

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Elaine Marasca Garcia da Costa

**SAÚDE NA EDUCAÇÃO:
INDÍCIOS DE CONGRUÊNCIAS ENTRE
SALUTOGÊNESE E PEDAGOGIA WALDORF**

Sorocaba/SP

2017

Elaine Marasca Garcia da Costa

**SAÚDE NA EDUCAÇÃO:
INDÍCIOS DE CONGRUÊNCIAS ENTRE
SALUTOGÊNESE E PEDAGOGIA WALDORF**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vilma Lení Nista-Piccolo.

Co-orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Jr.

Sorocaba/SP

2017

Ficha Catalográfica

C871s Costa, Elaine Marasca Garcia.
Saúde na educação : indícios de congruências entre Salutogênese e Pedagogia Waldorf / Elaine Marasca Garcia da Costa. -- Sorocaba, 2017.
307f.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo.

Co-orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Jr.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017.

1. Educação para a saúde. 2. Waldorf - Método de educação. Salutogênese. I. Nista-Piccolo, Vilma Lení, orient. II. Bach Jr., Jonas, co-orient. III. Título. IV. Indícios de congruências entre Salutogênese e Pedagogia Waldorf. V. Universidade de Sorocaba.

Elaine Marasca Garcia da Costa

**SAÚDE NA EDUCAÇÃO:
INDÍCIOS DE CONGRUÊNCIAS ENTRE
SALUTOGÊNESE E PEDAGOGIA WALDORF**

Tese aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor no Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovada em: 05 / 12 / 2017

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo



Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes



Profa. Dra. Dulce Mara Critelli



Profa. Dra. Eliane Carapeba Rodrigues Follador



Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota

A

Yolanda, minha mãe;

Benedita, minha avó;

Catarina e Maria Lúcia,

minhas professoras.

AGRADECIMENTOS

**A todos que, direta ou indiretamente,
participaram desse trabalho,
física,
anímica
ou
espiritualmente.**

Esta pesquisa também é fruto de cooperação científica entre a Universidade de Sorocaba e a Alice Salomon Hochschule Berlin – Alemanha.

Quando a natureza sadia do homem atua como um todo; quando ele se sente no mundo como um todo grande, belo, digno e valioso; quando o bem estar harmonioso lhe proporciona um encantamento livre, então o próprio Universo, se pudesse sentir a si mesmo, alegrar-se-ia como se tivesse cumprido sua missão, admirando o auge de sua evolução e de sua essência (GOETHE).

RESUMO

Este estudo discute a relação “Saúde na Educação”, apontando as possibilidades de a saúde ser construída em paralelo com a educação, referenciado pelos conceitos de Salutogênese, de Aaron Antonovsky e Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner. A Pedagogia Waldorf, desde a sua concepção em 1919 na Alemanha, propõe um ensino integralizador, abarcando as dimensões física, psíquica e espiritual, dirigindo suas atividades no cotidiano escolar, de modo a não dissociar Pensar, Sentir e Querer, habilitando-se, segundo seu criador, como um ensino de caráter sanador. A Salutogênese oferece um novo olhar para a geração e promoção de saúde, o que, para Antonovsky, consiste num aprendizado constante projetado na formatação de um fator orientador da saúde – o Senso de Coerência –, e suas três características: inteligibilidade, manuseabilidade e significância. O objetivo é aliar os conceitos de Pedagogia Waldorf e Salutogênese, buscando possíveis congruências entre ambos, sugerindo que práticas pedagógicas coerentes com um desenvolvimento integral do ser humano são potenciais portadoras de um caminho para a saúde. A pesquisa assumiu uma abordagem metodológica qualitativa, visando observar, analisar e interpretar atividades docentes no cotidiano de uma escola Waldorf no Brasil e duas na Alemanha, onde obteve o suporte acadêmico da University of Applied Sciences - Alice Salomon Hochschule - Berlin. Os dados foram interpretados com base no Paradigma Indiciário, que permitiu o levantamento de indícios a partir das observações e entrevistas com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das três escolas Waldorf. Os achados demonstram que os professores pesquisados conduzem suas atividades respeitando os ritmos e o desenvolvimento físico, anímico e espiritual dos alunos, organizando-se de maneira a estimular igualmente Pensar, Sentir e Querer, concorrendo para a proposta de integralidade, base para o desenvolvimento saudável. Cem por cento dessa amostra de professores concordaram que a Pedagogia Waldorf privilegia a saúde dos educandos, aspecto confirmado pelas observações e entrevistas. Considera-se que, por sua abrangência, suas especificidades e coerência metodológica, a Pedagogia Waldorf reúne uma estrutura de ensino que pode ser considerada salutogênica.

Palavras-chave: Salutogênese. Pedagogia Waldorf. Senso de Coerência. Educação/Saúde. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

This study discusses the relationship "Health in Education", pointing out the possibilities of health being built in parallel with education, referenced by the concepts of Salutogenesis, Aaron Antonovsky and Rudolf Steiner Waldorf Pedagogy. The Waldorf Pedagogy, since its conception in 1919 in Germany, proposes an integrating teaching, encompassing the physical, psychic and spiritual dimensions, directing its activities in the school daily life, so as not to dissociate Thinking, Feeling and Willing, qualifying, according to its creator, as a teaching of healing character. Salutogenesis offers a new look at health generation and promotion, which for Antonovsky, consists of a constant learning designed in the format of a health guiding factor - the Sense of Coherence - and its three characteristics: intelligibility, manuseability and significance . The objective is to ally the concepts of Waldorf Pedagogy and Salutogenesis, seeking possible congruences between them, suggesting that coherent pedagogical practices, with an integral development of the human being are potential carriers of a path to health. The research took a qualitative methodological approach, aiming at observing, analyzing and interpreting teaching activities in the daily life of one Waldorf school in Brazil and two in Germany, where it obtained the academic support of the University of Applied Sciences - Alice Salomon Hochschule - Berlin. The data were interpreted based on the Indiciary Paradigm, which allowed the collection of evidence from the observations and interviews with teachers of the initial years of Elementary Education of the three Waldorf schools. The findings show that the researched teachers conduct their activities respecting the rhythms and the physical, psychological and spiritual development of the students, organizing themselves in a way that stimulates to Think, Feel and Will, poiting to the integrality proposal, a basis for healthy development . One hundred percent of this sample of teachers agreed that the Waldorf Pedagogy privileges the health of the students, a fact confirmed by the observations and interviews. It is considered that due to its comprehensiveness, its specificities and methodological coherence, Waldorf Pedagogy brings together a teaching structure that can be considered salutogenic.

Key words: Salutogenesis. Waldorf Pedagogy. Sense of Coherence. Education/Health. School Daily Life.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Studie erörtert die Beziehung „Gesundheit in der Bildung“ und weist auf die Möglichkeiten einer Strukturierung der Gesundheit hin, die parallel mit der Bildung verstanden werden kann, durch die Begriffe der Salutogenese, von Aaron Antonovsky und der Waldorfpädagogik, von Rudolf Steiner. Die Waldorfpädagogik, seit seiner Gründung im Jahr 1919 in Deutschland, schlägt eine ganzheitliche Bildung vor, die die körperlichen, seelischen und geistigen Dimensionen umfasst, und ihre Aktivitäten in der Schule lenkt, um nicht das Denken, das Fühlen und das Wollen von einander zu trennen, damit sie als Erziehungsmethodik eine Lehre des heilenden Charakters sein kann. Die Salutogenese bietet einen neuen Blick auf die Erzeugung und Förderung der Gesundheit, die für Antonovsky in ein ständiges Lernen besteht, und das Kohärenzgefühl als orientierender Faktor der Gesundheit zeigt mit seinen drei Eigenschaften: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit. Das Studienziel ist es, die Konzepte der Waldorfpädagogik mit Salutogenese zu verbinden, mögliche Kongruenzen zwischen beiden zu suchen, und darauf hinzuweisen, dass die Unterrichtspraktiken in Einklang mit einer ganzheitlichen menschlichen Entwicklung, potentielle Träger von einem Weg zur Gesundheit sind. Die Forschung wurde mit einem qualitativen methodischen Ansatz verwirklicht und hat die Lehrtätigkeit im Alltag einer Waldorfschule in Brasilien und zwei in Deutschland beobachtet, analysiert und interpretiert, mit einer wissenschaftlichen Begleitung der Alice Salomon Hochschule - Berlin. Die Daten wurden auf der Grundlage des Evidenzial Paradigm interpretiert, dass die Sammlung von Evidenzen aus den Beobachtungen und Interviews mit Lehrern der ersten Jahre der Grundschulbildung der drei Waldorfschulen ermöglichte. Die Ergebnisse zeigten, dass die befragten Lehrer ihre Aktivitäten in Übereinstimmung mit den Rhythmen und die körperliche, seelische und geistige Entwicklung der Schüler führen, damit sie selbst organisieren, um ebenso das Denken, das Fühlen und das Wollen zu fördern, beiträgend für das ganzheitliche Erziehungsziel auf der Basis einer gesunden Entwicklung. Hundert Prozent der Lehrer waren sich einig, dass die Waldorfpädagogik die Gesundheit der Schüler privilegiert, was durch die Beobachtungen und Interviews bestätigt wurde. Es wird angenommen, dass die Waldorfpädagogik aufgrund ihres Umfangs, ihrer Spezifitäten und methodologischen Kohärenz eine Lehrstruktur zusammenführt, die als salutogenetisch betrachtet werden kann.

Schlüsselwörter: Salutogenese. Waldorfpädagogik. Kohärenzgefühl. Bildung/Gesundheit. Schulalltag.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A PEDAGOGIA WALDORF: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS	25
2.1 Da Antroposofia à Pedagogia Waldorf	25
2.1.1 No contexto brasileiro	30
2.2 O que é a Pedagogia Waldorf	32
2.2.1 Suas bases epistemológicas	38
2.2.2 A constituição quádrupla do ser humano	42
2.2.3 A Trimembração: Pensar, Sentir, Querer	45
2.2.3.1 Integralização teórico-prática da trimembração.....	50
2.2.3.2 Trimembração e o desenvolvimento da saúde.....	56
2.2.4 O desenvolvimento humano.....	59
2.2.4.1 Os setênios	62
2.2.4.2 Os temperamentos.....	67
2.2.4.3 O andar, o falar e o pensar.....	72
2.2.4.4 O ritmo.....	73
2.2.4.5 A teoria dos doze sentidos	77
2.2.4.6 A função da arte	82
2.3 A escola e o professor Waldorf	86
2.3.1 A formação e a atuação do professor Waldorf	91
2.3.1.1 O professor de classe.....	99
2.3.1.2 O ensino em épocas.....	100
2.3.1.3 A Educação Física	101
2.3.1.4 A religião	103
2.3.1.5 As tecnologias	103
2.3.1.6 A avaliação e o fazer	107
2.4 A Pedagogia Waldorf e o foco na Saúde.....	108
3 A SALUTOGÊNESE E O SENSO DE COERÊNCIA.....	112
3.1 Histórico e contexto da Salutogênese	113
3.2 O Senso de Coerência - fio condutor da Salutogênese	116
3.2.1 O Senso de Coerência e a Saúde: uma visão crítica	119
3.3 Salutogênese e resiliência.....	125
3.4 A Salutogênese e a Promoção de Saúde.....	129

4	A PROMOÇÃO DA SAÚDE	131
4.1	Desenvolvimento e direcionamentos.....	131
4.2	A Promoção de Saúde nas escolas	136
4.3	Promoção de Saúde e Pedagogia Waldorf	137
5	A PESQUISA.....	139
5.1	Delineamento da pesquisa	139
5.2	Objetivos	140
5.3	Universo da pesquisa.....	141
5.3.1	Critérios de escolha.....	142
5.3.2	Caracterização e procedimentos da coleta de informações	143
5.3.3	Características das escolas.....	147
5.3.4	Características dos sujeitos da pesquisa	148
5.4	Procedimentos metodológicos	149
5.5	Método de análise	153
5.6	As descrições e as reduções dos dados	155
5.6.1	Contextualização das escolas	155
5.6.2	Sobre os alunos	159
5.6.3	A dinâmica das aulas	161
5.6.4	Apresentação das observações e das entrevistas	163
5.7	Interpretação – A revelação dos indícios.....	171
5.7.1	Indícios revelados em atividades e práticas pedagógicas potencialmente promotoras de saúde.	172
5.7.1.1	Sinais sobre as atividades rítmicas como fonte de saúde	172
5.7.1.2	Sinais sobre o Pensar, o Sentir e o Querer, vivenciados nas atividades docentes como potenciais promotores de saúde	177
5.7.1.3	Sinais sobre a arte e a integração físico, anímico e espiritual como bases para um desenvolvimento saudável.....	181
5.7.1.4	Sinais sobre o contato com a natureza e o estímulo dos sentidos e movimentos como detentores potenciais de saúde	185
5.7.2	Indícios revelados nos conhecimentos, nas atitudes e nas competências docentes voltados à Salutogênese	189
5.7.2.1	Sinais que mostram o conhecimento dos professores Waldorf com foco na Promoção de Saúde	189
5.7.2.2	Sinais que mostram austeridade, afetividade e autoridade do professor voltadas à promoção de saúde.....	193
5.7.2.3	Sinais que revelam estratégias do professor para evitar estresse e estimular os alunos em suas atividades	196

5.7.2.4 Sinais que demonstram atuações positivas do professor Waldorf diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos	199
5.7.3 Índícios revelados na confiança, na liberdade e no autoconhecimento do professor como elementos agregadores de manutenção de um ambiente saudável	202
5.7.3.1 Sinais que revelam a confiança do professor na Pedagogia Waldorf	202
5.7.3.2 Sinais que revelam a liberdade de ação para o professor e para o aluno ...	205
5.7.3.3 Sinais que revelam o autoconhecimento e as atitudes do professor Waldorf, como instrumentos de qualidade em suas atividades.	209
5.7.4 Índícios revelados na compreensão, no interesse e na participação dos pais para um trabalho mais efetivo na Pedagogia Waldorf	211
5.7.4.1 Sinais que identificam a participação dos pais na manutenção e na promoção de saúde.	211
6 SAÚDE E EDUCAÇÃO – UMA ESTREITA LIGAÇÃO	214
6.1 Professores e médicos conduzem atividades sanadoras	214
6.2 Coerência gerando saúde	218
6.3 Crítica e autocrítica na Pedagogia Waldorf	226
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS	244
ANEXO A – CURRÍCULO DO SEMINÁRIO WALDORF DE SÃO PAULO	256
ANEXO B – ALICE SALOMON HOCHSCHULE – BERLIN – UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES	257
APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO DAS ESCOLAS	259
APÊNDICE B – MODELO DO T.C.L.E.	260
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DO PERFIL DO PROFESSOR	263
APÊNDICE D – ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES DOS PROFESSORES 2 A 9.	264
APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PROF ^a . DR ^a . ROSANA DANTAS	297
APÊNDICE F – ENTREVISTA COM PROF ^o DR ^o LOTHAR KRAPPMANN	301
APÊNDICE G - ENTREVISTA COM OLGA THEISSELMANN	305

1 INTRODUÇÃO

Sobre a motivação

Em nosso caminho na área da saúde, passamos por muitos momentos, todos com sua peculiar importância em nosso desenvolvimento individual, intelectual e social. Porém, nossa história de vida marca-se, profundamente, pelo conhecimento e posterior adesão à ciência inaugurada nos primórdios do séc. XX por Rudolf Steiner – a Antroposofia. Tendo o ceticismo como característica própria, também estimulada, de certa forma, pela ciência hegemônica dominante, encontramos nessa ciência, uma nova concepção de ser humano que admite uma coerência, até então desconhecida por nós. Na área profissional, o conjunto de conhecimentos que tinha como base o sistema tradicional do ensino médico, considerava que o indivíduo na frente do médico é um “paciente” – aquele que recebe tanto o diagnóstico como a terapêutica, passivamente, ou seja, não participa das decisões a serem tomadas sobre as questões de sua saúde.

A Antroposofia desvendou uma nova e profunda relação com o ser humano, um dos fatores que marcou todo o envolvimento posterior de nossa carreira e agregou, entre outros esclarecimentos, a certeza de que, o profissional de saúde, em qualquer situação ou posição é um educador em potencial. Não se trata de ditar atitudes aos indivíduos, mas de auxiliar a construção de uma coparticipação ativa, com autonomia e respeito, objetivando conscientizá-los das mudanças necessárias.

Esse foi um primeiro passo rumo ao interesse pela área educacional. Para a Antroposofia, a parceria – Saúde/Educação –, sempre teve uma relação indissolúvel, e para nós, esse foi um processo inusitado que despertou a motivação para o aprofundamento que ora realizamos. Médicos, terapeutas e professores trabalhando juntos, visando ao desenvolvimento integral do indivíduo.

A Pedagogia Waldorf, derivada dos mesmos pilares sustentadores da Antroposofia, traz um sistema de ensino com essa proposta de trabalho conjunto em suas escolas. A confirmação dessa premissa está presente na própria constituição do colegiado das escolas Waldorf, em que o médico escolar participa ativamente nas decisões e nas orientações desde o desenvolvimento dos componentes curriculares, até as orientações pontuais para alunos e professores.

Na própria concepção da metodologia de ensino Waldorf, há uma ação conjunta desses profissionais o que denota um forte apelo ao desenvolvimento da saúde dos educandos. Isso se dá a partir de uma estruturação que contempla, igualmente, os três processos que ordenam e organizam o mundo interno de todos os seres humanos, designados pelas qualidades do Pensar, Sentir e Querer.

Esta premissa forma a base de atuação dos professores Waldorf, vislumbrando que um ensino com tal enfoque concorre para um equilíbrio, pois não há privilégio do aspecto unilateral da cognição, concedendo tons e estímulos às outras dimensões, em nível de igualdade.

A partir de um aprofundamento nas questões da Pedagogia Waldorf e da interpretação dos pilares que norteiam a Antroposofia, deparamo-nos com o novo conceito de saúde – a Salutogênese -, trazido por Antonovsky (1997) desde a década de 1960. Há nesse conceito um paralelismo na maneira de conceber o desenvolvimento humano, pois preconiza que a saúde é um aspecto da vida passível de aprendizado. Segundo essa teoria, a geração e a promoção de saúde devem ser desenvolvidas por meio de ambientes e atitudes saudáveis, os quais a criança vivencia desde sua infância, o que inclui, necessariamente, o período escolar institucionalizado. A questão principal da Salutogênese é: identificar o que mantém as pessoas saudáveis, apesar da presença constante de potenciais estressores.

A partir desses postulados, é possível imaginarmos que um ensino que propõe buscar o equilíbrio das forças cognitivas, emocionais e volitivas, apontando para um desenvolvimento integral, possa criar um caminho que desemboque em desenvolvimento saudável? Essa foi a questão base para nosso estudo, que encontrou outros pesquisadores, percorrendo caminhos semelhantes, especialmente em solo europeu, atuando sobre o mesmo tema (MARTI, 2003; HUECK, 2014; SOBO, 2014).

As concepções trazidas nesse texto têm como base o pensamento de Rudolf Steiner. Ele apresenta perspectivas científicas com uma construção de princípios que abrangem todas as dimensões da natureza humana: corpo, alma e espírito.

Há 40 anos trabalhando no campo da Saúde, obrigatoriamente estamos impregnados de nossa práxis, nossos conceitos e vivências que advêm desse lugar. Neste estudo o interesse pela Educação passa, em primeiro lugar, por uma conexão

dela com a Saúde, apontando o foco pelo qual se pauta a pesquisa, qual seja, a Saúde relacionada ao ensino Waldorf e sua relação com a Salutogênese.

Na composição desta tese adotamos conceitos de saúde e educação como instâncias que se aproximam. A intenção do trabalho é apresentar outras formas de olhar para a saúde, para que ela possa ser vislumbrada numa nova perspectiva no contexto da Educação, construindo uma relação produtiva e interdependente.

No mesmo compasso de desenvolvimento da natureza humana, surgem as ideias de Maturana e Varella (1995), projetando processos de interações colaborativas com objetivos comuns:

O que a ciência abriu a todas as disciplinas e em particular às ciências da vida e às ciências sociais, foi não a “verdade” particular de uma nova ideologia, mas sim uma nova perspectiva sobre a natureza humana, um novo cume a partir do qual podemos visualizar coerentemente o próprio vale onde vivemos. Com isso se nos abriu um novo espaço intelectual e espiritual, tanto de debates como de renovação pessoal e social, no qual deveremos levar até o limite do possível, toda discussão acerca do tema, pois a criação de consenso sobre o operar de nossos processos de aprendizagem social é vista como a única alternativa válida racional que nos resta, para reduzir as tensões sociais e reverter o processo de desintegração das sociedades modernas, levando estas últimas em contrapartida, a uma construção social de colaboração mútua (MATURANA; VARELLA, 1995, p. 22).

Introduzindo o estudo

O desenvolvimento humano em sua integralidade recorre necessariamente à qualidade de Saúde e Educação conferidas aos sujeitos no percurso de sua existência. Saúde e Educação são dimensões complexas que estão imiscuídas na vida de todo ser humano, ganhando sempre novos contornos, orientações e influências em seus desenvolvimentos que, invariavelmente, se entrelaçam e se subsidiam mutuamente.

A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Educar também significa humanizar, ou seja, auxiliar com mudanças pessoais que impulsionem o desenvolvimento e o crescimento pessoal e social (LIMA et al., 2000).

Ao se pensar Educação em Saúde, não é difícil confirmar que a informação transformada em conhecimento acrescenta recursos aos indivíduos que, assim, podem reagir com ações mais adequadas diante de agravos à sua saúde.

Saúde é um processo e não um estado. Saúde é uma batalha diária, pois nosso corpo é um complexo de sistemas com equilíbrio instável e exposto a inúmeras influências externas (alimentos, ar, clima, etc.) e influências internas (stress, sentir-se incompreendido, invadido, abandonado, etc.) (GLÖCKLER, 2007, p. 4).

Segundo Thomas Marti (2003), saúde não é um estado definido por valores normatizados, porém por uma singularidade individual. Não há saúde uniforme, cada ser humano carrega em si o seu estado de saúde.

A partir dessas considerações, pode-se propor que saúde depende de forças individuais que se constroem durante toda a vida, nas vivências do cotidiano, abarcando os espaços escolares institucionalizados, onde os indivíduos, no confronto diário com o mundo e suas relações, tecem, fio a fio, seus suportes, equilíbrios e desequilíbrios de modo a se posicionarem, ora mais próximos da doença, ora mais próximos do estado de saúde. Se considerarmos, como propõe Antonovsky (1979), que o estado de saúde é um processo dinâmico que pode ser imaginado como um *contínuo*, no qual num dos lados estaria a saúde e, no outro a doença e, entre os dois, estados intermediários de saúde, tantos quanto possíveis, teremos que o saudável contém, em certo sentido, um pouco do doente e vice-versa.

Antonovsky (1997) inaugura uma nova concepção de saúde, ao propor a Salutogênese (origem da saúde), convocando a comunidade dessa área acadêmica a se ocupar de maneira igualitária com os processos geradores, mantenedores e promotores de saúde, da mesma forma com que pesquisadores se debruçam sobre as questões da doença – a patogênese.

A Salutogênese traz uma contribuição à compreensão dos conceitos de saúde e doença. Elas não são duas categorias mutuamente exclusivas, mas, de acordo com Antonovsky (1997), formam os polos de uma mesma conexão. Elas podem ser consideradas paralelas, medidas uma ao lado da outra, como unidades experimentais, subjetivamente descritivas que, certamente, estão em relação, integrando uma a outra. A pessoa doente tem componentes de saúde e, inversamente, as pessoas saudáveis têm doença ou componentes de falhas de

funcionamento saudável. Portanto, na Salutogênese, saúde e doença, não são dimensões estáticas, mas estão mudando constantemente, tanto no indivíduo quanto no coletivo (heterostase).

O novo conceito tem por premissa indagar sobre a origem da saúde e entender como o organismo, estimulado adequadamente, aprende a encontrar suas próprias forças para manter-se saudável, apesar de vivenciar situações estressoras.

Considera, por exemplo, procurar entender, como algumas pessoas que sobreviveram aos campos de concentração na 2ª Guerra Mundial conseguiram manter, em um nível satisfatório, certa integridade física e psíquica. Esses achados levaram Antonovsky (1979) a formular a pergunta base da Salutogênese: o que mantém as pessoas saudáveis? Essa é uma indagação exatamente oposta ao paradigma biomédico dominante – a patogênese –, na qual todas as questões têm origem na doença.

A partir do conceito de Salutogênese, que propõe a construção da saúde como um aprendizado contínuo, várias questões podem ser geradas:

- Será que existe um caminho a ser trilhado por qualquer pessoa para que possa atingir tal integridade, mesmo passando por situações extremas de estresse?
- Se isso for possível, podemos imaginar que deve haver um preparo para serem desenvolvidas capacidades que habilitem os indivíduos a lidar com os mais diferentes conflitos, mantendo, mesmo assim, sua saúde em nível satisfatório?
- Seria essa uma situação passível de aprendizado formal?
- Em caso positivo, há um método pedagógico que consiga abarcar essa potencialidade?

Diante dessas questões, dirigimos nossa atenção para o Método Pedagógico Waldorf¹, derivado da Antroposofia, que, em sua concepção propõe uma trajetória de ensino, prioritariamente de “caráter sanador” (STEINER, 2008a). Esses apontamentos geram ainda outros questionamentos:

- Como deve ser sistematizado um ensino com essas características?
- Quais competências e habilidades devem ter os professores condutores de tal metodologia de ensino?
- Quais dificuldades estão presentes neste caminho?

¹ Por Método Pedagógico Waldorf entenda-se o arcabouço teórico-prático que constitui o sistema de ensino denominado “Pedagogia Waldorf”, “Pedagogia Antroposófica” ou ainda a “Pedagogia de Rudolf Steiner”. Neste estudo utilizaremos, preferencialmente, o termo Pedagogia Waldorf.

Este foi o ponto de partida para buscarmos compreender, se por esse método de ensino é possível propor atividades práticas sistematizadas por um arcabouço teórico que promova o desenvolvimento humano em sua integralidade, redundando em geração, manutenção e promoção de saúde para os educandos.

Os estudos sobre essas duas bases teóricas revelam dois conceitos que olham para a mesma direção, mirando a geração e a promoção de saúde: a Salutogênese, de Antonovsky, e a Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner. Diante dessa realidade, formulamos nosso problema de pesquisa:

Estão os pressupostos da Salutogênese contemplados no Método Pedagógico Waldorf em suas ações didáticas, ou seja, até que ponto as concepções e as práticas docentes desse método de ensino propiciam um estado satisfatório de saúde aos seus educandos? Quais atividades e experiências vividas pelas crianças, no cotidiano das escolas Waldorf, seriam promotoras de saúde?

A questão é ampla e complexa, pois, enquanto um método pedagógico específico – a Pedagogia Waldorf – propõe habilitar um caráter sanador em sua forma de ensinar, a Salutogênese de Antonovsky projeta a saúde como aprendizado.

Sabemos que atualmente há diversos seguimentos que tratam do tema Educação em Saúde, os quais fazem parte de vários programas de pós-graduação no Brasil, como por exemplo, o Programa de pós-graduação *stricto sensu* “Educação nas Profissões da Saúde” da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), alocado no campus Sorocaba.

As questões da Educação em Saúde podem ser analisadas sob várias vertentes, como: a) as que consideram as relações de habilitar profissionais de saúde para exercer suas funções em seus postos de trabalho públicos ou privados; b) as que se dirigem a potencializar o conhecimento sobre saúde, suas consequências e benefícios em ações voltadas diretamente aos sujeitos no intuito de clarear e estimular a cocriação nos processos saúde/doença. De um modo geral, a Educação em Saúde tem como objetivos, conscientizar, sensibilizar e capacitar os alunos desses cursos para a utilização de medidas práticas de promoção, proteção e recuperação da saúde (LEVORLINO, 2000).

Atualmente, ao pensarmos as questões que permeiam a saúde, não podemos desconsiderar pelo menos dois aspectos: a) toda a organização cotidiana que envolve a vida dos indivíduos (CARVALHO, 2005), rompendo-se, assim, com a

visão de que saúde é resultante de cuidados médicos; b) a complexidade do processo educativo e a multidimensionalidade dos seres humanos em seu desenvolvimento (ARAÚJO, 2000).

Esse é o aspecto inusitado desta pesquisa, qual seja, o enfoque peculiar da relação “Saúde na Educação”, demonstrando a possibilidade de a saúde estar presente na própria estrutura de ensino. Concomitantemente agrega-se ainda o novo conceito de saúde – a Salutogênese –, como direcionador da saúde com vistas à atuação na área educacional, antes restrito à área da saúde, questionando se e como a saúde pode ser desenvolvida por meio de um processo educativo, de forma institucionalizada. Para Sobo (2014), alguns pesquisadores segregam educação e saúde, descuidando das relações diretas que possam existir entre as ações pedagógicas e a promoção de saúde. Podemos observar esse fato, por exemplo, num distúrbio muito discutido atualmente tanto no campo da saúde como da educação, que é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conhecido como TDA-H. Nos Estados Unidos, 9% das crianças em idade escolar foram diagnosticadas com TDA-H. Na França, a porcentagem do mesmo diagnóstico nas crianças de mesma faixa etária é de 0,5% (WEDGE, 2015). Diferente dos americanos, a abordagem psicossocial com tendência mais holística adotada na França permite considerar outras causas como o contexto familiar, escolar, social, e até nutricional das crianças, antes da tendência de patologização como fazem os americanos. Por outro lado, segundo Wedge (2015), há muitas diferenças nos princípios filosóficos que compreendem a Educação Infantil nos Estados Unidos e na França, tanto no ensino formal quanto no informal, o que pode apontar possíveis influências do entorno da criança como coadjuvante de distúrbios como esse.

Outra pesquisa sobre as questões da saúde da criança, desenvolvida na Suécia, por Alm et al. (1999) da qual participaram 295 alunos de duas escolas Waldorf e 380 alunos de duas escolas públicas da mesma região com idades entre 5 e 13 anos, teve seu foco na incidência de alergias (bronquite asmática e atopias), considerando aspectos diferenciais do ensino e do estilo de vida familiar das crianças (alimentação, medicamentos, tipo de atendimento médico). Os pesquisadores concluíram que houve um aparecimento significativamente menor de alergias em alunos das escolas Waldorf, devido ao estilo de vida antroposófico da família: menos uso de antibióticos e antitérmicos, maior tempo de amamentação, maior consumo de alimentos naturais, etc (ALM et al., 1999). Nesse caso, a

conquista de um estado de saúde teve influência significativa de uma orientação e uma coparticipação advindas do ambiente familiar e associadas às propostas de um sistema de ensino.

Com base nessas pesquisas, podemos observar que os modos nos quais se estruturam os caminhos para a educação intra e extraescolar, incluindo o ensino Waldorf, têm possibilidades de impactar a saúde.

Desde sua fundação em 1919 em Stuttgart, Alemanha, o sistema de ensino Waldorf se concentra no desenvolvimento integral do ser humano, respeitando-se seus ritmos e prontidões, tendo como pano de fundo o cuidado de não se dissociarem pensamentos, sentimentos e ações trabalhados como processos integralizadores no cotidiano dessas escolas, concorrendo para a formação de um adulto, coerente e saudável, respeitando-se sua individualidade. Nesse sentido, a proposta da Salutogênese, de Antonovsky (1997), encontra forte eco nessa maneira de ver e viver a Educação. Esse autor defende que saúde é um aspecto integralizador, passível de aprendizado, que se dá ao longo de toda vida, desde a mais tenra idade, no cotidiano intra e extraescolar. É denominada de “Senso de Coerência” (*Sense of Coherence* – SOC), a composição desse aprendizado, que, de acordo com suas três características – inteligibilidade, manuseabilidade e significância –, norteia as atitudes dos indivíduos diante de potenciais estressores durante a vida, e é responsável por uma mobilização ativa do sujeito rumo à solução dos problemas cotidianos (ANTONOVSKY, 1979).

A Organização Mundial da Saúde – OMS – por meio de suas publicações e divulgações em eventos enfatiza a necessidade de se aprender a lidar com o estresse, apontado como o primeiro sinal detonador de doenças, condição cada vez mais presente em nossa época, praticamente em todas as sociedades.

A relevância em verificar como uma estrutura pedagógica pode, potencialmente, ser geradora, mantenedora e promotora de saúde, está também pautada no incremento do adoecimento da população mundial. Segundo os documentos da Organização Mundial da Saúde – OMS – relativos às linhas mestras das macropolíticas orientadoras de promoção de saúde para o século XXI (GLÖCKLER, 2003), se continuarmos no mesmo ritmo, em 2100 seremos uma sociedade representada por apenas 20% da população com condições de saúde para trabalhar, enquanto 80% dependerão de assistência social.

“Para uma estabilidade duradoura da economia é indispensável que haja um número suficiente de pessoas sadias. Também por esse motivo, o setor econômico está interessado nas concepções salutogenéticas” (GLÖCKLER, 2003, p. 8).

Assim, justificamos a relevância de se buscarem outros subsídios que possam se agregar ao conhecimento já consolidado sobre as questões de um estado de vida saudável, como por exemplo através da educação formal.

Com base nessa realidade é que pretendemos entender se e como um sistema de ensino, que realize sua práxis no cotidiano escolar integrando o Pensar, o Sentir e o Querer, que, segundo a cosmovisão de Rudolf Steiner tem caráter sanativo, pode criar subsídios para pavimentar um caminho para a saúde, considerando suas estruturas e desenvolvimentos relacionados ao conceito de Salutogênese.

A partir de um estudo mais aprofundado nessas bases teóricas, podemos projetar a presença de indícios que apontam que a Pedagogia Waldorf pode fornecer aos seus alunos, por meio de seu método de ensino, substratos para a construção de uma vida saudável. Dessa forma, aproximar as duas concepções – Salutogênese e Pedagogia Waldorf –, sugerindo possíveis congruências entre elas, é a principal proposta deste trabalho.

Para essa finalidade, foram organizadas observações de atividades pedagógicas vivenciadas por alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de três escolas Waldorf (uma no Brasil e duas na Alemanha), objetivando:

- Apresentar a singularidade dos conceitos de Pedagogia Waldorf e Salutogênese, sua epistemologia e aplicações nos processos de aprendizagem voltados à promoção de saúde.
- Analisar as aproximações e as relações entre as concepções de Salutogênese e Pedagogia Waldorf, e o conceito de Promoção de Saúde.
- Observar as propostas do desenvolvimento do Pensar / Sentir / Querer nas atividades pedagógicas do/no cotidiano das escolas Waldorf.
- Entrevistar professores Waldorf dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas Waldorf, verificando as motivações

presentes em seus discursos, bem como suas concepções de Saúde e Educação.

- Analisar e interpretar os dados das observações e das entrevistas, procurando indícios de congruências entre as duas concepções apresentadas.

A partir dos postulados que definem as duas teorias envolvidas, com foco na relação estabelecida entre Educação e Saúde, esta tese analisa os dados coletados sob a égide da teoria do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989).

A fim de atingir fluidez e clareza na apresentação dos fundamentos, optamos pela seguinte trajetória:

Iniciamos com uma apresentação da Antroposofia, de Rudolf Steiner, explicitando como dela se derivou a Pedagogia Waldorf, buscando um mergulho em suas bases epistemológicas, ou seja, descrevendo os pilares que sustentam esse sistema de ensino. Em seguida, são apresentadas as estruturas das escolas Waldorf, os diferenciais dos componentes curriculares da formação e da atuação de professores para maiores esclarecimentos sobre o contexto da pesquisa.

A Salutogênese e seu fio condutor, o Senso de Coerência, são descritos posteriormente, por meio de suas concepções e críticas a respeito dos seus pontos principais que, por serem relativamente recentes, podem ser considerados ainda em construção. Na sequência, apresentamos o conceito de Promoção de Saúde e possíveis aproximações e relações com a Pedagogia Waldorf e a Salutogênese e, como última parte da composição da tese, é feita a apresentação da pesquisa, suas bases metodológicas e a descrição dos dados colhidos no trabalho por meio das técnicas de observação e entrevistas com professores Waldorf do Ensino Fundamental de uma escola no Brasil e duas escolas na Alemanha. Nesse capítulo são demonstradas as análises e realizadas as interpretações dos indícios que confirmam as possíveis congruências entre a Pedagogia Waldorf e a Salutogênese. As reduções apontam indicadores trazidos das observações e das respostas dos entrevistados às perguntas feitas, os quais se traduzem em sinais, e a partir deles levantamos indícios que nos permitiram compreender o que propõe nossa pesquisa. Para finalizar foram elaboradas as considerações finais sobre o trabalho e seus possíveis desdobramentos.

Reitera-se que o

requisito para compreender a proposta de Steiner é a fundação de uma competência nova cuja prática não se encontra culturalmente estabelecida. Esta capacidade inédita é o meio de discernimento do ser necessário e eterno, que reside no indivíduo (BACH, 2012, p. 74).

2 A PEDAGOGIA WALDORF: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

2.1 Da Antroposofia à Pedagogia Waldorf

Rudolf Steiner (1861 – 1925) foi o fundador do movimento que se denominou Antroposofia. Nascido em Kraljevec (Áustria), estudou ciências exatas na Academia de Viena. Por seu desempenho acadêmico, tornou-se responsável pela edição dos escritos científicos de Goethe na coleção alemã *Deutsche National Literatur*, em 1883. Doutorou-se em Filosofia, em 1891, com a tese “Verdade e Ciência” pela Universidade de Rostock (Alemanha). Trabalhou em Weimar (Alemanha) por sete anos (1890 a 1897), no arquivo Goethe – Schiller, onde também desenvolveu uma atividade literário-filosófica, sendo dessa época sua obra fundamental: *A Filosofia da Liberdade* (1894). Após residir vários anos em Berlim, dedicando-se a atividades de conferencista e escritor, iniciou seu caminho no sentido de formalizar um método pedagógico com base em sua visão de homem e de mundo: a Antroposofia.

Rudolf Steiner deixou vasta obra compilada em mais de 500 volumes. A Edição Completa (*Gesamtausgabe* – GA) com importantes contribuições para o campo da pedagogia, da medicina, da arquitetura, da agricultura, das artes, da farmacologia, da ciência política, entre outros, que encontra-se na Biblioteca do Goetheanum, Dornach, Suíça.

Em palestra proferida por ele, em dezembro de 1921, ele buscou delinear o caminho seguido até culminar no movimento denominado “Antroposofia” e daí até a Pedagogia Waldorf.

Conta Steiner que, no começo, o movimento antroposófico agregara um pequeno círculo de participantes que se sentiam insatisfeitos com suas perspectivas de existência e procuravam algo que lhes fornecesse um aprofundamento do ser humano e que lhes trouxesse alento às questões da alma e do espírito, o que não encontravam nas tradições existentes à época (STEINER, 2008a).

Vale salientar a conjuntura social daquela época. Todas as áreas, quer na política, na educação, nas relações etc., viviam um processo de *crise*, o que culminou com a primeira Grande Guerra no início do século XX. O desalento e o caos tomaram grandes proporções. A Antroposofia nasceu, então, como uma tentativa de auxiliar o ser humano a se orientar nas suas dimensões humanas, ou

seja, aprofundar-se no conhecimento e no desenvolvimento das faculdades mantenedoras das qualidades humanas que habitam o interior de cada indivíduo.

“A idéia de humanidade é eterna e una; um ser humano é um exemplar parcial desse ideal. Nesta parcialidade está seu aspecto inacabado” (BACH, 2012, p. 17).

Pairava, naqueles tempos, uma certa urgência em manter essa unidade humana. O caos relacional interno e externo poderia impor desajustes epidêmicos. Diante de tal contexto, Steiner formulou uma proposta que redundou numa teoria do conhecimento com esse teor, baseada nas considerações científicas de Goethe, seu inspirador (STEINER, 1986).

Desde o início, o que é conhecido como Antroposofia assumiu sempre uma orientação científica. As pessoas que procuravam Steiner, em sua maioria adivinham do Movimento Teosófico, foram sendo acolhidas, pois o próprio Rudolf Steiner se vinculou a esse movimento, por um certo tempo.

O movimento teosófico visava construir uma doutrina expressa numa cosmologia, uma filosofia e uma religião, em que essas premissas se apresentariam e seriam divulgadas por meio de palavras. Porém, quando se evidenciou que a Antroposofia visava ir além de considerações teóricas e religiosas e que desejava intervir em todos os âmbitos da vida prática, foi ficando cada vez mais clara, para Steiner, a incompatibilidade de manter uma atuação conjunta com a teosofia, e por isso, dela se desvincula (STEINER, 2008a).

Em verdade, o movimento antroposófico, desde o início, teve como objetivo atuar na vida, especialmente nas áreas social, artística, científica e, acima de tudo, na pedagogia, “oferecendo ferramentas para solucionar problemas da vida prática” (STEINER, 2008a).

A Antroposofia não foi concebida para tornar-se seita ou religião, ao contrário, em sua concepção, reside tudo o que deve ser o oposto a um sectarismo, apontando para um movimento universal. E, visando a tal universalidade, buscou-se, como linguagem representativa, a arte.

Assim, Steiner concebeu “os dramas de mistérios”², trazendo de maneira artístico-poética, o que só se conhecia nas tradições por meio de teorias (STEINER, 2007b).

² Para os “dramas de mistério”, ver: STEINER, Rudolf. **O Portal da Iniciação**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.

A partir do interesse das pessoas, nasceu o desejo de encontrar um espaço físico “para acolher o movimento que crescia, trazendo em toda sua concepção, o universalmente humano” (STEINER, 2008a, p. 15).

Surgiu, então, a oportunidade de se ocupar um espaço numa colina localizada em Dornach, Suíça, onde se iniciou a construção do primeiro Goetheanum. Esse nome foi uma homenagem de Steiner a Goethe.

Sua arquitetura singular deveria concentrar o mesmo e característico impulso de suas intenções, ou seja, a abordagem prática de todas as questões relacionadas ao desenvolvimento físico, anímico e espiritual do ser humano. Todos os elementos pictóricos – colunas, formas, cores – deveriam falar, coerentemente, a mesma linguagem expressa nas ideias e nos pensamentos que permeavam o novo conceito – Antroposofia – inclusive para firmar seu próprio estilo, desviando-se totalmente do caráter de seita.

Era o nascimento de uma identidade exterior e a afirmação artística dos anseios da Antroposofia.

O próprio Steiner revelou sua intenção de não se restringir somente à arte, ou aos palcos, mas explicitou o desejo de ir muito além. “De preferência, eu gostaria de fundar bancos inspirados no espírito antroposófico” (STEINER, 2008a, p. 17), vislumbrando a abrangência dessa cosmovisão e exercendo sua influência no cotidiano, em todas as áreas da vida.³

A construção do primeiro Goetheanum se iniciou em 1913. Em 1914, aconteceu a catástrofe da primeira Grande Guerra Mundial.

Apesar de as nações estarem divididas e guerreando entre si por causas nacionalistas, Steiner descreveu, com certo orgulho, que, em Dornach, durante os anos da guerra, havia por volta de 17 nações, representadas pelos colaboradores, na construção do Goetheanum, vivendo em paz e em cooperação. Dizia ele:

Algo que, de certo ponto de vista, me preenchia com profunda satisfação era o fato de o Goetheanum ser um local onde cidadãos de todas as nações européias se reuniam para uma pacífica cooperação espiritual, enquanto as nações se combatiam num derramamento de sangue (STEINER, 2008a, p. 17).

³ De fato isso pôde se materializar mais tarde em várias entidades financeiras, como por exemplo, o Triodos Bank, na Holanda, que atua hoje fortemente no direcionamento de recursos com fins de sustentabilidade. Disponível em: www.triodos.com.

Segundo Steiner, podia-se perceber, nos estertores dessa guerra, um crescimento de movimentos de pessoas em busca de algo novo, ou de algo que lhes acalentasse as aflições e o caos que se instalavam na vida social daquele período.

Nesse contexto, Steiner engendrou o que ficou conhecido como *Trimembração Social*. Esse estudo diz respeito aos três grandes setores do organismo social descritos em seu livro: *os pontos centrais da questão social nas necessidades existenciais do presente e do futuro*, que se constituiu em uma das bases da estruturação da Pedagogia Waldorf (G.A. 23)⁴.

Instalou-se, na Europa, naquela época, uma grande miséria física e psíquica. Tudo parecia em ruínas. Havia uma situação de emergência que reclamava projetos que pudessem organizar uma esperança de futuro. Para Steiner e seus companheiros, esse futuro seria preparar algo com foco na infância e na juventude.

Foi então que Emil Molt, empresário na cidade de Stuttgart, pediu a Steiner que trabalhasse na concepção de uma escola para os filhos dos funcionários de sua empresa, uma fábrica de cigarros chamada Waldorf-Astoria.

Tempos antes do início da guerra, já se percebia uma insatisfação generalizada com a educação, o que suscitou um grande número de experiências pedagógicas, que resultaram na formação de escolas rurais, escolas alternativas, porém dirigidas a interesses específicos.

A escola que nascia como Escola Waldorf deveria, na visão de Steiner, encampar todo o anseio social da humanidade e adaptar-se às realidades do lugar, da época, de qualquer contexto onde estivesse, sem preconceitos ou julgamentos

⁴ Die Kernpunkte der Sozialen Fragueden Lebensnotwendigkeiten der Gegenwartund Zukunft, GA 23. A *Trimembração Social* – sistematizada por Steiner: como diretriz básica, segundo ele, toda sociedade, em nossos tempos deveria ser constituída por três setores:

a) *Setor econômico*: cumprir a satisfação das necessidades materiais do ser humano – produção, distribuição e consumo de mercadorias excluindo o impulso do lucro. Isso comporia uma comunidade participativa, cooperativa, gerando FRATERNIDADE.

b) *Setor político-jurídico*: elaborar e aplicar as leis. Instituições e governos regidos pelo princípio da IGUALDADE.

c) *Setor cultural*: englobar todas as atividades humanas, ou seja, onde o homem se expressaria como indivíduo anímico-espiritual: nas artes, na ciência, esportes, religião, educação etc. É onde também apareceria a LIBERDADE e, ao mesmo tempo, o respeito pelo outro. Apesar dos esforços de Steiner e colaboradores, essa reforma não ocorreu, porém, até seus últimos dias, ele dizia que a única área onde se realizara a trimembração social, pelo menos no concernente ao princípio da Liberdade, havia sido nas escolas Waldorf. Aí a liberdade cultural em matéria de ensino, aconteceu realmente – sem a intromissão de governo ou de interesses econômicos.

(credo, raça, cultura), procurando engajar-se, legalmente, da melhor forma. (STEINER, 2008a).

A primeira Escola Waldorf nasceu em Stuttgart, Alemanha, em 1919. Atualmente elas estão presentes nos cinco continentes com 1.056 escolas e, aproximadamente, 2.000 jardins de infância (denominação atribuída às escolas de Educação Infantil) em 61 países.⁵

Stuttgart era, então, uma pequena cidade da Alemanha, destruída pela guerra. Era nesse espaço que nasceria uma escola, com poucos alunos e recursos, mas, segundo Steiner, com as mais elevadas metas sociais, baseadas, entretanto, em fundamentos puramente pedagógico-didáticos.

Foi assim que surgiu, como consequência necessária do movimento antroposófico, o campo de atuação na pedagogia, confirmando, desde cedo, sua meta social.

“A principal consequência desse caminho trilhado pelo movimento antroposófico em suas várias fases, foi o processo didático-pedagógico onde desembocou” (STEINER, 2008a, p. 28).

Vale ainda destacar que, a partir daí, houve um número crescente de pessoas das mais diversas áreas científicas, que almejavam agregar os mesmos impulsos de aplicação prática nas suas profissões.

Vários médicos já não se satisfaziam com as propostas da Ciência Natural, baseadas na observação dos componentes exteriores humanos, pois estavam convencidos que isso não bastava para abranger a totalidade dos estados de saúde e doença do organismo.

Steiner passou a organizar cursos para médicos e começaram a surgir os institutos médico-terapêuticos na Suíça e na Alemanha, posteriormente transformados em grandes hospitais exclusivamente antroposóficos. Para isso, teve a ajuda imprescindível da médica Ita Wegmann.

Outras ciências, como a Física, a Astronomia, outras áreas da saúde e das artes, também procuraram os novos impulsos advindos da Antroposofia. Todas elas recebendo uma atenção especial de Steiner por meio de cursos específicos.

⁵ Waldorf World List, November 2014. Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e V. Disponível em: www.freunde-waldorf.de.

Como clareia Steiner (2008a, p. 23),

a Ciência Espiritual ou Antroposofia pode atender a qualquer exigência relativa ao fundamento científico. A Antroposofia aqui cultivada (referindo-se ao Goetheanum em Dornach – Suíça) pode trabalhar com todo rigor e em plena concordância com qualquer exigência em termos de seriedade científica, embora hoje em dia haja muita objeção.

2.1.1 No contexto brasileiro

No Brasil, buscando uma pedagogia que alicerçasse o desenvolvimento humano de modo integral, guiando-se pelos conhecimentos advindos da Antroposofia, um grupo de pessoas engajadas no movimento antroposófico, que se instalava no Brasil, resolveu unir esforços para pensar uma maneira de fundar uma Escola Waldorf em São Paulo. Durante dois anos, com o auxílio de professores vindos da Alemanha, planejaram não somente a constituição de uma Escola Waldorf, como também uma maneira de preparar professores para lecionar na referida escola.

A primeira Escola Waldorf foi implantada em São Paulo, em 1955, por um grupo de educadores, dentre eles, o pioneiro Rudolf Lanz, tradutor, incentivador e conferencista das obras de Rudolf Steiner, especialmente as que se referem à Educação. A administração dessas escolas é do tipo autogestão, geralmente assumida por uma associação sem fins lucrativos, composta de pais e professores. Os pais têm uma participação intensa em todo o processo desenrolado nessas escolas.

A formação do professor Waldorf acontece nos chamados Seminários Pedagógicos (nome dado ao curso completo de formação, institucionalizado em todo o mundo). Segundo a Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB)⁶, atualmente esses cursos são ministrados em 14 instituições oficiais no Brasil. São 4 anos de formação, 1.200 horas/aula e 400 horas de estágio supervisionado em escolas Waldorf. Na Alemanha, segue-se a mesma estrutura, segundo informou o Seminar für Waldorf Padagogik Berlin, sendo que o professor tem ainda a

⁶ Para regimentar, apoiar, avaliar e orientar a implantação de Escolas Waldorf no Brasil, instituiu-se a Federação das Escolas Waldorf do Brasil, com sede em São Paulo, a qual também acumula a responsabilidade de supervisionar os Seminários de formação de professores Waldorf no Brasil, assumindo ela mesma a formação em São Paulo.

possibilidade de continuar os estudos e se especializar nas disciplinas de artes, música, línguas, entre outras.

Assim surgiu no Brasil a primeira Escola Waldorf, com 28 alunos. Ela oferecia o jardim de infância (hoje Ensino Infantil) e o primário (1ª à 4ª série na época, atualmente denominado de anos iniciais do Ensino Fundamental).

Desde então, a escola foi se tornando conhecida, e o método pedagógico suscitou a atenção de pedagogos que queriam conhecer melhor as diferenças na maneira de ensinar.

Para atender a essa demanda, nasceu, em 1970, o primeiro Seminário de Pedagogia Waldorf – em São Paulo. Foi fundado por Rudolf Lanz e sua esposa Mariane Lanz, com o intuito de preparar professores para a nova pedagogia.

A princípio, a escola teve um reconhecimento oficial como escola experimental e, a partir de 1979 foi autorizada a oferecer o Ensino Fundamental com duração de nove anos (LANZ, 2000).

Devido ao crescimento, a escola se mudou para um lugar maior, onde foi construída, com arquitetura antroposófica, num terreno doado pelos próprios fundadores.

Atualmente, segundo a FEWB, há, no Brasil, 84 escolas Waldorf, sendo 76 afiliadas, distribuídas por 12 estados:

No estado da Bahia – 4 escolas nas cidades: Uruçuca (1), Várzea da Roca (1), Maraú (1), Salvador (1);

No estado do Ceará – 1 escola em Fortaleza;

No Distrito Federal – 1 escola em Brasília;

No estado de Minas Gerais – 8 escolas em: Camanducaia (1), Três Corações (1), Juiz de Fora (2), Nova Lima (1), Belo Horizonte (3),

No estado de Mato Grosso – 2 escolas em Cuiabá;

No estado de Pernambuco – 1 escola em Recife;

No estado do Paraná – 5 escolas em Curitiba;

No estado do Rio de Janeiro – 6 escolas em: Nova Friburgo (2), Rio de Janeiro (1), Parati (1), Petrópolis (1), Teresópolis (1);

No estado do Rio Grande do Sul – 3 escolas em Porto Alegre;

No estado de Santa Catarina – 5 escolas em Florianópolis;

No estado de São Paulo – 40 escolas em: Poá (1), Capão Bonito (2), São Paulo (14), Ribeirão Preto (1), Piracicaba (1), Avaré (1), Campinas (3), Bauru (2),

Araraquara (1), Holambra (1), Jundiá (1), Embu das Artes (2), Marília (1), Atibaia (1), Santos (2), Sorocaba (1), Ribeirão Pires (1), Botucatu (2), Ubatuba (1), Vinhedo (1).

No estado de Sergipe – 1 escola em Aracaju (FEWB, 2017).

Segundo a Secretaria Pedagógica da FEWB, os critérios para filiação nessa instituição são os seguintes:

- possuir toda documentação legal perante os órgãos públicos rigorosamente em dia (Estatuto ou Contrato Social; alvarás de funcionamento; Plano Político Pedagógico; Regimento Escolar);

- contemplar uma formação acadêmica para todos os professores, sendo que, preferencialmente, parte do corpo docente deve possuir Curso de Formação em Pedagogia Waldorf e um ou mais professores com experiência em outras escolas Waldorf;

- obter o acompanhamento escolar de um tutor (um professor Waldorf com experiência);

- apresentar um panorama da escola no âmbito da trimembração do organismo social;

- ter um parecer do tutor mostrando concordância e justificativa da filiação.

2.2 O que é a Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf se diferencia não só por estar focada no indivíduo, mas por sua própria concepção. Sua estrutura aponta para o conhecimento da integralidade humana, abrangendo os aspectos físico, anímico e espiritual, rumo a um desenvolvimento saudável.

Essa pedagogia, em princípio, é livre para acontecer em espaços onde o ser humano possa se desenvolver em contato com o mundo e sua realidade. Portanto, qualquer lugar, em qualquer contexto, é possível adotar esse sistema de ensino.

Rudolf Steiner afirmou categoricamente que por ser ela pura pedagogia, poderia adaptar-se a qualquer condição externa, de clima, de estrutura, de legislação, seja na cidade ou no campo. “Ela não é moldada em condições específicas, e sim visa ao próprio ser humano em crescimento” (STEINER, 2013, p. 179).

Em princípio, é possível introduzir a Pedagogia Waldorf em toda parte, pois é simples pedagogia, mera pedagogia. O essencial da Pedagogia Waldorf, que a diferencia de muitas outras correntes existentes, é ser ela pura pedagogia (STEINER, 2013, p. 179).

No Brasil, temos escolas nos mais diversos contextos: escolas particulares, escolas em favelas (Horizonte Azul – São Paulo), escolas nas florestas (Uruçuca – BA), escolas no interior de São Paulo, como em Capão Bonito, onde há duas escolas e uma sala numa escola municipal e escolas em metrópoles como na cidade de São Paulo.

Há escolas Waldorf em vários países do mundo, organizando-se e adaptando-se às políticas e às suas diferenças culturais, porém com um mesmo fio condutor: a integralidade regida pelo desenvolvimento igualitário do Pensar, do Sentir e do Querer.

Para Steiner, o conhecimento do ser humano está ancorado no conhecimento do mundo. Entendemos desse pressuposto que a Educação está historicamente atrelada à visão e às ideias vigentes à época na qual se realiza e no conhecimento produzido por elas. Há também um forte apelo para que sejam percebidas e exploradas todas as potencialidades dos indivíduos e seu “vir a ser”.

Assim como uma planta que em determinado estágio, apesar de apresentar somente folhas, contém em si a potencialidade das flores e frutos, assim também o ser humano, em qualquer de seus estágios de desenvolvimento, contém as disposições para seu futuro (STEINER, 1996, p. 5).

Steiner viveu no final do século XIX e início do século XX, quando o intelectualismo grassava soberano. Porém, já em sua época, fazia sérias críticas à presença dessa vertente unilateral, especialmente nos projetos educacionais.

Dialogando com vários pensadores de sua época, encontrou-se com o pensamento do filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), estudioso da Educação e das Ciências Naturais. Apesar de discordar de algumas posturas dele, voltadas ao intelectualismo, comungou com suas ideias no que diz respeito à prática educacional. Pontuava ele que “apesar dos muitos discursos sobre a necessidade de a educação preparar para a vida, toda a prática escolar demonstra quão pouco a escola, no fundo, prepara para a vida” (SPENCER apud STEINER, 2008a, p. 30). Essa expressão indica uma educação abrangente que municia os indivíduos na resolução de problemas da vida prática.

Porém, de outro ponto de vista, essa afirmação pode ser encontrada nas proposições de um de nossos expoentes da educação brasileira, Fernando Azevedo, que diz:

fixando mais de perto a questão, se a vida, pelas condições da civilização atual tende a renovar-se sem cessar, a expressão “preparar para a vida” no sentido pragmático de preparação para um “estudo social prefixado” já não pode designar os novos fins da educação.

A escola deve ser o reflexo dos ideais e tendências da comunidade; não pode manter-se afastada da comunidade, mas, ao contrário, deve formar parte dela, variando com ela, e proporcionando igual oportunidade para todos (AZEVEDO apud PENNA, 2010, p. 116, grifos no original).

O mesmo autor também amplia suas considerações, encampando, na educação, ainda no mesmo discurso, a mesma meta, pretendida por Spencer ao afirmar que “além disso, deverá desenvolver aptidões dos indivíduos, dotá-los da capacidade de trabalhar eficazmente em situações novas e imprevistas” (AZEVEDO apud PENNA, 2010, p. 116).

A ausência dessa preparação para a vida, na argumentação de Steiner tem origem no modo como a civilização atual se entrega às ideias que fornecem esclarecimentos sobre o que é exterior ao ser humano e seus processos físico-químicos (STEINER, 2008a).

“É preciso cuidado para, com coragem, buscar as origens das sensações e impulsos para se construir conhecimento do mundo, onde haja lugar para o ser humano em toda sua inteireza”, revela Steiner (2008a, p. 31).

Por inteireza, ele está se referindo aos constituintes internos do ser humano que, além dos processos físico-químicos, inclui a estrutura anímica que confere a possibilidade de se construir uma integração com a verdade, com as relações causais e a realidade, dirigindo-se a um desenvolvimento global, capaz de imprimir sentido à vida.

Spencer fazia referência aos maus hábitos trazidos de tempos antigos e exemplifica: ao nos irritarmos com crianças pequenas, quando fazem algo errado (segundo a visão do adulto) e passarmos a puni-las, nós mostramos a elas o quanto estamos aborrecidos com o acontecido. Porém, qual será a ‘relação causal’ entre a punição e o que a criança fez de errado, como por exemplo, espalhar seus brinquedos ou objetos pelo chão? Segundo esse autor, além de não haver a menor relação, “precisamos tornar-nos missionários dos processos causais na natureza, se

quisermos educar corretamente as crianças” (SPENCER apud STEINER, 2008a, p. 34).

Por relações causais entende-se a abrangência que habita o universo do desenvolvimento da criança e, portanto, do ser humano, em seus contornos externos e internos, coincidindo com as proposições sugeridas também por Rudolf Steiner.

Ele ilustra, como exemplo, uma situação de um menino curioso por descobrir como pequenos pedaços de papel queimam ao serem colocados numa chama, enfatizando que é preciso entender que esse menino possui grande interesse em aprender (Vontade/Querer). Para Steiner não podemos nos irritar com o perigo de ele eventualmente vir a se chamuscar, mas antes, reparar em seu interesse em aprender. O importante é possibilitar, com os devidos cuidados, que ele experimente a situação e descubra por si só o perigo de se queimar, pois assim sua descoberta se dá pela própria experiência, o que demonstra a correta ‘relação causal’.

Steiner (2008a) refere que, dessa maneira, sujeitamos o ser humano a acionar sua integralidade, ou seja, todo seu Sentir, todo seu Pensar, que se empenham em satisfazer sua vontade (o seu Querer) de aprender.

No intelectualismo exagerado, como o praticado em alguns métodos pedagógicos ainda hoje, a base abstracionista regente poderá impedir a aproximação com o real, acontecendo um ‘flutuar’ do conhecimento que nunca consegue ‘pousar’ na realidade.

Essa condição, quando admitida, distancia-se do conhecimento do ser humano, não sendo suficiente para embasar uma pedagogia, pois “o relacionamento pedagógico e didático é necessariamente um relacionamento humano” (STEINER, 2008a, p. 41), que carece da abordagem de toda sua integralidade, o que significa, para Steiner, corpo, alma e espírito.

É necessário elucidar, em qual sentido se faz referência sobre espírito. Encontramos em Vaz (1991) indicações congruentes com a ideia steineriana expressa em nosso texto. Diz o autor:

Ao se elevar o homem ao nível do espírito, há que se anunciar a noção de espírito como coextensiva à noção de ser: de fato na estrutura espiritual ou noético-pneumática, o homem se abre enquanto inteligência (*noûs*), à amplitude da verdade; enquanto liberdade (*pnêuma*) à amplitude do bem; como *espírito* é o lugar do acolhimento da manifestação do ser.

O espírito é, segundo a terminologia clássica, uma *perfectio simplex* em si mesmo, atualidade infinita do ser. Por isso mesmo, é pelo espírito que o homem participa do infinito... Portanto, é na sua estrutura espiritual ou

noético-pneumática que o homem se mostra um ser de fronteira, passando por ele a linha de horizonte que divide o espírito e a matéria (segundo a comparação clássica que Tomás de Aquino tornou célebre) (VAZ, 1991, p. 202).

Ainda nesse sentido, Steiner (2008a) se vale de outro exemplo, ponderando que Darwin em sua obra *A origem das espécies e a descendência do homem* traz um desenrolar cientificamente preciso sobre a teoria da evolução do homem, baseando-se unicamente em observações, que chegam a um certo limite, pois dão conta das organizações externas dos seres pesquisados, especialmente no que diz respeito às formas. Entretanto, há outro texto de Darwin, pouco divulgado, *A expressão das emoções no homem e nos animais*⁷, no qual ele se dedica a uma descrição da vida emocional. Nesse texto, o pesquisador narra sobre a percepção de aspectos da vida psíquica do homem, valendo-se do mesmo método de análise, ou seja, por meio de observações científicas, mantendo a mesma seriedade empírica, o mesmo rigor científico que se instala num modo de pensar que se amplia.

Se, por um lado, é perceptível o avanço da humanidade graças ao intelectualismo, por outro, ao privilegiarmos, na educação, exclusivamente o intelecto, corremos um sério risco de patrocinar uma degeneração das forças realmente humanas. É justamente a arte da educação que requer um olhar para aquilo que define e distingue o ser humano dos outros seres vivos: sua porção anímica e espiritual correlatas com a gênese dos impulsos morais, em certo sentido especialmente na criança. Por isso, a educação exige um profundo conhecimento do humano em sua integralidade, o que, para R. Steiner, inclui seu corpo físico, sua alma (ou psique) e seu espírito (STEINER, 2008a).

As teorias sobre o desenvolvimento humano, apesar de serem resultados de diferentes estudos e pesquisas validadas cientificamente, não se consolidam numa teoria universalmente aceita, e nenhuma delas sozinha explica todas as suas facetas... (PAPALIA; OLDS, 2000).

Para Lievegoed (1991), a integralidade se realiza nas inter-relações entre o desenvolvimento biológico (físico), psicológico (anímico) e espiritual.

⁷ Trata-se de uma obra em que Darwin se aprofunda, fazendo observações sobre a expressão emocional da alma humana, sem adentrar em suas causas. Título original: *The Expression of the emotions in man and animals*. Londres, 1872.

Os desenvolvimentos psicológico e espiritual têm seus padrões próprios e, juntamente com o biológico, influenciam-se reciprocamente. É nessa interação tríplice que a Antroposofia se baseia para definir a integralidade humana (BACH, 2007).

Como meta, “O que deveria ser a tarefa do educador, seria levar o aluno à livre utilização de sua corporalidade física, que se tornaria o substrato para a ação do anímico-espiritual” (STEINER, 2008a, p. 209).

Portanto, o conhecimento⁸ antroposófico do ser humano, que orienta a arte da educação dele derivado, está focalizado “em primeiríssima linha, no elemento físico-corpóreo no homem” (STEINER, 2008a, p. 207), garantindo o desenvolvimento equivalente de seu componente anímico-espiritual, que, juntos, organizam sua integralidade, concorrendo para sua saúde.

Segundo a Pedagogia de Rudolf Steiner, o aprendizado requer a ativação do ser humano por inteiro, como por exemplo: ao realizar cálculos, não só o processo cognitivo é acionado, mas a irrigação sanguínea do sistema muscular, da pele, as funções cardíacas e outras funções corpóreas, também são ativadas (MARTI, 2003).

De maneira simplificada, podemos considerar que o corpo humano se divide em cabeça, tronco e membros, sendo biologicamente estruturados pelos sistemas nervoso (cabeça), circulatório-respiratório (tronco) e metabólico-motor (membros). Assim, suas equivalências seriam:

- sistema nervoso – cabeça: Pensar
- sistema respiratório-circulatório – tronco: Sentir
- sistema metabólico–motor: Querer.

Nesse sentido, a educação pautada na Pedagogia Waldorf busca auxiliar o livre desdobramento das forças plásticas que, partindo da cabeça (Pensar), se dirigem num trabalho minucioso para todo o organismo. Assim como, por intermédio do seu método, vai ao encontro do sistema respiratório e circulatório (Sentir) e do desenvolvimento sadio e livre das forças musculares e sua correta relação com os ossos e com o metabolismo (Querer). Esses são os três sistemas físicos utilizados, para que seja possível a expressão dos processos anímicos (ou psíquicos) do Pensar, Sentir e Querer.

⁸ Conhecimento aqui tem conexão com o conceito de Habermas (1968, p. 243): “conhecimento não é simples instrumento de adaptação de um organismo a um meio em constante mutação, nem um ato de puro ser racional que, contemplando, estivesse completamente desvinculado do contexto social”.

Steiner sugere ser essa uma das principais metas da Pedagogia Waldorf, pois, estando em seu elemento físico-corpóreo adequado, o ser humano pode se posicionar, da melhor forma possível, no mundo exterior (STEINER, 2008a).

Ressalta o autor:

[...] a meta plenamente consciente do que aqui deve ser considerado como pedagogia e didática saudáveis é a seguinte: desenvolver de maneira livre o elemento físico-corpóreo do ser humano e, de certa forma, oferecer ao anímico-espiritual a possibilidade de desenvolver-se por si mesmo, justamente pelo fato de que, assim, se causa o menor dano possível durante os anos do ensino escolar e não dizendo que a pessoa deveria tornar-se isto ou aquilo (STEINER, 2008a, p. 208).

Conclui Steiner que toda estratégia pedagógica aplicada como prática de ensino, segundo esse método, deve visar um ser humano o mais saudável possível.

Sabendo que o corpóreo é uma expressão do anímico-espiritual, o conhecimento desse último mostra-se como um regente para orientar o físico-corpóreo a preparar uma correspondência saudável entre ambos.

Steiner esclarece de qual princípio se pode haurir tal premissa:

Ela nasce do ideal de posicionar o ser humano no mundo de modo que ele possa desenvolver sua liberdade individual, e que o desdobramento desta liberdade individual não encontre obstáculo algum em seu corpo (STEINER, 2008a, p. 208).

A meta almejada pela Educação Waldorf considera que um ensino focado na atenção adequada à organização físico-corpórea pode direcionar a sua correta utilização ao longo de toda a vida, tendendo à saúde e ao equilíbrio. Diz ainda Steiner (2008a, p. 208): “Só se torna livre aquele que é educado de acordo com as exigências do desenvolvimento físico-corpóreo do ser humano”.

Para pensarmos um ensino voltado a esse equilíbrio, é preciso conhecer as bases epistemológicas que fundamentam a Pedagogia Waldorf, sempre com foco na sua relação com a Saúde.

2.2.1 Suas bases epistemológicas

O método de ensino fundamentado pela Pedagogia Waldorf mira especialmente auxiliar o desenvolvimento dos indivíduos no que tange à sua própria humanidade, procurando integrar todos os processos didáticos, teóricos e práticos, evitando rigidez e fragmentações.

Trabalhando sob a égide do que é conceituado hoje como transdisciplinaridade, Steiner, já em sua época, tentava evitar (pedagogicamente) todo tipo de “disciplinarização”. Por disciplina, entendemos segmentações das diferentes áreas do conhecimento, ou ainda diferentes setores de uma determinada área.

Podemos encontrar ainda, atualmente, muitos currículos escolares compostos por espaços definidos para cada disciplina, associada à ideia de ordenação, o que implica imposição. Há professores que se ocupam de suas disciplinas, sem se comunicarem com os colegas, sem se aterem a contextos e realidades, evidenciando uma fragmentação. A instituição de disciplinas relaciona-se ao fenômeno da especialização.

Não podemos entender a Pedagogia Waldorf por meio da disciplinarização. Para Steiner, o ser humano é uma unidade e sua educação deve seguir seu desenvolvimento que só pode acontecer sem fragmentações, sejam elas praticadas em qualquer âmbito da estrutura humana.

Assim como no organismo humano, não é possível manter a vida sem que haja uma interação orgânica (os pulmões dependem do coração, que depende dos rins e do fígado etc.), da mesma forma, para aprender, o ser humano precisa acionar uma rede de processos que carece de relações e contextualizações que toquem e/ou despertem sua realidade e, junto com ela, impulsionem o interesse⁹ íntimo rumo à cognição.

A proposta da interdisciplinaridade avança nesse sentido, visando à formação de um todo coerente, se percebemos a escola e os educandos como um ‘organismo vivo’, que não pode ser enquadrado em disciplinas estanques, que não conversam entre si.

A transdisciplinaridade dá um passo além e convida a todos os participantes do processo de aprendizagem a trabalharem em função de um ‘bem comum’.

Há que se trabalhar com a realidade próxima dos educandos e com a disposição das próprias qualidades humanas como solidariedade, respeito, alteridade, responsabilidade, amorosidade, no sentido de um aprendizado que leve essa realidade a fazer sentido (significância); que possa ser compreendida

⁹ Habermas (1968, p. 242) entende por interesse, “as orientações básicas que acompanham determinadas condições fundamentais de uma possível autoconstituição do gênero humano”.

(inteligibilidade) e manuseada (manuseabilidade) (ANTONOVSKY, 1997), buscando adequar um fluxo saudável de atividades e conteúdos.

Esta é a proposta da Pedagogia Waldorf. Organizar-se em um espaço onde todos se comunicam com todos e participam de ações conjuntas, especialmente porque o ensino é feito em *épocas*, e todos os professores ligados àquela turma de alunos, se organizam para oferecer, dos mais variados pontos de vista, o mesmo tema, explorando-o com a maior abrangência possível.

Na conjectura global das escolas Waldorf, os professores, pais, médicos, funcionários, auxiliares, e pessoal administrativo se unem num objetivo comum: o melhor desenvolvimento individual dos educandos, concorrendo para um aprendizado flexível, congruente com a prontidão¹⁰ e com o ritmo deles, com vistas à criação de um ambiente saudável. Essa é a meta dessas escolas.

Há certa proximidade das ideias expostas por Steiner com os pensadores do final do século XX, vislumbrando criticamente o aprisionamento do pensamento imposto pelos processos disciplinatórios de um ensino fragmentado, reducionista, voltado à preparação para o desempenho de atividades de interesse do poder dominante, impossibilitando, às vezes, o conhecimento e o desenvolvimento de “si mesmo”, como proferia Foucault (2002). Esse autor analisa as diversas formas pelas quais a sociedade, velada ou explicitamente, exerce seu poder, por exemplo por meio do corpo físico, o qual é manipulado e treinado para atingir objetivos específicos de determinadas demandas (FOUCAULT, 2013). Podemos imaginar uma proximidade com o que hoje se conhece como robôs ou homem-máquina.

De fato, como citado por ele,

o “homem-máquina” de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de docilidade que une ao corpo analisável, ao corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas (FOUCAULT, 2013, p. 132 -133).

¹⁰ O termo prontidão, bastante utilizado nas concepções teóricas da Pedagogia Waldorf, é apresentado no sentido de explicitar que determinados conteúdos e práticas devem seguir uma maturação física, anímica e espiritual coerente ao desenvolvimento infantil, segundo as propostas de Rudolf Steiner.

Tais processos se alastraram durante os séculos XVII e XVIII como fórmulas de dominação nos conventos, nos exércitos e nos espaços escolares, e depois também nos hospitais, com os mais variados subterfúgios, buscando detalhes que alimentassem o funcionamento coerente de táticas de poder.

A disciplina era conhecida como uma categoria da Teologia e, nessa mesma esteira, “viriam se localizar, sem dificuldades, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas de treinamento” (FOUCAULT, 2013, p. 135).

Para Foucault (1995), um ensino não pode ser um disciplinador de corpos e mentes, em que o útil desponta prioritariamente sob a égide do poder em toda a sua amplitude, evidenciado pela “tecnologia política do corpo” (YAZBEK, 2015, p. 108).

Ausente desse contato consigo mesmo, o indivíduo se expõe facilmente à dominação e à manipulação, pois, teoricamente, está rompida, ou pelo menos fragmentada, a sua estrutura interna, seu cerne, que se *des-integra*, podendo gerar desequilíbrios e, acima de tudo, *des-interesse*.

Como afirma Morin (2000, p. 48):

As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece “como um rastro de areia”. Além disso o saber, por não ter sido religado, não é integrado nem assimilado. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes.

Transpondo esse pensamento para a saúde, parece justa a definição dada por Glöckler sobre doença: “doença é *des-integração* de processos, funções ou substâncias” (GLÖCKLER, 2003, p. 9).

A afirmação induz à reflexão de que, quando se fragmenta algo no sistema orgânico, os mecanismos de ‘re-generação’ precisam ser acionados na tentativa de ‘re-ligar’, ou seja, conectar novamente, processos, funções e substâncias para reconquistar a unidade, a integralidade, o todo. Para a Antroposofia, esse é um processo orquestrado pelo Eu. O Eu é a qualidade que só o ser humano carrega, ou seja, o Eu distingue o humano dos outros seres dos demais reinos. Portanto, é plausível inferir que, com o distanciamento do EU, tendemos a nos afastar de nossa própria humanidade.

Tomado pelo ponto de vista da saúde, isso equivale dizer que a doença des-humaniza e a cura re-humaniza.

Paralelamente, a educação também se orienta pela mesma finalidade, ou seja, procura auxiliar o processo de humanização dos indivíduos, o que, teoricamente, aproxima os dois conceitos.

A partir desse ponto de vista, encontramos uma congruência entre Saúde e Educação, ao admitirmos a semelhança, ainda que ideológica, da missão de ambos os conceitos: a humanização: acompanhar o Ser Humano no caminho para 'tornar-se humano'.

Disso decorre que, para a educação do futuro, é necessário promover grande lembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes... (MORIN, 2000, p. 48).

Derivada de Antroposofia, a Pedagogia Waldorf se regimenta com os mesmos pilares que sustentam esta filosofia. Portanto, cumpre agora evidenciarmos quais desses pilares estão direcionados às questões de Educação e Saúde.

2.2.2 A constituição quádrupla do ser humano

Para se pensar o humano ou a condição humana, como diz Morin (2000), não se pode separá-lo de sua posição no mundo, ou seja, conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não se separar dele. A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana:

Todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. Os progressos da cosmologia, da ecologia, da biologia, da pré-história nos anos 60-70, modificaram as ideias sobre o Universo, a Terra, a Vida e sobre o próprio homem (MORIN, 2000, p. 47).

Porém, parece haver ainda, uma dicotomia que se traduz, segundo Morin (2000), num problema epistemológico:

é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito ao qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-anatômico (MORIN, 2000, p. 48).

Um dos fundamentos básicos oferecidos pela Antroposofia é a possibilidade de observar quatro diferentes fenômenos que, ainda que integrados no ser humano

vivo, possuem natureza e expressões distintas: físico (material), vital (etérico), psíquico (astral) e espiritual (EU).

Rudolf Steiner concebeu o homem atual como portador de quatro instâncias que representam a introjeção dos três reinos da natureza, mais o próprio 'Eu' – o elemento distintivo da individualidade e da condição humana. O ser humano pode ser apresentado como a própria evolução do universo, contendo em si todos os seus estágios precedentes e seus respectivos elementos representativos: o reino mineral → elemento terra (*físico*); o reino vegetal → elemento água (*vital*); o reino animal → elemento ar (*psique – anímico*); o elemento fogo (calor) representado no *Eu humano* (*o espírito*) (LANZ, 2000). Cada um desses reinos tem características próprias, na natureza e na constituição humana.

O reino mineral é o reino inorgânico, sem vida; o mundo físico não se altera, a não ser por forças externas. Nele não se observam outros fenômenos senão aqueles que obedecem às leis puramente físicas, como decomposição, perda de estrutura etc. Ele possui a mesma composição de nossa porção física – o corpo físico. Contém elementos físicos, inorgânicos, sem vida: cálcio, ferro, fósforo, potássio, sódio, magnésio etc. Cada elemento, em si, não contém vida. O cadáver, sendo apenas corpo físico, passa pelos mesmos processos de decomposição, perda de estrutura etc., característicos do reino mineral. Dando um passo à frente, encontramos o reino vegetal. A primeira diferença do reino vegetal em relação ao mineral é sua finitude. Existe aqui uma relação espaço/tempo, uma vida limitada: nascimento, crescimento e morte.

Nesse reino, notamos a presença de “algo a mais”, que deixa de existir (ou atuar) com a morte. Algo além da substância física. Algo orgânico, vivo. Uma ‘força vital’, denominada por Steiner como *corpo etérico* ou *corpo vital*. Este é o mantenedor da vida e o seu defensor contra as forças da morte. É o portador dos processos – o plasmador –, responsável pela capacidade de crescimento, reprodução, regeneração, forma típicas etc., enfim, é dele a responsabilidade da vitalidade. O corpo etérico, além da forma, provoca toda a dinâmica das funções vitais, atuando na plasticidade, no espaço e no tempo, segundo suas próprias leis. O corpo etérico é, pois, construtor e plasmador do corpo físico; é seu habitante e arquiteto. É também por meio dele e suas transformações que se constroem os hábitos, os temperamentos e a memória (STEINER, 1986). Ele é, em última análise,

o fio condutor da vida e da saúde e por isso nos reportamos a ele em vários outros momentos deste estudo.

A partir do reino animal, surge uma nova qualidade: o animal alterna sono e vigília. Nesse reino, além das estruturas externas, forma-se um mundo interno, caracterizado pela formação de órgãos e sistemas com funções específicas. O mundo interno não só capacita o aparecimento de reações próprias, instintos, desejos, como também independe, de certa forma, do mundo externo. Enquanto na planta, a constituição e a evolução dependem do tempo e da influência externa, o animal nasce contendo todos os seus órgãos, e depois só faz crescer.

Essa qualidade presente nos animais e no homem é denominada “corpo anímico” ou “corpo astral”, o responsável pelas sensações, reflexos, instintos e movimentos, ou seja, a vida *animada* – a psiqué. (*Anima* = alma; *animus* = vento, ar, sopro). Com o advento do mundo interno (alma), cria-se um ‘distanciamento’ com o mundo externo e a própria natureza.

Como compensação do isolamento em relação à natureza, os animais e o ser humano desenvolveram um sistema sensorial e nervoso que o capacita a restabelecer o contato com o mundo externo e criar uma maneira peculiar, a cada espécie, de reagir e realizar seus instintos (fuga, fome, sexo etc.).

Cumprido ressaltar que os termos *sono*, *vigília* e *contato*, descritos até aqui, valem como atributos generalizados também para os animais, porém, diferem daquilo que é vivido como tal pelo ser humano, que agrega um novo elemento que lhe confere individualidade, aspecto a ser discutido a seguir.

No decorrer da evolução, observou-se o desenvolvimento de uma crescente complexidade de substâncias, elementos químicos e estruturas. Como afirma Goethe (1997), cada estágio da evolução contém o estágio precedente, ou seja: o vegetal contém o mineral, e o animal contém o vegetal e o mineral.

O ser humano adquiriu uma nova qualidade que o distingue; trata-se de sua individualidade, seu Eu, que lhe confere as seguintes características (LANZ, 2000):

- Singularidade: cada ser humano é único, diferente dos outros seres de sua própria espécie.
- Autoconsciência: cada ser humano tem consciência de si mesmo, dos outros e do mundo.

- Faculdade de pensar: cada ser humano tem a capacidade de formar conceitos e representações mentais, de armazenar, de ter memória.
- Renúncia: cada ser humano pode renunciar, dominar seus instintos, mesmo diante de uma vantagem para si.
- Liberdade: cada ser humano pode fazer escolhas conscientes e ser responsável por seus atos.

Essa qualidade - o Eu - é singular e imutável; soberano, independente de tempo e espaço. É o elemento eterno do ser humano. Em algumas culturas também denominado “corpo espiritual”. Para Steiner, sua complexidade e sua ascensão sobre os outros elementos denominados supassensíveis (corpo etérico e corpo astral) constituem o que ele classifica como *organização do Eu* (STEINER, 1995).

Em resumo:

- O corpo físico constitui-se dos elementos físico-químicos, inorgânicos, sem vida!
- A energia vital se manifesta no corpo vital ou etérico – vitalidade.
- A atividade psíquica e emocional se manifesta no corpo astral ou anímico: sentimentos/ movimento.
- A consciência individual se manifesta na organização do Eu.

Captar a complexidade da constituição humana pode parecer algo complexo num primeiro momento. Porém, a própria ciência vem auxiliando a expansão do conhecimento sobre alguns fenômenos que, mesmo invisíveis, podem ser reconhecidos por seus efeitos, como a gravidade, os campos eletromagnéticos, entre outros.

Então, de posse da constituição quádrupla humana, podemos perscrutar o que e como acontece o funcionamento do seu mundo interno, ao que Steiner nomeia de “trimembração da alma”: o Pensar, o Sentir e o Querer (STEINER, 1995).

2.2.3 A Trimembração: Pensar, Sentir, Querer

As pesquisas que Rudolf Steiner desenvolveu para descrever a trimembração do organismo humano partiram do desejo de entender como as expressões da alma estão relacionadas com o corpo físico. Em outras palavras, como ocorre o encontro da psique com a fisiologia. Essa é uma relação inusitada e considerada um dos

principais resultados das reflexões de Steiner. Esclarecendo, alma aqui é um conceito que se presta a apontar as relações existentes entre as atividades psíquicas e seus respectivos suportes orgânico-sistêmicos.

Outros pensadores também se aproximam desses aspectos nomeados com linguagens diferentes dirigidas à mesma proposta de compreensão da indissolubilidade da convivência dos processos psíquicos e biológicos como podemos verificar em Maturana (1995, p. 23), quando ele expõe sobre “o altruísmo biológico natural” e de como habitam nos impulsos naturais, a expressão de nossa natureza social, onde “radica a esperança de nos tornarmos verdadeiramente humanos”.

Submerjamo-nos no entendimento biológico do ser humano em sua convivência, já que é aí que existem e ocorrem essas poderosas forças naturais de coesão social que veremos como parte essencial do processo que conforma a própria origem de nossa consciência (MATURANA; VARELA, 1995, p. 24).

Encontramos também em Molon (1999) citando Vigotsky, considerações similares direcionadas à dimensão da consciência que, segundo descreve ele, apresenta uma tríplice natureza: “consciência (pensamento), sentimento (afetos) e vontade (motivação). Isto é, a consciência dos pensamentos, a consciência dos sentimentos e a consciência da vontade” (MOLON, 1999, p. 105).

Como objetivou Steiner, a psique (alma) e o corpo físico se conjugam e se relacionam em três categorias:

- a) a primeira categoria se relaciona com as imagens proporcionadas pelos órgãos sensoriais, os quais geram percepções e representações mentais a respeito dos conteúdos e, por fim, aos pensamentos advindos destas percepções e representações. Esses fenômenos podem ser agrupados na categoria – Pensar.

Como essa atividade se processa de modo consciente, ela só se torna possível quando o ser humano está totalmente acordado. Nesse nível, é possível transportar os conteúdos do pensar para dentro da alma, ou seja, a alma tem a capacidade de fixar um conteúdo mental em seu horizonte e ficar, conscientemente submersa, no exame desse conteúdo.

- b) a outra categoria se relaciona com a manifestação de sentimentos, desejos, emoções, sensações, instintos – o Sentir.

Nessa categoria, esses fenômenos se processam com menos clareza que no Pensar. Possuem aqui um caráter semiconsciente. Por vezes não sabemos definir o porquê de um estado de tristeza ou de alegria. Reconhecemos o sentimento, mas não temos muita consciência de como ele se desenrola. Esses sentimentos e emoções, constantemente, são acompanhados de reações somáticas como transpiração, palidez, rubor, taquicardia etc., o que explicita a relação corpo e alma.

Se for examinado com precisão, é razoável dizer que o Sentir revela algo que se processa parcialmente no orgânico, parcialmente no psíquico, denotando, portanto, uma ligação dupla: corpo e alma, ou seja, não fica clara aí a separação do elemento corporal do anímico.

c) a terceira categoria é o Querer, a Vontade. Podemos dizer que essa é uma categoria que se revela praticamente inconsciente. Somente percebemos indícios de sua atuação, por exemplo, nos movimentos do corpo no espaço. Quando se 'quer' pegar algo, a mão vai executar o movimento em busca do objeto, porém a pessoa não tem consciência de como esse ato se processa. Assim como não se tem consciência daquilo que se passa no metabolismo, por exemplo, após a ingestão de qualquer alimento.

Toda vida instintiva, sexual, de defesa ou sobrevivência está representada como processo do Querer. Por ser inconsciente, aparece quase exclusivamente como um fenômeno fisiológico, corporal.

Para Steiner, o substrato corporal das funções da alma não tem sua sede unicamente no cérebro. Essas funções estariam distribuídas por todo o organismo, havendo regiões mais ou menos diferenciadas para cada atividade e estreitamente relacionadas com o corpo etérico (vitalidade).

Das três atividades, somente o Pensar teria seu substrato no sistema nervoso, porém com uma característica especial, que faz com que as células nervosas, para poder manifestar a atuação do Pensar, da percepção e da representação, precisem reduzir sua atividade metabólica ao mínimo possível. Em verdade, conseguimos nossas representações mentais graças a uma espécie de 'inércia biológica' do cérebro, onde acontece apenas um espelhamento, que reflete para dentro da consciência, as referidas representações. O mesmo se constata nos órgãos dos sentidos, constituídos essencialmente por substância nervosa (como no olho) por exemplo. Apesar de parecer paradoxal, este é o sistema onde ocorre

menor manifestação etérica, ou seja, menos vida, o que significa, menos metabolismo. Essa condição de 'silêncio biológico' é essencial para que se processem os fenômenos vinculados ao Pensar, cujo sistema se denomina "Sistema Neurossensorial" e se localiza, predominantemente, na região cabeça, onde também está a maioria dos órgãos dos sentidos.

Por outro lado, as funções ligadas à categoria do Sentir se encontram na região denominada pela Antroposofia por "Sistema Rítmico", localizado na região do tórax. As duas funções, por meio das quais a alma pode despertar para uma vida de sentimentos, são a Respiração e a Circulação Sanguínea, sistemas eminentemente rítmicos (sístole/diástole, no coração, e inspiração/expiração, nos pulmões).

É fácil constatar, por exemplo, como, em presença de um estado de ansiedade, a respiração pode acelerar. De modo distinto, quando se está tranquilo, ou ouvindo uma música suave, a própria amplitude dos movimentos respiratórios se reduz.

Porém, não são somente pulmões e coração que carregam todas as funções rítmicas do organismo. Podemos dizer que neles, encontra-se o centro do Sistema Rítmico. Outras funções rítmicas, que também se relacionam com o Sentir, podem ser encontradas nos movimentos hormonais, digestivos etc., sempre com a marca peculiar da individualidade (KALIKS, 2015).

A terceira categoria – o Querer – é constituída pelo Sistema Metabólico e dos membros - Sistema Metabólico Motor. Nele se vincula a base de sustentação do Querer: a volição. Toda atividade de movimento do corpo, externa ou internamente, são expressões desse sistema, incluindo os fenômenos químicos e bioquímicos, e os chamados processos vitais: absorção, excreção, crescimento, reprodução.

Toda movimentação, de um modo geral, depende diretamente do metabolismo energético, por isso se fala em Sistema Metabólico Motor. Existe aí uma relação de causa e efeito: onde se processa algo corporal, se processa o Querer, a vontade. Onde se processa a vontade, acontece algo corporal (movimento interno ou externo).

Porém, ao focalizarmos um órgão metabólico como o fígado por exemplo, percebemos logo que esse órgão jamais se encontra em repouso, pois isso poderia causar a morte do indivíduo. Mas o funcionamento desse órgão não se mostra consciente nas pessoas, mesmo sendo característica dele o movimento constante.

O centro do Sistema Metabólico Motor está localizado no abdômen onde se encontram órgãos em metabolismo permanente como fígado, pâncreas, intestinos etc. Nessa região, o corpo etérico ou vital tem sua maior expressão. Basta lembrar que é neste sistema onde se pode gerar uma nova vida (reprodução).

Consideremos, ainda, que as três atividades anímicas, o Pensar, o Sentir e o Querer se agregam de modos diferentes no decurso da vida humana, ou seja, na criança, no adulto e no idoso. Essas três fases diferem entre si, quanto aos seus aspectos físicos e fisiológicos, bem como quanto ao produto anímico delas decorrente.

- O Pensar, atividade que acontece no sistema neurossensorial, se evidencia no polo da cabeça, ao contrário do Querer, que está situado no polo oposto, na região onde ocorre a maioria dos processos metabólicos, o abdômen juntamente com os membros. De certa forma, podemos dizer que o “metabolismo é uma internalização do movimento” (KALIKS, 2015, p. 9). Já o Sentir estabelece uma ponte entre os dois polos, pois se localiza no meio do corpo, no tórax, funcionando como um mediador entre os polos superior (Pensar) e inferior (Querer).

São significativas as diferenças entre os polos superior e inferior.

A região da cabeça (polo superior), onde se desenvolve o Pensar, está envolvida pelo osso do crânio, forte, endurecido, trazendo em seu interior uma substância que acolhe toda a vida cerebral, muito mais mole que o externo. Enquanto no Sistema Metabólico Motor (polo inferior), essa relação se dá de modo inverso. A parte mole (os músculos, tecidos subcutâneos e pele) é quem envolve a estrutura rígida, o osso.

Didaticamente, temos:

- O centro do Sistema Neurossensorial é representado pela região da cabeça (cérebro e órgãos dos sentidos).
- O centro do Sistema Rítmico está na região do tórax (pulmões e coração).
- O centro do Sistema Metabólico Motor está na região do abdômen e nos membros.

Porém, há que se considerar que a trimembração anímica é um fenômeno funcional e dinâmico. Em todas as regiões do organismo humano, é possível constatar a integração dessas três atividades.

Esta condição integralizadora é o que formata o principal objetivo do sistema Pedagógico Waldorf, visando ao equilíbrio das três atividades, portadores potenciais dos processos de saúde.

2.2.3.1 Integralização teórico-prática da trimembração

Minha filosofia da Liberdade fundamenta-se numa vivência que consiste numa comunicação da consciência humana consigo própria. A liberdade é exercida no querer; no sentir é experimentada, e no pensar é reconhecida (STEINER, 2008b).

Todo o desenvolvimento do sistema Pedagógico Waldorf, incluindo suas práticas, está assegurado nos três pilares indicados por Rudolf Steiner como ordenadores do mundo interno ou psique: o Pensar, o Sentir e o Querer.

Essas três características, que juntas constituem os sistemas orgânicos que lhes correspondem, compõem o substrato em que se apoia a concepção teórico-metodológica da Educação Waldorf e, por isso, merecem enfoque especial neste trabalho, tendo em vista serem eles os pontos essenciais na atuação prática do professor Waldorf.

Rudolf Steiner escreveu, em 1894, logo depois de defender sua tese de doutorado (Verdade e Ciência – 1891), um texto eleito por ele mesmo como sua obra-prima, aquele que passaria como conhecimento atemporal, a Filosofia da Liberdade (STEINER, 2008b), no qual descreve, de modo peculiar, os caminhos do Pensar, seus desdobramentos e conexões com o Sentir e o Querer.

Tais conceitos, impregnados da visão holística de Steiner, são fundamentais para a articulação e a compreensão da complexidade do desenvolvimento humano por ele proposto.

Com profundidade reflexiva e crítica, Steiner (2008b) apresenta nessa obra, um percurso do desenvolvimento do pensar humano como protagonista e orientador do 'si mesmo', organizando, simultaneamente, sua interação com o Querer e o Sentir.

Baseados nesse texto, introduzimos as concepções de Steiner, diretamente conectadas ao processo didático-pedagógico, que inspiraram a Pedagogia Waldorf,

especialmente no que se refere às atribuições do pensar e suas derivações: a observação, a formação de conceitos, a cognição e a representação mental. Após esse percurso, ainda iluminados pela Filosofia da Liberdade, intentamos conjugar as relações entre Pensar, Sentir e Querer.

Iniciamos essa abordagem pela concepção trazida por Steiner, sobre a observação. “O ser humano moderno é capaz de observar; mas o que importa não é apenas observação – o importante é observar em certas direções para que a essência das coisas se revele” (STEINER, 2008b, p. 55).

Para chegar ao conceito de observação, Steiner (2008b) dá o seguinte exemplo:

[...] se eu me propuser a observar uma bola de bilhar que transmite seu movimento ao encontrar outra bola parada, constatarei que nada existe de mim, como observador nesse processo, se eu quiser apenas observar. Agora, se eu quiser refletir sobre o conteúdo de minha observação com respeito ao movimento da segunda bola, se de fato acontecer, essa observação vai na direção da formação de um conceito do que foi observado; esse sim, depende de mim (STEINER, 2008b, p. 31).

Se o processo observado, em princípio não depende do observador, o processo conceitual obriga a participação deste. Só a observação pura, nada nos revela sobre o processo e suas conexões, as quais só aparecem, quando se junta o Pensar, ou seja, quando há necessidade da formulação de conceitos, atributo do Pensar, que exige a participação do indivíduo (STEINER, 2008b).

Ao olhar um objeto, nossa observação é estimulada. Segue-se a isso o complemento do conceito. Quando o objeto sai do campo visual, o que permanece é o seu conceito. Por outro lado, é graças ao pensar que nos vinculamos ao todo, ao universal. Em virtude desse pensar universal, emerge em nós uma aspiração que supera nossa existência particular, incitando o desejo por cognição. Seres que não pensam não sentem esse desejo (STEINER, 2008b).

Nos seres pensantes, surge, interiormente, ao contato com as coisas externas, um certo impulso para apreender os conceitos das coisas. E o casamento entre essas atividades – externa e interna – nos leva à cognição (STEINER, 2008b). Esse conhecimento pode indicar caminhos de aprendizado, no sentido de apresentar a maior amplitude possível para o acesso do Pensar.

O sujeito não pensa por ser sujeito, mas se identifica como sujeito porque é capaz de pensar (STEINER, 2008b).

A percepção é o resultado da observação. Ao ampliar a percepção, obrigatoriamente fazemos correções de imagens de mundo que havíamos formado anteriormente. A percepção do EU pode estar acompanhada de outras percepções, ou seja, a percepção de um objeto me dá primeiro a consciência dele, porém, ao mesmo tempo, posso perceber meu próprio sujeito. Vejo a árvore e sei que sou eu quem vê a árvore. Mesmo após o desaparecimento da árvore, permanece em mim uma imagem dela – a representação da árvore que vive no âmbito do meu sujeito (STEINER, 2008b).

As coisas não dependem do modo como eu sou organizado para conhecê-las. Não somos idênticos ao mundo. Podemos constatar isso pela introspecção, processo que mostra minha personalidade, mas não vai além de mim mesmo; porém posso, pelo pensar, integrar as percepções de mim mesmo com o universo como um todo (STEINER, 2008b).

A autopercepção se restringe ao si mesmo, mas o pensar está além desse limite. Nesse sentido, podemos dizer que o pensar me relaciona com o mundo. Ao contrário das sensações e dos sentimentos, que são particulares, o Pensar, é universal (se expressa nos conceitos). A percepção, portanto, é um dos lados. O outro lado é o conceito. Juntos, os dois formam o ato cognitivo (STEINER, 2008b).

Uma observação sempre modifica o sujeito, pois, a partir dela, ele será capaz de reproduzir o objeto observado. Mesmo não havendo mais a presença do objeto, somos capazes de reproduzi-lo mentalmente: é a capacidade de representação mental. “A representação mental é uma representação subjetiva, diferente da representação objetiva, quando ainda se tem o objeto no horizonte de visão” (STEINER, 2008b, p. 74).

E quando a percepção acaba, restam a intuição e as percepções que se internalizaram no ato de perceber. É a representação mental, que é diretamente proporcional à vitalidade do corpo etérico.

A representação é, portanto, uma intuição¹¹, relacionada a uma percepção, ou seja, uma permanência ou uma conservação de um conceito ligado a uma determinada percepção (STEINER, 2008b).

Se o ser humano se relacionasse apenas pelo pensar, tudo se resumiria em percepção, conceito e representação mental. Porém, isso não nos bastaria.

¹¹ “Um objeto torna-se compreensível quando, através da intuição acessamos seu complemento conceitual separado em sua realidade” (STEINER, 2008b, p. 72).

Relacionamos o que percebemos com nosso eu, cuja expressão está em nosso sentir, traduzido em prazer e desprazer (simpatia/antipatia).

É por essa natureza dual, que podemos manifestar nossa condição humana, ou seja: “O pensar nos une ao universo; o sentir nos traz ao nosso mundo interno” (STEINER, 2008b, p. 80).

Somente a atividade do pensar nos tornaria pessoas indiferentes. Só o reconhecimento do eu também teria o mesmo fim. As duas condições nos propiciam reconhecer a nós mesmos (Pensar), sentindo nosso ser (Sentir), tornando-nos seres individuais, mas relacionando, continuamente, nossa existência com as coisas e seres que nos cercam (STEINER, 2008b). “Uma verdadeira individualidade será aquela que, com seus sentimentos, se elevar o máximo possível à região das ideias” (STEINER, 2008b, p. 80).

Cada indivíduo pensa à sua maneira os conceitos universais, dependendo de sua condição de vida, ou seja, do potencial de percepção que a sociedade onde vive lhe oferece. Por outro lado, cada um relaciona sentimentos de forma singular, quanto à sua qualidade e intensidade.

O mundo é uma soma de singularidades, das quais o próprio homem é uma delas. Ele, o mundo, se manifesta para o homem como percepção. Há um processo que lhe é dado, capacitando-o a perceber objetos, não só externa, como internamente – a autopercepção – agregando uma atividade própria que nos torna sujeitos diante dos objetos.

Seria possível relacionar a atividade do pensar a uma vida puramente conceitual (lógica), se permanecêssemos o tempo todo no campo das ideias. Essa premissa poderia se estender, se rotulássemos essa atividade de cognição por onde se chegaria ao conhecimento. Porém, isso não é uma realidade. Nossas percepções são moduladas também pelos nossos sentimentos. “O sentimento está para o sujeito, como a percepção para o objeto” (STEINER, 2008b, p. 100).

Assim como o objeto, após ser percebido, carece de encontrar o conceito ou ideia para se completar como realidade, o sentimento será uma realidade incompleta, em sua primeira forma de manifestação, antes de se consolidar como um segundo fator – o conceito ou ideia. Por isso, ambos, sentimento e percepção, chegam até nós, antes da cognição.

Como reflexão, atrevemo-nos a interpor nesse hiato, a fase de 'identificação', inerente à categoria do Sentir, que se movimenta, paralelamente a essa organização.

Primeiro o ser humano sente sua existência como uma sensação vaga, que, no decorrer da sua evolução, por meio de um trabalho interno, gradativamente atinge o conceito de seu próprio EU, o que é, fortemente, atrelado ao sentimento.

O Querer é a outra expressão da personalidade humana. Nesse processo, também ocorre uma percepção do mundo objetivamente; entretanto, sua universalidade só se realiza quando ele, por meio das ideias (Pensar), se relaciona com os outros aspectos do mundo.

Todos os processos e os atos de vontade (Querer) convergem para dois fatores: "o motivo e a força motriz" (STEINER, 2008b, p. 106).

O motivo do Querer pode ser conceitual, ou ser determinado por uma representação mental, a qual pode suscitar as mais variadas ações, dependendo de cada indivíduo. Isso mostra uma constituição particular, individualizada do Querer, denominada de "disposição caracterológica" que, segundo Eduard Von Hartmann (apud STEINER, 2008b, p.107), evidencia a qualidade singular do querer.

De acordo com Steiner (2008b, p. 108-109):

- Primeiro é preciso distinguir as possíveis disposições subjetivas, que poderão se transformar em motivos: forças motrizes. Depois verificar as possíveis representações e conceitos que poderão influenciar a disposição caracterológica e transformá-las em ato de vontade.

As forças motrizes podem ser acionadas de diversos modos:

- a) O perceber dos sentidos. Uma percepção pode se converter em vontade pura (Querer) simplesmente, sem interferência de sentimentos ou conceitos. Isso se denomina impulso e, normalmente, se comporta de forma imediata (sede, fome, sexo).
- b) O Sentir. Este degrau pode ser despertado por inúmeras percepções externas que induzem uma força motriz, por meio de um sentimento, por exemplo, de compaixão, vingança, fidelidade, obrigação, amor, piedade etc.
- c) O motivo para a ação (fazer). Esse terceiro degrau ocorre por meio do pensar e do intelecto (capacidade de formar representações), pois a

lembança de determinadas experiências e a relação dela com processos atuais de vida podem tornar-se modelo de ações.

- d) O Pensar puro. O grau supremo da vida individual seria a capacidade de pensar conceitos universais, independente da influência do mundo dos sentidos: – a pura intuição a partir da esfera das ideias. Nesse caso, é somente o pensar puro que gera a força motriz para o agir, contendo ou não minha disposição caracterológica.

Seria possível supor que o motivo de uma ação fosse despertado pelo prazer, porém, para Steiner, “prazer não é motivo para o Querer e, sim, para o prazer imaginado” (STEINER, 2008b, p. 110).

Segundo Steiner (2008b), as leis morais estão incluídas na ação livre, pois há que se considerar que, mesmo havendo uma unicidade do mundo das ideias, esse mundo é o mesmo ‘gerador’ de ideias, do qual todos fazem parte. A diferença está em como cada ser recebe suas próprias intuições, hauridas do mesmo gerador e as realiza, ou seja, torna-as sua realidade.

“Viver em amor com as próprias ações e deixar viver em plena compreensão a vontade alheia, é a máxima dos homens livres” (STEINER, 2008b, p. 116).

Seria ingenuidade não considerar que a maioria das pessoas cumpre seus deveres obedecendo às leis morais. Seja por convenções ou impulsos, essa atitude ainda caracteriza um tipo de escravidão, à qual o homem livre não adere. É bem verdade que não se pode ser completamente livre em todas as ações. Porém, para Steiner, “verdadeiramente homens somos apenas como seres livres, ainda que a caminho desse ideal” (STEINER, 2008b, p. 117). Auxiliar o ser humano a buscar esse caminho, por meio do conhecimento (ato cognitivo), deve ser uma das metas da Educação.

A natureza faz do homem um mero ser natural; a sociedade, um ser que age conforme leis; um ser livre, somente ele pode fazer a si mesmo. Através das ações, o ser humano concretiza sua humanidade!. A liberdade é a verdadeira meta de evolução humana, cabendo nesse caminho, inclusive ações concordantes com determinadas normas, desde que estas não assumam o papel de meta da evolução ética do ser humano (STEINER 2008b, p. 119).

Como nosso trabalho tem o foco na relação da Educação com a Saúde, é importante apontar aspectos que considerem a trimembração nessa perspectiva.

2.2.3.2 Trimembração e o desenvolvimento da saúde

O propósito agora não se dirige às teorias de cognição, senão ao significado do Pensar, do Sentir e do Querer, voltados à saúde do homem e sua possibilidade de equilíbrio por meio de práticas educacionais.

O Pensar é a grande dádiva do ser humano. Ele é que o torna o ser mais consciente de toda criação, dotando-o da capacidade singular de refletir sobre si mesmo e de ser passível de educação e realização. “Um raciocínio claro, concentrado, lógico e sempre ativo, é justamente uma das mais importantes características, senão a premissa fundamental para a saúde anímico-espiritual do ser humano” (BÜHLER, 1987, p. 3).

O Pensar pode se caracterizar de modo rígido, tendencioso, inflexível, se for, por exemplo, aportado em pessoas que consideram somente suas opiniões como válidas, não sendo capazes de abrir-se a opiniões diferentes da sua, constituindo-se em teimosos, bitolados (BÜHLER, 1987). Outras tantas situações desencadeadas pelo pensar podem promover distúrbios, que culminam nos mais diversos desequilíbrios da organização humana.

Segundo Bühler (1987, p. 11), “a teimosia e a fixação do pensar que, na velhice, podem ser consideradas fisiologicamente naturais, aponta em tais cabeças, aparentemente um processo precoce de envelhecimento anímico”.

Entretanto, sugere o autor, uma educação que privilegie um pensar ativo pode manter os indivíduos joviais, no que diz respeito à elasticidade do pensar, já que o processo catabólico normal do envelhecimento não nos é permitido desviar.

Um pensar ágil, adquirido na boa educação, na convivência social, nas convicções religiosas, políticas etc. pode experimentar a infinita capacidade de configuração em milhares de metamorfoses, permitindo, ao arbítrio individual, a configuração de cada uma delas. Ao contrário, podemos impor a própria representação pessoal, pelos mais variados motivos, forjando aspectos que provêm do pensamento de uma só vertente. Nessa atitude, o pensar já se inclina para o estreitamento e o endurecimento, dificultando aberturas para outros modos de viver e ver o mundo, impondo, biologicamente uma tendência esclerosante. Portanto, como já descrito, toda representação deveria abarcar a multiplicidade de observações e experiências externas possíveis e, ao mesmo tempo, ser abalizada

na universalidade do conceito respectivo. Essa é uma premissa conectada com as atividades do ensino Waldorf.

É plausível, antes de qualquer opinião, percorrer um caminho iluminado de possibilidades para qualquer assunto, interno ou externo, transitando por inúmeras situações e considerações, exercitando a elasticidade e a habilidade do pensar, dirigindo-se para o mais próximo possível do pensar organizado e realista. Um pensar treinado desse modo pode assumir, com relativa facilidade, a coragem de refletir novamente a respeito de pensamentos já formados e abandoná-los se necessário, em busca de aprimoramento da verdade (BÜHLER, 1987, p. 14).

Na Pedagogia Waldorf, esse aprendizado deve ser exaustivamente treinado, sempre trazido na primeira parte da aula, trabalhado por diferentes formas, apresentado pelos mais diversos ângulos, evidenciando, tacitamente, essas proposições com vistas ao exercício da plasticidade do pensar dinamicamente, sempre ancorado nos processos de vitalidade, comandados pelo corpo etérico.

Sendo o pensamento base para o conhecimento e o autoconhecimento e, admitindo-se que a Educação pode participar ativamente de tal construção, destacamos a anuência e a responsabilidade dos educadores, no sentido de se atentarem a modos vivos e atraentes de patrocinar tal desabrochar.

Observando, criticamente, propostas, atividades e oportunidades de cada indivíduo, dependendo do modo como o pensar se constrói e das mazelas a que todo ser humano está exposto, o pensar pode ser, em maior ou menor dimensão, um gerador de angústias e pessimismos, com os mais diversos rumos e consequências. O próprio pensar pode atuar no sentido de favorecer seu desenvolvimento ou gerar seu impedimento, podendo construir edifícios de imagens irreais que desembocam em profundos sofrimentos.

Ao contrário, a atividade do pensar, quando bem conduzida, pode deixar para trás a solidão interior e se lançar para a vida universal do mundo das ideias, o qual todos estamos aptos a acessar. Com certeza, essa não é uma condição que acompanha, o tempo todo, os seres humanos.

Apesar de únicos, mergulhamos nesse universo da totalidade original, que irradia forças salutares para nossa vida anímica, o que nos protege de incertezas geradas dos mais diferentes distúrbios mentais, eliminando a angústia vital. Quando o ser humano consegue avançar na representação do EU, como princípio criador interior, ele consolida-se como uma integralidade, gerando, dentre outras coisas, um substrato para a saúde (BUHLER, 1987, p. 18).

Essas são possibilidades que se pode agregar quando se exercita o pensar criativo.

O pensar criativo exige, além das forças da cabeça (sistema neurosensorial), uma mobilização do indivíduo todo, solicitando os processos de volição que se encontram no interior do ser humano. É preciso buscar por clareza e pensamentos vivazes, e isso depende de orientação (educação) e vitalidade (saúde).

O simples ato interior de tentar unir pontos e ordená-los (no Pensar) para conseguir a imagem de um círculo, por exemplo, proporciona um movimento da 'vontade do EU humano presente no Pensar'.

Não se vê, nesse processo, o EU movimentando membros externos, mas deslocando sua atividade para dentro do pensar, portanto libertando a vontade da corporalidade. É possível experimentar isso, quando uma pessoa se dispõe a uma reflexão profunda; aí se percebe o quão imóvel o corpo é capaz de ficar, enquanto durar tal reflexão.

Isso significa que: "para com-preendermos algo internamente, devemos primeiro, por assim dizer, nos prendermos externamente" (BÜHLER, 1987, p. 19).

Poderíamos ter a impressão de o Pensar ser um perigo para formação de sentimentos genuínos, por protagonizar a razão, que lembra sempre uma situação rígida, fria. Porém, essa premissa não encontra eco, se considerarmos o Pensar como permeado de realidade, portanto acoplado ao movimento da vida.

Ao considerarmos as representações como estimulantes dos sentimentos, percebemos, por exemplo, que um perigo iminente provoca um sentimento de temor, tal como o vislumbre de um sucesso pode vir a suscitar uma ambição, ou a notícia de um falecimento provocar uma grande aflição. Todos os sentimentos acionados representam movimentos na alma. Da mesma maneira, o Pensar é capaz de exercer uma ação pacificadora, calmante, harmonizadora, ou mesmo, transformadora de sentimentos.

A força do Pensar pode auxiliar, inclusive, na objetivação dos sentimentos, clareando e colocando o observador frente a frente com eles, propiciando uma reflexão apropriada, elevando-se acima da situação, na busca de soluções. "Uma pessoa que se recusa a refletir sobre questões fundamentais, como o sentido da vida, por exemplo, tende a enfraquecer o cerne de sua personalidade e de sua organização física" (BÜHLER, 1987, p. 20). Essa premissa é coincidente com a proposta da Salutogênese, que se conduz pelo que Antonovsky (1997) denomina de

“Senso de Coerência”, formatado pelas experiências de vida que dão suporte à superação de situações de conflito, dirigindo os indivíduos para enfrentamentos e soluções. Um senso de coerência bem formado projeta uma vida saudável, pois o indivíduo se torna apto a reconhecer situações e a dirigir forças adequadas.

De um modo geral, não há sentimento que não possa ser transformado ou sublimado, através da luz de uma nova ideia. [...] A elaboração do pensar tem forte significado não somente para a saúde física e anímica dos indivíduos, mas para todo organismo social (BÜHLER, 1987, p. 22-23).

Conhecer sobre o desenvolvimento humano pode auxiliar a condução das atividades pedagógicas, direcionadas para a saúde.

2.2.4 O desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano assume características diferentes em cada corrente de pensamento da cultura científica, engendrando, em cada fundamentação teórica, uma imagem de ser humano e de seu desenvolvimento.

Enquanto o desenvolvimento biológico, que trata do período entre nascimento e morte, é um campo de estudo mais hegemônico, seguro, com poucas divergências, o desenvolvimento psicológico e espiritual traz um embate epistemológico, que, muitas vezes, expõe imagens reduzidas do ser humano (BACH, 2007). Por exemplo, no biologismo, o ser humano restringe-se à genética; no psicologismo, à educação; no sociologismo, ao ambiente social (LIEVEGOED, 1991).

Quando abordamos as questões do desenvolvimento humano e de sua relação com a aprendizagem, faz-se mister acolher as importantes considerações apontadas por Vygotsky, disseminadas em suas obras, e com influência marcada nas práticas educacionais contemporâneas.

Segundo esse autor, não se pode prescindir de uma análise psicológica do ensino, ao se referir à relação entre aprendizado e desenvolvimento de crianças em idade escolar (VYGOTSKY, 1998). Esse aspecto, ainda que considerado, de certa forma, obscuro, “tenta encontrar luz em três grandes posições teóricas” (p. 103).

Uma dessas posições parte do pressuposto de que o desenvolvimento é independente do aprendizado, pois “o aprendizado é considerado um processo puramente externo e não envolvido ativamente no desenvolvimento” (p. 104). Outras, “admitem que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o

aprendizado, concluindo que, se as funções mentais de uma criança não se encontram maduras, nenhuma instrução será transformada em aprendizado” (p.103). Nesse caso, o desenvolvimento ou maturação são pré-requisitos, mas nunca o resultado de um aprendizado, segundo o autor.

Outra posição é a defendida por James (1958, p. 36-37 apud VYGOTSKY, 1998, p. 105) que mescla aprendizado e desenvolvimento, pois a Educação seria a “organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos”. Para os defensores dessa teoria, os dois processos – aprendizado e desenvolvimento – ocorrem simultaneamente (VYGOSKY, 1998, p. 105).

A terceira posição sugere uma combinação entre as duas primeiras, ou seja, os dois processos estão relacionados, sendo que um influencia o outro: a maturação está atrelada ao desenvolvimento do sistema nervoso, e o aprendizado é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento (VYGOSKY, 1998).

Entretanto Vygotsky (1998) entende que as três teorias não abarcam suficientemente o assunto, porém abrem caminho para apontar sua própria maneira de explicar a situação, criando a teoria da “zona de desenvolvimento proximal” que consagra as suas reflexões sobre a complexidade desse tema.

Vygotsky (1998) apresenta sua teoria primeiramente dando uma visão geral da relação aprendizado e desenvolvimento, e a seguir evidencia os aspectos específicos dessa relação na idade escolar.

Somos inclinados a concordar com suas proposições de que

o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia, apontando a importância do convívio e do entorno para essas aquisições (VYGOTSKY, 1998, p. 110).

O autor considera que, quando a criança faz as suas primeiras perguntas, ela já inicia seu aprendizado. Ninguém duvida que crianças aprendem a partir do seu ambiente social, do seu entorno, com os adultos, por meio da imitação e de instruções que esses possam lhes dar. Steiner (2013), também ressalta essa importante característica – a imitação – que, segundo ele, faz parte da primeira infância – os primeiros sete anos, sendo fundamental para o desenvolvimento e o aprendizado.

“De fato, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 110).

O autor propõe que o aprendizado escolar difere do pré-escolar, quando o primeiro acrescenta um desenvolvimento novo à criança, que pode ser mais bem entendido através do conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1998).

Para falar desse conceito, ele parte do princípio de que “o aprendizado deve ser combinado, de alguma maneira, com o nível de desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 111).

Nesse momento, abrimos parênteses aqui para lembrar que é baseado nessa ideia que, na Pedagogia Waldorf, são utilizados os termos prontidão e maturação, para indicar estes mesmos aspectos, porém, sem determinismos, apontando sempre novas possibilidades.

Como propõe Vygotsky (1998), uma conquista no sentido do aprendizado não inviabiliza, nem estanca novas conquistas. Segundo o autor, quando um ciclo de desenvolvimento é completado – desenvolvimento real – isso não impede que sejam feitas novas conquistas (aprendizados) quando se oferecem pistas, com a ajuda de professores ou de outras crianças. Portanto, esse deve ser considerado, também, como um indicativo de desenvolvimento mental, não apenas o que a criança consegue realizar sozinha.

A existência de um nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, que pode acontecer “sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 112) foi, sem dúvida, uma grande contribuição de Vigotsky para compreensão do ato de aprender da criança para a época. Segundo o próprio autor, essa é uma qualidade essencialmente humana, pois “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (p. 115).

Suas conclusões indicam que:

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 1998, p. 117).

As considerações de Vygotsky apontam aproximações com a Pedagogia Waldorf, no sentido de valorizar o entorno e as experiências de vida da criança,

incluindo suas relações com os adultos e com seus colegas, o que propicia ganhos de aprendizado na medida de seu desenvolvimento.

A Pedagogia Waldorf tem como característica básica conceber o desenvolvimento humano de forma global, integral, numa relação de reciprocidade e mutualidade entre corpo físico, psíquico e espiritual, que acontece em fases, ao que Steiner denomina “Setênios” (a cada sete anos). Ele propõe que os elementos constituintes do ser humano e do seu mundo interno estão distribuídos nas qualidades do Pensar (cognitivo), do Sentir (afetivo) e do Querer (volitivo), sendo que essas três forças, apesar de serem inerentes ao ser humano desde o nascimento, vão ganhando impulsos no decorrer das fases da vida e, segundo a qualidade do que é internalizado como aprendizado, é possível conquistar um desenvolvimento mais ou menos adequado.

Essa afirmação de Steiner sugere uma possível complementariedade às reflexões trazidas por Vygotsky, visando agregar aspectos que podem impulsionar o desenvolvimento humano.

O conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento humano e o respeito às nuances do cotidiano norteiam todo trabalho dos professores Waldorf.

Para Steiner (2013, p. 117), “temos que saber olhar corretamente para a essência humana da criança”. Para realizar esse percurso, há diversas ‘ferramentas’ descritas a seguir.

2.2.4.1 Os setênios

A concepção de desenvolvimento humano e suas similaridades em fases específicas constituem-se em forte aliada da Pedagogia Waldorf.

É sabido que a vida humana vai muito além do caráter biológico, carregando em si outras instâncias que tornam a biografia de cada um uma história única, mesmo que regida por leis arquetípicas (PERLATTO, 2015). Cada ser humano percorre, com sua individualidade, um processo singular que imprime em suas experiências e seus propósitos.

As vivências rotineiras, das quais temos menor nível de consciência, se intercalam com vivências de níveis mais elevados de consciência, onde há a ‘presença do espírito’ de modo mais acordado (PERLATTO, 2015). Percebemos

nesses movimentos um determinado ritmo, engendrado de modo específico por cada um, durante o decurso de sua vida.

Todo ser vivo possui uma relação com o tempo, que rege seu nascimento, crescimento, envelhecimento e morte.

O tempo pode gerar um amadurecimento que, além dos processos biológicos e psíquicos, organiza também o ser essencial, de maneira que, a partir de seu aprendizado, ele irá expressar sua individualidade, de forma criativa e única no mundo, fazendo sua história e participando da criação da cultura em seu meio.

Sabemos que o ser humano e sua instância espiritual diferem dos outros reinos da natureza, sendo sua biografia conduzida por vários ritmos, destacando nesse processo o ritmo de sete em sete anos, denominado por Rudolf Steiner de “Setênios” (LIEVEGOED, 1991).

A cada sete anos, todos os seres humanos, em seu desenvolvimento adequado, passam pelas chamadas ‘crises de desenvolvimento’, o que já era também conhecido pelos gregos e pelos orientais. Tais crises podem ser entendidas como oportunidades de crescimento físico, anímico e espiritual, quando o desenvolvimento acontece de modo adequado.

Simplificadamente, temos a troca dos dentes em torno dos 7 anos, a consolidação da puberdade em torno dos 14 anos e o real início da maioridade aos 21 anos e assim sucessivamente.

Atravessar essas ‘crises’ de maneira coerente, o que equivale dizer bem orientados e conduzidos pela família, pela escola etc., permite ao indivíduo viver uma vida saudável, o que não significa ausência de conflitos. Pelo contrário, significa estar preparado da melhor forma possível para lidar com eles.

Essa é uma das metas da Pedagogia Waldorf, reconhecendo que:

- Embora presentes desde o nascimento, as três instâncias fundamentais do ser humano – corpo, alma, espírito – passam por evoluções ao longo de seu desenvolvimento biográfico.
- Nos primeiros 21 anos, ocorre prioritariamente o desenvolvimento do corpo físico.
- Dos 21 aos 42 anos, são os níveis da alma que ganham maior desenvolvimento (alma da sensação, alma da razão, alma da consciência).

- Após os 42 anos, solidificam-se as questões essenciais, que habitam a instância espiritual do ser humano (LIEVEGOED, 1991).

Como esses processos caminham juntos, nos primeiros 21 anos, os talentos, os dons ou as fraquezas podem ser amenizados ou exacerbados, pela educação que o indivíduo recebe. Nos 21 anos seguintes, deve ocorrer uma transformação daquilo que foi aprendido (no trabalho, na profissão, nas relações), ou seja, o indivíduo dá um significado singular, próprio, àquilo que foi recebido pela educação. Isso se constitui na autoeducação. Após os 42 anos, as dificuldades podem se transformar em potencialidades, caracterizando um processo de autodesenvolvimento.

Em síntese:

- * 0 – 21 anos – período de educação.
- * 21 – 42 anos - período de autoeducação.
- * 42 em diante – período de autodesenvolvimento.

Segundo essa teoria, a biografia humana é um caminho de aprendizado, percorrido por meio de um amadurecimento. Nesse sentido, pessoas que se mantêm ativas, acordadas para sua existência, provavelmente consideram os conflitos como oportunidades de desenvolvimento, colocando sua individualidade no centro do processo. Enquanto pessoas ‘adormecidas’ em sua consciência tendem a buscar o poder e o prazer, acreditando que os conflitos têm sempre origem no exterior, nos outros (PERLATTO, 2015).

Uma biografia bem conduzida pode ser geradora/mantenedora de saúde, dependendo das escolhas feitas e da postura adquirida ao se relacionar com o mundo. É neste encontro que o mundo criado internamente se relaciona com o mundo externo, numa constante adaptação e flexibilização, o que, potencialmente, impede a presença de tensão, evitando a evolução para estresse e doença (ANTONOVSKY, 1997).

Na Educação, esse conhecimento é fundamental na condução dos ritmos e da prontidão, para que sejam oferecidas atividades de forma adequada, como proposto na Pedagogia Waldorf.

A base de toda Educação acontece eminentemente nos três primeiros setênios, (0 a 21 anos) quando ocorrem desenvolvimentos específicos em cada um desses períodos.

As principais características que precisam ser observadas como portadoras de um desenvolvimento sadio, segundo Treischler (1988), são:

– 1º setênio (0 a 7 anos) – Base para o amadurecimento físico.

No primeiro setênio, a criança é totalmente aberta ao ambiente em que se encontra e está individualizando seu Querer. Nesse período, a educação deve se basear na realidade, na imitação, na fantasia e no ritmo. A criança espera se encontrar num mundo essencialmente *bom*. O ambiente precisa se prestar ao brincar, ao aprender fazendo, envolvendo coordenação motora, observação e socialização sem conceitualizações e/ou abstrações. “O professor nesse período deve ter um papel semelhante a uma ‘mãe’ ou a um ‘pai’” (LANZ, 2000, p. 213).

Com o nascimento, incorpora-se ao físico, o *corpo etérico* – portador dos processos e das transformações que geram vitalidade (vida); ocorre o desenvolvimento do corpo físico, da vitalidade, que tem reflexos pelo resto da vida. Toda base da saúde física é estruturada neste setênio; há o desenvolvimento de todo metabolismo e seus respectivos órgãos, como o fígado, por exemplo, que têm forte influência na vontade, na espontaneidade, no Querer; surgem a abertura, a confiança, a gratidão ao mundo e às pessoas; desencadeia-se a imitação de tudo e de todos: cores, formas, inclusive o caráter anímico. Também acontece aí o desenvolvimento dos sentidos básicos; é através dos sentidos que a criança sente nessa fase da vida e essa qualidade irá compor toda a base do sentir do adulto. As doenças infantis são consideradas as crises de desenvolvimento desse período.

– 2º setênio (dos 7 aos 14 anos) – Base para o amadurecimento emocional.

Nessa fase inicial da idade escolar, as forças que se ocupavam do desenvolvimento físico no 1º setênio passam a ficar disponíveis para o aprender. A troca dos dentes é um dos sinais externos dessa maturidade (prontidão). Esse período é marcado pela individualização do Sentir (sentimentos), e a criança espera encontrar um mundo *belo* – por isso a educação deverá ser pautada pela arte, pela estética. “O professor no 2º setênio deverá ser um generalista” (LANZ, 2000, p. 214).

Nesse período, os sentimentos se dirigem e se concentram no tórax, onde permanecem (antes se encontravam disseminados pelo corpo todo). É importante que tudo tenha ritmo, como num processo respiratório: tarefas, descanso,

atividades, artes etc.; centra-se o enfoque no Sistema Rítmico: coração e pulmões. Aqui nasce a proporção 4x1 (4 batimentos cardíacos para cada respiração). Essa é uma proporção saudável para os ritmos cardíaco e respiratório que se concretiza no 2º setênio, sendo essa aquisição diretamente proporcional aos ritmos intra e extraescolares.

– 3º setênio (dos 14 aos 21 anos) – Base para o amadurecimento social.

O 3º setênio, caracterizado pela puberdade, é o período em que o jovem começa a individualizar seu Pensar, procurando por um mundo *verdadeiro* – só lhe interessa a verdade. Aqui o ensino aciona o pensamento abstrato para se apresentarem mais caracteristicamente os conceitos – a física, a química e seus experimentos nos laboratórios, por exemplo. “Os professores nesse setênio são especialistas” (LANZ, 2000, p. 215).

Nesse momento, os jovens se conectam com aquilo que lhes revela a realidade, a verdade; é também quando se fortalece a relação com o outro. Aproxima-se cada vez mais o senso de responsabilidade e com ele também as dúvidas sobre as escolhas. É um período de reconhecimento do caráter moral do outro, inclusive os professores, o que pode despertar o respeito. Nascem muitos ideais humanitários que precisam ser incentivados com trabalhos comunitários e filantrópicos – aspectos observados na Pedagogia Waldorf.

É interessante perceber como o desenvolvimento humano vai integrando os processos corpóreos e anímicos, agregando os componentes da trimembração (Pensar/Sentir/Querer) e da quadrimembração (Físico/Vital/Psíquico/Eu) em tempos condizentes. Portanto, é fundamental que os educadores (pais e professores) estejam cientes dessa realidade para que, ao orientar seus alunos / filhos, consigam manter um equilíbrio capaz de conservar e promover saúde.

Se houver uma aceleração ou uma desaceleração dos tempos e dos movimentos, pode acontecer de esses membros essenciais não serem implantados adequadamente, impedindo uma interação saudável destes, criando, conseqüentemente, pré-disposições para futuras doenças (BURKHARD, 2016).

Portanto, há que se procurar o equilíbrio, de acordo com a idade do aluno, respeitar os tempos de aprendizado de cada um, perceber o momento em que a atividade própria da criança abarca aquilo que se lhe quer ensinar, ministrar os conteúdos paulatinamente, segundo sua organização física e anímica lhe permitam.

Para isso, o conhecimento do desenvolvimento das fases da infância, em totalidade, será forte aliado nos procedimentos práticos do educador que visa à formação integral de seres humanos, incluindo, aí, sua saúde.

Conhecer como acontece o desenvolvimento humano, especificamente nos três primeiros setênios, conduzidos fundamentalmente pela educação, é imprescindível para todo professor e, principalmente, para aquele que se dedica ao ensino da Pedagogia Waldorf. Por isso, essas características são exaustivamente trabalhadas e analisadas nos seminários de formação desses professores.

Além de conhecer as fases de desenvolvimento do seu aluno, o professor também precisa saber como lidar com eles e, para isso, é preciso que compreendam as características específicas de seu comportamento, traduzidas na Pedagogia Waldorf como os temperamentos.

2.2.4.2 Os temperamentos

Os temperamentos, já referidos pelos gregos como 'os temperos' da alma, encontram em Rudolf Steiner uma nova sistematização, que serve de base aos diagnósticos em Medicina Antroposófica e também orientam o professor Waldorf na maneira de lidar com seus alunos, a partir do reconhecimento e da compreensão dos modos de agir e reagir de cada um dos quatro temperamentos designados por:

- a) Melancólico.
- b) Sanguíneo.
- c) Colérico.
- d) Fleumático.

Apesar da marca singular de cada ser humano, sua constituição física e anímica pode ser agrupada nessas quatro categorias, que representam o encontro das forças hereditárias, com a própria evolução da individualidade (STEINER, 2013).

Sabemos que, em verdade, todos os seres humanos possuem um pouco de cada temperamento, até porque eles representam os quatro elementos constituintes da natureza: terra, água, ar e fogo. Entretanto, um ou dois se apresentam mais claramente em cada indivíduo.

Os representantes de cada grupo de temperamentos se assemelham em seus modos de ver e viver o mundo, trazendo, desde o nascimento, suas

expressões características, seu tipo físico, suas preferências e habilidades, que se tornam mais evidentes a partir do segundo setênio (GLAS, 1998). Não existe um temperamento melhor ou pior. Todos possuem facilidades e dificuldades que deverão ser lapidadas, evitando excessos.

Na Pedagogia Waldorf, o professor aprende, em sua formação, a “ler” o temperamento de cada aluno e a trabalhar pedagogicamente com cada um deles.

Esse conhecimento se configura como uma ferramenta preciosa que pode ajudar a evitar danos ao corpo etérico (vitalidade) que se altera, dependendo de como é trabalhado e enfrentado cada temperamento.

Para facilitar a compreensão, sugerimos relacionar a imagem do temperamento com seu elemento correspondente.

- I) Temperamento melancólico – elemento Terra
- II) Temperamento fleumático – elemento Água
- III) Temperamento sanguíneo – elemento Ar
- IV) Temperamento colérico – elemento Fogo

Apresentamos, a seguir, as características de cada temperamento, suas tendências, seus excessos e as sugestões pedagógicas de equilíbrio, segundo Steiner (2013).

- I) Temperamento melancólico – elemento terra.

Aqui predominam o peso, a matéria, característicos do elemento terra. O melancólico é geralmente um indivíduo magro, cabisbaixo, seu corpo parece-lhe um fardo que precisa ser carregado!

Apresenta-se sempre mais entristecido, isolado, tem movimentos lentos, é desajeitado. Isolado em seu próprio mundo, tem dificuldade em se relacionar, o que piora sua solidão. Apesar disso, tem profundidade em tudo que faz. Os grandes filósofos, por exemplo, tendem a ser melancólicos.

É mais propenso a doenças. Não tolera qualquer sofrimento. Chora muito, com um pequeno arranhão. Sente muito frio, tanto físico, quanto anímico.

Excesso: ensimesmamento, egocentrismo, solidão.

Alimentação: come pouco e prefere doces. Deverá ser aconselhado a comer muita fruta (forças do sol), muitos temperos para obter mobilidade e flexibilidade interna e externa.

Orientação Pedagógica: é fato que o melancólico compraz-se com a dor alheia, por isso o professor deverá mostrar-lhe histórias cujos personagens tiveram que enfrentar dificuldades e sofrimentos. Leituras sobre a vida e obra de grandes mestres e de filosofia, na idade adequada, também lhe caem muito bem.

Como o melancólico, geralmente, não gosta de movimentar-se, deve-se sugerir para ele, atividades que privilegiem movimentos rítmicos (como danças, por ex.), acompanhados de música, que é uma arte que ele aprecia.

II) Temperamento fleumático: elemento água.

Assim como a água, o fleumático se adapta a qualquer lugar ou situação.

Seu corpo tende à obesidade, pois adora comer, e tudo o que lhe dá prazer. É dono de uma vitalidade invejável, devido à sua ligação profunda com seu *corpo etérico* (vitalidade). Vive muito bem, em completo bem-estar, quase não adoece. Não se liga fortemente a nada e a ninguém. Tem dificuldade em se interessar por alguma coisa. É sonolento, ordeiro, rotineiro, metódico, fiel.

Excesso: dificuldade de iniciativa, alienação, mediocridade.

Alimentação: é preciso estimular o seu metabolismo para evitar estagnação. É interessante lhe oferecer pimentas, páprica, gengibre, que são alimentos estimulantes. É preciso evitar que coma doces em excesso.

Orientação Pedagógica: como o fleumático se desperta pelo reflexo do interesse de outras pessoas, é preciso fazê-lo interessar-se pelas coisas por um “caminho indireto”, quer dizer, o seu interesse será despertado pelos interesses do grupo, por isso ele deverá sempre estar rodeado de amigos. É conveniente estimulá-lo a diminuir suas horas de sono e a praticar exercícios físicos.

III) Temperamento sanguíneo: elemento ar.

O portador desse temperamento possui o corpo bem proporcional. É leve, ágil, inteligente e alegre. Assim como o ar, vive ‘acima do chão’; não para, é muito vivaz. Perde facilmente a concentração. Tem dificuldade em se fixar em determinadas tarefas. Adormece e desperta facilmente. Adora novidades, é criativo.

Excesso: superficialidade; interesses fúteis; incapacidade para realizar.

Alimentos: prefere os azedos e picantes. Deve lhe ser sugerida uma alimentação rica em raízes (fixar), bem como evitar pimentas e cogumelos (crescimento explosivo).

Orientação Pedagógica: não deve ser dominado pela força. Precisa de uma pessoa com a qual se ligue afetivamente. Essa ligação teria a capacidade de despertá-lo e fazê-lo se ocupar. Exercícios de concentração e de matemática lhe favorecem.

IV) Temperamento colérico: elemento fogo/calor

O temperamento colérico é complexo e necessita compreensão. Geralmente tem um corpo atlético, é forte, tem membros curtos e nuca grossa. É atento, concentrado. Um líder nato. Corajoso, responsável, defensor dos fracos e da justiça (do que ele entende por justiça). Inteligente, empreendedor, pioneiro, mas estoura fácil, inflamável como fogo, sem limites.

Excesso: violência, temeridade, prepotência, egoísmo.

Alimentos: gosta de comidas picantes/ calóricas. É exatamente o que precisa evitar, juntamente com gorduras e álcool (produtores de calor). Deve dar preferência a verduras, caules, leguminosas e oleaginosas; passeios ao ar livre e disputas com pessoas sabidamente mais fortes, nos mais variados sentidos, para evidenciar seus limites.

Orientação Pedagógica: como o colérico se inflama desproporcionalmente diante do menor problema e somente se recupera após passada a 'cólera', é desejável que se evite falar ou argumentar com ele no momento da explosão; devemos esperar que se acalme, aguardar um tempo e conversar quando o 'fogo' baixar. Assim, é possível que consiga compreender e até se desculpar, se for o caso. Importante: não devemos tratar o colérico com ironias, ou fazer críticas sem fundamento. Sua inteligência não tolera superficialidades.

No âmbito da Educação, Steiner propõe que os educadores sejam conhecedores dos quatro temperamentos. Desse modo, os professores têm mais elementos para, além de facilitar a convivência com a diversidade, evitar repreensões e/ou atitudes desnecessárias ou inadequadas ao temperamento.

A "Regra de Ouro" consiste em que se agrupem os alunos em sala de aula, de modo a se juntarem os mesmos temperamentos, ou seja: coléricos com coléricos; sanguíneos com sanguíneos; melancólicos com melancólicos; fleumáticos com fleumáticos.

Em princípio, essa proposta pode parecer uma espécie de disciplinarização, o que não é a proposta da Pedagogia Waldorf.

A razão dessa estratégia é explicada por Steiner da seguinte maneira:

Os coléricos, por exemplo, mais ligados ao elemento fogo, têm tendências a se 'provocarem' uns aos outros. Sabendo que seus pares, que estão a seu lado, teriam a mesma reação, a tendência é que refreiem suas atitudes. A ideia é que isso signifique uma 'repreensão educativa', a ser adotada por eles próprios, promovendo, então, uma autoeducação em grupo.

Os fleumáticos tendem a ter atitudes mais estagnadas, assim como o elemento água, que representa esse temperamento, diferentemente do fogo, cujo movimento pode ser destruidor, não respeitando limites. Quando muito tempo juntos, os fleumáticos com sua tendência à apatia, à falta de iniciativa, à inércia, podem se incomodar, despertando um interesse por colocar algo em movimento, por modificar o estado de coisas, redundando em atividade ao invés de inércia (LANZ, 2000).

Conscientes dessas estratégias, os professores, com atitudes simples, podem, assim, evitar situações desagradáveis de tantas advertências, que podem gerar mal-estar e estressar a relação entre os atores presentes numa sala de aula.

Essa dinâmica de ensino, em tempo certo, desde a infância, de acordo com a Pedagogia Waldorf, pode resultar num aprendizado que, geralmente, é transportado para a vida toda.

O mesmo não seria possível com os adultos, muito menos com pessoas idosas, pois, na idade infantil existe uma plasticidade, uma flexibilidade tanto física quanto anímica, que já não há mais nos adultos, pois os corpos físicos e anímicos tornam-se mais endurecidos, tendendo mesmo à esclerose, à rigidez, em sua maioria. Porém, independente da idade, levamos dentro de nós a essência da juventude, (no sentido espiritual), que é capaz de manter flexível um cérebro de uma pessoa idosa, do mesmo modo quando jovem, caso se tenha tido uma educação adequada para isso. Ao contrário, "quando a educação não é exercida adequadamente, observa-se o imenso contraste entre a velhice e a juventude" (STEINER, 2013, p. 158).

Podemos, então, enfatizar que o que foi aprendido, educado na época certa, não envelhece! Ou seja, a aprendizagem que se dá na fase infantil tende a ser consolidada. Pensando assim, é importante conhecer como se processa o caminho que se inicia com o andar, passando pelo falar, até atingir a capacidade do pensar, evidenciando o modo singular, apresentado por Steiner e descrito por Lievegoed (1996) para o decorrer do desenvolvimento humano.

2.2.4.3 O andar, o falar e o pensar

O desenvolvimento humano percorre uma tríade de acontecimentos que merece cuidado e atenção, diante da importância dessas aquisições e seus desdobramentos.

Conhecer como ocorre a sequência – andar, falar e pensar – que ordena o desenvolvimento psíquico-fisiológico do ser humano, especialmente em seus primeiros anos, não só auxilia como pode nortear a correta intervenção de professores e pais.

Um das metas de todo método pedagógico e suas respectivas instituições de ensino é levar o aluno a conquistar o pensar conceitual. Afinal, essa qualidade distingue os seres humanos. Para se chegar a essa conquista, é preciso saber como esse caminho pode ser trilhado de maneira saudável.

Como já foi descrito, segundo Goethe¹² (1997), cada fase da evolução contém a presença metamorfoseada das fases anteriores.

Ancorado nos conceitos da Antroposofia, Lievegoed (1996) descreveu a evolução do Andar, do Falar e do Pensar, nos quais se apresenta claramente essa metamorfose, ou seja: o Pensar é a metamorfose do Falar, que, por sua vez, é a metamorfose do Andar.

Rudolf Steiner propõe que essa tríade de acontecimentos siga um movimento temporal que não só influencia, mas predetermina a fase subsequente.

O andar:

Na concepção Goetheana de metamorfose, na qual ele se baseia para desvendar os segredos do mundo vivo, elementos plasmadores não são induzidos por algum fator material, mas são eles mesmos, os próprios princípios indutores [...] (BACH, 2012, p. 37).

Isso nos ajuda a clarear como a criança busca sua posição ereta, ou seja por meio de um impulso motor interno, (agregado ao sistema neurosensorial) ela se orienta no espaço e busca a postura ereta, até conseguir a capacidade para Andar.

Pela imitação, ela conquista o Falar, sendo importante a língua materna para a identificação com o seu mundo social. A partir daí, está criada a condição em direção ao Pensar, que se apresenta como uma primeira função psíquica consciente, ganhando novas conquistas com o desenvolvimento ulterior. Importante

¹² Teoria da Metamorfose (GOETHE, 1997).

salientar que esses processos decorrem, basicamente, nos três primeiros anos de vida, portanto no primeiro setênio, quando a regência é do corpo etérico.

Fica evidente a importância dos processos sadios do Andar, que a criança deve conquistar em liberdade, sem saltar fases e sem auxílio de tecnologias e/ou aparatos que possam influenciar patologicamente esse período. No Falar, a presteza da língua com cuidados de vocabulário protege a constituição dos órgãos fonadores e conecta o indivíduo com a linguagem de seu povo. Já o Pensar é desenvolvido graças à exatidão e à clareza das palavras que são dirigidas à criança, para que sejam induzidas representações mentais precisas.

Segundo Lievegoed (1996), devemos considerar ainda que:

- o amor é a base para o desenvolvimento do andar;
- a verdade e a sinceridade dão sustentação ao falar;
- a clareza e a determinação dão suporte à qualidade do pensar.

Portanto, a metamorfose do desenvolvimento de uma fase para outra, (Andar, Falar e Pensar) sempre carrega a qualidade desenvolvida na fase anterior. Onde se conclui, que, se a fase do andar, por exemplo, não for desenvolvida harmonicamente, podem ocorrer alterações na fala e na organização do pensamento (PADOVAN, 2013). Esse conhecimento deve constar do portfólio de todos os pedagogos, como acontece com o professor formado num Seminário Waldorf.

É significativo retomar a relevância da relação causal do conhecimento dos temperamentos e do desenvolvimento interdependente do Andar, do Falar e do Pensar, para nortear os pais e, especialmente os professores, na condução das relações e, em certa medida, das estruturações e atitudes, que tendem a redundar em um equilíbrio promotor de um desenvolvimento saudável de seus filhos e alunos.

Um outro pilar sustentador do método de ensino pautado na Pedagogia Waldorf, e tão importante quanto os já citados para o desenvolvimento dos alunos, é o ritmo.

2.2.4.4 O ritmo

Ritmo é a 'pedra de toque' da Pedagogia Waldorf. De um modo geral, podemos dizer que o ritmo se constitui de movimento e pausa. Ritmo é ordem no tempo e, por isso, determinante para todos os processos funcionais saudáveis. A

saúde está comprovadamente atada a uma ordem do ritmo das funções vitais. Distúrbios dessa ordem são frequentemente comprovados em casos de doenças (HILDEBRANDT et al., 1998).

No organismo, os processos se alternam ritmicamente, representados por anabolismo e catabolismo, ou seja, regeneração e desgaste respectivamente. Eles nunca acontecem ao mesmo tempo, no mesmo sistema. Essa é a base do processo rítmico.

Nesse sentido, estão também o sono e a vigília, em que o primeiro representa a pausa; e o segundo, o movimento.

A Ritmologia aponta para uma Psicofisiologia¹³ do desenvolvimento e é essencial no trabalho pedagógico para a vitalidade da criança (MARTI, 2003).

Considerando que existe um sistema rítmico, representado por coração e pulmões; que esses órgãos se desenvolvem paulatinamente durante a infância e que são direta e proporcionalmente afetados pelas vivências rítmicas dos cuidados e das atividades dispensadas à criança, tem-se a dimensão da influência do ritmo no seu desenvolvimento saudável.

A estruturação rítmica da aula, do dia, da semana e até das festas do ano, ou seja, uma construção consciente do ensino em bases rítmicas adequadas, tem papel importantíssimo na estruturação da vida das crianças. Referimo-nos aos processos orgânico-psíquicos do amadurecimento saudável do ser humano, por meio do seu eixo condutor: o corpo etérico que sofre alterações diretamente proporcionais ao ritmo de vida e de condições de aprendizado em crianças.

Todo o cotidiano nas escolas Waldorf é orquestrado por ritmos, organizados de modo flexível, porém, de caráter imprescindível.

Tal como uma respiração, podemos sentir ritmicamente o fluir dos ciclos do ano e o pulsar da natureza. Há momentos em que eles nos chamam para fora, para a expiração, e outros que nos convidam ao recolhimento (inspiração). Para a criança, assim como é salutar o cultivo de um ritmo diário que consolida hábitos, também é extremamente benéfico o cultivo do ritmo anual (épocas do ano). Percorrer com elas os ciclos do ano e suas nuances pode ser uma experiência repleta de alegria. As festas anuais com seus coloridos culturais, em cada região do mundo, acompanham essa pulsação. Atualmente, quando encontramos grande

¹³ A Psicofisiologia trata das questões com bases fisiológicas do comportamento (BRANDÃO, 2001).

desconexão do ser humano com a natureza, proporcionar à criança esse vínculo pode acionar uma religação com seu entorno e, conseqüentemente com o outro, contribuindo para uma cultura humanizadora. Essas premissas são viabilizadas nas comemorações das épocas do ano, com representações em várias atividades dentro e fora das salas de aula.

É importante ressaltarmos também outro ritmo muito especial, que é o ritmo de sono e vigília.

Para conhecer a vida do ser humano por inteiro, há que se considerar que o estado de vigília diurna não é o único movimento consciente portador dos propósitos da atividade humana. A vida plena abrange também os acontecimentos entre o adormecer e o acordar, ou seja, aquilo que acontece nos estágios de sonho e de sono profundo, em que não se sonha.

No sono, o ser humano se encontra num âmbito anímico-espiritual entregue ao cosmo; na vigília, ele ausenta seu ser do cosmo, e acolhe o anímico-espiritual através da organização neuro-sensorial (WIECHERT, 2003).

O estado de vigília propicia ao ser humano, não somente a atividade cognitiva, mas uma vivência que o integra na existência. Neste estado, ele ativa sua observação e percepção para, através da condição físico-sensorial, captar o mundo à sua volta (STEINER, 2008a, p. 54).

Para ilustrar essas considerações, Steiner (2008a) lembra que os sonhos podem ter caráter de atividades semelhantes aos da vida cotidiana em vigília. Por exemplo, quando se sonha que é preciso atravessar um rio. Para isso, toma-se um barco a remo e procede-se ao esforço para remar até a outra margem. Ocorrem, aí, processos bem semelhantes ao estado de vigília, quando a pessoa está acordada. Esse é um tipo de sonho que tem grande similaridade com a vida físico-sensorial. Por outro lado, podemos sonhar que, para fazer essa mesma travessia, a pessoa em questão se utilize de suas habilidosas asas e transponha tranquilamente o rio, pousando na outra margem. Esse tipo de sonho nada tem em comum com a vida físico-sensorial, pois, até onde se pode conhecer, o ser humano não é dotado de asas ou capacidade para voar.

O observador atento consegue perceber uma diferença entre os dois tipos de sonho, no momento do acordar. O sonho em que se exerce um trabalho físico semelhante ao que ocorreria no cotidiano físico-sensório faz com que a pessoa acorde cansada. Os membros parecem estar pesados pelo esforço executado e,

assim, ela pode permanecer durante todo aquele dia. Portanto, esse tipo de sonho reproduz a realidade físico-sensorial na vida desperta. “Ao contrário, o sonho onde se atravessa o rio voando, traz uma leveza, que faz com que as pessoas acordem renovadas, alegres, com membros leves e dispostas” (STEINER, 2008a, p. 56).

Para Steiner (2008a, p. 57): “Tais diferenças de efeito da vida onírica e da vida desperta, têm de ser observadas com exatidão, da mesma maneira como se costumam fazer observações na Matemática ou na Física”.

Percebemos, nesses pressupostos, a influência da vida vivida entre o adormecer e o acordar (no sono), na vida cotidiana, em vigília, (acordado).

Quando a vida físico-sensorial é transportada para o estado de sonho, durante o sono, ela poderá retroagir de forma patológica, insalubre. Por outro lado, as imagens não advindas do mundo físico-sensório trazem os processos saudáveis, interferindo inclusive, na cognição e na memória, no caso dos educandos. Porém, isso pode não ser compreensível unicamente pela razão, pois acrescenta uma constituição humana que comporta o nível espiritual, de onde essas imagens seriam extraídas durante o período entre o adormecer e o acordar (STEINER, 2008a, p. 58).

No sono, a alma se liberta da vontade, e aquilo que o ser humano não se permitia durante a vigília se coloca sob forma de imagens advindas do subconsciente, que podem então se concretizar nesse período. “Ao estudarmos o sonho de um ponto de vista bem específico, ele se torna um curioso revelador de lados secretos da nossa essência humana” (STEINER, 2008a, p. 59).

Podemos analisar também o reverso. No estado de vigília, estados de mau humor, tristeza ou alegria podem ser provenientes de vivências no plano emocional, ocorridas durante o sono no estado de sonho (STEINER, 2008a).

É fato, portanto, que talvez não possamos compreender a totalidade da vida sem computar aquilo que acontece além do estado de vigília, ou seja, o período entre o adormecer e o acordar, quando um influencia o outro, em ambas as direções, com importantes reflexos sobre a saúde global.

Isso se apresenta de suma importância para as práticas desenvolvidas no período em que a criança se encontra na escola, pois constitui boa parte do seu estado de vigília. A qualidade e a adequação das atividades pedagógicas vinculadas (ou não) ao ritmo, influenciam rigorosamente os processos de saúde com forte impacto na elaboração do sono.

O ritmo também adquire condição especial no decorrer do desenvolvimento humano, ao se observarem as mudanças que acontecem como 'leis biográficas' em períodos de sete em sete anos— os setênios.

Portanto, tudo que compõe o currículo deve observar e respeitar o ritmo, o momento e o conteúdo, adequados para cada idade.

Conhecer os ritmos dos setênios favorece as tarefas pedagógicas, pois auxilia o educador a contribuir com um desenvolvimento saudável dos educandos (SCHAD, 1998). Em cada setênio deve ser estruturado, na medida do possível, um currículo orientador, que desenvolva integralmente o educando, mantendo e promovendo sua saúde. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil, mas é também uma meta da Pedagogia Waldorf.

Ainda como parte do cotidiano escolar, de acordo com Steiner, há uma caracterização sobre os sentidos, o que compõe um importante substrato ao desenvolvimento da cognição e da qualidade do Sentir, sendo assim, um conhecimento imprescindível ao professor Waldorf.

2.2.4.5 A teoria dos doze sentidos

Os sentidos são os órgãos de comunicação; são as “janelas” que colocam o mundo interno em contato com o mundo externo. Comandados pelo sistema nervoso, são eles que informam, paralelamente ao seu desenvolvimento, que o homem vai se tornando, passo a passo, um cidadão do mundo, por meio das percepções introjetadas dia após dia, pela via sensória (MARASCA, 2015).

Tudo o que vemos, ouvimos, tocamos, experimentamos, exerce um reflexo físico (constituição e vitalidade dos órgãos) e um anímico (sensações e sentimentos) em nossa constituição.

Os sentidos são as “antenas” que informam e, em certa medida, transformam nosso mundo interno, nosso modo de *pensar*, a qualidade do que *sentimos* e a força para impulsionar nosso *querer*, nossa vontade para agir.

Assim, os sentidos vão preenchendo nosso mundo interno, com as impressões e as informações recebidas do mundo que nos rodeia, bem como construindo um outro mundo que aprendemos a reconhecer e a dominar como próprio: o nosso corpo, a ‘casa’ onde habitamos.

Para a criança pequena, os dois mundos (interno e externo) são um só, pelo menos até a conquista da verticalidade – o andar. Esse momento é crucial no desenvolvimento humano, pois estabelece um divisor entre ambiente e corpo físico: ‘eu e o mundo’. Antes disso, ambos estavam mesclados. As coisas, as outras pessoas e o eu, eram vivenciados numa unidade. Pouco a pouco, a criança vai se capacitando a fazer a distinção entre o próprio corpo e os outros, pela interação complexa dessa evolução sensorial.

Apresentamos neste estudo, a concepção proposta por Rudolf Steiner, dos doze sentidos: quatro básicos, quatro intermediários e quatro superiores, presentes desde o nascimento, porém ganhando desenvolvimento ao longo da vida, até culminar sua completude aos 21 anos.

Dividimos nossa explanação em três momentos que, didaticamente, coincidem com o caminho de desenvolvimento do ser humano:

- a) nos primeiros sete anos de vida (primeiro setênio): é o momento em que o corpo etérico, essencialmente “plasmador”, configura e estrutura os sentidos básicos ou corpóreos, que são aqueles que, nesse momento, solicitam maior atenção e treinamento: *sentido do tato, sentido vital, sentido do movimento ou propriocepção e sentido do equilíbrio;*
- b) no período dos sete aos catorze anos (segundo setênio): é o momento em que se desenvolvem principalmente os sentidos intermediários, que têm relação com a natureza do mundo externo: *sentido do olfato, sentido do paladar, sentido da visão e sentido térmico;*
- c) no período dos catorze aos vinte e um anos (terceiro setênio): é o momento em que os sentidos denominados “superiores” intensificam seu desenvolvimento: *sentido da audição, sentido da palavra, sentido do pensamento e sentido do eu.*

É importante salientar que a vivência dos sentidos formatam os germes daquilo que será vivenciado na vida adulta, como qualidades inerentes ao *sentir*. Explanaremos a seguir a designação de cada sentido, agrupados em *básicos, intermediários e superiores*, conforme Steiner (1997).

Os sentidos básicos (0 a 7 anos):

Sentido do tato, sentido vital, sentido do movimento ou propriocepção e sentido do equilíbrio. Esses sentidos nos informam diretamente as condições do nosso corpo. Como eles nos transmitem constantemente a consciência de nossa natureza física, eles são denominados *sentidos corpóreos*:

- O sentido do tato: enseja-nos a experiência dos limites do corpo e da superfície interior da pele. Com ele, também tateamos as superfícies das coisas e nos tocamos uns aos outros, conhecemos nossos limites e os limites dos outros seres e objetos.

Sentimento: controle e respeito para conosco e para com o outro, segurança, limites, confiança nos outros e na existência.

Ausência: medos, dificuldade de relacionamento e da sensibilidade de 'ter tato' (STEINER, 1997).

- O sentido vital: relata-nos o bem-estar ou mal-estar do organismo. É pouco perceptivo, semiconsciente. Normalmente é mais claro no mal-estar. É o sentido que aponta qualquer sinal de alteração orgânica, como dores, náuseas, tonturas etc.

Sentimento: percepção do estado interno, tolerância e compaixão.

Ausência: dificuldade em perceber alterações internas como dor, fome, sono, etc. (STEINER, 1997).

- O sentido do movimento ou propriocepção: transmite-nos a posição relativa entre as partes do corpo. Exemplo: os membros em relação ao tronco. Sabemos exatamente se o braço está estendido ou se a perna está flexionada. O músculo movimenta e, ao mesmo tempo, percebe o movimento. É simultaneamente um órgão volitivo e sensorial. Também a sensação da forma nos é dada pelo sentido do movimento (YAARI, 2011).

Sentimento: sensação de liberdade, alegria, acolhimento.

Ausência: dificuldade de aprendizagem, de linguagem. Tristeza, hipocondria, depressão (STEINER, 1997).

- O sentido do equilíbrio: comunica-nos a posição do corpo em relação ao espaço: horizontalidade (estar deitado) ou verticalidade (estar em pé). É o responsável pela postura e sua consciência, dá orientação, situa-nos: "eu estou no mundo".

Sentimento: sensação de calma interior; autonomia.

Ausência: dislexia, disgrafia, discalculia, ataxia cerebelar (STEINER, 1997).

Os sentidos intermediários ou anímicos (7 a 14 anos):

Sentido da visão, Sentido do olfato, Sentido do paladar e Sentido térmico.

Estes sentidos nos trazem o mundo externo para o interno, transmitem informações sobre o que existe na natureza, no mundo que nos rodeia.

- O sentido da visão: mostra-nos todos os espaços e seus conteúdos; cores, formas e suas inter-relações. O olho apreende o mundo da luz. É o sentido mais consciente. A luz externa (sol) encontra a luz interna, e por isso os olhos brilham.

Sentimento: o olho é auxiliar na produção da autoconsciência e dá a direção para a fundamentação do *pensar*.

- O Sentido do olfato: transmite-nos o odor específico de cada substância. Ele nos revela a característica particular de cada ser. O cheiro revela a natureza individual. O olfato tem relação com afeto e sexualidade. Produz uma reação direta na alma: prazer ou desprazer.

Sentimento: por meio do olfato nós aprendemos a julgar e a discernir: bom ou ruim, bem ou mal, certo ou errado. Relação com formação da qualidade moral, ética.

- O sentido do paladar: informa-nos a constituição de cada substância específica e depende do meio líquido: se é amarga ou suave, picante ou doce, salgada ou agradavelmente maravilhosa!

Sentimento: o 'bom-gosto', em todos os sentidos (arte, vestimenta, etc.), tem relação com a qualidade do paladar. Sabor e saber têm a mesma origem nas línguas latinas.

- O Sentido térmico: relaciona-se à temperatura do mundo ao nosso redor: quente ou fria, agradável ou desagradável. Sentir-se humano depende de calor físico e anímico. Nós crescemos com alegria, interesse e entusiasmo quando existe calor no ambiente. O calor é o veículo de manifestação do Eu.

Sentimento: estar devidamente aquecido protege o sistema imunológico, previne doenças, gera bem-estar, confiança e autoconfiança (STEINER, 1997).

Os sentidos superiores (14 a 21 anos):

Sentido da audição, sentido da palavra, sentido do pensamento e sentido do eu. Esses sentidos alcançam um mundo invisível, o verdadeiro cerne das coisas e

seres. Por meio deles, revela-se um mundo essencial, que aproxima as pessoas socialmente, criando as relações.

- Na audição: eu ouço o outro.
- Na palavra: eu me comunico com o outro.
- No pensamento: eu entendo o outro e o mundo (conceitos).
- No sentido do eu: eu reconheço o eu do outro.

- O sentido da audição: permite-nos perceber os humores, os sentimentos, os desejos e o próprio espírito, por intermédio dos sons e tons, seja o som da natureza ou a linguagem dos homens e mulheres. Todo som contém um elemento especial, que faz reverberar e vibrar nossa alma.

- O sentido da palavra: por meio desse sentido, nós discriminamos os sons e a linguagem, experimentando a natureza das palavras e sílabas, das vogais e consoantes. A linguagem é a expressão espiritual de um povo, e se desenvolve segundo a qualidade do movimento. A fala vem depois do andar, e depende diretamente de como se deu o preparo para tal movimento. Para ouvir a palavra do outro, nós precisamos refrear nosso movimento de falar.

- O sentido do pensamento: comunica-nos o *significado* de uma palavra, sentença ou frase. Ele nos revela o conteúdo simbólico, os conceitos.

- O sentido do Eu: possibilita-nos perceber o eu do outro. Conecta-nos em presença de outra individualidade. Não é pelo corpo físico ou pela voz que nós reconhecemos outro ser humano, é pelo sentido do Eu! (STEINER, 1997).

Com base nesse conhecimento, temos subsídios para lançar um *novo olhar* rumo à qualidade de estímulos a serem oferecidos às crianças e aos jovens, visando aprimorar sua formação integral, especialmente por ser o desenvolvimento dos sentidos uma referência para os futuros sentimentos. Semear bons hábitos, acolher com calor, escolher bem os ambientes e produtos (alimentação, música, vestuário, etc.) e, principalmente, estar constantemente se autoeducando para ser exemplo digno, são atitudes dos pais e, principalmente, dos professores.

A teoria dos sentidos de Steiner pode ser considerada a base para uma relação saudável com a própria corporalidade, com a natureza e com as pessoas, pois “aprender com todos os sentidos, significa uma diferenciação em doze variações de relação com o mundo” (MARTI, 2003, p. 11).

“O desenvolvimento adequado dos órgãos dos sentidos formam a base corpórea para a saúde física e anímica” (MARTI, 2003, p. 11).

Os educadores que se inspiram nessa teoria para desenvolver suas atividades didáticas, especialmente no ensino infantil, orientam a criança para desenvolver confiança no mundo e reforçam a certeza do próprio existir, pavimentando um caminho para estruturação do Sentir e do sentido da vida.

Dessa forma, é extremamente importante que as atividades selecionadas possam favorecer essa pavimentação. As propostas a serem vivenciadas nas atividades pedagógicas se traduzem em campo fértil de estimulação e preparação para a vida. A Pedagogia Waldorf preza por isso, e traz a Arte como apoio fundamental da educação.

2.2.4.6 A função da arte

Para Steiner (2013), a arte é o campo de ação de médicos e professores. Tanto o curar, como o educar, são processos artísticos.

A integralidade do ser humano é requisitada perante a arte, perante a imagem; pois na experiência estética viva, vinculamos o objeto, a percepção sensorial ao sujeito, à nossa vivência interior do pensar, sentir e querer (BACH, 2007, p. 87).

A arte na Pedagogia Waldorf refere-se, em princípio, ao próprio método pedagógico: a arte da educação.

Não se trata de um artifício para transformar conteúdos em processos palatáveis. É o próprio método que se revela artístico, na medida em que se apresenta de forma viva, moldando-se a situações com a maior originalidade possível. Um processo sempre criativo, trazendo algo novo e individualizado.

Dessa maneira, não se estandartizam os procedimentos, de forma a serem reproduzíveis, com objetivos que miram resultados mensuráveis.

O ensino de cunho artístico não é mensurável, como se avalia normalmente nas escolas tradicionais. Ele se orienta pelo “desabrochar criativo das possibilidades individuais” (MARTI, 2003, p. 10).

Para desenvolver o trabalho pedagógico como um processo artístico, há que se considerar um ‘respirar oscilante’ entre o Pensar, que é organizado pelo sistema neuro-sensorial (cérebro e órgãos dos sentidos); o Querer, organizado pelo sistema metabólico-motor (metabolismo do abdômen e dos membros); e a ‘ponte’ que une

essas duas qualidades polares, ou seja, o Sentir – sistema rítmico (coração e pulmões) como processo equilibrador, o caminho do meio. Considera-se que o processo artístico leve o ser humano ao equilíbrio rítmico entre o Pensar, o Sentir e o Querer, organizando uma cooperação com os processos orgânico-vitais.

Isso quer dizer que, paralelamente ao conhecimento profundo da matéria, é necessária uma atuação sobre a fantasia condizente com a situação e com a faixa etária. Fantasia, aqui, significa elevar a capacidade de se projetar estruturadamente para os processos do ‘vir a ser’. A visão fenomenológica do desenvolvimento humano, descrito antroposoficamente, dá ênfase à possibilidade de a educação contribuir para o ‘passar a ser o que ainda não se é’ e não se atrelar ao passado (BACH, 2007).

O ensino como método artístico permite o desenvolvimento da individualidade da criança e cria a predisposição para um aprendizado, que amplia as possibilidades de formatar uma relação coerente com o mundo à sua volta.

A arte nas escolas Waldorf recebe uma atenção especial, por entender que seu papel é fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e volitivo dos alunos (ROMANELLI, 2010).

Todos os processos de criatividade, resultantes das atividades relacionadas à arte, têm impacto na estruturação do corpo etérico das crianças, situação que se atrela diretamente à saúde das mesmas.

O cotidiano de uma Escola Waldorf permite observar a utilização de diversos procedimentos artísticos em sala de aula, durante toda a Educação Básica. Especialmente no período correspondente ao Ensino Fundamental, a pintura em aquarela e o uso de diversos tipos de narrativas – contos, mitos, biografias, norteiam a ação docente como base para o planejamento diário. Desde a alfabetização, uma narrativa pode subsidiar o ensino de qualquer conteúdo, como por exemplo o ensino da matemática ou da história. A pintura em aquarela é utilizada para a elaboração imagética dos conteúdos e perpassa todos eles ao longo da formação do aluno. Sendo assim, no currículo Waldorf, a arte está inserida desde a aula principal.

Isso se explica por dois pressupostos teóricos tomados por Rudolf Steiner como fundamentação da Pedagogia Waldorf: a cosmovisão Goetheanística, que propõe que se utilize a arte como metodologia para a aquisição de conhecimento; e a visão de Schiller sobre a necessidade de uma educação estética do homem (ROMANELLI, 2010, p. 1).

Segundo Steiner (2013), é no período compreendido entre os anos do Ensino Fundamental e Médio, que o desenvolvimento humano se abre para que se possa cultivar a sensibilidade e, dessa forma, propiciar a aquisição de um equilíbrio das forças da fantasia e criatividade, com as forças da razão.

Para Schiller a arte é vista como instrumento de elevação do ser humano acima da realidade. Conhecer as leis da arte é adentrar na regência do espírito; o objeto da arte no pensamento Schilleriano não é somente o som, as cores, a palavra poética, a matéria. Seu conceito é amplo, abrange o próprio ser humano (BACH, 2012, p. 16).

A função da arte na Pedagogia Waldorf é promover um caminho para o desenvolvimento do uso da imaginação e o estímulo da fantasia, importantes aliados na formação do potencial criativo.

Na cosmovisão de Steiner, esse trabalho permite o aprendizado da essência; considera-se que, através de uma observação profunda e treinada, se conduz à cognição do essencial e ao abandono do acessório (ROMANELLI, 2010).

São vários os modos de apresentar a arte nas escolas Waldorf: contos, pintura, escultura, trabalhos manuais, teatro, canto coral, etc.

Dizemos que, ao ouvir seu professor narrar artisticamente um conto de fadas, a criança, num processo ativo, forma imagens na alma. Ao ser solicitada a fazer, por exemplo, uma pintura daquilo que ouviu, ela acessa tais imagens em sua alma. (ROMANELLI, 2010).

Acreditamos que, exercitando cotidianamente esses processos, fortalecemos a potencialidade de criação. Desse modo, as forças da fantasia e a imaginação, precedem as forças do intelecto que, quando solicitado, será capaz de unir conhecimento e arte, desenvolvendo artisticamente um caminho para a elaboração de conceitos (STEINER, 1928 apud ROMANELLI, 2010). Essa progressão teria uma coerência processual com repercussões de um equilíbrio, potencialmente saudável.

Entre a troca dos dentes e a maturidade sexual, o ensino deveria ser transformado todo em formato artístico – imagético por meio da criatividade artística do professor, pois, existe nesse período, uma maleabilidade nas representações mentais que anseiam por crescimento em múltiplas possibilidades, o que se coaduna perfeitamente com imagens traduzidas artisticamente (STEINER, 2014, p. 36).

Ainda com respeito à forma artística aplicada pelo método Pedagógico Waldorf, seria importante lembrar como a criança pode ser levada, por meio de vivências intelectuais sem a devida prontidão, ou seja, sem primeiro se oferecer o

imagético, para uma íntima desorganização de sua saúde, mais especificamente de seu sistema respiratório. Isso significa que o conteúdo rígido, morto (sem a flexibilidade da arte), exige também uma imobilização relativa na área do Sistema Rítmico. Pode acontecer um ‘aprisionamento’ onde deveria haver flexibilidade, como tem que ser o próprio ritmo respiratório (inspiração/expiração). “Acontece uma densificação que impede a correta amplitude respiratória, incidindo principalmente na expiração” (STEINER, 2014, p. 38), o que pode gerar patologias como asma, por exemplo.

Portanto, não de modo visível, mas sutil, há uma densificação na fluidez da respiração, quando se oferecem, exageradamente, conteúdos intelectuais, unilateralmente, especialmente no segundo setênio (dos sete aos quatorze anos de idade). Por outro lado, a vontade desmedida do professor, tentando impor seu ímpeto de ensinar a qualquer custo, poderá diluir forças do metabolismo infantil, acarretando, imediatamente ou em longo prazo, uma fraqueza dos órgãos digestivos (STEINER, 2014).

Quando dou uma educação intelectual ao ser humano, antes da maturidade sexual, quando lhe apresento conceitos abstratos ou observações prontas, fechadas, e não imagens cheias de vida, passíveis de crescimento, então eu violento seu si-mesmo, eu interfiro nele brutalmente (STEINER, 2014, p. 76).

Ainda com respeito à arte, nos últimos anos do ensino Waldorf, os alunos são estimulados a desenvolver uma peça de teatro, uma peça de Shakespeare, por exemplo, que pode ser apresentada em inglês. Isso cria, ao mesmo tempo, um processo artístico e uma aproximação com culturas diferentes, através de outras línguas, além do aprendizado da convivência em grupo, divisões de tarefas etc., pois são eles que decidem os temas, confeccionam cenários, figurinos etc. Pode-se, ainda, por exemplo, no 9º ano, se organizar uma apresentação com a música dos negros americanos, estudada numa música gospel, blues, jazz, hip hop etc. (HOFMANN, 2017). É conhecida também a fama dos corais de Escolas Waldorf que se apresentam ao redor do mundo.

A partir das ideias de Goethe, Steiner entende ser possível construir um projeto educacional essencialmente científico, contemplando, além da razão, o sentimento e a vontade humanos. Essa premissa ganha, com o esforço intelectual de Steiner, um método de ensino que promove a arte como parte integrante,

diretamente vinculada ao conhecimento, evitando assim o desenvolvimento unilateral do intelecto.

Consideramos ter apresentado, até aqui, os fundamentos essenciais para a compreensão dos alicerces sobre os quais se construíram os pilares que assessoram o método de ensino pedagógico Waldorf. Além das estruturas é preciso pensar nas atuações docentes que constituem a prática, ou seja, a aplicação dos referidos fundamentos, evidenciando-se a escola, o currículo e o professor Waldorf.

2.3 A escola e o professor Waldorf

Rudolf Steiner relata que, antes de dar início às Escolas Waldorf, ele se propôs a oferecer seminários preparatórios, principalmente para que os futuros professores Waldorf formassem um pensamento pedagógico abrangente sobre a interação entre corpo, alma e espírito.

Para ele, era de suma importância que:

cada pessoa que quisesse tomar nas mãos o ensino da Escola Waldorf, se familiarizasse antes de tudo, não tanto com os pormenores abordados nesses cursos, e sim com o espírito que neles é vigente, segundo o qual devem ser tratadas todas as questões de ensino (STEINER, 2013, p. 152).

Segundo esse estudioso, para ensinar numa escola Waldorf é preciso ter um espírito preenchido de vida, em que o global, que permeia todo o contexto escolar, tenha bem mais importância do que os detalhes., ou seja, o espírito deve estar presente em todas as matérias, pois o sangue vital dessa Pedagogia é a unidade entre corpo, alma e espírito. Para tanto deve ser elaborado, numa escola Waldorf, um colegiado de professores, o qual “deverá atuar como alma e espírito sobre todo o organismo escolar” (STEINER, 2013, p. 153), e estar atento, para que seja desenvolvida uma psicologia viva e individualizada como condutora desse ensino.

A Conferência dos professores, realizada semanalmente, é o lugar de trabalhar esses direcionamentos. É ali que se propicia, a cada professor, a correta disposição anímica para quando ele adentrar em sua classe. Portanto, é no colegiado que começa o desenvolvimento do trabalho, nos sentidos psicológico e pneumatológico, como ciência da alma e do espírito.

De uma maneira geral, as escolas Waldorf são regidas por três princípios básicos, tendo a liberdade como fio condutor: (STEINER, 1995).

- a) Liberdade quanto às metas de educação.

- b) Liberdade quanto ao método pedagógico.
- c) Liberdade quanto ao currículo.

Para Steiner, a liberdade é a meta de toda evolução humana (STEINER, 2008b). Evoluir, na sua forma de pensar, significa viver o mais próximo possível do ideal a que cada um se propõe: “ser livre não é ausência de regras, pelo contrário, é existir conforme as leis de sua essência ontológica” (BACH, 2012, p. 82).

A atuação da Pedagogia Waldorf compreende o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (alunos com idades entre 3 e 18 anos aproximadamente). Não existe propriamente uma sistematização seguida por todas as escolas Waldorf. Existe, sim, um fio condutor, embasado no desenvolvimento físico, anímico e espiritual, respeitado e estimulado, segundo uma mesma intenção: o desenvolvimento de uma personalidade livre e criativa, integrada com seu meio social, corresponsável, orientada para a convivência sadia e respeitosa com o outro, integralizando Pensar, Sentir e Querer e, não somente, um ensino voltado ao preparo profissional.

Todos os conceitos estudados, ou seja, todo conhecimento é apresentado como um ‘corpo vivo’, que assume aspectos e formas diferentes de acordo com as circunstâncias concretas daquele meio social onde a escola está inserida (país, região, situação geográfica etc.) e, ainda, com a legislação educacional vigente (STEINER, 1996).

As escolas Waldorf são constituídas por uma associação de pais e professores, sem fim lucrativo, regimentada por autogestão.

O currículo, apesar de seguir um fio condutor, que é o desenvolvimento igualitário do Pensar, do Sentir e do Querer, é de estruturação e adaptação livre para cada contexto escolar. Porém, segundo Steiner, “o currículo escolar deve ser uma cópia do que se pode ‘ler’ no desenvolvimento humano” (STEINER, 2014, p. 39). Partindo dessa premissa e das bases epistemológicas que compõem a Pedagogia Waldorf, são estruturadas as ferramentas que devem ordenar o currículo.

Apesar de possíveis diferenças locais, algumas características do currículo são comuns e geralmente aplicáveis a qualquer escola Waldorf. Por exemplo, o período com o qual ela se ocupa abrange doze séries, dividido em dois ciclos: o primeiro dura oito anos, (hoje em mudança no mundo todo) quando somente um professor se responsabiliza pela condução do ensino (professor de classe); e o

segundo, quatro anos. Existe ainda o jardim de infância (ensino infantil) e, às vezes, uma 13ª série, que prepara os jovens para exames oficiais de conclusão de Ensino Médio nos países onde há essa necessidade.

Na Pedagogia Waldorf, evita-se o uso do livro didático. Isso não quer dizer que não se devam consultar livros específicos, especialmente nas classes superiores, mas o ensino se baseia pontualmente na palavra viva do professor – aspecto que fortalece a atuação desse profissional.

Nas escolas Waldorf, os pais participam ativa e intensamente de todos os processos e atividades, tais como: reuniões, cursos pedagógicos, festas, concertos, excursões etc., criando uma comunidade cujos beneficiários são as crianças que, ao perceberem essa unidade, se sentem mais seguras. Esse é um dos pontos diferenciais na Pedagogia Waldorf, que merece espaço, inclusive, na formação dos professores.

Steiner também deixou claro que, nas escolas Waldorf, deve-se dar ênfase aos conteúdos e aos métodos atuais e práticos, pois cada época tem sua mentalidade própria, e a pedagogia não pode guiar-se por critérios superados, mas estar entrosada com princípios autênticos e sadios de cada fase da evolução humana. “A tarefa do pedagogo, do educador, e também de todas as pessoas que têm qualquer trabalho a fazer com crianças, acima de tudo, é a de olhar mais profundamente para dentro do ser humano” (STEINER, 2014, p. 31). Tanto a postura das pessoas responsáveis pela implementação da pedagogia quanto o seu “dom” de educar têm um papel de destaque em todo esse processo. (KÖHLER, 2002).

A vida, como concebida pela ciência, tende a considerar positivamente aquilo que a razão pode alcançar por meio da percepção dos sentidos, evidenciando, portanto, o mundo exterior, bem como o envoltório exterior do ser humano, sendo difícil a compreensão da sua complexidade interior. “O que a Pedagogia Waldorf pode oferecer é o processo de exercício para o contato com a dimensão interna” (BACH, 2012, p. 255).

Para educar, ensinar, é preciso compreender integralmente o aluno, pois só assim é possível contribuir para seu crescimento, para seu amadurecimento de forma saudável, auxiliando-o, conseqüentemente, na construção de seus conhecimentos.

Com isso, é significativo apontar que a educação e o ensino precisam emergir de um verdadeiro conhecimento do ser humano.

[...] é a real compaixão pela alma da criança, o que é necessário para se concretizar a educação e o ensino de modo correspondente. Somos levados diretamente a ver que, na verdade, o mais importante na educação e no ensino, é o que acontece entre a alma do professor e a alma da criança (STEINER, 2014, p. 5).

Esse aspecto fundamental na arte de ensinar pode ser traduzido como uma dinâmica que flui de modo imponderável, da criança para o professor e vice-versa, na vigência do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, o professor precisa ter consigo toda a clareza e a amplitude daquelas vidas sob sua responsabilidade naquele período, pois, o que o professor faz com a criança na idade escolar penetra profundamente em sua natureza física, psíquica e espiritual. Sabe-se que as intervenções do professor em crianças de 8 ou 9 anos poderão ter seus efeitos até os 45, 50, podendo-se por exemplo, gerar doenças crônicas (STEINER, 2014, p. 10).

A postura do professor, a qual reflete sua visão de mundo, seu temperamento etc., evidencia as infinitas possibilidades de ele atuar de modo profundo na alma da criança. Ao interagir com as crianças, suas concepções, seu temperamento – colérico, melancólico, fleumático ou sanguíneo – qualquer que seja sua atitude, poderá repercutir diretamente no que Steiner (2014) denominou de “organização trimembrada da criança”, despertando nelas sentimentos positivos ou negativos. Portanto, uma das metas da formação do professor Waldorf é “lapidar” os possíveis excessos do temperamento desse profissional.

Há que se considerar ainda, em especial nas crianças pequenas, (0 a 7 anos) entre o nascimento e a troca dos dentes, que os três membros da natureza humana – corpo, alma e espírito – encontram-se praticamente fundidos, só se tornando realmente separados após esse período. Portanto, “a criança, nesse período, é como um grande órgão sensorial” (STEINER, 2014, p. 8), ou seja, tudo e todos à sua volta são captados pelas percepções sensoriais e transformados em percepções anímicas. Isso pode ficar claro, se exemplificado com a função de um dos sentidos: o paladar. Enquanto, no adulto, o sentido do paladar/sabor está bem localizado na boca, na língua; na criança, o sabor percorre um caminho que se estende por todo corpo. Assim também “os efeitos da luz têm ‘afinidade’ pelo ritmo da respiração e

circulação sanguínea, podendo, inclusive, alterar a frequência cardíaca” (STEINER, 2014, p. 9).

A transformação desses reflexos se manifesta em impulsos de vontade, pois é onde a alma da criança vive nesse período – na volição, no Querer –, podendo se expressar como hiperatividade.

Desse modo, fica evidente o cuidado com o meio ambiente e com as posturas de qualquer adulto, especialmente do professor, no seu relacionamento com as crianças.

Ao considerarmos a relevância que tem a educação, do ponto de vista corpóreo, no decorrer da vida humana, não só no período da vida infantil, mas até a vida adulta, temos clareza de como a saúde, e muitas vezes a própria felicidade (que também se relaciona, em certa medida, com saúde), auxilia na formação de suas bases, seus alicerces, não unicamente, mas fortemente, nos processos de educação.

O professor precisa compreender claramente a importância de sua presença na vida da criança, pois as características de uma personalidade em excesso podem causar impressões na vida dela, ou seja, tudo que ela consegue haurir das posturas e atitudes do seu professor são potenciais portadores de saúde ou doença.

Após o período da troca dos dentes (dos 7 aos 14 anos de idade), o professor deve oferecer o conteúdo artisticamente transformado em imagens, para que, novamente, se acenda um despertar, que vai uni-lo à criança. E, assim, pode acontecer um movimento imponderável, por meio de configurações vivas que consigam fluir para dentro dela, internalizando-se. É o momento em que a vida deve ser apresentada como arte (o belo).

A atividade artística é, no período em questão, tão necessária para o ser interior como o são: a comida, a bebida, o ar e a luz para o corpo físico. Pensamentos devem ser aquecidos por sentimentos que estimulam a imaginação (STEBBING, 1962, p. 31).

Somente após a maturidade sexual, seguindo até os 21 anos, o jovem sente necessidade de conhecer os conceitos abstratos, exigindo que o professor exiba seus conhecimentos intelectuais, por meio de uma didática que lhe permita atingir sua razão.

Em suma, como já pontuamos, é o professor quem faz vibrar a vontade das crianças desde a tenra infância (0 a 7 anos), quando a tônica do ensino deve ser: o

mundo é Bom (Querer). Também pode levar a irradiar entusiasmo até o coração (dos 7 aos 14 anos), quando a premissa deve ser: o mundo é Belo (Sentir). Por último, ele pode conduzir os jovens até a razão (dos 14 aos 21 anos), quando a verdade, a técnica, a razão, são pontos primordiais para ver o mundo como Verdadeiro (Pensar).

O professor deve ser orientado, em sua própria formação, sobre essas questões, tão significativas para a aprendizagem, para entender o quanto sua personalidade, suas experiências de vida, sua cosmovisão podem influenciar seu ato de ensinar.

Como se prepara, então, um pedagogo para ser um professor Waldorf?

2.3.1 A formação e a atuação do professor Waldorf

Por uma questão prática, optamos por oferecer o currículo da formação do professor, segundo os cursos oferecidos pela Federação das Escolas Waldorf do Brasil. Comentamos um currículo de formação do Seminário de São Paulo, de responsabilidade da própria Federação das Escolas Waldorf do Brasil (ANEXO A). Todavia esse currículo pode sofrer alterações, tanto no Brasil, como em outros países onde acontecem os Seminários Waldorf. Tratamos aqui, principalmente, dos fundamentos teórico-filosóficos que norteiam a formação de um professor Waldorf.

Segundo a matriz curricular analisada, a formação do professor Waldorf percorre, geralmente, três grandes áreas de estudo: A) Fundamentos da Educação, B) Artes e C) Metodologia e Prática de Ensino.

A) Fundamentos da Educação, compreendendo:

- Filosofia da Educação.
- Psicologia da Educação.
- Sociologia da Educação.
- História da Educação.
- Estrutura do Ensino Fundamental.

B) Artes, compreendendo:

- Educação Artística (sentido amplo)

C) Metodologia e Prática de Ensino, compreendendo:

- Língua Portuguesa.
- Estudos Sociais.
- Ciências.
- Matemática.
- Didática e Prática de Ensino.

Na área de estudo A: Fundamentos de Educação, estão concentrados os temas específicos da Pedagogia Waldorf e da filosofia de onde provém a Antroposofia. São temas distribuídos nos quatro anos de formação, abrangendo:

1º ano

- Visão geral da Antroposofia na pós-modernidade.
- Quadrimembração / Trimembração / Temperamentos.
- Teoria do conhecimento, segundo Steiner e Goethe.
- Biografia humana – os setênios.
- História da Pedagogia Waldorf.
- Evolução da consciência e cosmogonia.

2º ano

- A Questão pedagógica como questão social.
- Tipologia do ser humano. (Temperamentos e Constituição)
- Ritmo anual.
- Embriologia.
- Épocas culturais.
- 1º setênio.
- 2º setênio.
- 3º setênio.

3º Ano

- continuam quadrimembração e trimembração.
- Festas anuais.
- Antropologia geral.
- Os três primeiros anos da criança.
- Análise do Desenvolvimento Infantil.

- Maturidade escolar e primeiro ano.
- Desafios do autoconhecimento (do professor).

4º Ano

- Desafios do autoconhecimento.
- Observação da criança / avaliação.
- Antropologia.
- Trabalho com pais.
- Religiosidade.
- Nutrição e doenças infantis.
- Desenvolvimento dos sentidos.
- Questões pedagógicas da atualidade.

A análise desse esboço curricular já faz saltar aos olhos a complexidade e as competências exigidas para se tornar um professor Waldorf.

Os alunos desse Seminário – candidatos a professor Waldorf – são convidados a conhecer os pilares básicos da Antroposofia (quadrimembração, trimembração, temperamentos, os 12 sentidos e outros apontamentos relevantes dessa filosofia). Além disso, devem tomar ciência das principais obras de Rudolf Steiner, como por exemplo, a *Filosofia da Liberdade*, na qual ele apresenta o caminho *do Pensar* humano e seus desdobramentos e as relações com o *Sentir* e o *Querer*.

O ritmo anual, fortemente atrelado às práticas cotidianas, e as épocas culturais são de suma importância, pois eles embasam os contos e outros substratos imagéticos utilizados, segundo a idade e a época que se está ensinando.

Um profundo conhecimento dos setênios (biografia humana) é orientador da maioria das atividades. Acrescenta-se ainda a embriologia, pois, para Steiner, em certo sentido, o embrião repete as fases de desenvolvimento do universo e da própria humanidade.

No terceiro e quarto anos da formação, acrescentam-se Antropologia Geral, imagem e fantasia (trabalhadas ostensivamente no Ensino Fundamental), a maturidade escolar (ponto-chave na Pedagogia Waldorf). São objetivos dessa fase da formação, auxiliar o professor a: identificar, por meio do desenho infantil, por exemplo, pistas da maturidade dos alunos, para aprofundar a observação e a

avaliação da criança; conhecer as noções básicas de nutrição e doenças infantis; e obter um aprofundamento no autoconhecimento, aspectos que vão gerar reflexões para tomadas de atitudes diante das crianças. Há também uma preocupação em oferecer subsídios de como lidar com os pais, pois eles têm papel fundamental nas escolas Waldorf.

Na área de estudo B: Artes – Educação Artística, está localizado o grande diferencial na Pedagogia Waldorf, pois o próprio método é considerado artístico. A pessoa que pretende ser professor Waldorf deve percorrer um caminho, que privilegia várias expressões artísticas e o modo de ensiná-las e adaptá-las. O conhecimento a ser adquirido está assim distribuído:

1º ano:

- História e prática da arte.
- Modelagem / escultura
- Pintura em aquarela.
- Trabalhos manuais / madeira.
- Eurytmia.
- Desenho branco e preto.
- Desenho de formas.

2º ano

Além dos itens já trabalhados no 1º ano, acrescentam-se ainda música, canto e geometria.

3º ano

- música, eurytmia e desenho com lápis de cera.

4º ano

- música, canto, recitação e pintura.

Contos, lendas e fábulas, brincadeiras e dramatização encontram-se na área seguinte (c).

Na área de estudo C: terceira grande área – Metodologia e Prática de Ensino, os conteúdos estão distribuídos em diversas atividades, demonstradas na própria prática do ensino Waldorf do cotidiano, suas especificidades e desdobramentos, tais como a fenomenologia (incluindo a fenomenologia de Goethe), metodologia científica, gestão escolar, as festividades das épocas do ano, as exposições pedagógicas e o preparo para as apresentações teatrais.

1º ano

- Fenomenologia.
- Trabalho em grupo.
- Movimento.
- Contos, lendas, fábulas, mitologia.
- A lenda de Parsival.
- São João (época) e exposição pedagógica.

2º ano

- Contos, antigo testamento (como história), mitologia grega e nórdica.
- Brincadeiras tradicionais.
- Dramatização / recitação.
- Fenomenologia / trabalho em grupo.
- São João (época) e exposição pedagógica.

3º Ano

- Observação da criança.
- Metodologia Científica.
- Recitação / Brincadeiras tradicionais.
- Desenho de lousa.
- Currículo de pintura.
- Currículo de trabalhos manuais.
- Gestão escolar.
- Currículo de desenho de formas.
- Currículo Waldorf de 12 anos; 2º e 3º anos escolares.
- 4º e 5º anos escolares.
- Trabalho em grupo / São João / Exposição pedagógica.

4º Ano

- A Criança de 0 a 3 Anos.
- Gestão escolar.
- Trabalho de conclusão.
- O brincar e o brinquedo.
- Contos.
- Roda rítmica.
- As atividades na Educação Infantil.
- Ambientação da Educação Infantil.
- Teatro de bonecos.
- Confeção de Brinquedos.
- Trabalho em grupo / São João / Exposição pedagógica.

Como já pontuamos, o ensino na Pedagogia Waldorf ocorre baseado na transdisciplinaridade, isto é, há o desenvolvimento de um tema, que abrange vários componentes curriculares. No currículo desenhado por esse método de ensino, as atividades introdutórias do dia têm caráter harmonizador e formativo do educando, priorizando aquelas que desenvolvam igualmente o Pensar, o Sentir e o Querer.

Embora as escolas Waldorf sejam orientadas para que haja uma condução dos temas e suas características preponderantes, na prática, cada instituição, dependendo da especificidade da situação, tem liberdade para flexibilizar essa condução e adaptá-la da melhor maneira à sua realidade.

Para Steiner, o ensino deveria ser fundamentado na correta visão do professor, quanto aos movimentos, à configuração e à formação do organismo infantil (STEINER, 2014). Para exemplificar, ele propõe uma interessante metáfora. Para ler um livro, é preciso fazer conexões entre as letras, para se chegar ao sentido de seu conteúdo. Não basta olhar as letras, é preciso extrair delas algo diferente que expresse seu significado, “ler as entrelinhas”. Do mesmo modo, isso se dá na educação da criança; não basta o professor estar de posse do conhecimento material, dos conteúdos didáticos, conhecer os órgãos e sua fisiologia, se ele não conseguir apreender a essência humana de cada um dos seus aprendizes, se não conseguir “ler o que não está escrito”, ele não será um educador. O professor deveria cuidar de sua relação com seus alunos, aprendendo a ler a essência

humana em cada criança: “é preciso que o conhecimento do ser humano seja não um conhecimento soletrado, mas sim lido” (STEINER, 2014, p. 42).

Ainda orienta Steiner:

[...] nossa ciência não é um ler, nossa ciência é um soletrar. Enquanto não assimilarmos isso com toda acuidade, não seremos capazes de desenvolver uma verdadeira arte pedagógica, uma didática verdadeira, a partir de um conhecimento real do ser humano (p. 42).

Em suma, “Temos de chegar a adquirir uma visão da natureza humana de maneira consciente, refletida e voluntária” (STEINER, 2014, p. 46), para ser, de fato, um educador. E essa deve ser a orientação fundamental no processo de formação do professor.

E, quando for esse o caso, então o que o professor pode experimentar vivenciar através de sua própria formação, não será uma aplicação morta de regras educacionais. Basicamente isso não pode acontecer, mas sim que se forme, em toda a essência humana do professor, uma impressão profunda da criança como um todo, e o que for visto na criança deve ser alegria e vida despertando (STEINER, 2014, p. 46).

Esses postulados, que demonstram as diferenças de concepção admitidas por essa pedagogia, são transmitidos na formação pedagógica do educador waldorfiano.

O professor se prepara para observar o crescimento físico e anímico, cuidando para que a criança se relacione harmonicamente com seu desenvolvimento, de modo a não se exigir além ou aquém da prontidão (maturação) física e psíquica da fase na qual ela se encontra. São os sinais físicos e anímicos que apontam se determinados sistemas estão, ou não, preparados para receber certos conteúdos e desenvolver determinadas atividades. Partindo das particularidades, ele deve se organizar para ter um entendimento global do desenvolvimento humano, segundo um trajeto biográfico. Quer dizer: olhar para aquele ser singular, para a sua individualidade, mas situando-o nas ações e nas reações comuns à sua idade e entre seus pares, no seu contexto escolar, histórico, econômico e social.

O professor Waldorf, de posse do conhecimento sobre o desenvolvimento humano passo a passo, está apto a identificar o que acontece no meio exterior da criança, a interpretar os movimentos que ocorrem ao seu redor, os seus gestos e como eles repercutem interiormente.

É como um lançar para dentro da forma; a entidade anímica humana trabalha para dentro do corpo como o escultor trabalha seu material. Todo esse processo é feito através da imitação. O que faço diante da criança, o que atua como um movimento de minha própria mão e que é visto pela criança, passa para o elemento formador de sua alma, e o gesto de minha mão torna-se o estímulo para a atividade plasmadora inconsciente que se lança para dentro da forma (STEINER, 2014, p. 47).

Um clima de raiva, violência, mesmo que velado, pode ser percebido imediatamente pela criança e desencadear distúrbios. Segundo Steiner (2008a), isso pode ser considerado uma das causas de doenças infantis.

Atitudes adotadas por um educador que se mostra extremamente zangado com os erros cometidos pelas crianças ou com comportamentos inadequados, podem gerar sentimentos negativos, como o medo, por exemplo, e isso ser prejudicial à saúde delas.

Steiner (2013) pondera que o educador consegue demonstrar o seu interesse em saber o que a criança pensa sobre determinado assunto, “na própria entonação da pergunta – o que pensa você a respeito? fica explícita a curiosidade do professor em ouvir o que a criança vai responder” (p. 178).

A disposição interna para aprender deve ser uma tônica nas relações professor e aluno, fator também mencionado por outros educadores, como Paulo Freire, “[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (2014, p. 95).

Para Steiner (2013), as estratégias educacionais podem interferir na disposição corpórea da criança. Por essa razão, as máximas do ensino de cada época devem funcionar como conteúdos anímicos em todas as atividades do cotidiano escolar.

É significativo dizer que, para o professor, a prática da Pedagogia Waldorf é concretizar os pressupostos trazidos pela Antroposofia, os quais equalizam o corpóreo, o anímico e o espiritual em bases idênticas, para que, de fato, “o ensinar e o educar se tornem, concomitantemente, uma espécie de higiene da vida infantil e, em caso de necessidade, até mesmo um trabalho terapêutico” (STEINER, 2013, p. 148).

Assim, imbuído de vontade e interesse, o professor Waldorf deve se apropriar de um profundo conhecimento sobre as fases do desenvolvimento humano, pois

elas são necessárias para que se compreendam as funções e as atuações baseadas nessa pedagogia.

2.3.1.1 O professor de classe

O professor de classe é também uma especificidade da Pedagogia Waldorf. Ele é o responsável por todo o conteúdo da aula principal, no qual se privilegiam as atividades relativas ao Pensar, ao Sentir e ao Querer. Por “aula principal”, se compreendem as primeiras duas horas, em média, das atividades em sala de aula, no cotidiano Waldorf. Como propôs Steiner, esse profissional acompanha sua turma da 1ª à 8ª série. Ter apenas um professor pode facilitar a relação professor-aluno, repercutindo diretamente no aprendizado (LANZ, 2000); entretanto essa dinâmica está passando por várias reformulações em todo o mundo¹⁴.

Atualmente, na Holanda, na Pedagogia Waldorf, o professor de classe conduz sua turma por seis anos; na Noruega, por sete anos, e países como Japão, Slovenia e Hungria mantêm os oito anos (KINDT; ZDRASIL, 2016).

Na Alemanha, muitas escolas waldorfyianas estão fazendo alterações quanto ao tempo que o professor de classe deve acompanhar as suas turmas, para evitar sobrecarga de trabalho do professor. Nas escolas pesquisadas, os professores de classe conduziam suas turmas até o 4º ano.

No Brasil, na grande maioria das escolas, o professor de classe vai até o 5º ano segundo nos informou a Federação das Escolas Waldorf. Na escola pesquisada, o professor de classe acompanha os mesmos alunos até o 5º ano, depois continua ministrando, para a mesma turma, algumas aulas, mas não exclusivamente.

Como o professor de classe é o responsável pela turma, é ele que faz contato com os pais, sugere procedimentos, e mesmo realiza visitas às famílias dos alunos, quando necessário. É ele até quem solicita a presença do médico escolar para

¹⁴ Isso foi discutido na Conferência Internacional do Movimento Waldorf, em Dornach, Suíça, em 2013 e também foi o tema da pesquisa de Ricarda Kindt, profª Waldorf na Freie Hochschule em Stuttgart – Alemanha. Ricarda Kindt, Tomás Zdrasil, Fev 2016, em nível de Mestrado. “Class teachers world wide. First results of a survey”. Disponível em: <http://www.erziehungskunst.de/en/article/waldorf-worldwide/class-teachers-worldwide-first-results-of-a-survey/>. Acesso em: 13 fev. 2016.

observar os alunos, ou pede sugestões para adotar alguma atitude com um aluno ou coletivamente.

2.3.1.2 O ensino em épocas

O ensino em épocas é uma característica singular da Pedagogia Waldorf, que visa não apenas equalizar o tempo de ensino de determinado conteúdo, como também aperfeiçoar a concentração na essencialidade temática, gerando maior interesse no assunto e melhor aproveitamento na aprendizagem e na estruturação da memória e do próprio corpo etérico. Essa estratégia de ensino tem como fundamento principal evitar a dispersão da atenção dos alunos, pois o fato de serem abordados assuntos muito diferentes em um mesmo dia, como ocorre regularmente nas demais escolas, pode ocasionar esse comportamento (LANZ, 2000).

O ensino em épocas consiste em estruturar, conforme a época que faz parte do currículo daquele ano, uma temática abordada na primeira aula do dia (aula principal) durante três a quatro semanas, sendo visitada por diferentes ângulos possíveis e pertinentes, tanto pelo professor de classe, como pelos demais professores de área, desenvolvendo atividades no tempo adequado à situação e ao conteúdo. A época seguinte deve transcorrer como uma continuidade, partindo-se da época anterior e assim sucessivamente.

Com essa estrutura, o professor se ocupa em elaborar atividades para todos os componentes daquela época, o que representa um trabalho complexo, pois ele deve dominar todos os temas a serem tratados.

Paralelamente, há outros professores de áreas, como línguas, trabalhos manuais, música etc., que conduzem suas atividades, orientados pela mesma temática da época em questão, utilizando, em média 50 minutos para as práticas voltadas aos seus conteúdos.

Nas reuniões dos professores, todos se inteiram das épocas oferecidas pelos colegas e se organizam para adequar os seus componentes curriculares à época em questão. Esses conteúdos devem ser dinamizados numa perspectiva da transdisciplinaridade.

2.3.1.3 A Educação Física

As escolas Waldorf também oferecem conhecimentos advindos dos componentes curriculares da área da Educação Física.

Só o homem é capaz de educar seu corpo físico e adquirir as capacidades superiores do andar ereto, falar e pensar. Também o falar e o pensar são movimentos transformados. Enquanto o animal necessita de seus movimentos para proteção da existência, o movimento humano não almeja a perfeição, mas é, em última análise, ponto de partida da formação da consciência (TREFZER, 2003, p. 26).

A conquista do corpo em desenvolvimento segue uma prontidão congruente com o desenvolvimento anímico espiritual. Nas escolas Waldorf, antes do terceiro ano do Ensino Fundamental, o foco são as brincadeiras. Trata-se do brincar que, para a criança, é pleno de seriedade, como um trabalho: “aquilo que a seriedade posterior da vida exige, e que também entrelaça ao trabalho, é praticado pela criança no brincar” (STEINER, 2013, p. 74). A diferença entre a brincadeira da criança e o futuro trabalho reside no fato de que, enquanto este considera as conveniências do mundo exterior, aquela prioriza a atividade, própria natureza da criança, ou seja, “a brincadeira atua de dentro para fora; o trabalho atua de fora para dentro” (p. 74). A tarefa mais significativa do ensino fundamental é justamente esta: responder à questão: “como o brincar é transformado em trabalhar”? (p. 74)

Diz Steiner (2013) que as crianças gostam de imitar o trabalho dos adultos. Elas não podem ser desviadas do que flui natural e vivamente dentro delas. Entretanto, por vezes, “elas são afastadas desse impulso e são introduzidas no campo das mais variadas atividades mecânicas inventadas, que não têm valor algum para a primeira infância” (p. 75). Oferecer à criança por meio do brincar, aquilo que, de certa forma lhe aponte o surgimento da vontade de atuar, advinda de seu próprio organismo, “é um trabalho pedagógico de extrema importância” (p. 76).

A partir do terceiro ano, quando acontece a vivência do “estar em casa dentro de si”, até o décimo segundo ano, procura-se aliar as vivências anímicas às vivências físicas, construindo e criando jogos, ginásticas e outras atividades que auxiliem a harmonização desse período, quando a coragem, os julgamentos, os obstáculos e os desafios podem ser experimentados por meio do corpo, na prática da Educação

Física (TREFZER, 2003). É quando são trabalhados, através dos exercícios, por exemplo:

- a) Fixação de metas para convertê-las em ação: isso pode ser executado pela imitação, pela observação correta e pela atenção à explicação, levando o aluno a guiar seu próprio corpo ao movimento exigido (SCHAFFNER, 2003).
- b) Liberdade de movimento e vivência social: isso acontece, por exemplo, em jogos, em que é oferecida maior liberdade de movimentos, juntamente com a participação do grupo para atingir uma determinada meta. Apesar das regras, há, aqui, maiores possibilidades de movimentos no espaço (SCHAFFNER, 2003).
- c) Fomento do Pensar, do Sentir e do Querer: no Querer, o esforço conjunto, no caso de um jogo, deve estar em primeiro plano; sem o impulso da vontade de cada um e do grupo, a meta torna-se praticamente impossível. O Sentir é trabalhado, sobretudo, nos exercícios rítmicos – balanceios, nas barras fixas, argolas, exercícios em conjuntos sincronizados de ginásticas solo, etc. O Pensar fica evidenciado na parte inicial, por exemplo, com os alongamentos que exigem concentração, dirigindo a consciência para o local do corpo onde este acontece, para evitar prejuízos à saúde (SCHAFFNER, 2003).

Um fator importante, na estrutura pedagógica Waldorf, é o cuidado com o corpo, cultivado pela Eurytmia, cuja prática interfere na própria essência do indivíduo, auxiliando-o na construção do todo. Eurytmia é a arte de movimentos desenvolvida por Rudolf Steiner, no início do século XX, que torna visível o conteúdo espiritual inerente à palavra e à música, em seus aspectos fonéticos e não semânticos.

A Eurytmia pode se desdobrar em atividade artística, pedagógica ou curativa. Ela se pauta nos conhecimentos da Antroposofia e, conforme expressou seu criador, “pretende dar início a um movimento artístico que haure de fontes inabituais e ainda se serve de uma linguagem artística, igualmente inabitual, expressa em formas” (STEINER, 2013, p.191). Vogais e consoantes adquirem ‘formas’ que organizam e equilibram órgãos e sistemas, como trabalho higiênico e/ou terapêutico, ou simplesmente se elevam à arte em apresentações de caráter harmonizador pela beleza e leveza dos gestos.

A Eurytmia pedagógica é praticada diariamente nas escolas Waldorf, sem entretanto ser explicada intelectualmente, pois não se quer acionar esse tipo de entendimento nesses três primeiros setênios e também porque o benefício desse

movimento independe dessa internalização. Também são oferecidos ali outros movimentos como a ginástica Bothmer, a qual visa, prioritariamente, que a pessoa se coloque conscientemente dentro do espaço. Trata-se de introduzir o jovem nas direções espaciais, dirigindo, com a ginástica, a postura ereta (TREFZER, 2003). Também estão trabalhadas as danças folclóricas, entre outras.

A depender da escola e sua localização geográfica, são praticados vários esportes sempre com a orientação de que sejam adequados à prontidão física, anímica e espiritual do grupo. Por meio de seus conhecimentos, o professor de Educação Física “tem a tarefa de exercitar com as crianças e jovens, jogos construtivos, convenientes, e de acordo com a sua idade” (TREFZER, 2003, p. 33).

“A ética do corpo deve ser a ética da sensibilidade, da capacidade de viver a vida experimentando-a, mergulhando em nós mesmos para sentirmos que a vida existe em nossa existencialidade” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 24).

2.3.1.4 A religião

Não há orientação confessional nas escolas Waldorf. A religiosidade acontece, como preconizou Steiner, no fato de ser criado um ambiente de respeito, admiração e veneração para com a natureza e suas forças e, principalmente, para com o ser humano.

De acordo com o desejo dos pais, pode-se organizar um ensino religioso, ministrado pelos representantes de suas igrejas.

Crianças que não possuem credo definido são estimuladas, sem qualquer ligação dogmática, a cultivar o respeito com aquilo que está acima, ao lado e abaixo do homem.

2.3.1.5 As tecnologias

Apesar de não serem proibidos, vídeos, programas de TV, slides e outros, os recursos midiáticos são preteridos nas escolas Waldorf, pois é o professor, com sua personalidade e vivacidade, quem se responsabiliza por apresentar o conhecimento e trazer as coisas do mundo para a sala de aula, sempre com a possibilidade de transformá-lo. Nas turmas mais avançadas, esses recursos podem ser usados, porém há de se ter o cuidado de conduzir o aluno a relacionar o conteúdo

desenvolvido, em seus aspectos históricos, culturais, econômicos, e construir sua própria imagem, não a recebendo pronta dos vídeos (LANZ, 2000).

Há críticas à Pedagogia Waldorf quanto à postura adotada por algumas dessas escolas, em relação à proibição do uso da TV como um veículo de comunicação especial. É preciso esclarecer que nessas escolas, nada é proibido, nem mesmo assistir à televisão. A liberdade, como vimos, é a tônica da filosofia de Steiner. Porém, existem sugestões dadas aos pais, baseadas em premissas que se apoiam no pensamento de Steiner: (a) para apreciar um desenvolvimento igualitário do Pensar, do Sentir e do Querer, como proposto na Pedagogia Waldorf, é preciso priorizar o desenvolvimento dos sentidos para alcançar esse objetivo. As imagens que a criança capta do mundo, ao mesmo tempo em que impulsionam sua fantasia criadora, têm caráter plasmador, pelas vivências produzidas por elas, como já explicado; (b) as experiências visuais plasmam os indivíduos, mais que qualquer outro sentido. O olho regula seus movimentos para a visão de perto ou de longe. Quando se está em frente à TV, temos sempre a mesma distância, o que suscitará uma ‘preguiça óptica’, com possibilidade de degeneração desse precioso órgão. Tudo se fixa. Os processos inconscientes da visão, como a pós-imagem, que lhes são complementares, são inviabilizados. Até mesmo a possibilidade de perspectiva, como possibilidade de tridimensionalidade, inexistente. Tudo se torna bidimensional, sem correspondência com o mundo real! Do mesmo modo os ouvidos recebem um som artificial e sempre do mesmo lugar (autofalante) e os movimentos corporais são mínimos, geralmente; (c) a exposição diante da televisão pode, de certa forma, ser uma violência, pois não podemos chamar de “orgânica” a velocidade das imagens produzidas por esse veículo. Ao contrário, quando se oferece às crianças a oportunidade de elas entrarem em contato com a natureza, de caminharem num parque, por exemplo, todos os seus sentidos são acionados, seus movimentos e dinâmicas específicas, são autodeterminados de acordo com seu desenvolvimento e prontidão e não ditados por uma máquina!

Além disso, fica usurpada a possibilidade de escolha e experimentação, dificultando ainda as relações e as percepções. “A cultura midiática não é outra coisa senão imagens prontas para o consumo de percepções” (BACH, 2012, p. 255).

Não se trata da escolha dos programas adequados, “[...] a indústria cultural concorre com os processos pedagógicos no sentido de influir nos campos representativo, psíquico e volitivo da criança” (BACH, 2012, p. 255).

Coisa semelhante acontece com o computador.

O computador conseguiu um feito impensável, “com sua desenvoltura sedutora e sua marcha triunfal avassaladora em tempo e extensão” (BUDDEMEIER, 2010, p.18). A capa da revista *Time*, de 1983, nos Estados Unidos, conhecida por homenagear homens bem-sucedidos nas diversas áreas do saber, naquele ano elegeu uma máquina – “*Machine of the year*” – a máquina do ano (BUDDEMEIER, 2010). Nenhuma outra invenção provocou, em curto espaço de tempo, mudanças tão significativas nas sociedades e nas condições humanas como o computador.

Os campos irrestritos de aplicação, a velocidade e a capacidade de desempenho fizeram com que o computador se inserisse em todos os âmbitos da vida, do trabalho ao lazer, chegando ao campo da pedagogia. Uma corrida fantástica se iniciou, então, nas escolas, nos governos para se adequar aos novos tempos.

Porém, os alunos não são incentivados ao conhecimento, somente graças à introdução do computador. Esse recurso passou a ocupar um espaço considerável tanto na sociedade, como na Educação, forjando *slogans* do tipo: “analfabetos digitais são os desempregados do futuro” (BUDDEMEIER, 2010, p. 21).

Há pesquisas que demonstram que o uso de eletrônicos em excesso atrasa o desenvolvimento infantil (MENEHHEL, 2016)¹⁵. Spitzer (2005, p. 51) adverte que: “no caso de crianças com um elevado consumo midiático, existe uma possibilidade aumentada de, na vida adulta, elas empregarem violência, terem baixo desempenho escolar e consumirem drogas”.

Sendo o computador uma máquina, que exige raciocínio abstrato e linguagem matemática, podemos dizer que, para usá-lo, é preciso desenvolver um tipo de raciocínio de mesma natureza que a demonstração de teoremas matemáticos. (SETZER, 2005).

Assim como para dirigir um carro,

é necessário conhecer a máquina, ninguém, em sã consciência, conhecendo as características das crianças, diria, por exemplo, que elas devam fazer isso com sete ou até mesmo com dez anos de idade. Espera-se do motorista uma certa responsabilidade, maturidade e coordenação motora para dirigir em nosso trânsito caótico. No caso dos computadores, a idade não é um fator tão evidente, pois sua operação não produz desastres físicos e não exige coordenação motora; apesar disso existe, sim, uma idade ideal para se começar a usá-los (SETZER, 2005, p. 89-90).

¹⁵ Dados disponíveis em: g1.globo.com. Acesso em: 29 set. 2016.

De um modo geral, as máquinas transformam, transportam, armazenam matéria ou energia, relacionando-se assim com elementos físicos – o que se pode denominar “máquinas concretas”. Computadores, ao contrário, transformam, transportam e armazenam dados, que não possuem consistência física, pois representam nossos pensamentos; isso lhe dá a característica de “máquina abstrata”, matemática (SETZER, 2005, p. 90).

Programar um computador corresponde a elaborar pensamentos de modo análogo ao raciocínio usado em álgebra. O pensamento necessário para programar ou usar um *software*, por meio de comandos definidos, é da mesma natureza que o empregado ao se trabalhar com “lógica simbólica que é, tradicionalmente, ensinada no nível universitário, devido à maturidade que ela requer para que se possa realmente dominar os conceitos altamente abstratos nela envolvidos” (SETZER, 2005, p. 94).

Portanto, “o computador é uma máquina matemática, que exige raciocínio e linguagem matemáticos... Esse tipo de raciocínio é da mesma natureza que o uso de um sistema algébrico” (SETZER, 2005, p. 95).

A pergunta é: quando crianças ou jovens devem começar a exercer esse tipo de pensamento e linguagem?

Mesmo que o uso seja apenas para ensinar o que é o computador e como utilizá-lo, – editores de textos, planilhas, internet, etc., ou desenhos infantis e joguinhos que propõem o ensino de cálculos simples –, a linguagem formal é a mesma, exigindo um raciocínio matemático da linguagem algorítmica.

Portanto a resposta é: a idade adequada é a mesma para os jovens manipularem sistemas algébricos complexos, ou iniciarem a provar teoremas.

Isso deveria acontecer na época do ensino médio (terceiro setênio), quando acontece gradativamente a individualização dos pensamentos, voltados ao abstrato, “buscando a compreensão dos fenômenos, descritos e explicados pelos professores por meio de conceitos e, eventualmente, modelá-los matematicamente” (SETZER, 2005, p. 100).

Esse pesquisador das Ciências da Computação sugere a idade de 17 anos para que os jovens utilizem um *software*, pois, é nessa idade, que eles se interessam por estruturas algébricas, que falam a mesma linguagem. O mesmo autor esclarece que comprovou, em suas pesquisas em classe, que, nessa idade, os

jovens podem discernir o enfoque objetivo e avaliar, de maneira crítica, as aplicações dos computadores na vida prática.

“Apesar de sua riqueza na capacidade de processamento e exibição, não se deve negligenciar o fato de os computadores não deixarem de forçar a intelectualização e a alienação quanto à realidade da vida” (SETZER, 2005, p. 108).

Para Wegner (1981), o ensino sobre o *hardware* pode ser introduzido a partir do 9º ano, já o *software* deve ser iniciado no 11º ano, que se dá por volta dos 16 ou 17 anos, coincidindo com as propostas de Setzer (2005). Essa sugestão se apoia, como toda Pedagogia Waldorf, no conhecimento da prontidão física, anímica e espiritual da respectiva idade.

2.3.1.6 A avaliação e o fazer

O processo de avaliação também acontece de modo diferenciado na Pedagogia Waldorf. São observadas a personalidade e a potencialidade do aluno por vários ângulos, além do rendimento escolar. Não há provas para fins estatísticos. Avaliam-se a aplicação, o estilo, a estrutura, a ortografia, a riqueza de pensamentos, a fantasia, além de conhecimentos reais. Também são considerados o esforço do aluno para alcançar o resultado, o seu comportamento e o seu espírito social.

A Pedagogia Waldorf inclui em seu currículo astronomia, euritmia, terapia artística, música instrumental e canto coral, tricô e crochê, tear, jardinagem, artesanato, desenho de formas entre outras atividades, como impulsionadoras do Fazer, resultante dos processos de volição (Querer). Para as crianças, é importante desenvolver o fazer com suas próprias mãos. Criar algo que nasceu de sua fantasia, usando sua vontade, sua perseverança e sua coordenação motora para ‘transformar a matéria’. Essas atividades pedagógicas organizam um senso estético, estimulando a perseverança e o fazer ‘bem feito’, por vezes, terapêutico.

Por fim, a proposta pedagógica, criada por Rudolf Steiner, baseia-se no princípio de que qualquer cidadão, independente de classe social, religião ou raça, tem o direito a uma educação completa. Nenhuma criança ou jovem, até a idade de 18 anos, nem mesmo aquelas com dificuldades específicas, deve ser excluído de um ensino de qualidade. Assim, todo jovem deveria receber, em iguais condições, o mesmo tipo de educação: aquela que lhe faculte o pleno desenvolvimento de sua

personalidade humana. Devemos considerar que, apesar de, no Brasil, o ensino Waldorf, bem como outras propostas pedagógicas não serem atendidas pelo Estado, em outros países, pode ser total ou parcialmente patrocinado por este. De qualquer forma, a Pedagogia Waldorf nasceu para filhos de funcionários de uma fábrica, o que aponta sua meta social, ainda em construção. Para Steiner, depois de um ensino geral, os jovens devem ser encaminhados de acordo com seus talentos e capacidades a um preparo profissional.

Dizia Steiner que “garantir para todos o acesso a todo patrimônio e a todos os valores culturais humanos, é o melhor remédio contra os sentimentos de angústia, de frustração e de ódio que estão na origem das tensões sociais” (LANZ, 2000, p.116).

A seguir, os fundamentos teóricos que sustentam a Pedagogia Waldorf reforçam a importância de uma educação voltada às questões da saúde.

2.4 A Pedagogia Waldorf e o foco na Saúde

Segundo Steiner (2013), a educação só pode ser exercida corretamente se for compreendida como Sanativa; se o educador se conscientizar de que ele deve ser um Sanador.

Certamente essa não era uma referência a atividades indicadas a curar crianças com doenças de qualquer natureza, mas, sim, à manutenção da saúde em crianças saudáveis, através de uma metodologia de ensino.

A atuação do professor deve ser tal que ele construa uma estrutura de trabalho pedagógico, onde através do ensino, sejam fortalecidas as forças saudáveis, propiciando um desenvolvimento de seres humanos capazes de viver saudavelmente em liberdade (STEINER, 2008a, p. 31).

Ao objetivar a atuação do professor como sanadora, Steiner não indica caminhos terapêuticos, mas evidencia como é possível manter as forças saudáveis existentes nas crianças, por meio de processos educacionais.

Apesar disso, Steiner, juntamente com a Dra Ita Wegman, desenvolveu também um método derivado da mesma Pedagogia Waldorf, voltado às crianças com deficiência – a Pedagogia Terapêutica (DIAS, 1995), de onde derivaram também o Método Extra Lesson (MCALLEN, 2005) e a Pedagogia da Emergência

(RUF, 2014), destinados a auxiliar crianças com dificuldades das mais variadas naturezas.

A estrutura da Pedagogia Waldorf aponta para a valorização da individualidade, reconhecendo que a saúde se origina do cerne individual, comandado pelo seu componente espiritual (o Eu), em última análise, o diretor e orientador dos outros processos que lhe dão invólucro e que, uma vez harmonicamente combinados, podem resultar em desenvolvimento e crescimento saudáveis.

Se quisermos entender a escola e seu cotidiano como potencialmente geradores e promotores de saúde, temos que pensar desde a construção arquitetônica da escola; temos que especificar, no plano de ensino, a seleção das matérias, a dinâmica da aula, a estrutura do colegiado, enfim, a sua organização como comunidade escolar, com o intuito de criar um embasamento político-educacional de modo a inserir-se no contexto social, onde se encontram indivíduos e instituição, respeitando o princípio da transdisciplinaridade.

Por influência de Steiner, algumas personalidades deram continuidade ao impulso inaugurado por ele, e propuseram que esse método pedagógico mirasse a saúde. Uma delas foi o Prof. Dr. Eugen Kolisko, médico e pedagogo que, dentre outras coisas, foi o criador da figura do médico escolar, presente na maioria das escolas Waldorf espalhadas pelo mundo. O médico escolar busca conhecer como a saúde pode ser afetada pelas questões presentes no cotidiano escolar. Por essa razão, ele participa das atividades na escola, observando e orientando professores e pais, quanto ao ritmo do desenvolvimento das aulas, das épocas e das práticas realizadas. Ele integra, juntamente com os professores, o colegiado da escola e auxilia na tomada de decisões.

Como homenagem ao prof. Dr. Kolisko, a cada quatro anos acontece um Congresso Internacional, denominado “Conferência Mundial Kolisko para Professores e Médicos”. É um importante lugar de debates, onde os aspectos da Saúde e da Educação formam uma unidade. Nesses eventos, são discutidos assuntos como: o papel terapêutico do Professor, os efeitos fisiológicos do currículo (KOLISKO, 2002)¹⁶ etc., confirmando e aprimorando a possibilidade de a saúde ser

¹⁶ V Kolisko – Conferência Mundial para professores, médicos, terapeutas e amigos das escolas Waldorf – Lahti, Finlândia, de 27 de julho a 2 de agosto de 2002.

gerada/promovida e mantida por meio de um método de ensino, como pode ser a Pedagogia Waldorf.

Para Steiner,

há que se mergulhar na natureza humana, sem reduzi-la, para que o conteúdo das representações mentais daquele que se dispõe a ser um artífice da educação e do ensino possa adquirir uma mobilidade tal em seu próprio ser, que abra os caminhos para realmente conhecer o ser humano em sua integralidade. Só podemos conhecer o ser humano ao reconhecer no que está à nossa frente, o anímico – espiritual e o físico – corpóreo entrelaçados, ao ver sempre em cada órgão, ou no ser humano todo, um íntimo entrelaçamento entre o físico – corpóreo e o anímico – espiritual (STEINER, 2008a, p. 99).

“Essa unidade só é uma unidade pelo fato de os mais variados órgãos atuarem em conjunto nessa unidade” (STEINER, 2008a, p. 100).

Assim, podemos compreender corretamente como, por meio da constituição trimembrada das atividades interiores do ser humano, o Pensar, o Sentir e o Querer, ao atuarem conjuntamente, possam produzir um equilíbrio que desemboca no saudável. De posse desse conhecimento, é possível obter uma visão dos caminhos que levam à saúde e à doença no ser humano (STEINER, 2008a).

Contra a afirmação de que existe uma saúde e muitas doenças, Steiner (2008a, p. 97) destaca: “existem tantos estados de saúde e doença quanto o número de pessoas no mundo”.

Essa proposição é coincidente com o conceito de Salutogênese de Antonovsky (1997) que afirma que a saúde se apresenta num “contínuo”. A posição de cada um depende de uma série de fatores biográficos, o que equivale dizer que, sempre, devemos direcionar a atenção para a natureza individual, especialmente quando se trata do ser humano.

A saúde é, portanto, como foi descrito, uma questão que permeia toda a práxis da Pedagogia Waldorf desde a sua concepção. Diante dessa constatação, surge-nos a problematização: como se dão a promoção, a manutenção e a geração da saúde (Salutogênese) no cotidiano escolar, particularmente em escolas que adotam a Pedagogia Waldorf? Há proximidade nas propostas apresentadas por essas teorias fundamentadas?

A Salutogênese, cujo criador foi Antonovsky, concebe a saúde como uma integralidade, passível de aprendizado, e juntamente com o Senso de Coerência representam o segundo braço deste trabalho.

3 A SALUTOGÊNESE E O SENSO DE COERÊNCIA

O conceito de Salutogênese ou novo paradigma em saúde, como preferem alguns, é uma proposta do sociólogo Aaron Antonovsky (1923 – 1994), elaborada a partir da década de 1960. Entretanto, ela vem ganhando progressivamente espaços no campo da Saúde, especialmente nos lugares ocupados pelas posições das medicinas integrativas. Alcançou maior visibilidade nos anos 1990, conquistando terreno em todos os continentes, a partir de um aprofundamento teórico.

A palavra Salutogênese tem, na sua etimologia, a junção da palavra latina “salus, salutis”, que significa “saúde, bom estado, conservação” e “genesis”, de origem grega, que quer dizer “origem, geração, criação”. Portanto: salus + genesis = salutogênese = a origem da saúde, isto é, a busca das razões que levam alguém a se manter saudável.

Essa é uma concepção contrária ao paradigma hegemônico da Patogênese, dirigido para a origem das doenças, que se ocupa em saber o que causou determinada doença, em conhecer o agente causal, geralmente externo, que poderia ser uma bactéria, um vírus, etc.

A Salutogênese propõe novos questionamentos diante de estados de doença ou ausência dela: por que determinados indivíduos chegaram àquele distúrbio? Quais fatores biográficos estariam envolvidos e contribuíram para se chegar àquela situação? Entretanto, por outro lado, como indivíduos expostos da mesma maneira aos mesmos mecanismos – catástrofes, como Chernobyl por exemplo; campos de concentração durante guerras – não são afetados da mesma maneira?

Nesse percurso, a Salutogênese se serve do conceito de resiliência, que indica a potencial capacidade de se retornar ao estado próximo da normalidade após sofrer pressões dos mais variados níveis.

Algumas pessoas parecem apresentar maior resistência diante de estados, potencialmente estressores. Elas lançam mão de uma série de recursos físicos e psíquicos, adquiridos por meio de aprendizados durante a vida. Esses saberes são colocados a serviço de uma ‘mobilização ativa’ (ANTONOVSKY, 1997), seja ela externa ou interna, que os protege, evitando que o estresse se transforme em doença. Outras pessoas, todavia, parecem não ter esses recursos disponíveis e, assim, não resistem.

A ideia de Salutogênese é, por si, interdisciplinar, não havendo especificidade alguma desta, no que se refere a qualquer área do ser humano. A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade da noção é justamente seu maior mérito (MORAES, 2006, p. 10).

A Salutogênese propõe que se construam, graças a um aprendizado constante, recursos de resistência que se originam não só num projeto de autocultivo, de valores, de significados individuais e coletivos, mas também no acesso a Programas Sociais de Saúde Pública e Educação, juntamente com uma relação saudável com o ambiente, entre outras (MORAES, 2006).

Antonovsky (1979), ao realizar estudos com mulheres que sobreviveram aos campos de concentração e apresentavam bom estado de saúde física e mental, a despeito de terem sido expostas a experiências extremamente traumáticas, inquietou-se e maravilhou-se com os resultados. A partir dos questionamentos sobre essas situações – Como essas mulheres administraram essas condições? Quais ferramentas usaram para se manterem saudáveis? –, o estudioso dessa temática mudou o rumo de suas pesquisas e passou a produzir estudos empíricos e teóricos sobre o conceito de Salutogênese.

O conceito de Salutogênese ainda é relativamente novo, se considerarmos que a Patogênese, voltada à doença, ao órgão, ou ao agente causal, está em vigência há mais de três séculos. A Salutogênese tem ainda um caminho a ser percorrido, o qual não exclui necessariamente a Patogênese. Ao contrário, a associação de ambas poderia render uma profícua complementaridade.

3.1 Histórico e contexto da Salutogênese

O momento social e científico em que Antonovsky desenvolveu sua teoria foi influenciado pela crescente preocupação com a saúde pública e as pesquisas em doenças. No início da década de 1970, no mundo todo, o sistema tradicional de saúde pública começou a ser criticado por basear-se em uma visão mecanicista de doenças, o que resultou no desenvolvimento de um modelo de doença biopsicossocial. Nesse modelo, a explicação e o tratamento de doenças abrangem, não só o elemento somático (físico) como também o psicológico e o social.

O desenvolvimento de uma visão abrangente de saúde e doença levou, do mesmo modo, à expansão e à diferenciação de discussões nos campos que

tratavam das questões de 'saúde', tais como medicina social, medicina ambiental, psicologia médica, medicina psicossomática, imunologia neuropsíquica, psicologia da saúde, medicina comportamental (BENGEL et al., 1999).

O organismo humano é exposto permanentemente às influências e aos processos naturais que alteram sua ordem, o que pode influenciar sua saúde. Saúde não é um estado de homeostase estável, mas, ao se confrontar com influências danosas, deve ser restaurada continuamente (heterostase). Saúde e doença não são estados mutuamente exclusivos, mas polos extremos em uma conexão (saudável/não saudável) contínua. Nos intervalos, encontram-se estados de saúde e doença relativos (ANTONOVSKY, 1979). Ao se indagar sobre recursos de resistência, coloca-se o foco na pessoa por inteiro (ou seja, na biografia, na história de vida do sujeito) e não somente nos sintomas, convergindo para o conceito de integralidade.

O modelo-padrão de Antonovsky fundamenta-se na pesquisa tradicional de estresse e superação (ANTONOVSKY, 1979). De acordo com essa abordagem, a saúde pode sofrer influência danosa de diferentes tipos de agentes estressores, onipresentes e cujos efeitos não são, necessariamente, danosos à saúde. Ele propõe uma distinção entre tensão e estresse; a primeira reação que se tem é a tensão psicológica, que pode resultar em estresse, dependendo do valor dado ao estímulo e à capacidade de superação de cada indivíduo. A dimensão mais importante que determina o ápice dessas reações de valor e superação, como Antonovsky a entende, é por ele denominada de Senso de Coerência– Sense Of Coherence – S.O.C.

De um modo geral, o Senso de Coerência refere-se à “habilidade, desenvolvida através das experiências de vida, em administrar uma série de atitudes em direção à resolução de conflitos ou potenciais estressores” (ANTONOVSKY, 1979, p. 27).

Antonovsky (1979) apresenta o Senso de Coerência (SOC) com três características:

- Inteligibilidade ou compreensibilidade.
- Manuseabilidade.
- Significância.

Estes fatores são interdependentes e atuam simultaneamente.

A inteligibilidade/compreensibilidade direciona o pensar para a harmonização, ensejando uma existência de significados, evitando a sensação de caos e a ausência de sentido.

Partindo da compreensibilidade, a vida pode adquirir a significância, uma atribuição que aponta para a afetividade, em que é possível ‘sentir’ que existe um sentido para a existência. Ao conferir um sentido às demandas da vida, é possível se engajar, se a causa ‘valer a pena’. Esse último fator constitui a manuseabilidade, considerada por Antonovsky como a capacidade de os indivíduos resilientes usarem os recursos disponíveis e suas habilidades, de modo a dissolverem situações de conflito (MORAES, 2006).

Um fator central para a hipótese de os conceitos de Salutogênese e Pedagogia Waldorf estarem correlacionados, é o fato de haver uma correspondência entre esses três fatores e a visão trimembrada do sujeito, elaborada por Rudolf Steiner no início do século XX, a saber:

- esfera cognitiva – pensar – *inteligibilidade*
- esfera afetiva – sentir – *significância*
- esfera volitiva – querer / agir – *manuseabilidade*

Antonovsky propõe educar a criança com uma concepção satisfatória do mundo, para que ela desenvolva a coerência, expressa da seguinte maneira:

- o mundo pode ser compreendido – *inteligibilidade*
- o mundo pode ser significativo / valioso – *significância*
- o mundo pode ser manejado - *manuseabilidade*

O Senso de Coerência não se relaciona com uma tipologia do ser humano. Antonovsky considera o SOC como um tipo de “orientação disposicional” (MORAES, 2006, p. 28).

É possível também imaginar um parentesco do Senso de Coerência com o que os filósofos alemães chamam de *Lebensanschauung* – visão da vida ou visão de mundo (MORAES, 2006). Isso quer dizer: o aprendizado internalizado das experiências cria um centro de recursos, acionado em situação de estresse. Uma pessoa com forte Senso de Coerência tende a lidar de maneira satisfatória com estressores, ao contrário do indivíduo com SOC fraco.

Existe uma combinação entre fatores que desencadeiam recursos de resistência, os quais podem ser denominados *Atributivos* (hereditariedade, nutrição,

suprimento afetivo, nível socioeconômico, integração familiar, boa relação com ambiente) e *Aquisitivos* (escolaridade, projeto de vida, situação sociocultural, interação afetiva, autocultivo, engajamento, metas) que, juntos, ordenam disposições afetivas e cognitivas apreendidas por meio da educação em sentido amplo (MORAES, 2006).

Antonovsky (1979) pontuou que o indivíduo administra, diante de suas vivências, recursos de resistências, a partir de uma aptidão interna para perceber os acontecimentos e relacioná-los com sua ordem interna de significados. Da administração destes recursos internalizados de suas vivências, ele sente a sua existência como coerente ou incoerente.

3.2 O Senso de Coerência - fio condutor da Salutogênese

O Senso de Coerência é uma orientação global que expressa de maneira contínua, dinâmica, o sentimento de confiança de que: os estímulos derivados de ambientes internos e externos no decorrer de vida, sejam estruturados, previsíveis e explicáveis; recursos estão disponíveis para preencherem as necessidades exigidas por esses estímulos; essas exigências são desafios, que fazem sentido e valem o investimento e o comprometimento. Antonovsky propõe que quanto mais forte o Senso de Coerência do indivíduo, mais sucesso ele terá para se manter saudável (ANTONOVSKY, 1979, p. 19).

O SOC constitui-se do aprendizado cognitivo e emocional de toda a vida, incluindo-se o período escolar. É responsável por aquilatar e modular a maneira pela qual cada indivíduo responde a condições estressoras, ou seja: como cada pessoa aprende a lidar com seus problemas, segundo foi formada a qualidade de seu Senso de Coerência.

Segundo Antonovsky (1997), esse seria o fio condutor e o comandante que dita a ordem para ação e que organiza, coerentemente ou não, uma maneira de lidar com os mais diversos conflitos, potenciais estressores. Esse é o núcleo central da questão salutogenética.

Antonovsky (1997) assegura que todas as experiências positivas internalizadas detêm forças reais de superação. Ele propõe que a integridade física, psíquica e espiritual, cujo aprendizado se desenvolve ao longo de toda a vida, está atrelada à formatação do Senso de Coerência, que se constitui de três características:

- **Inteligibilidade:** o sentimento de compreensão ou compreensibilidade. Refere-se à capacidade de perceber como o mundo foi estruturado e ordenado. Na prática, traduz-se na capacidade de entender um problema, ou aquilo que está sendo requisitado das pessoas, nas diversas situações de vida: no trabalho, nos relacionamentos, na escola etc.

O primeiro passo para uma possível tensão é o fato de o indivíduo não compreender um processo ou o que lhe está sendo requisitado (incoerência). (ANTONOVSKY, 1997). Quando ele compreende, isso pode dar início ao processo.

Há que se apontar a inteligibilidade ou a compreensibilidade como um tipo de capacitação que se organiza pelo Pensar humano.

- **Manuseabilidade:** o sentimento de manejo. Diz respeito à convicção de que problemas têm soluções e que os indivíduos têm recursos suficientes à disposição para responder às exigências da situação. Na prática, significa a adequação às tarefas, segundo talentos e conhecimentos de cada indivíduo, administrando cargas de trabalho compatíveis – nem de mais (super carga), nem de menos (ociosidade, desvalorização). Quando temos capacidade / habilidade / conhecimento – podemos nos dirigir ao fazer.

Habilidades são consequências de aprendizados que se desenvolvem a partir do fazer, que depende diretamente da volição – característica impulsionada pelo Querer humano.

- **Significância:** o sentimento de significado. Descreve a extensão em que experiências vividas são emocionalmente significativas, e que problemas e desafios são investimentos de energia. Na prática, significa compreensão do sentido de cada processo específico e de sua efetiva participação e comprometimento na cadeia de trabalho ou de acontecimentos relativos à organização da própria existência. Quando algo faz sentido para nós, podemos nos engajar em tal ação.

Sentido e significado precisam ser qualificados pelo EU – o identificador da individualidade que habita a área do Sentir humano.

Se reconhece aqui a relação entre Senso de Coerência – núcleo da Salutogênese e as atividades integralizadoras – Pensar, Sentir e Querer – núcleo da Pedagogia Waldorf.

Essas três características estão, na idade adulta, internalizadas naturalmente, de modo a preparar o ser humano para enfrentar, de maneira adequada (ou não), as mais diversas situações de vida, minimizando a produção de tensão, que pode evoluir para estresse, elemento de desequilíbrio da condição de saúde.

De um modo geral, uma situação percebida como incoerente seria o primeiro e universal fator detonador de estresse (ANTONOVSKY, 1997).

O autor indica que: indivíduos com Senso de Coerência fraco enxergam a vida como caótica, desorganizada, sem criatividade nem iniciativa, tendendo facilmente ao tédio, à preguiça, à dificuldade de relacionamento e ao medo excessivo. São potencialmente indolentes, hipotônicos, constituindo um terreno fértil para doenças musculares, articulares e processos depressivos.

Aqueles com Senso de Coerência moderado tendem a ser mais saudáveis. Têm um nível de compreensão maior, não se abatem facilmente. São mais comunicativos e criativos, lidam melhor com os conflitos, diminuindo assim a possibilidade de desencadear estresse.

Já as pessoas com forte Senso de Coerência quase não adoecem e, se o fazem, se recuperam rapidamente. São pessoas verdadeiras, expressam suas opiniões, têm caráter firme e são alegres. Não comemoram a desgraça alheia, são solidárias, otimistas, não são pedantes. Seus valores e princípios são seus guias. Possuem integridade física, anímica e espiritual balanceadas (MASLOW, 1999).

Logicamente temos que considerar que existem as fatalidades que a vida oferece e são inevitáveis.

De acordo com Antonovsky (1997), a força do SOC determina a implementação apropriada e flexível de recursos de resistência que incluem estilos e condutas adequadas.

Segundo Antonovsky (1997), o SOC se desenvolve durante a infância e a adolescência e se completa até os 30 anos, ficando relativamente estável depois disso. Antonovsky então descreve o SOC como uma orientação dirigida – um aprendizado. Contudo, não é comparável a algum traço de personalidade. Na opinião dele, um SOC débil ou forte é fruto de circunstâncias sociais, da família e da escola. Ele propõe que uma mudança fundamental na idade adulta só é possível em grau limitado, ideia com a qual não concordamos, pois consideramos que o ser humano possui uma capacidade de aprendizado que, em condições adequadas, só se extingue com o término da vida. Por outro lado, inúmeras são as experiências,

encontros, terapias, *insights* passíveis de gerar positiva (ou negativamente) condições de transformações nos mais variados sentidos.

O SOC vai se construindo desde a infância pelo convívio com os pais, familiares e professores, especialmente, no que se refere aos cuidados com a saúde.

“Políticas que ofereçam suporte para os jovens nos seus locais de estudo, trabalho e lazer, deveriam ser implantadas em direção ao fortalecimento do Senso de Coerência” (WHO, 1997, p. 28).

O SOC tem demonstrado ser uma variável associada à saúde em pesquisas clínicas e não clínicas. Um nível elevado de SOC se relaciona significativamente com a recuperação de estados depressivos (MCHORNEY; TARLOV, 1995); uma melhor capacidade funcional da população em geral (LANGIUS; BJORVELL, 1993) e menor mortalidade por qualquer causa (SURTEES et al., 2006).

O Senso de Coerência constitui uma estratégia para o indivíduo se adaptar à resolução de problemas e gerir o estresse na vida cotidiana, desempenhando uma ação promotora de saúde e de qualidade de vida (NUNES, 1999).

Vários outros estudos (NYAMATHI, 1993; WOLFF; RATNER, 1999; KARLSSON et al., 2000) têm se dedicado a associar o Senso de Coerência aos estados de saúde em geral.

O Senso de Coerência é uma variável possível de ser valorada. O próprio Antonovsky desenvolveu um questionário QSOC-A – denominado Questionário do Senso de Coerência da Antonovsky, índice que está disponível em duas versões: a) ampla: 29 itens e b) abreviada: 13 itens. No Brasil, sua adaptação e validação foi feita pela Profa. Dra. Rosana Dantas (2007), livre docente da Faculdade de Enfermagem da USP – Ribeirão Preto - que nos concedeu uma entrevista sobre sua experiência com a Salutogênese e o Senso de Coerência (APÊNDICE E).

3.2.1 O Senso de Coerência e a Saúde: uma visão crítica

Antonovsky considera o Senso de Coerência como o fio condutor do conceito de Salutogênese. Entretanto, cabe aqui apresentar algumas críticas ao modelo, no sentido de suscitar novas reflexões.

Um dos postulados da Salutogênese de Antonovsky diz que a tensão é o primeiro movimento que pode evoluir para estresse, quando se entra em contato com conflitos.

Todavia, dependendo de sua qualidade, o SOC diminui a probabilidade de a tensão ser transformada em estresse. Ao lidar bem com a tensão, o indivíduo pode reforçar ou melhorar sua condição de saúde. Mas como Kaplan (1984, p. 756) adverte, “um estudo que somente focaliza em lidar com estratégias é de pouco valor a menos que saibamos que estas estratégias sejam o mediador da saúde”.

Antonovsky (1988) lembra que, quando John Snow apressou-se em fechar a bomba de água da Lambeth Company da Broad Street, a fim de conter a epidemia de cólera em Londres em 1853, ele tinha formulado a hipótese de que a cólera poderia ser transmitida pela emissão de dejetos fecais no abastecimento de água (SNOW, 1855). Ele estava muito longe de entender os mecanismos pelos quais o uso da água levava à cólera. Mas a base epidemiológica para sua recomendação foi sensata. Da mesma forma, parece existir evidência suficiente que os estressores, a menos que adequadamente manejados, são patogênicos e pelo menos há alguma evidência de que, quando a operação é bem-sucedida, o resultado é salutar. Segundo essas considerações, quais são os caminhos que podemos apontar? O debate pode ser, no mínimo, não mais que uma especificação de hipóteses, pelo qual os dados indiquem diretamente a ligação entre: o SOC dar “conta do recado” e a saúde.

Cohen (1984, p. 265) diz que “há cinco mecanismos pelos quais dar conta do recado, possa afetar a etiologia e recuperação da doença”. Três deles estão no nível do que ele denomina de consciência comportamental:

- hábitos que diretamente interferem ou reforçam a saúde – por exemplo, não fumar, não beber excessivamente, praticar atividades físicas;
- comportamentos adaptáveis que podem diminuir a severidade da doença – por exemplo, procurar tratamento precoce, ter uma atitude aberta à informação;
- apoio com profissionais de saúde.

Embora o estudo de Cohen seja ostensivamente devotado aos estressores, as questões às quais ele se refere cobrem a inteira escala de comportamentos salutareos que, presumidamente, têm uma relação direta com a saúde: não comer

entre refeições, não fumar, fazer atividade física regular etc. (BERKMAN; BRESLOW, 1983). Esses comportamentos são mais determinados pela estrutura sócio-estrutural e pelos fatores culturais, do que pela forma como o indivíduo vê o mundo. Pode ser que os mesmos fatores socioculturais que diminuem as taxas de tabagismo (por exemplo, classe social) também influenciem o aparecimento de SOC forte; então as chances de que uma pessoa com SOC forte não fume são maiores. Se, contudo, limitarmos nosso foco para a habilidade em lidar com estressores, podemos dizer que tem maior vantagem, aqueles que têm um SOC forte. A pessoa com SOC forte é mais capaz de identificar precisamente a natureza e as dimensões do problema instrumental, de abordá-las como desafio, de selecionar possíveis soluções em seu repertório de recursos, os que são apropriados ao problema, e empregá-los racionalmente (ANTONOVSKY, 1988).

A partir deste ponto de vista, há de fato uma base para antecipar uma sequência causal entre SOC, comportamentos de saúde e saúde. Pessoas com um SOC forte adotam comportamentos de saúde adaptáveis, mais frequentemente que aqueles com um SOC fraco.

A hipótese é que a força do SOC tem consequências fisiológicas diretas e, por tais caminhos, afeta a condição de saúde (ANTONOVSKY, 1988).

Em uma revisão mais detalhada do que é conhecido sobre substratos biológicos de estresse, Ciaranello et al. (1982, p. 240) concluem:

Cooperação entre cientistas biológicos, psicológicos, e sociais poderiam ser tremendamente valiosas, porque cada uma das áreas oferece uma perspectiva diferente de estresse. Tais colaborações são especialmente vitais para esforços ao identificar e caracterizar mediadores importantes de estresse.

Observamos, também, outro ponto de vista traduzido por Schwartz (1979, p. 563): “Um sistema normalmente auto-regulatório, pode tornar-se desordenado quando, a comunicação de informações essenciais entre partes específicas do sistema for, por qualquer razão, interrompida”. Desregulação pode ocorrer em qualquer estágio na cadeia de qualquer sistema: por exemplo, os receptores sensoriais ou o cérebro podem distorcer a entrada de informação; a informação inapropriada pode ser dada aos órgãos periféricos; e a informação do *feedback* providenciada pelos órgãos sensoriais para o cérebro pode ser distorcida ou mal interpretada, como Schwartz enfatiza. Dada tal desregulação, a desordem cria a

possibilidade para um processo de início de doença. O organismo falhou, ao mobilizar recursos adequados ou apropriados para lidar com a ameaça.

Schwartz (1979, p. 567) continua a observar o que, no presente contexto, é uma questão crucial: o tempo de recuperação, seguindo a resposta para um estressor. “Um efeito mais dramático de desregulação”, ele escreve, “seria visto como déficit no tempo de recuperação”. Isso se relaciona mais diretamente à distinção entre tensão e estresse. O cérebro pode registrar transtorno ou dor, física ou emocional: a dor de um membro fraturado ou dor de estômago; o medo da perda de um emprego; o êxtase de participar em uma vitória. Com *feedbacks* adequados e processos regulatórios, nenhuma série de danos poderá acontecer. Mas, se a informação estiver distorcida ou desconsiderada e os recursos disponíveis inadequados, a desordem perdura, ou seja, o organismo entra em estado de estresse e o dano se inicia. A introdução da dimensão de tempo nos permite concentrar, não na resposta ao estressor agudo, que desperta desvios fisiológicos provenientes de um estado estável que pode ser manuseado rapidamente, mas, nos estados agudos repetidos, ou estressores crônicos, manuseados de forma inadequada, que são fontes de dano.

O poder do SOC, propõe Antonovsky (1988), é um determinante crucial da probabilidade de prevenir tal desregularização. A pessoa com um SOC forte tem maior capacidade de evitar a entrada em situações de estressores induzidos ambientalmente e maior capacidade em definir estímulos como não estressores. Dada a natureza da existência humana, numa situação estressora, o indivíduo tende a ignorar ou distorcer a natureza do problema, ou seja, a informação recebida pelo cérebro. Somente mensagens precisas são mais prováveis de serem transmitidas aos órgãos periféricos. O *feedback* ao cérebro será cuidadosamente atendido. E o mais importante de tudo, o cérebro selecionará os recursos mais apropriados, ambos entre a ampla variedade de subsistemas dentro do organismo e do ambiente extraorgânico. Daí a importância da qualidade da informação e sua respectiva captação, o que remete à característica da compreensibilidade do SOC.

Isto nos traz, finalmente, a um foco mais preciso na relação entre uma adequada regulação e uma manutenção da saúde. Nas últimas décadas, cresceu a ascensão à área que está sendo chamada de psiconeuroimunologia. Todos os envolvidos concordam que “o conceito de que um sistema imune, operando via sistema nervoso central e neuroendócrino, podem agir como um tradutor entre a

experiência e a doença” (SOLOMON, 1985, p. 7). Isso não é, portanto, mais um conceito estranho, especulativo, ainda que o conhecimento esteja na fase inicial.

Em sua revisão do assunto, Solomon (1985) propõe 14 hipóteses nas relações entre o sistema nervoso central e o sistema imune, 5 das quais são particularmente relevantes à presente apresentação (I, II, VIII, XIII, XIV).

I - A primeira hipótese (SOLOMON, 1985, p. 8) é explicada assim: estilo de ser bem-sucedido e fatores de personalidade devem influenciar a susceptibilidade do sistema imune do indivíduo, que sofre alterações por eventos exógenos, incluindo reações aos eventos. Solomon chega à conclusão provisória de que existe “uma personalidade imunossupressora” a qual, em interação com predisposições patogênicas e/ou genéticas, pode levar à doença.

Diante de tal afirmação, não se poderia supor que exista, também, uma personalidade imunocompetente? Uma pessoa com SOC forte não seria aquela que, confrontada com desafio à integridade do organismo, mobiliza positivamente sua competência imunológica? (ANTONOVSKY, 1988).

II - A segunda hipótese de Solomon (1985) refere-se às consequências de revés emocional e aflição, em função de “incidência, gravidade, e/ou tratamento de doenças que são imunologicamente resistentes” (SOLOMON, 1985, p. 9). Ao debater essa hipótese, ele se refere à possibilidade de alguns indivíduos serem protegidos contra os efeitos imunológicos de angústia emocional ou (aflição) diante de impossibilidades de melhora da doença.

VIII - Essa hipótese propõe que “hormônios e outras substâncias reguladas ou elaboradas pelo sistema nervoso central, deveriam influenciar mecanismos imunes” (SOLOMON, 1985, p. 12). Nessa hipótese, assim como na hipótese XIII, que está relacionada aos hormônios tímicos, Solomon considera o impacto indireto do sistema nervoso central, funcionando em imunocompetência por vias neuroendócrinas, sob a direção do sistema nervoso central. Sua pergunta está relacionada aos “efeitos dos eventos psicológicos” (SOLOMON, 1985, p. 12), mas poderia também dizer respeito ao processamento desses eventos pelo cérebro.

Pautando-se nos estudos da Salutogênese e em nossa formação como pneumologista e alergista, especialidades que envolvem diretamente o sistema imunológico, ousamos acrescentar uma possibilidade que pode servir de reflexão sobre o debate apresentado, sugerindo que, na própria construção do SOC, paralelamente se organizem processos que se fixam na memória anímica como uma

espécie de “imprint psíquico”, com repercussão direta no sistema imunológico, registrando as experiências variadas de vida dos indivíduos.

XIV - Finalmente, a hipótese XIV apresenta a pergunta: “a intervenção comportamental pode aumentar a imunidade”? (SOLOMON, 1985, p. 14). Mas Solomon não descreve exatamente como as intervenções projetadas podem ser imunostimuladoras, usando frases como “felicidade, segurança, senso de controle, relaxamento, e outras emoções positivas”. E por que somente emoções positivas? Não seria concebível que medo, sofrimento, incerteza, excitação, e outras emoções que caracterizam tensão, se apoiadas pela convicção que elas façam sentido, seriam desafios e poderiam ser administradas, podendo ser imunostimuladoras? (ANTONOVSKY, 1988).

Corson e Corson’s (1983, p. 293) referem que

problemas difíceis de resolver, sugerem condições, nas quais a resposta de lidar com o problema não pode ser conquistada, e isso abre caminho à doença. Mas, se o cérebro puder direcionar a conquista de tal resposta – ou, nas palavras de Antonovsky, prevenir que a tensão seja transformada em stress – a imunocompetência pode ser melhorada.

A breve revisão de psiconeuroimunologia de Borysenko (1984, p. 250) denota essa possibilidade, citando estudos que “encontraram uma melhoria das medidas de resultado como uma função de estresse”. O mesmo ponto é feito num estudo empírico realizado por Dillon, Minchoff e Baker (1985-86, p. 17), que conclui que o mecanismo pelo qual “estados emocionais positivos em prevenção de doenças e cura [...] podem ser encontrados na melhoria do sistema imune”. Um estudo de intervenção comportamental de residentes geriátricos, usando treino de relaxamento, mostrou um aumento significativo na atividade de “células *killer*” e outras mudanças de imunocompetência (KIECOLT-GLASER et al., 1985). Mas, para a maior parte dos pesquisadores, o trabalho neste campo recente, se concentrou nas “formas complexas nas quais os sistemas nervoso, endócrino e imune interagem para afetar a ocorrência de doença” (JEMMOTT, 1985, p. 507).

De certo modo, alguém pode apontar para o trabalho de Cannon (1942) como o progenitor de sério estudo dos mecanismos, ligando emoções e patologias. Ele especulou que o trauma emocional, gerado pela violação de um tabu profundo, levou à hiperativação do sistema simpático adrenal, ao choque hipovolêmico e à morte rápida em um determinado caso clínico.

Por outro lado, o sistema nervoso central mediou trauma crônico, como descreve Radil-Weiss (1983, p. 259), ele mesmo um sobrevivente de Auschwitz e professor do Instituto de Fisiologia da Academia de Ciências da antiga Tchecoslováquia:

Sob essas condições excepcionais, onde o stress era máximo e as reservas eram sujeitas à máxima redução, seria mais coerente que a extensão da regulação neural e neuro-humoral de processos internos nos organismos, dependessem de processos psíquicos. Homens de forte vontade, convencidos da importância dos princípios pelos quais eles se guiavam, e preenchidos com uma concepção de mundo unificado, suportavam melhor do que pessoas que vacilavam em seus pontos de vista.

Esses termos são claramente coincidentes com os conceitos do Senso de Coerência e sua qualidade na avaliação de estressores.

Previamente, a ideia central do argumento cogitou que os estressores representassem um duplo problema instrumental e emocional. A pessoa com um SOC forte mobiliza recursos emocionais e cognitivos intra e interpessoais para lidar com problemas. Ele ou ela pode mobilizar, por meio do Sistema Nervoso Central, recursos neuroimunológicos e neuroendócrinos para prevenir dano ao organismo. O SOC, nesse modelo, é um atributo da pessoa, cujo cérebro vai adotando uma forma característica de relacionar-se com estímulos.

3.3 Salutogênese e resiliência

O foco desse novo modelo – a Salutogênese – aponta para a pesquisa e a qualificação dos processos que promovem e mantêm a saúde, questionando onde se encontram as fontes ou as origens da saúde. O que protege uma pessoa que, mesmo em meio a uma epidemia ou uma catástrofe, com a mesma exposição das demais, não se contamina? Que mecanismos ela desenvolveu ao longo da vida para fortalecer o seu sistema de defesas (S. Imunológico) com tal caráter de abrangência? Enfim, como desenvolveu um alto grau de resiliência?

Antonovsky acredita que esse aprendizado é diretamente proporcional àquele que ocorre ao longo de toda vida, desde a mais tenra infância, sendo influenciado, portanto, pela maneira com que se é recebido no mundo e orientado em casa e em todo seu entorno, na família, na escola e nos diversos ambientes que frequenta.

Sua proposta coincide com Steiner no sentido de que tudo e todos têm forte e decisiva participação sobre o desenvolvimento integral do ser humano: seja no

âmbito físico, emocional ou espiritual, focando especialmente as relações que o indivíduo mantém, inclusive no período escolar.

Ritmos, cores, formas, cheiros, movimentos, paisagens, clima, natureza, TV, videogames, computador, brinquedos e brincadeiras, calor, carinho, histórias, contos, atenção, adequação, verdade, caráter, amor, cuidado, sol, alimentação, segurança, limites, viagens, festas, vestuário, enfim, todos são fatores que afetam o desenvolvimento do ser humano, especialmente na primeira infância; são processos plasmadores desde a concepção física (externa) até as atividades mais internas do Pensar, do Sentir e do Querer, ou seja, todo conteúdo do mundo interno.

Pesquisar as origens da saúde, de onde ela provém e como pode ser fortalecida; estudar como o organismo pode lançar mão de suas próprias forças e que forças são essas que, estimuladas adequadamente, revertem em vitalidade e saúde: esse é o caminho proposto pela Salutogênese.

Em suas pesquisas, Antonovsky (1997) e Maslow (1999) descreveram quais características foram observadas nas pessoas que se mantiveram saudáveis, principalmente em um grupo de sobreviventes de campos de concentração. Os entrevistados apontaram três grandes fatores, entre outros:

1° - Fator transcendência – uma boa parte dos entrevistados relatou que o fato de se sentir uno com Deus ou ligado a uma entidade divina, com a certeza interior da proteção desse Ser Divino, lhes conferiu força de resiliência. A força da integridade, ou conexão espiritual.

2° - Fator relacionamento – muitos entrevistados se ligaram em seus parentes – filhos/esposa/marido – e faziam a imagem da necessidade de sobreviver para continuar a conviver com esses entes queridos. Isso lhes projetava uma vivência fora daquele local, o que lhes conferiu força para suportar aquele período! A força da afetividade, ou força anímica.

3° - Fator financeiro (material) – outros entrevistados relataram que não se fixavam nas carências que estavam vivendo, pois possuíam especial quantia de dinheiro e/ou propriedades e sabiam que iriam desfrutar dessa abundância, tão logo se vissem livres daquela situação. A força material, ou processos físicos.

Essas três forças – proteção espiritual, ligações afetivas, dinheiro e propriedades – foram apontadas como capazes de criar resiliência (resistir à forte estresse ou à pressão e retornar ao estado próximo ao normal). Esse contexto explicita os três processos que, segundo Steiner, compõem a natureza humana: o

físico, o anímico e o espiritual, para os quais é exatamente voltado o Método Pedagógico Waldorf, apontando a coerência dessa integralização com os estados de saúde.

Até o momento, houve algumas tentativas de desenvolver o modelo de Salutogênese em nível teórico, embora o próprio Antonovsky, assim como outros autores, considerem o conceito incompleto e ainda com muitas questões em aberto (FRANKE, 1997; NOACK, 1997). Becker (1992) apresentou um modelo interativo de recursos de exigências que segue a tradição do paradigma de enfrentamento do estresse, assim como a perspectiva salutogênica de Antonovsky. A saúde física e mental ou a doença são explicadas como um resultado de esforços individuais, quando se lida com exigências internas e externas, com a ajuda de recursos internos e externos. Noack (1997) clama por um desenrolar mais avançado da proposta salutogênica, a fim de explicar pré-requisitos de desenvolvimentos positivos saudáveis para que guias políticas e práticas de saúde sejam analisadas.

Antonovsky, trabalhando no Instituto de Pesquisas Sociais em Jerusalém, voltou-se à reformulação do conceito de estressores. Interessando-se por Medicina Social, começou a desenvolver pesquisas, buscando a conexão entre fatores de estresse e sua relação com saúde e doença.

Em 1966, propôs um novo conceito sobre estressores, rejeitando a ideia que eles têm efeitos iguais para todos. Afirmava que o tipo de doença é determinado pela disposição individual, o que coincide com os postulados da Medicina Antroposófica. Propôs ainda que, quando se fala em estressores, é preciso observar diversos fatores. Por exemplo, os processos de avaliação cognitiva (como as pessoas avaliam as situações) são essenciais, ao se examinar e lidar com elementos estressores. Uma das mais conhecidas teorias sobre estresse é o modelo operacional de Lazarus (1984). Ele o distinguiu entre dois processos de avaliação. Primeiramente, eventos podem ser julgados como uma ameaça, um desafio, ou sem importância, dependendo de cada pessoa. Em seguida, os recursos são avaliados para que a pessoa possa se ocupar ou não, em enfrentar o elemento estressor. Para cada um, há estratégias diferentes de enfrentamento, mais ou menos adequadas às adaptações de situações de vida. Lidar com o estresse parece ser mais eficaz, quando diferentes estratégias de enfrentamento são usadas de uma maneira flexível.

A ideia básica da proposta salutogênica é semelhante ao conceito de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde e ao conceito de Promoção da Saúde, colocado no Pacto de Ottawa em 1986. Recomendações e conceitos semelhantes à Salutogênese podem ser reconhecidos na medicina em tempos distantes. Contudo, Antonovsky foi o primeiro que não só criticou o modelo patogênico, mas também se afastou dele com a teoria salutogênica, descrevendo-a detalhadamente, visando confirmá-la com evidências empíricas.

O modelo salutogênico pode ser considerado o primeiro e o mais avançado modelo para explicar o conceito de saúde (DLUGOSCH, 1994; FALTERMAIER, 1994), por levar em conta o nível social, psicológico, bioquímico e cognitivo, incluindo a história de vida como fator essencial. Nesse ponto, também é possível perceber um paralelismo com a Medicina Antroposófica e suas terapias, bem como com as proposições da Pedagogia Waldorf.

Antonovsky criticava o fato de a proposta salutogênica ter ganho pouco ou nenhum apoio nas pesquisas em ciências da saúde. Na opinião dele, as hipóteses de pesquisa são formuladas de maneira patogênica desde o começo, resultando em uma busca de causas de doença, ainda sem explicar como as pessoas mantêm a saúde, enfrentando eventos críticos ou estresse contínuo em suas vidas. As variáveis examinadas são quase exclusivamente parâmetros de doença. Medidas positivas de saúde são desconsideradas. Além disso, sem qualquer outra observação, os elementos estressores são simplesmente considerados prejudiciais à saúde. Para Antonovsky (1979), dependendo da situação e do entendimento individual, o estressor poderá gerar atitudes e desenvolvimentos positivos, que até então o indivíduo não havia conquistado.

A Salutogênese pode, portanto, incluir muitas variáveis e, por isso, é considerada como uma concepção de alto valor integral (BECKER, 1992).

O modelo de saúde apontado pela Salutogênese tem sido comumente examinado em quatro campos de utilização: promoção e prevenção de saúde, medicina psicossomática, psicoterapia e reabilitação. Interessa a este estudo analisar o primeiro campo por ter mais conectividade com o foco dos estudos aqui desenvolvidos.

3.4 A Salutogênese e a Promoção de Saúde

No campo da Saúde, a Salutogênese atingiu sua maior importância pela congruência de seus conceitos com a promoção e a prevenção da saúde. Ela fornece uma estrutura teórica para atividades preventivas nos campos em que se carece de uma base teórica.

A mudança de perspectiva – de elementos de risco para elementos preventivos e promocionais – é compatível com um conceito moderno, interativo de saúde, que classifica as dimensões psicológicas e sociais no mesmo nível das físicas.

O princípio do modelo de Salutogênese ocorreu quase ao mesmo tempo com a formulação do conceito de empoderamento (autonomias) e das propostas socioecológicas dos movimentos da comunidade psicológica. Todos esses caminhos são responsáveis por uma mudança no conceito de saúde, desencadeados desde o pacto de Ottawa (OMS, 1986), desembocando na Promoção de saúde. Embora os termos Salutogênese ou Senso de Coerência (SOC) não tenham sido mencionados no Pacto de Ottawa de 1986, posteriormente, quando da elaboração do texto da Organização Mundial da Saúde com as perspectivas para o novo milênio, se colocou a preocupação principal da Promoção de Saúde, no fortalecimento do Senso de Coerência, na autopercepção e autoeficiência de Antonovsky, como elementos significativos para a saúde (WHO, 1997).

As propostas básicas do modelo de Antonovsky para prevenção e promoção da saúde englobam a necessidade de se criar um meio que ofereça às crianças e aos adolescentes recursos suficientes para formar um sentido forte de coerência. O SOC realmente domina, como um recurso pessoal, o modelo de salutogênese, contudo, para que se desenvolvam medidas preventivas e de Promoção de Saúde, haverá que se ocupar em armazenar uma ampla quantidade de elementos individuais, sociais e culturais, como inteligência, educação, estratégias de enfrentamento, apoio social, oportunidades financeiras e estabilidade cultural. (BENGEL et al., 1999).

Antonovsky não combate a análise científica da saúde. Seu conceito de saúde /doença conectadas traz um novo olhar sobre o conceito de saúde. Ele faz um apelo por uma pesquisa interdisciplinar em saúde e doença e reforça a prevenção orientada, com vista a um comportamento saudável. Ele ressalta a

importância de juntar saúde e o valor social da saúde, sugerindo que a educação tem papel fundamental nessa conquista (ANTONOVSKY, 1997).

A Salutogênese preenche, em parte, o desejo e a necessidade de uma teoria compreensiva, interdisciplinar e genérica da saúde e é compatível com o modelo biopsicossocial de saúde e doença. Embora o modelo biopsicossocial, no qual saúde e doença são vistas como dependentes de processos e circunstâncias biológicas, físicas e psicológicas, assim como influências sociais e comunitárias, ainda desempenhe um papel significativo, ele continua predominantemente voltado à patogenia, enquanto o modelo de Salutogênese enfatiza, de maneira consistente, uma perspectiva voltada à saúde.

Assim, escolher esse modelo preenche duas importantes necessidades do cientista e do profissional de saúde: uma avaliação crítica da pesquisa predominante, ao mesmo tempo em que fornece uma estrutura teórica para sua pesquisa e sua prática em saúde (ANTONOVSKY, 1988).

A Salutogênese coincide com desenvolvimentos que podem ser facilmente combinados com as pretensões e as propriedades da Promoção de Saúde: orientação de recursos, foco em elementos de manutenção da saúde, holismo, concentração na aquisição de habilidades, educação, ênfase nos aspectos ambientais, definição positiva de saúde e a crítica ao conceito de patogênese.

4 A PROMOÇÃO DA SAÚDE

4.1 Desenvolvimento e direcionamentos

Para compreender o conceito de Promoção de Saúde, seus desdobramentos e suas interfaces com os conceitos de Salutogênese e Pedagogia Waldorf, identificamos que:

Partindo-se de uma concepção ampla do processo saúde-doença e de seus determinantes, a promoção da saúde propõe a articulação de saberes técnicos e populares e a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados para seu enfrentamento e resolução (BUSS, 2000, p. 165).

Os fatores que influenciam a saúde não dependem apenas dos indivíduos, mas das relações que determinam as condições de vida em sociedade. Além disso, entre as diferentes formas de organização social existem diversas maneiras de compreender o que é saúde ou um estado de saúde (DONATO; ROSEMBURG, 2003).

Assim um estilo de vida saudável de uma sociedade envolve a prevenção das doenças e a Promoção de Saúde.

O movimento de prevenção de saúde, na medida em que se constituiu em um esforço para se antecipar à doença, poupando energia e os custos econômicos e psicológicos do tratamento, representou um importante passo para entender a natureza da doença. Porém, a prevenção tem alcance limitado e, por isso, é preciso distinguir os conceitos de promoção e prevenção de saúde, que não são sinônimos (NUTBEAM, 1996).

Tanto no âmbito individual como no coletivo, o termo “prevenção” deve ser reservado para toda medida que, tomada antes do surgimento ou agravamento de uma dada condição mórbida, ou de um conjunto delas, vise afastar a doença do indivíduo, para que tal condição não se manifeste (ou tenha diminuída a sua possibilidade de ocorrência), ou se manifeste de forma menos grave ou mais branda.

Já a “promoção” de saúde se caracteriza por uma intervenção ou um conjunto de ações que têm como meta ideal a eliminação permanente ou, pelo menos, mais duradoura de doença, buscando não somente atingir as suas causas básicas, mas evitar que as doenças se manifestem nos indivíduos ou nas coletividades.

(LEFEVRE; CAVALCANTE, 2004). Esse conceito de Promoção de Saúde também se encontra vinculado às intervenções voltadas a determinantes como eliminação da pobreza, reconhecimento dos direitos econômicos e sociais da população, justiça social e suporte social. Constitui-se como produção conceitual, metodológica e instrumental, cujos pilares são a complexidade do conceito de saúde, a discussão sobre qualidade de vida, o pressuposto de que a solução dos problemas está no potencial de mobilização e participação efetiva do indivíduo e da sociedade, acionando o princípio da autonomia (PEDROSA, 2006), o que aponta diretamente sua relação com a Salutogênese e os princípios da Pedagogia Waldorf.

A partir da década de 1970, cresceu, juntamente com a promoção da saúde, o conceito de desenvolvimento humano sustentável, que abarca todos os fatores que podem contribuir para a saúde: a educação, o ambiente, a produção de bens e serviços e o protagonismo social e político da mulher nas ações de Promoção de Saúde. Historicamente, naquele momento, evidenciaram-se, política e socialmente, ações nos mais variados setores, reclamando atenção à preservação e à educação voltadas às questões ecológicas, consideradas por Vattimo e Rovatti (1983 apud REIGOTA, 1999), como um ‘pensamento frágil’, o que não equivaleria à fraqueza, mas à sua correlação com um pensamento contemporâneo considerado “fragmentado, veloz, substituível rapidamente” (REIGOTA, 1999, p. 42).

Reigota (1999) aponta duas bases teóricas que nos parecem pertinentes, pois indicam, como ele mesmo propõe, um caminho para a formação de profissionais que trabalhariam com as questões da ecologia nos anos seguintes. São elas: a Antropofagia de Osvald de Andrade que reclama uma autonomia para o hemisfério sul, encontrada em sua proposição teórica à ecologia global, tomada como “referência filosófica em busca de solução aos conflitos étnicos culturais...” (p. 45); e a “Teoria da Justiça” que apresenta elementos importantes no campo da política e do direito internacional, no sentido de “garantir a distribuição de bens coletivos, priorizando as camadas mais pobres” (dos países ricos) (p. 44). Ocorre aí uma concomitância com as declarações das conferências internacionais de Promoção de Saúde, cujas propostas incluem semelhantes postulados, todos presentes na maioria dos documentos resultantes das conferências sobre o tema.

O conceito de saúde-doença ganha ainda um novo aliado – o cuidado –, que abrange outras dimensões. Essa categoria comporta, além da técnica, o respeito, a solidariedade, a compreensão, a escuta e também a corresponsabilidade, abrindo

espaço para tomadas de decisão participativas, antes obrigatórias, sem questionamentos. Fala-se hoje em conceito de saúde-doença-cuidado, objetivando o cuidado emancipador (LUZ; BARROS, 2012) e apontando para a “integralidade”, termo que também ganhou destaque a partir das decisões (representadas pelas cartas e declarações) das conferências internacionais que discutiram promoção da saúde. Há aqui aspectos importantes que convergem para o conceito de saúde de Antonovsky: a Salutogênese.

A fim de compreender melhor esses aspectos, um retrospecto histórico nos mostra que não é tão recente a ideia de Promoção de Saúde,

A Promoção de Saúde é um esforço da comunidade organizada para alcançar políticas que melhorem as condições de saúde da população e os programas educativos para que o indivíduo melhore sua saúde pessoal, assim como para o desenvolvimento de uma “maquinaria social” que assegure a todos os níveis de vida adequados, à manutenção e o melhoramento da saúde (WINSLOW, 1920, p. 23).

Leavel e Clark (1965) já apontavam medidas preventivas na história natural da doença, porém destacavam elementos e procedimentos visando à Promoção da Saúde. Dentre eles, a educação; a nutrição, segundo as fases da vida; o apoio ao desenvolvimento da personalidade, incluindo também educação adequada dos pais; educação sexual; aconselhamentos pré-nupciais; moradia adequada; recreação e condições agradáveis no lar e no trabalho.

Para Sutherland e Fulton (1992), a Promoção da Saúde pode ser dividida em dois grandes grupos:

- a) Atividades dirigidas aos estilos de vida dos indivíduos: na família, na comunidade onde se encontram, na cultura:
 - concentração nas atividades educativas: aleitamento materno; evitar hábito de fumar; aspectos da nutrição, como as dietas; a prática da atividade física; orientações sobre direção perigosa no trânsito.
- b) Atividades dirigidas ao coletivo e ao ambiente:
 - concentração nos processos promotores de qualidade de vida: padrão da alimentação, habitação/saneamento, condições de trabalho.
 - oportunidade de educação ao longo da vida: higiene, ambiente limpo, apoio social, estilo de vida responsável, cuidado com a saúde.

Gutierrez (1997, p. 117) diz que:

Promoção da Saúde é o conjunto de atividades, processos e recursos de ordem institucional, governamental ou da cidadania, orientados a propiciar o melhoramento de condições de bem-estar e acesso a bens e serviços sociais, que favorecem o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos favoráveis ao cuidado da saúde e o desenvolvimento de estratégias que permitam à população um maior controle sobre sua saúde e suas condições de vida, a nível individual e coletivo.

O informe Lalonde¹⁷, que expõe claramente o conceito de Promoção de Saúde, apesar de não ter sido a primeira atividade que surgiu no Canadá, pois, em décadas anteriores, já se cultivavam novos discursos e práticas, especialmente voltados para a Educação em Saúde, é considerado,

[...] uma importante reorientação, por ter apresentado um marco de referência novo e amplo para as políticas de saúde e ter oferecido o reconhecimento político a novas ideias e ter estabelecido um primeiro passo na definição de um novo paradigma em saúde (DRAPER, 1995, p. 12).

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em colaboração com a Unicef, convocou, em 1978, a I Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, realizada em Alma-ATA. Ela representou um passo extremamente importante com repercussão nos sistemas de saúde de boa parte do mundo.

A meta era “Saúde para todos no ano 2000”, com a proposta de um conjunto de oito recomendações essenciais para o campo da saúde, resumidas a seguir:

- Educação e métodos de prevenção e controle dirigidos aos problemas prevalentes de saúde.
- Suprimento de alimentos e nutrição adequada.
- Abastecimento de água e saneamento básico.
- Atenção materno-infantil e planejamento familiar.
- Imunização contra principais doenças infecciosas.
- Prevenção e controle de doenças endêmicas.
- Tratamento adequado de doenças comuns e acidentes.
- Distribuição de medicamentos básicos

(ALMA-ATA, 1978).

¹⁷ Informe ou relatório Lalonde (1974) – marco inicial da moderna Promoção de Saúde no Canadá, que leva o nome do seu então Ministro da Saúde, que propôs que saúde também teria uma origem socioeconômica, além da biológica.

O sucesso da Conferência de Alma-Ata (1978) impulsionou a busca por novos caminhos que desvendassem meios para não só alcançar esses objetivos, como também para continuar avançando no campo da saúde.

Parcerias da OMS em cooperação com o Ministério da Saúde do Canadá propuseram a I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em 1986, em Ottawa, no Canadá, da qual participaram 38 países, incluindo o Brasil, todos signatários da Carta de Ottawa-1986, documento ali produzido.

Essa Carta traz novas definições e propostas. Dentre elas, define Promoção de Saúde como: “o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo” (BRASIL, 2002, p. 19).

Esse importante documento se caracteriza por:

- a) Assumir que “a saúde é o maior recurso para o desenvolvimento social, econômico e pessoal, bem como uma importante dimensão da qualidade de vida” (p. 20).
- b) Propor “a equidade em saúde, reduzindo as diferenças do acesso aos recursos para uma vida saudável” (p. 20).
- c) Determinar que a “Promoção da Saúde não abarca somente o setor da saúde, mas requer também educação, alimentação, renda, ecossistema, recursos sustentáveis, justiça social e equidade, paz” (p. 20).

Essas propostas produzem, obrigatoriamente, um movimento intersetorial que prioriza a saúde em todos os seus níveis, pois são decisões que influenciam, a partir das políticas públicas, os fatores apontados como esteios às implementações práticas, mirando o processo de promoção da saúde dos indivíduos e da coletividade.

Em Adelaide (Austrália), em 1988, realizou-se a II Conferência Internacional sobre promoção da saúde, com foco nas políticas públicas saudáveis, que resultou na elaboração da “Declaração de Adelaide”.

Nesse documento, foram identificadas quatro áreas que requerem ações imediatas em políticas públicas saudáveis: apoio à saúde da mulher, alimentação e nutrição, tabaco e álcool, criação de ambientes favoráveis.

De um modo geral, lembra também os problemas de equidade para superar as desigualdades no acesso a bens e serviços, reclamando a prioridade aos grupos menos privilegiados e vulneráveis, desenvolvendo sistemas adequados de informação que possam chegar aos que mais necessitam.

A declaração reitera a necessidade de alianças que envolvam setores que possam, de algum modo, organizar e disseminar os programas e as políticas, voltadas à Promoção de Saúde, especialmente as instituições educacionais.

O importante é observar que o conceito Promoção de Saúde inclui, em todos os seus âmbitos, a participação da Educação.

Não por acaso, iniciativas baseadas nas conclusões das diversas conferências sobre Promoção de Saúde foram sendo incorporadas e objetivadas em práticas na área educacional, considerando a criação de ambientes saudáveis, de onde surgiram as “Cidades Saudáveis” e as “Escolas Promotoras de Saúde” (LEVORLINO, 2000).

4.2 A Promoção de Saúde nas escolas

Historicamente, as ações voltadas à Promoção de Saúde nas escolas, primeiramente assumiam uma conduta assistencialista, centrada em procedimentos individualizados, na tentativa de se fazerem mudanças comportamentais, sem considerar as relações, os contextos e as influências provenientes da realidade onde a escola e seus alunos estavam inseridos. Eram ações isoladas, sem discussão e conscientização sobre o tema Saúde e suas inter-relações, que conduzem ao equilíbrio dinâmico da vida (PELICIONI, 2000).

Desde 1954, a Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio da sua comissão de especialistas em Educação em Saúde, sugeriu a necessidade de se organizarem, dentro dos espaços escolares, diversas atividades para favorecer a promoção de Saúde e a transmissão de conhecimento sobre as questões da Saúde. Surgiu, então, a primeira abordagem sobre o conceito de Escola Promotora de Saúde.

A partir das conferências mundiais sobre Promoção de Saúde, todos os documentos delas resultantes (Ottawa, Adelaide, e outros.) fizeram referência à necessidade de se desenvolverem, nos espaços onde se fizesse presente a Educação, atividades para a Promoção de Saúde. Uma dessas conferências – a 4ª

Conferência, em Jakarta, em 1997 –, incluiu em sua carta a declaração das “Escolas Promotoras de Saúde”: toda criança tem o direito e deve ter a oportunidade de ser educada em uma Escola Promotora de Saúde (LEVORLINO, 2000).

No Brasil, até 1996, pela resolução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 5,692/71, a Saúde era abordada nos Programas de Saúde, sem estar incorporada ao referencial curricular. Apenas objetivava o desenvolvimento de hábitos saudáveis de higiene, alimentação, prática esportiva, lazer e trabalho (LEVORLINO, 2000).

Já a partir da nova LDBEN nº 9.394/96 e da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Saúde passou a ser um tema transversal, conjugando os campos da Saúde e Educação de forma integrada, por serem eles protagonistas da formação da consciência crítica e social (BRASIL, 1996).

O Ministério da Saúde do Brasil, em 1998, passou a promover uma efetiva política de Saúde e, para tanto, sugeriu, entre outras orientações, a implementação da Escola Promotora de Saúde. A UNICEF e a UNESCO associaram-se ao Ministério da Saúde no Brasil e à “Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico” e publicaram considerações a respeito da importância de um trabalho interligando Saúde e Educação, para a melhoria da qualidade de vida das crianças (LEVORLINO, 2000).

4.3 Promoção de Saúde e Pedagogia Waldorf

É interessante notar que, apesar de todas essas resoluções recomendarem a implementação de uma Escola Promotora de Saúde, nenhuma delas especifica as formas e os meios para se concretizarem ações que desenvolvam esse objetivo, ou seja, não apresentam métodos que conduzam à obtenção dessa meta.

A integração Saúde e Educação no cotidiano escolar parece carecer de uma dinâmica metodológica para ser, decisivamente, implementada.

Diante do exposto, é razoável inferir que o Sistema Pedagógico Waldorf, que faz parte do nosso foco de estudo, não excetuando outros, possa representar, pelas suas concepções epistemológicas e as práticas dele derivadas, a possibilidade de Educação e Saúde caminharem de mãos dadas. O próprio sistema pedagógico Waldorf é especialmente pensado e sistematizado neste sentido, segundo afirma seu idealizador Rudolf Steiner, como já explicitado.

A rigor, a Promoção de Saúde distribui-se nas vivências pedagógicas cotidianas nas Escolas Waldorf em todos os seus âmbitos. Não se trata de combater ou prevenir doenças, unicamente. A geração, a manutenção e a promoção da saúde vão muito além. Há que se pensar a escola e o ensino de forma abrangente – a arquitetura, a estrutura do colegiado, a participação dos pais, etc. – e capacitar todos os envolvidos nesse processo, especialmente a comunidade docente; porém, especialmente, guiar-se por uma antropologia que abarque a integralidade humana.

Logicamente, não podemos afirmar que o Método Pedagógico Waldorf seja o único a ser pensado para oferecer um desenvolvimento integral dos indivíduos, o que, certamente, pode colaborar com a Promoção de Saúde. Porém, como já aqui se expôs, o objetivo deste estudo é apresentar especificamente esse método, por ter sido ele concebido, teórica e praticamente, com a finalidade de um desenvolvimento saudável de seus educandos, configurando-se, nos termos propostos, como uma possibilidade de preencher os requisitos para ser apresentado como potencial estruturador de escolas consideradas promotoras de saúde.

Após conhecer os princípios que regem o Método Waldorf, por meio de uma extensa pesquisa teórica, somada aos conceitos que embasam a Salutogênese, enxergamos a viabilidade de apontar práticas educativas, experienciadas nas escolas Waldorf, que caminham de mãos dadas com a saúde. Para tanto, era necessário investigar como isso poderia se dar. E com a finalidade de observar, analisar e interpretar conteúdos vividos nessas escolas, bem como identificar o pensamento e as ações docentes dos que ali atuam, fomos a campo buscar o contato e a experimentação da realidade proposta. Para isso, delineamos uma pesquisa empírica, desenhando os caminhos que nos permitissem atingir os objetivos traçados.

5 A PESQUISA

5.1 Delineamento da pesquisa

Os tópicos anteriores, nos quais foram apresentadas concepções de Pedagogia Waldorf, Salutogênese e suas intersecções com a Promoção de Saúde, compõem a base teórica desta pesquisa.

Apesar de os conceitos explorados apresentarem uma literatura relativamente ampla, o mesmo não acontece com a proposta de relacionar a Pedagogia Waldorf com os princípios da Salutogênese, o que fez gerar essa investigação. Após o estudo das teorias que fundamentam a pesquisa, passamos ao processo empírico. A partir do postulado de que é o professor Waldorf quem concentra, domina e realiza o método pedagógico em questão (STEINER, 1995, 1996, 2008a, 2013), optamos por identificar, por meio de sua atuação, os instrumentos pedagógicos que viabilizam o processo de desenvolvimento e aplicação dos componentes estruturantes do sistema de ensino Waldorf.

Assim fomos verificar, no cotidiano dos docentes das escolas Waldorf, as aplicações das ferramentas teórico-práticas em suas atividades, enunciadas nas abordagens conceituais, bem como analisar suas implicações, desdobramentos e possíveis congruências com a geração e a Promoção de Saúde (Salutogênese).

O foco é a descrição das atividades desenvolvidas, das observações do professor, suas atitudes e comportamentos didáticos em sala de aula, algumas características dos discentes, o conjunto de fazeres que deve ser contemplado no Método Waldorf, especialmente em relação às questões do Pensar, Sentir e Querer. Isso se justifica por ser essa tríade a base de sustentação do método, que visa a integralidade e prepara o aluno para uma aprendizagem pautada em estratégias que facilitam 'lidar', de um modo coerente, com a vida e com seus aspectos estressores. Para Antonovsky (1997), os estressores são os primeiros detonadores de doenças, as quais podem acontecer já durante o período escolar e/ou influenciar a saúde futura dos educandos.

“Aquilo que fazemos com a criança, não o fazemos apenas para o momento, mas sim para toda vida” (STEINER, 2013, p. 28).

Vários estudos a respeito das condições de saúde em ex-alunos Waldorf evidenciam que, quando comparados com ex-alunos de outras escolas, a incidência

de doenças crônicas nos primeiros é sensivelmente menor. Em um desses estudos, realizado em Berlim, Alemanha, no ano de 2014, foram investigados 1.100 ex-alunos Waldorf e 1.700 ex-alunos de outras escolas públicas com idades entre 20 e 80 anos. A incidência de artrites, hipertensão e diabetes (consideradas doenças crônicas) foi cerca de 30% menor nos ex-alunos Waldorf (HUECK, 2014). Outros estudos a esse respeito, serão indicados no item 6.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, em suas propostas para a saúde do século XXI, é preciso se ensinar a lidar com fatores estressores, principalmente, porque no mundo atual eles são condições onipresentes em nosso cotidiano e, portanto, potenciais geradores de doenças (WHO, 1997).

Essas constatações geraram indagações a cerca das atividades concernentes à implicação de um método pedagógico específico: a Pedagogia Waldorf pode ser um meio de alicerçar um caminho estruturador para um desenvolvimento saudável? Ou seja, é possível encontrar no Sistema Pedagógico Waldorf, concebido como um ensino de caráter sanador, congruências formais com o novo conceito de saúde – a Salutogênese?

A investigação tem como eixo principal a problematização gerada pela identificação de possíveis relações dos fundamentos presentes na Pedagogia Waldorf, com as concepções trazidas pela Salutogênese. A situação-problema se dá nas atividades desenvolvidas pelos docentes que atuam com esse método, pautado nos ideais de Rudolf Steiner, para compreender até que ponto há coerência nas propostas oferecidas aos educandos, no sentido de preparar um caminho em direção à geração e à promoção de saúde, premissas básicas do conceito de Salutogênese.

5.2 Objetivos

Objetivo Geral – compreender como o desenvolvimento das atividades vivenciadas no cotidiano das escolas Waldorf, voltadas à integralidade do Pensar, Sentir e Querer, podem ser consideradas, potencialmente, salutogênicas.

Objetivos específicos para desenvolvimento da tese:

- Apresentar a singularidade dos conceitos de Pedagogia Waldorf e Salutogênese, sua epistemologia e aplicações nos processos de aprendizado voltados à promoção de saúde.
- Analisar as aproximações e as relações entre os conceitos de Salutogênese e Pedagogia Waldorf, e o conceito de promoção de saúde.
- Observar as atividades pedagógicas do/no cotidiano das escolas Waldorf, com foco nas propostas do desenvolvimento do Pensar / Sentir / Querer.
- Entrevistar professores Waldorf dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas Waldorf, verificando as motivações presentes em seus discursos e as suas concepções de saúde e educação.
- Analisar e interpretar os dados das observações e entrevistas, buscando indícios de congruências entre os dois conceitos apresentados.

5.3 Universo da pesquisa

A pesquisa tem como foco de análise as ações docentes desenvolvidas nos primeiros anos do Ensino Fundamental das Escolas Waldorf, em seu cotidiano escolar. O objetivo de investigar possíveis práticas sanadoras desenvolvidas nesse ambiente determinou o universo da pesquisa, definido por um levantamento de possibilidades nas respectivas escolas, como por exemplo, observar e analisar as atividades docentes, e arguir os professores sobre seus caminhos até a Pedagogia Waldorf e suas concepções de saúde e educação.

De acordo com os critérios estabelecidos, construímos um universo que encampou professores Waldorf de uma escola no Brasil e de duas escolas na Alemanha.

5.3.1 Critérios de escolha

No Brasil:

Pelo fato dessa pesquisa ser desenvolvida num curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação da Universidade de Sorocaba, localizada no estado de São Paulo, levantamos todas as escolas Waldorf existentes nesse estado. Foram identificadas 34 escolas Waldorf, incluindo os jardins de infância.

A partir da intenção de pesquisar as escolas mais estruturadas, com Ensino Fundamental implantado e consolidado, foi feito um diagnóstico de todas elas, visando separar aquelas que atendiam ao contexto da pesquisa.

Foi enviado para as 34 escolas, via correio eletrônico, um questionário solicitando informações preliminares de cada uma delas, privilegiando os seguintes aspectos:

Sobre a escola:

- 1) Como e quando se constituiu a escola?
- 2) Quantos alunos, número de classes e turnos possui a escola?
- 3) Quais os níveis de ensino oferecidos? (Infantil, Fundamental e Médio)

Sobre o corpo docente:

- 1) Número de professores?
- 2) Critérios de admissão?
- 3) Quantos têm formação em Pedagogia Waldorf e há quanto tempo?

Foram 12 as escolas que responderam ao convite para participar da pesquisa. Dessas, 9 tinham professores que correspondiam aos critérios de inclusão, especificamente:

- a) Ser professor com formação em Pedagogia Waldorf.
- b) Ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola Waldorf.
- c) Ter pelo menos cinco anos de experiência nesta atividade.

O critério de exclusão de sujeitos e escolas levantados para esse estudo estabelecia que não poderiam participar da pesquisa professores que não

lecionassem na fase escolar definida para a pesquisa, os que não possuíam a formação específica em Pedagogia Waldorf, ou ainda aqueles que tivessem uma experiência inferior a cinco anos como professor dessas escolas. Além desses, todos aqueles que não aceitassem participar.

5.3.2 Caracterização e procedimentos da coleta de informações

Foram feitos formalmente, às nove escolas que correspondiam aos critérios de inclusão, os convites para a participação na pesquisa, explicitando, pormenorizadamente quais seriam os passos a serem desenvolvidos.

Obtivemos resposta positiva de uma escola Waldorf de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Duas escolas justificaram a não participação pelo acordo feito entre pais e professores de não permitir o desenvolvimento de pesquisas na escola. As outras escolas convidadas não se manifestaram.

A partir do recebimento formal do aceite pelo responsável da escola (APÊNDICE A), procedemos ao encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa. A inscrição da pesquisa recebeu a liberação sob o número: nº 51092515.1.0000.5500 em quatro de fevereiro de 2016 (Parecer 1.403.493).

Foi feito o planejamento para as visitas e agendado um primeiro encontro da pesquisadora com os professores da referida escola. Para isso, aproveitamos uma reunião de professores que acontece mensalmente. Nessa oportunidade, houve a apresentação da pesquisadora, que explicitou os objetivos da pesquisa, respondeu aos questionamentos e formalizou, nessa data, o convite aos professores que quisessem participar. Houve uma boa acolhida e ficamos aguardando a efetiva adesão deles.

Concordaram em participar cinco professores do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental, sendo que dois deles ministravam aulas para o quarto ano, pois havia duas turmas de quarto ano nesta escola. Outros dois professores mostraram interesse em participar, porém não cumpriam os requisitos para serem incluídos na pesquisa.

Iniciamos a coleta dos dados na referida escola Waldorf, em 09/03/2016, a qual durou até 13/05/2016. As visitas aconteceram em quatro ocasiões, para as observações e as entrevistas (permanecendo em média cinco dias em cada

visita), além do primeiro encontro para apresentação da pesquisa. Foram totalizados 21 dias de trabalho – permanecendo na escola em média 5h por dia – 105h em campo.

Na Alemanha:

Conforme já explicitado no texto, a Alemanha é o berço da Pedagogia Waldorf, o que justifica nosso interesse em visitar as escolas, em cujo país esse método de ensino teve início.

Berlim concentra um grande número de escolas Waldorf. Foi nessa cidade, que Rudolf Steiner, autor dessa Pedagogia, morou e trabalhou por muitos anos. Ali esse sistema de ensino foi desenvolvido de vários modos, antes e depois do regime do nacional socialismo, configurando-se uma riqueza específica como método pedagógico em transformação. Por outro lado, as circunstâncias históricas da Alemanha compõem um contexto sociocultural de natureza singular, de inegável importância, agregando diferentes possibilidades de novos conhecimentos e reflexões do desenvolvimento da referida proposta pedagógica.

Por meio de uma parceria já existente entre a Universidade de Sorocaba – UNISO – e a Alice Salomon Hochschule – Berlin – University of Applied Sciences, procuramos um suporte acadêmico da instituição alemã, para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida, diante da importância do tema em questão.

Foi feito contato com a Prof^a Dr^a. Theda Borde, ex-reitora da ASH Berlim, que se dedica aos estudos de Sociologia Médica, e com a Prof^a. Dr^a. Bettina Völter, atual vice-reitora da mesma Universidade, a qual se ocupa das questões da Educação Social. Estas são as linhas mestras que orientam as atividades e pesquisas existentes nessa Universidade, fato que se mostrou de acordo com o escopo da nossa pesquisa. Para tanto, foi enviado o currículo da pesquisadora, acrescentando uma breve apresentação do projeto de pesquisa.

A referida Universidade confirmou o aceite, enviando-nos uma carta-convite (ANEXO B). Após todos os trâmites, foram providenciados vários contatos em Berlim para a viabilização da pesquisa. Primeiramente, solicitamos ao responsável pela Federação das Escolas Waldorf do Brasil que nos indicasse uma pessoa para estabelecer o contato direto com a(s) escolas Waldorf daquela cidade. Foi indicada a Prof^a Olivia Girard que trabalhou por oito anos na Instituição – Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner, (Instituto Amigos das Escolas de Rudolf Steiner), a

qual tem abrangência mundial e se responsabiliza por auxiliar, de várias maneiras, as Escolas Waldorf em todo o mundo. A função da respectiva professora era organizar congressos, simpósios e/ou encontros de professores e alunos, em vários projetos em conjunto com a Secção Pedagógica do Goetheanum¹⁸ em nível mundial, o que demonstra seu real conhecimento sobre o desenvolvimento das Escolas Waldorf de Berlim.

A Prof^a Olivia Girardi é brasileira, nascida em São Paulo, ex-aluna Waldorf e cursou o Seminário Waldorf na Alemanha, quando assumiu um trabalho como professora numa das escolas pesquisadas em Berlim. Ela nos enviou uma série de contatos com as escolas da cidade de Berlim e também os de alguns professores, os quais foram convidados a participar da pesquisa.

Foram recebidos dois retornos, solicitando maiores detalhes sobre a pesquisa, os quais prontamente foram respondidos.

Quanto à Universidade Alice Salomon Hochschule – ASH, em Berlim, também foram organizados encontros com as professoras Theda Borde e Bettina Völter, Anja Voss e Irene Gropp (responsável pela recepção dos pesquisadores convidados), as quais deram suporte acadêmico para o desenvolvimento da pesquisa nessa instituição. Houve várias reuniões, tanto em conjunto como em separado com cada uma das professoras, tendo sido apresentados e discutidos os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa. Os encontros se davam em média a cada 2 dias e duravam de 15 a 45 minutos. A participação em atividades na ASH aconteceu paralelamente aos contatos com os professores das escolas Waldorf.

Há em toda Alemanha, atualmente, principalmente em Berlim, um grande número de refugiados. Esse contexto tem provocado várias discussões, tornando-se um tema bem recorrente. Assim, as atividades desenvolvidas na própria Universidade giraram em torno de encontrar caminhos para receber e integrar os refugiados, como para adaptar um método pedagógico para o desenvolvimento abrangente desse público. Além disso, houve várias discussões sobre a Pedagogia Waldorf e Salutogênese. Em outra oportunidade foi possível acompanhar o trabalho da Professora Dra. Theda Borde e seus alunos, quando foram realizadas reuniões e discussões no Hospital Universidade Charité em Berlim. Ela desenvolve pesquisas

¹⁸ O Goetheanum é o centro mundial do movimento antroposófico em Dornach – Suíça. Todas as atividades abrangidas pela Antroposofia possuem cada qual seu departamento ou “secção” representados nessa instituição: secção pedagógica, secção médica, etc.

em Medicina Social e, dentre os temas discutidos, estava a Salutogênese (temática desse estudo). Outra atividade que se mostrou interessante foi a orientação da profa. Dra. Bettina Völter para visitas ao Centro de Pesquisas para crianças – Kinderforscherzentrum Helleum – mantido pela ASH – Berlim, inserido no mesmo bairro da Universidade, organizado e dirigido por professores da ASH. Nessa instituição são oferecidas práticas pedagógicas às crianças de baixa renda com o intuito de incentivar a “curiosidade”, e, conseqüentemente preparar futuros pesquisadores.

O diretor Prof. Dr. Hartmut Wedekind foi quem apresentou as diretrizes e as atividades realizadas nesse centro. Foi realizada uma entrevista com a professora responsável pelas questões pedagógicas daquele período, profa. Olga Theisselmann, visando sempre ao mesmo foco: saúde e educação (APÊNDICE G).

A primeira escola Waldorf da Alemanha que autorizou o desenvolvimento da pesquisa foi a partir do interesse de um de seus professores. Um segundo professor dessa mesma escola interessou-se em participar, sendo incluído posteriormente. Outros professores, que demonstraram interesse, não atendiam aos critérios de inclusão, devido ao tempo de atuação no método.

A segunda escola Waldorf na Alemanha que aceitou participar da pesquisa, o fez pelo interesse de mais dois professores.

As atividades em Berlim se desenvolveram de 31 de maio de 2016 a 20 de julho de 2016. Oficialmente, foram cinco visitas em cada uma das escolas, com média cinco horas de trabalho de observações e entrevistas com os professores Waldorf das referidas escolas. Ao todo, foram 25 visitas para reuniões, contatos, explicações, requisição e recolhimento das autorizações, totalizando 100 horas de trabalho em 25 dias.

Ao final, nos foi requisitado um “*paper*” sobre o desenvolvimento da pesquisa, o qual foi entregue à prof^a Dr^a Theda Borde, após o que nos foi concedido um certificado de Projeto de Pesquisa Internacional, no qual constam as atividades desenvolvidas (ANEXO C).

De um modo geral, as observações e as entrevistas, agendadas de acordo com a disponibilidade de ambas as partes, aconteceram após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (APÊNDICE B). Antes, porém, de serem realizadas, aplicamos um questionário sucinto com informações pessoais e de suas formações para um diagnóstico da identificação dos participantes

(APÊNDICE C). Elaboramos um cronograma para as observações e as entrevistas dos nove professores que se dispuseram a participar, sendo cinco no Brasil e quatro na Alemanha, dois do gênero masculino e sete do gênero feminino.

As observações duraram em média cinco horas e foram descritas e organizadas na sequência das salas observadas.

As entrevistas se realizaram após as observações e foram anotadas e registradas em áudio para possibilitar as transcrições e as confirmações necessárias.

Em cada entrevista, foi explicitada novamente a relevância social e prática da pesquisa, bem como as questões éticas e de sigilo das gravações e identidade.

O tempo para as entrevistas não foi delimitado, mas tiveram em média uma duração de 40 minutos.

Há que se computar o caráter presencial das entrevistas nas quais foi possível ter uma proximidade entre entrevistador e entrevistado, traduzindo-se numa relação mais estreita.

5.3.3 Características das escolas

A escola brasileira onde foi realizada a pesquisa acompanha o perfil da maioria das escolas Waldorf no Brasil, ou seja, de cunho particular, localizada numa cidade de poder aquisitivo considerado alto. A escola tem 40 anos de existência, tendo sido iniciada como Jardim de Infância e aos poucos se desenvolvendo e implantando os outros níveis de ensino, sendo que, atualmente, conta com o ciclo escolar completo, com 430 alunos.

Na Alemanha, as escolas pesquisadas são maiores. A primeira escola visitada possui 592 alunos e, a segunda, 745 alunos, sendo que as duas oferecem o ciclo escolar completo.

Na medida do possível, as escolas Waldorf seguem uma arquitetura orgânica privilegiando cores e formas, as quais têm, potencialmente, ação direta na qualidade do fluxo e movimento de educandos, apontando para o equilíbrio e a saúde deles. “A ênfase em formas orgânicas tem a intenção de manter um movimento interno das crianças ao invés da estática que a arquitetura linear pode causar” (SOBO, 2014, p. 9). A arquitetura orgânica está presente em 36% das escolas Waldorf do mundo (GIRARDI, 2015). Um estudo de Rittelmeyer, de 2010 (apud GIRARDI, 2015),

revelou que desenhos arquitetônicos que “convidam” e sugerem “solidariedade” têm efeito positivo no aprendizado dos alunos, reduzindo o vandalismo e as taxas de adoecimento.

No Brasil, poucas escolas são construídas com arquitetura antroposófica, provavelmente devido ao alto custo. Na escola pesquisada, a arquitetura segue o padrão arquitetônico das construções do bairro de classe média, onde está inserida, sem apresentar traços típicos de uma arquitetura antroposófica; porém, a construção como um todo, é agradável e parece ‘convidar’ à permanência.

As duas escolas alemãs, que fizeram parte dessa pesquisa também não apresentam esse tipo de arquitetura. Questionados sobre isso, os professores explicaram que, com o nacional socialismo, as escolas que não rezavam a cartilha do referido regime foram fechadas. Após o término da supremacia do nacional socialismo, aos poucos, essas escolas foram retomando espaços cedidos pelo próprio Estado, já que, naquele país, a Educação, desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior, é garantida por ele. Nos espaços internos, pode-se perceber uma adequação para as formas mais orgânicas na medida do possível. Porém, a área verde é sempre abundante e bem cuidada. A maioria das escolas Waldorf no mundo – cerca de 56% – possui áreas verdes (GIRARDI, 2015).

5.3.4 Características dos sujeitos da pesquisa

Em relação aos sujeitos da pesquisa, dos nove professores entrevistados, dois são do gênero masculino. Mesmo não sendo comum professores homens lecionarem nos primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas convencionais, especialmente no Brasil, isso é usual nas escolas Waldorf.

A média de idade dos professores participantes foi de 50,4 anos e a média em anos de trabalho como professor Waldorf girou em torno de 16,6 anos.

Todos possuem formação superior, sendo sete em Pedagogia, um na área de Artes, um em História, e alguns possuem também outras formações.

Número de professores entrevistados	9
Gênero	2 masculino 7 feminino
Média de idade dos professores	50,4 anos
Média de anos como prof. Waldorf	16,6 anos
Formação	7 – Pedagogia 1 – Artes 1 – História
Número de escolas	2 – Alemanha 1 – Brasil

Uma característica frequente observada é o fato de esses professores terem tido uma relação anterior com a Pedagogia Waldorf, mesmo antes de se decidirem por esta profissão. Alguns são filhos de professores Waldorf, outros irmãos de professores Waldorf e outros frequentaram escolas Waldorf em algum período das suas vidas.

Do mesmo modo, a maioria possui filhos que estudaram ou estudam em escolas Waldorf. Em alguns casos, o fato de o filho estudar ou “migrar” para uma escola Waldorf foi o motivo que impulsionou o professor a procurar a formação em Pedagogia Waldorf.

Os professores participantes receberam números de identificação (1, 2, 3 etc.) e estão denominados por “professor”, sem identificação de gênero, para que se fossem preservadas suas identidades. As escolas foram designadas por A, B e C.

5.4 Procedimentos metodológicos

A pesquisa assumiu uma abordagem metodológica qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) se referem à *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa várias estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são analisados qualitativamente, o que significa dar a eles um olhar rico em pormenores descritivos, em relação a pessoas, locais e conversas. Segundo esses autores, uma pesquisa com abordagem qualitativa é aquela que acontece no contato direto, por meio de visitas, observações e entrevistas com os indivíduos em diversos ambientes, abarcando as circunstâncias históricas, seus momentos e movimentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como propõem esses autores: “a investigação qualitativa é descritiva; os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Essas descrições são resultados de transcrições de entrevistas, narrativas, notas de campo, memorandos e outros tipos de registro.

Segundo Minayo (1994), a abordagem qualitativa se ocupa do universo dos significados das ações e relações humanas (crenças, valores, hábitos) nem sempre mensuráveis estatisticamente.

Geralmente, o(s) objetivo(s) de investigação nessa modalidade de pesquisa “constituem um sistema simbólico, acontecendo nos mais diversos sistemas educacionais, afetando diretamente o conteúdo e as formas de Pensar, Sentir e Agir dos envolvidos” (SUASSUNA, 2008, p. 358).

Em relação às técnicas definidas para esse tipo de pesquisa, as entrevistas e as observações em sala de aula, além de estarem respaldadas cientificamente, permitem averiguar, no contexto analisado, a complexidade dos comportamentos e suas relações. Apontam a profundidade dos significados nem sempre explícitos, ensejando a possibilidade de suas configurações na estrutura do cotidiano escolar. As entrevistas, quando realizadas pessoalmente, proporcionam respostas mais precisas, e o contato direto enseja a captura de sinais, as expressões e os gestos que podem revelar qualidades, conhecimentos e desconhecimentos, em suma, uma variedade de sentimentos que dificilmente seriam percebidos em outras técnicas.

Para as observações e as entrevistas foram utilizados protocolos sugeridos por Rosenthal (2014), para quem a pesquisa social-interpretativa pode, no campo da Educação, oferecer a oportunidade de “o texto ser organizado e classificado segundo os critérios do pesquisador que estrutura o material textual, com a ajuda de categorias gerais” (ROSENTHAL, 2014, p. 24).

A composição do material é reconstruída a cada observação e entrevista. Dessa maneira, segundo Rosenthal (2014, p. 25, grifo do autor) “torna-se possível apreender o conteúdo não apenas manifesto, mas também latente, as ‘entrelinhas’ ”.

De um modo geral, as observações buscaram concentrar atenção às formas com que o professor organizava suas falas, sua dinâmica física, as atividades e a interação entre professor e aluno, “em especial ao comportamento não verbal” (ROSENTHAL, 2014, p. 135).

As observações foram descritas durante a permanência do pesquisador em sala de aula e duravam o tempo das aulas, ministradas pelos respectivos professores.

As anotações também registraram os momentos que antecederam ou se seguiram às observações das aulas, na medida de sua relevância.

Foi designado um memo¹⁹ para cada participante, como prevê o protocolo de Rosenthal (2014). Também fizeram parte do memo algumas reflexões com vistas à realização de outras observações (ROSENTHAL, 2014).

A pesquisadora se colocou no fundo da classe, sentada em uma carteira igual às das crianças. Exceção feita, a pedido de um dos professores, que sugeriu que se fizesse a observação de frente para os alunos. O mesmo procedimento foi adotado nas escolas analisadas na Alemanha, sendo que somente em uma classe observada, o posicionamento da pesquisadora em sala foi de frente para os alunos.

Como sugere Deslandes (2012), observações permitem vivenciar a realidade do fenômeno, possibilitando um aprofundamento de seu universo, bem como de seus significados.

As observações respeitaram o critério de saturação, que aponta para a suspensão, quando já não mais se acrescentam fatos novos às atribuições dos sujeitos quanto às suas explicações e sentidos (DESLANDES, 2012).

O quadro a seguir apresenta o número de aulas observadas de cada professor:

Professor	Número de Observações
Professor 1	4 vezes
Professor 2	3 vezes
Professor 3	2 vezes
Professor 4	2 vezes
Professor 5	2 vezes
Professor 6	3 vezes
Professor 7	2 vezes
Professor 8	3 vezes
Professor 9	2 vezes

¹⁹ Memo são registros dos dados objetivos e gerais sobre o local, pessoas, tempo transcorrido, formas de acessos, ações gerais e específicas, se for o caso, sobre a organização ou a instituição na qual a observação foi realizada (ROSENTHAL, 2014, p. 138).

As entrevistas foram compostas por perguntas abertas, o que permitiu que os entrevistados respondessem mais livremente as seguintes questões geradoras:

- 1) Como você chegou à Pedagogia Waldorf?
- 2) O que é saúde para você?
- 3) O que é educação para você?

Como propõe Rosenthal (2014), a opção pelo uso de uma forma de entrevista aberta revela o objetivo do pesquisador em apreender o tema investigado a partir do ponto de vista do entrevistado.

Entrevistas abertas auxiliam a compreensão e ajudam também a explicar o que está por trás de determinado ponto de vista e como a perspectiva apresentada pelo entrevistado se deu ao longo de sua vida, ou mesmo, como ela pode estar sendo construída no próprio contexto da entrevista (ROSENTHAL, 2014, p. 170).

Em uma entrevista considerada aberta, o entrevistado possui um papel mais ativo, se comparado a uma entrevista estruturada. Essa era uma intenção da pesquisa, ou seja, abrir espaço para os professores se expressarem, dando-lhes oportunidade e liberdade para revelarem suas experiências, sentimentos, pensamentos, críticas, sugestões etc.

[...] a entrevista não deve ser considerada “encanamento” para uma espécie de drenagem direta de saber disponível. Deve, a partir de perguntas “adequadas”, tendo em vista que, em cada entrevista se produz uma forma específica de relação social entre entrevistado e entrevistador, produzir uma “entrevista ativa” o que permite evidenciar processos interativos da produção de significado e de conhecimento (JAMES; HOLSTEIN; JABER, 1995 apud ROSENTHAL, 2014, p. 171).

Há que se constar que não houve uma rigidez por parte da pesquisadora, a qual procurou manter uma flexibilidade interna e externa, de modo a investir no distanciamento e na coerência das observações, o que, contudo, não evita o seu olhar clínico, advindo de sua práxis como médica.

Foi oferecido ainda um tempo para que os entrevistados pudessem complementar suas considerações, ou abordar outros temas que não tinham sido privilegiados.

Todas as observações de aulas, trazendo as práticas ali desenvolvidas por meio das ações docentes, somadas às respostas dadas nas entrevistas, passaram

por três grandes momentos de análise: as descrições, as reduções e a interpretação de todos os dados (GIL, 2010).

5.5 Método de análise

O método de análise que pauta a interpretação dos dados é o Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1989). Com esse método, cria-se a possibilidade de se levantarem ‘indícios’ revelados por intuições, golpes de vista, pistas, sinais sobre características apresentadas pelos fenômenos estudados, que podem não se mostrar explicitamente, sendo difíceis de serem detectadas por métodos clássicos de investigação.

O autor enfatiza a importância desse método, pois ele valoriza fenômenos negligenciados, aparentemente marginais, remontando a uma realidade complexa, questionando ideias solidificadas sobre fatos e objetos (GINZBURG, 1989).

Seu programa se fundamenta em um paradigma “indiciário” cujas origens na segunda metade do século XIX são estudadas pelo próprio autor, revelando as possibilidades epistemológicas abertas pelas obras do crítico de arte Giovanni Morelli, pelo romancista Conan Doyle e pelo psiquiatra Sigmund Freud (todos os três graduados em medicina, desenvolvendo em diferentes campos, a semiologia médica) (BETHENCOURT; CURTO, 1991, grifo do autor).

Embora seja atribuída a Ginzburg a elaboração desse método, ele próprio afirma que, na realidade, seu criador foi Giovanni Morelli, um historiador da arte e político italiano, que elaborou um método para identificar características de um estilo artístico, partindo de uma análise minuciosa, conferida aos detalhes. O método que passou a se chamar “método morelliano” recuperou a autoria de dezenas de obras de arte em vários museus europeus. Ginzburg (1989) faz uma comparação entre três diferentes práticas indiciárias experienciadas por Morelli, Arthur Conan Doyle e Sigmund Freud, apontando as suas convergências:

Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli). [...] Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo (GINZBURG, 1989, p. 150-151).

O método constitui-se no desenvolvimento de uma técnica, baseada numa perspicácia fina, acurada, para interpretar ‘pegadas’, sinais etc. que são negligenciados, a fim de enxergar os pontos mais evidentes que acontecem numa obra de arte no caso de Morelli, ou num determinado crime, no caso de Holmes.

Sendo Morelli um médico, ele tinha *expertise* anatômica e, de certa maneira um bom conhecimento da psique, para afirmar: “a personalidade deve ser procurada onde o esforço pessoal é menos intenso” (GINZBURG, 1989, p. 146) o que foi corroborado por ninguém menos que Sigmund Freud em sua obra *O Moisés de Michelangelo*, de 1914.

Dizia ele que o “método Morelli estava estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica” (GINZBURG, 1989, p. 147) por procurar elementos pouco visíveis, despercebidos ou refugados na observação normal, considerados sem importância; porém seriam eles que poderiam oferecer a chave para serem acessados aspectos elevados do espírito humano. São representações e traços individuais ligados ao mais íntimo do ser, que tanto na arte como na psicanálise, escapam ao controle da consciência, revelando indícios de sintomas ou signos pictóricos.

São como pistas mudas, que se tornam claras e coerentes ao observador, implicando um aprendizado cognitivo de operações mentais com complexidade e rapidez segundo a demanda e o contexto, acusando análises, comparações, classificações, representando, de certa forma, já naquela época, um sinal daquilo que se conhece hoje por abstração intelectual (GINZBURG, 1989, p. 153).

Podemos dizer que o pensamento sistemático vai perdendo postos e dando espaço a uma qualidade aforismática de pensar e produzir, – um modo de formular juízos sobre o homem e a sociedade a partir de sintomas e indícios – definido por Carlo Ginzburg (1989) como Paradigma Indiciário.

Há que se acrescentar ao Paradigma Indiciário uma variante da categoria de rigor – o rigor flexível –, que contempla as formas de saber ditas ‘mudas’, nas quais se flexibilizam as formalizações. São elementos imponderáveis, originados de experiências e necessidades, cujas observações merecem a mesma dignidade de outros métodos, levando-se em conta a indicação e a concretude de seus resultados (GINZBURG, 1989).

Nas análises que se pautam pelo Paradigma Indiciário, é fundamental considerar o caráter complexo e subjetivo do processo educativo, que se dá no

cotidiano escolar, o que requer uma metodologia que respeite sua natureza (GOMEZ, 1994).

Assim, tivemos a intenção de, ao usar esse método de análise, a partir das ações demonstradas pelo professor, das suas posturas e atitudes, encontrar sinais que pudessem apontar indícios reveladores de como as atividades desenvolvidas pelo professor Waldorf podem se encaminhar rumo à promoção e à geração de saúde.

5.6 As descrições e as reduções dos dados

Para esse primeiro momento, optamos pela apresentação de um panorama geral do contexto das escolas pesquisadas, suas características geográficas e físicas, incluindo suas salas de aula e também um breve relato sobre seus alunos. Em seguida, são apresentadas as dinâmicas das aulas, as quais se repetem em todas as escolas Waldorf. As entrevistas e as observações dos sujeitos da pesquisa estão perfiladas a seguir.

5.6.1 Contextualização das escolas

No Brasil

A escola de uma cidade do interior do estado de São Paulo está situada num bairro nobre, eminentemente residencial, com ruas arborizadas e alguns nichos conservados de áreas verdes. Esta cidade, localizada ao norte do estado, está em uma região onde o clima é predominante quente o ano todo.

Na entrada, há um portão de madeira, onde se pode observar o nome da escola, entalhado em letras do padrão antroposófico.

A escola é grande, ocupa quase uma quadra e possui imensa área verde, quadra de esportes, um ginásio coberto, um teatro ao ar livre, um restaurante. São dois blocos de uma construção simples, pintados com cores terrosas externamente, o que lhe confere uma sensação agradável e um fluxo dinâmico de atividades. O bloco maior comporta as salas de aula, sala de euritmia, sala de música, salas de professores, biblioteca e banheiros.

As salas de aula estão todas perfiladas no mesmo bloco, todas têm o mesmo tamanho, com as mesmas características, ou seja, são grandes, claras e arejadas. Há uma grande janela e uma porta de vidro, compondo uma das paredes que se abrem para uma área verde com gramado e muitas mangueiras. Uma cortina bege de tecido de algodão emoldura a janela.

Na sala de aula, as carteiras são individuais, bem como as cadeiras, ambas em madeira. Há uma lousa (verde) dobrável em três partes. A mesa do professor e os armários que acondicionam papéis, cadernos, cestos com bolas em tecido, artefatos feitos de lã e instrumentos musicais como flautas e violinos, também são de madeira.

Não existe nenhum aparelho eletrônico, TV ou som. Lâmpadas simples e ventiladores são observados no teto da sala. Nas paredes, veem-se aquarelas feitas pelos alunos e alguns quadros de cópias de obras de arte – por exemplo, a Madona Sistina de Rafael –, colocados na altura da visão das crianças.

Um dos cantos da sala comporta sempre uma mesa com elementos alusivos à época do ano. Há uma pia com as canequinhas de cada aluno. Sobre a pia, um filtro de barro.

O bloco menor da construção contém as salas de administração, biblioteca, sala de reuniões, almoxarifado. Nesse bloco há também uma sala destinada aos funcionários, ambiente para um café e o restaurante.

No restaurante, a comida servida é bem variada, com grande seleção de legumes e cereais. São oferecidos também alguns tipos de carnes, peixes, sobremesas, frutas e sucos naturais.

Há uma horta e outros espaços onde são desenvolvidas atividades de jardinagem e plantio de cereais para as épocas, como por exemplo, a “do grão ou pão”. Galinhas, galos e patos estão soltos por todos os lugares, caminhando livremente. Brinquedos em madeira e/ ou ferro como balanças, gaiolas e outros como escadas, escorregadores e outros, estão distribuídos em vários espaços.

Percebemos nas entrevistas que a administração geral dessa escola está ancorada num tripé de divisão equitativa entre professores, pais e coordenação pedagógica.

Na Alemanha

As escolas Waldorf da Alemanha são instaladas em prédios cedidos pelo governo.

A cidade das escolas pesquisadas, era muito bem servida por transporte público especialmente metrô e bondes, de maneira que muitos alunos chegam sozinhos ou com seus pais/acompanhantes por um desses meios de transporte, os quais possuem paradas em frente à escola. A bicicleta é talvez a locomoção individual mais usada por todas as idades e classes sociais nessa cidade. Muitos professores e alunos chegam e saem dessas escolas em suas bicicletas. Há um grande espaço para o estacionamento desses veículos.

A primeira escola pesquisada fica num bairro da zona central da cidade, sendo considerado um bairro nobre, com um comércio sofisticado, próximo a vários pontos turísticos.

O prédio onde está essa escola abriga também um Seminário Waldorf (curso de formação de professores) e o Instituto Amigos das Escolas de Rudolf Steiner. Nesse mesmo espaço, instalou-se ainda o escritório do movimento Pedagogia da Emergência, derivado da Pedagogia Waldorf, voltado ao trabalho com crianças traumatizadas, um movimento criado por Bernd Ruf²⁰. São espaços amplos, corredores imensos em um prédio de três andares. Internamente possui cores suaves, várias obras de arte em madeira, quadros grandes de pinturas clássicas, sugerindo profissões e motivos sacros.

A área externa tem muito verde, é muito bem cuidada, ladeada por jardins e muitas flores, bancos e mesas que se distribuem pelo imenso pátio com áreas destinadas aos esportes variados.

Há um restaurante onde se observa uma enorme tela modernista numa das paredes. Mesas grandes com bancos longos permitem que as pessoas mantenham certa proximidade. A alimentação se dá pelo sistema de bandejas – há muitos legumes e carnes, uma máquina de café e sucos.

Nesta escola há um teatro, salas de música, salas para as reuniões, salas de professores sem particularidades.

²⁰ Bernd Ruf criou, a partir da Pedagogia Waldorf, um sistema de atendimento a crianças traumatizadas e em situação de risco que denominou “Pedagogia da Emergência”. Para saber mais: RUF, Bernd. *Destroços e traumas. Embasamentos antroposóficos para intervenções com a Pedagogia da Emergência*. São Paulo: Antroposófica, 2014.

A administração se aloja logo na entrada da porta principal, ocupando várias salas. A estrutura administrativa é complexa, com vários funcionários, porém, segundo os professores, não prescinde da participação dos pais e dos professores.

A segunda escola pesquisada fica num bairro mais distante, porém muito agradável, com muitas áreas verdes e pequenos parques. O serviço de metrô não tem estação próxima, o que obriga as pessoas a realizarem uma boa caminhada. Porém, há um bonde que tem estação mais próxima.

Embora o prédio seja grande, sua aparência mostra-se inferior à primeira escola. As paredes externas estampam pichações por todos os lados. Há várias entradas, todas repletas por bicicletas estacionadas. A entrada principal é um enorme *hall* que serve também de teatro com um desnível de quatro ou cinco degraus que apontam para um círculo central. Desse *hall*, pode-se adentrar as salas de aula, de administração etc., ou ainda, dirigir-se à área externa da escola, na qual se vê uma deslumbrante área verde, muito bem cuidada com vários nichos de jardins e espaços destinados à prática de esportes ao ar livre e um ginásio coberto. Nessa escola, parece haver, na estruturação administrativa, uma participação mais ativa dos professores, o que se pôde constatar pelas entrevistas.

Há também, nessa escola, um restaurante bem conceituado no bairro, que recebe não só os alunos, professores e pessoal da escola, como o público da região. É comandado por um chefe de cozinha, que foi aluno Waldorf, que verifica pessoalmente a distribuição e a organização de todos os pratos num *buffet self-service*. A comida é 100% orgânica com muitas verduras, legumes, cereais das mais variadas formas, sobremesas, frutas e sucos naturais. Havia também uma opção de carne por dia.

Nas escolas pesquisadas, as estruturas das salas de aula são semelhantes no que diz respeito à disposição e à composição física de mesas e carteiras. Há aquarelas nas paredes junto com obras de arte; a “mesa da época” (que caracteriza as épocas do ano) fica num dos cantos.

Os instrumentos musicais estão nos armários, bem como os cestos com materiais didáticos como bolas, lãs, pedaços de madeira, roupas, adereços etc.

Numa das escolas, havia uma particularidade: o formato das mesas e das cadeiras dos alunos – uma inovação que estava sendo testada em duas turmas. Eram mesas retangulares com um nicho em semicírculo abaixo, formando o espaço para se encaixar o “negativo” que era usado como cadeira, ou seja, também um

semicírculo de um lado e uma reta do outro. A criança escolhia como se sentar: na superfície plana, se equilibrando sobre o semicírculo em contato com o chão, ou na superfície do semicírculo, com a estabilidade da parte plana no chão.

As classes são grandes, arejadas, voltadas para lindos jardins; as janelas têm fechamento hermético e cortinas alaranjadas e brancas. Há aquecedores em todas as salas, mas nenhum aparelho eletrônico midiático como TV, computadores etc.

Numa das escolas, duas salas estão estruturadas para o trabalho com a Pedagogia Curativa e o método Extra Lesson²¹. São salas grandes, arejadas, contendo um grande número de equipamentos utilizados para o trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem em todos os níveis: cavaletes, escadas, pontes, rolos, redes, espaldar, bancos, tablados com e sem rodas etc.

No pátio interno, uma grande área para marcenaria e para trabalhos com esculturas em madeira, mármore e argila com apoios em madeira e os diversos instrumentos a serem usados nesta atividade.

Esta escola, segundo informação dos professores, tem uma 'vocação especial' para o trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem.

Uma característica comum a todas as escolas, em todas as salas de aula tanto no Brasil como na Alemanha, são os desenhos estampados nas lousas feitos pelos professores. O desenvolvimento dessa habilidade faz parte da grade curricular da formação do professor Waldorf. São desenhos com giz colorido que impressionam pela qualidade est tica. São verdadeiras obras de arte, que se referem   'época de estudo' que está sendo desenvolvida naquele período.

5.6.2 Sobre os alunos

Na escola A, os alunos chegam geralmente em carros particulares ou nas chamadas 'Vans' de transporte escolar. Enquanto os maiores se encaminham

²¹ *Extra Lesson* – método auxiliar nas dificuldades de aprendizagem e especialmente nos distúrbios de atenção e concentração, desenvolvido pela professora inglesa, Audrey McAllen. Ela era ligada à Pedagogia Waldorf e, a partir de suas observações sobre as dificuldades de seus alunos, desenvolveu um sistema de atuação para auxiliar a reconexão adequada das habilidades motoras, compreendendo: esqueleto, músculos, sistema nervoso e cérebro. Este método visa   superação dessas limitações, que se acredita, se relacionam de maneira estreita com os distúrbios de aprendizagem. Ela trabalhou sob a orientação do Dr. Norbert Glass e de Eyleen Hutchins, euritmista curativa. Audrey McAllen iniciou seus estudos a partir da metade do século XX e, em 1974, escreveu o livro *The Extra Lesson* (A Aula Especial) que já se tornou um clássico entre os profissionais Waldorf de língua inglesa, especialmente os que trabalham com crianç as com necessidades especiais. O método consiste em exercícios especiais de movimento (psicomotricidade), desenho e pintura.

sozinhos para suas salas, os menores são conduzidos por um familiar até a porta da sala de aula.

Há um porteiro muito simpático que recebe todas as crianças e respectivos acompanhantes, organizando as chegadas e as saídas.

Os alunos carregam uma mochila de couro (feita por eles mesmos, com a ajuda dos pais, orientados pela escola) e uma sacola de tecido de algodão com seus nomes que, ao adentrarem a sala, são penduradas em lugar apropriado no fundo da classe. Cada aluno se encaminha para sua mesa, guarda seu material sob a carteira.

Eles estão vestidos com camisetas de algodão de várias cores, com logotipo da escola; bermudas, calças compridas ou saias e vestidos, para algumas meninas. Como os sapatos são deixados na porta, em local apropriado para este fim, eles calçam sapatilhas de tecido para adentrarem a sala de aula.

Os alunos das escolas B e C se vestem com roupas que não fazem nenhuma referência à escola, porém, como na escola A, dão preferência a tecidos naturais como algodão, lã etc. Nessas escolas, as mochilas dos alunos são do tipo comercial, feitas em material sintético. As sacolas com os respectivos nomes dos alunos devem ser colocadas no fundo da classe e são, invariavelmente, confeccionadas em algodão, bem semelhantes às usadas pelos alunos da escola A. Os sapatos são deixados na parte de fora da sala e os alunos calçam sapatilhas, enquanto permanecem na sala de aula.

Há que se considerar ainda, a figura do “aluno ajudante de classe”. Tanto no Brasil como na Alemanha, todos os dias o professor conta com um ou dois ajudantes de classe que são escolhidos dentre os alunos. Eles têm a responsabilidade de auxiliar o professor em suas atividades como: distribuição e recolhimento de materiais; manutenção da ordem e limpeza, inclusive varrendo a classe, quando necessário. Cada professor tem um critério de escolha dos ajudantes – sempre de caráter imparcial para não privilegiar ninguém. Cada dia da semana, ele tem seu(s) ajudante(s). É esse aluno quem faz a leitura do seu poema, na primeira parte da aula.

Cada aluno Waldorf, a partir do 2º ano, recebe um poema de seu professor; é um poema só seu, com suas características e sutis sugestões daquilo que pode melhorar. Como comentaram vários professores, esse pequeno poema deve ter um caráter sanador, portanto, o professor, ao elaborá-lo, precisa se valer da sua

percepção para se captar da melhor forma possível o temperamento e as necessidades do aluno.

Os alunos com dificuldades de qualquer natureza também são designados e chamados a colaborar, e o fazem dentro de seus limites, por vezes auxiliados por outros colegas ou pelos professores auxiliares.

5.6.3 A dinâmica das aulas

Apresentamos um panorama geral da estruturação das aulas, ou seja, aquilo que é comum em todas as escolas que seguem o ensino Waldorf, e praticado por todos os professores pesquisados.

No geral, a dinâmica das aulas é muito semelhante, mesmo com professores diferentes.

Cada turma de alunos (do primeiro ao quarto, que foram as turmas observadas) tem suas características, porém o desenvolvimento das aulas, em todas as classes analisadas, tanto no Brasil quanto na Alemanha, apresentaram uma sequência de atividades que, após as primeiras observações, se tornou previsível. Há uma repetição dos movimentos (de professores e alunos) e dos procedimentos adotados em todos os dias, desde a chegada dos alunos na escola.

Os alunos, ao chegarem, se colocam em fila na porta da sala, aguardando a chamada do professor para entrar. O professor sempre cumprimenta os alunos com um aperto de mãos – normalmente fala seus nomes; alguns ganham outros afagos...

Após se organizarem nas suas carteiras, tem início, o que, na Pedagogia Waldorf, é chamado de “aula principal”, que corresponde às primeiras duas horas, sempre de responsabilidade do professor de classe. Ele é quem estrutura a aula, de acordo com a “época” que está sendo estudada, mas, também, de acordo com sua percepção das necessidades do seu grupo naquele momento.

Observamos que todas as aulas têm uma primeira parte praticamente fixa, predeterminada: uma atividade rítmica, cuja finalidade é preparar o aluno para as tarefas do dia e estabelecer uma unidade para o trabalho em equipe.

O que é denominado “preparação” diz respeito a todo o início da aula, que, de preferência, deve fazer alusão à época que está sendo estudada. Ela pode acontecer com movimentos físicos, cantos, versos, sempre constituindo um

processo rítmico. Porém, essa preparação não se inicia antes que todos se cumprimentem (alunos para professor e vice-versa) da mesma maneira, e recitem o verso da manhã.

São utilizados movimentos de pés, mãos, aos quais vão sendo incorporados versos, músicas, instrumentos musicais, especialmente a flauta, que tem a intenção de despertar não só o corpo, como também os sentidos, como por exemplo, a audição – o ouvir.

Após a preparação, há um tempinho curto para água e banho (especialmente nos 1º e 2º anos). A preparação é um processo presente até o 12º ano, porém vai diminuindo em duração ao longo dos anos. Enquanto nos primeiros anos, dura entre 30 e 40 minutos, nos anos superiores pode ser, apenas, um exercício de respiração falando um verso, ou um exercício de Eúritmia, sempre atrelado à época em estudo.

Terminada a preparação, o professor recorre a atividades que desenvolvam o Pensar: perguntas pertinentes para fazer os alunos se lembrarem do que foi trabalhado, ou um desafio de matemática, por exemplo (dependendo do ano).

Após o Pensar, o professor apresenta sempre algo novo para direcionar para o processo do Sentir. Ele pode fazer isso por meio de uma imagem, de uma história, uma vivência, buscando inclusive a compreensão do si mesmo. Segundo nos traduziu um professor: se acionou o Pensar, o Sentir, então chegou a hora do Fazer. Nesse momento, o aluno vai se exercitar; fazer na prática, com isso ele vai estimular todo seu Querer, sua Vontade.

A atividade para esse fim pode ser um desenho, uma redação, um texto, fazer o pão etc., sempre congruente com a prontidão física, anímica e espiritual do aluno; porém o estímulo é para fazer com atenção, dedicação, enfim, fazer bem feito!

Segue-se mais um pequeno intervalo e depois nova atividade. Então, segundo dizem os professores, é hora de “alimentar o espírito”. Hora da história que corresponde ao tema do ano, que gera imagens importantes para o desenvolvimento espiritual correspondente àquela idade.

Há uma adequação dirigida para cada idade. Por exemplo, no primeiro ano, contos de fadas; no segundo ano, fábulas e lendas; no terceiro ano, o antigo testamento (como história sem conotação com religião); no quarto ano, mitologia nórdica, e assim por diante...

A seguir, fazem o lanche. No Brasil, o ritual é na sala de aula (pelo menos nos anos observados); já, na Alemanha, a grande maioria se dirige para fora da sala.

Depois do lanche, os alunos seguem para as chamadas aulas de área: música, trabalhos manuais, eúritmia, Educação Física, línguas etc. Nessas aulas, também é trabalhado o Pensar, o Sentir e o Querer.

Os professores explicam que existe uma adequação às leis vigentes no país. Embora eles tenham que preparar os alunos para que no final do Ensino Fundamental eles tenham visto, por exemplo, o currículo oficial de matemática, o professor Waldorf pode optar por distribuir os conteúdos de modo a organizar o momento oportuno em que os componentes físico, anímico e espiritual da criança estejam prontos para receber o referido conteúdo; assim, segundo eles, há um maior aproveitamento. Nesse sentido, existe uma organização dos conteúdos, característica das escolas Waldorf – o ensino em épocas.

Cada ano possui “suas épocas” curriculares. Todos os professores que lecionam naquela turma se envolvem com o mesmo tema. Durante o período da pesquisa, pudemos observar, na sala dos professores, quadros com planilhas das épocas de cada turma. Nas suas pausas para lanche ou cafezinho, os professores aproveitavam para discutir entre eles suas ideias e intenções de atividades para as determinadas épocas, mesmo que isso já tenha sido comunicado e traçado nas reuniões oficiais dos professores.

No Brasil, o ensino em épocas é considerado uma flexibilização do ensino, aprovada pelas Secretarias de Educação e pelo MEC. Na Alemanha, também não há qualquer objeção.

Foi importante conhecer antecipadamente como se dá a dinâmica das aulas de um modo geral, para, em seguida, realizar as observações das aulas de cada sujeito da pesquisa, seguidas de sua entrevista.

5.6.4 Apresentação das observações e das entrevistas

Apesar de as observações terem sido realizadas antes das entrevistas, percebemos que o perfil do professor, suas características e opiniões coletadas nas entrevistas, oferecidas em primeiro plano, favorecem a compreensão de sua atuação e, por essa razão, estão apresentadas no texto nessa ordem.

As falas dos professores estão apresentadas em itálico e entre aspas.

Decidimos apresentar no corpo do texto apenas a entrevista e as observações reduzidas correspondentes ao professor 1. As demais entrevistas e observações encontram-se no APÊNDICE D.

Entrevista com professor 1

3º ano

É oportuno lembrar as três questões propostas aos professores:

- 1) Como você chegou à Pedagogia Waldorf?
- 2) O que é Educação para você?
- 3) O que é Saúde para você?

Para a primeira questão, o professor 1 inicia sua fala referindo-se ao compromisso que tem com a educação, por viver nesse meio desde cedo, sendo sua mãe, avó e várias tias, todas professoras.

O primeiro contato com a Pedagogia Waldorf foi assistindo a palestras sobre temas abordados pelo método, como por exemplo - os temperamentos .

Refere que se encantou com o novo modo de ver a educação e resolveu fazer a formação, após o que, a Pedagogia Waldorf tornou-se sua “*opção de vida*”, mesmo abrindo mão de muita coisa, como retorno financeiro.

Porém, diz que “*se realiza como pessoa*”. Diz que “*a Pedagogia Waldorf tem muitas opções para se trabalhar; o assunto e os modos de apresentação dos conteúdos, são escolhidos pelos professores com liberdade*”.

Relata que “*existem espaços para atividades mais humanas na Pedagogia Waldorf*”.

Segundo ele, “*pode-se desenvolver um humano mais completo, não só no conhecimento intelectual, mas seriamente conectado ao processo social*”.

Relata que suas filhas estudaram na escola Waldorf e frequentaram a Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto, confirmando o bom preparo do método; refere que essa é uma questão que os pais sempre fazem – se os filhos que estudam numa escola Waldorf são capazes de passar no vestibular.

Faz menção ao foco da Pedagogia Waldorf ser o “*desenvolvimento integral do aluno com I grande*” e para isso “*tem que trabalhar o pensar, o sentir e o querer*”.

Para esse professor, a aula começa pelo Sentir que poderá ser trabalhado pela respiração e depois acionando as emoções através de histórias, biografias, etc. *“O professor deve fazer vibrar o aluno, movimentando seu Sentir”*. Depois é trabalhado o Pensar através da estimulação da memória; refere que a *“retrospectiva do dia anterior é uma atividade sempre presente”* e que *“podem ser acionadas outras lembranças, experiências, etc”*.

Diz ainda que *“isso deve ser verbalizado para ‘cutucar’ a criança em sua atenção, provocando seu Pensar”*. Em seguida estimula-se o Querer, atrelado ao atuar, o fazer, que pode ser trabalhado através de cópias, desenhos de forma²², e também, por exemplo, nas aulas de música (flauta, violino, e trabalhos manuais: tricô, crochê, etc.), o capricho com as margens, modelagens, confecção do pão, construção da casinha, exercícios de cavar, semear, arar, moer, etc.

Segundo o professor 1, *“o Querer também é trabalhado no ato da escrita”*, dando atenção às letras e ao esforço para fazer bem feito. Outros professores de áreas também se empenham no estímulo da força do Querer. O professor diz que *“percebe que hoje o querer é mais fraco, há mais preguiça, a criança se cansa logo”*. Refere que *“nas turmas anteriores, foi mais fácil”*. Ele sugere que talvez, a tecnologia e a delegação dos pais do cuidado e atividades com os filhos, para babás e outras pessoas, são os responsáveis por enfraquecer a Vontade deles e que *“são crianças mais paradas, quase não caminham, fazem tudo de carro”*, e que *“os pais saem pouco com seus filhos”*.

2) O que é educação para você?

Para o professor 1, *“educação é processo abrangente que acontece em todos os ambientes: na escola, na família, no ambiente social, no clube, etc.”*

Ele considera que *“na educação escolar, na instituição, há uma super responsabilidade, porque trazemos elementos intelectuais e emocionais”*.

Considera que: *“a Educação está de braço dado com a saúde”* e que *“a saúde tem a ver com a educação desde a chegada do aluno, quando verificamos, ao recebê-lo, se as mãos estão frias, etc.”*.

²² Desenhos de forma: são desenhos que utilizam curvas e retas, simétricas ou não, destinadas ao desenvolvimento interior harmonizador da perseverança, coragem, equilíbrio e calma, atrelados aos atributos do Pensar, Sentir e Querer, trabalhados nas escolas Waldorf após os 7 anos (DIAS, 1995).

Continua dizendo que, através do ritmo, como por exemplo, na música, pode-se *“suavizar o ambiente, trabalhar respeito, confiança e autoestima”*; porque, segundo ele, *“tudo se equilibra com o ritmo”* e sugere que: *“no ritmo da circulação, a saúde está presente como massagem”*. Enfatiza que *“o conteúdo pedagógico também é alimento para a saúde, desde que sejam adequados e oferecidos na idade certa”*.

Finaliza dizendo que *“a prática educacional deveria ser montada visando a saúde da criança”*.

3) O que é saúde para você?

Segundo a visão do professor 1, *“saúde é equilíbrio, bem estar físico, emocional e espiritual; não só ausência de doença – saúde é mais que isso”*.

Para ele, a saúde se cria *“atuando no mundo”* e também *“relaciona-se com o movimento livre de ir e vir”*.

Espontaneamente, ele identifica: *“com certeza, a Escola Waldorf persegue a saúde”*. Essa premissa ele relaciona com as atividades e o próprio ato de ensinar, dizendo que ... *“não é só focar o conteúdo, mas ajudar a respeitar... esse aprendizado também é saúde”*.

Acredita, diz o professor, que *“é a atividade que pode promover, ou não, a saúde”, ou seja, “o modo como o conhecimento é trazido ao aluno, pode gerar saúde”*.

Observação do professor 1 – Classe com 28 alunos

Como já foi expresso no item que descreve a dinâmica das aulas, as atividades se repetem cotidianamente. Dessa forma, as ações docentes foram semelhantes, até mesmo no que diz respeito à ordem sequencial.

O professor 1 chega sempre um pouco antes do horário de entrada e após uma passada pela sala dos professores, se encaminha para sua sala. Nos recebe sempre gentilmente, aponta para a carteira no fundo da classe onde nos posicionamos para a observação. Nos outros dias, já o aguardávamos na mesma posição.

Apesar do tom gentil, existe uma certa austeridade em sua postura.

O professor verifica a situação da classe, nas questões de limpeza, situação das mesas, cadeiras e se dirige para a porta onde os alunos aguardam o chamado

para entrar. Alguns pais e mães que acompanham os filhos, trocam conversas rápidas com o professor, que se mostra pouco apressado. Essa situação ocorre em todos os dias da observação.

Em seguida, autoriza a entrada e cumprimenta os alunos pelos seus nomes, dando-lhes as mãos, carinhosamente.

Já no interior da sala, o professor cumprimenta os alunos sempre da mesma maneira e eles respondem igualmente: *“bom dia querido 3º ano”*; ao que eles respondem: *“bom dia querido professor ...”*.

Logo em seguida, o professor começa cantar uma música e os alunos acompanham... a música tem o objetivo de indicar o dia do mês, da semana, e da estação vigente.

Num dia de chuva, o professor explica às crianças como não trazer o barro para dentro da sala, justificando que ele deve permanecer fora, pois as plantas precisam dele. Por meio dessa estratégia, ele consegue organizar que os sapatos fiquem no móvel destinado a esse fim, do lado de fora da sala.

No passo seguinte, o professor recita com os alunos, o verso chamado “verso da manhã” que abre o dia de trabalho; o verso é de agradecimento e ao mesmo tempo de pedido para que tenham “forças para o aprender”, entoado como uma espécie de oração.

Após o verso, o professor se posiciona e inicia uma sequência de gestos (Euritmia) que são imitados pelos alunos, em silêncio. O professor não menciona que o que estão fazendo seja Euritmia, nem as razões para repetirem o que o professor faz. Em conversa posterior, refere que a explicação traria uma abstração que não caberia nesse momento.

Na sequência há uma música alegre, iniciada pelo professor e seguida pelos alunos, que cantam animados.

Há, na sala, um cesto com flautas. Durante a música, os alunos já se dirigem ao cesto e cada um pega sua flauta, sem que o professor precise dar essa ordem.

Agora sim, o professor organiza os alunos, separando-os em fila e em partes da música. Iniciam, em conjunto, uma música linda por mais ou menos cinco minutos. Há poucas interferências do professor nesse processo, pois demonstram conhecimento da música, embora errem e recomecem várias vezes.

Quando terminam de tocar, o professor solicita ao aluno ajudante do dia, que recolha as flautas e as recoloca num armário no fundo da classe.

Inicia-se outra música cantada por todos, referente a temática da época (“do grão ao pão”). A cada dia, acrescenta-se uma parte da música, e as crianças aguardam sempre a “parte nova”. O procedimento adotado pelo professor para ensinar a parte nova da música segue a seguinte ordem: primeiro fala a frase nova e vagorosamente, acrescenta a melodia. Como os alunos ficam tentando cantar, ele solicita que se acalmem para aprender e é plenamente atendido.

Em alguns dias, nesse momento, há uma espécie de brincadeira com movimentos das mãos em muitas variações, em dupla, em 4 alunos, entrelaçando, etc... os alunos vibram... falando e repetindo o verso que acompanha os gestos que vão se acelerando cada vez mais...

No dia em que a tarefa é fazer o pão, eles cantam outra música sobre padeiros, que também é acompanhada de gestos como se estivessem amassando o pão, colocando no forno, etc. O professor canta com eles, que já sabem toda a música, inclusive os gestos.

Essas atividades normalmente são feitas em roda – uma ou duas; o professor é quem inicia e finaliza as atividades, cujo enfoque é sempre a presença do ritmo.

Em seguida às músicas, o professor inicia um procedimento que denomina “recordação dos segredos” que consiste em pedir aos alunos que repitam, após o professor, as palavras escritas na lousa (há 2 dias) “recordando” os segredos, como por exemplo, a forma de escrever corretamente determinadas palavras: se é x ou ch; se é acento agudo ou circunflexo; se é escrita com ç ou ss...etc.

Esse é um trabalho de memorização, da recordação do aprendizado dos conteúdos já desenvolvidos nos dias anteriores, que é feito “estrategicamente” pelo professor, com o codinome “segredo”.

Em outra atividade o professor pede aos alunos para recontarem a história contada na aula anterior. Cada aluno levanta a mão, e são instruídos a esperar sua vez para falar; quando outros querem interromper, o professor solicita que seja respeitada a ordem.

Após a retomada do que foi aprendido, o professor continua a história sem olhar em anotações ou livros (o que é requisitado na Pedagogia Waldorf), movimentando-se por toda a classe, causando um grande silêncio. Percebe-se uma estratégia do professor ao interromper a história exatamente num ponto em que haja uma ação de “suspense”, proporcionando maior interesse e estimulando a curiosidade dos alunos.

Depois da história, o professor sugere que eles componham uma frase sobre o que ouviram e memorizaram. A estratégia usada é por meio de letras e palavras escritas na lousa, com ajuda dos alunos, relativas à história, convidando-os a copiá-las.

Em outra tarefa referente à temática da época, os alunos fizeram uma redação tratando do assunto e o procedimento aplicado pelo professor também se deu por meio de palavras escritas na lousa, relativas ao tema, solicitando que os alunos identificassem quais delas apareciam em suas redações. Há um segundo momento dessa atividade, no qual acontece uma troca das redações entre os amigos, o que provoca certo tumulto. A postura do professor é de pedir o silêncio, explicando os procedimentos da atividade de correção da redação do colega, demonstrando cuidado para não constranger os alunos. Explica que devem perguntar ao colega se gostaria que fosse feita a correção.

Num dos dias da observação, após essa atividade, os alunos se dirigem para o restaurante onde irão trabalhar na confecção do pão.

Neste dia, todos saem da sala e, cantando a música do padeiro, passam no caminho pela plantação de trigo (que eles fizeram com o auxílio de outros professores e dos pais) e ao chegarem ao restaurante, lavam as mãos e se posicionam em várias mesas, onde já estão colocados os recipientes e os ingredientes a serem utilizados.

O professor vai ordenando quais são os passos dos ingredientes. Percebe-se que o professor 1 não deve apreciar muito essa tarefa, pois não participa ativamente dos processos de seu desenvolvimento, pelo menos nos dias da observação.

Os alunos trabalham a massa com as próprias mãos, que se constitui de farinha integral, mel, castanhas, passas, etc; formam pequenos pães como bolinhas – eles não vêem o pão crescer – encaminham para as cozinheiras, que se responsabilizam por assar os pães e depois levá-los à sala de aula, onde, ao final das atividades, serão distribuídos aos alunos. É uma atividade extremamente apreciada pelos alunos que se revezam nas operações.

Num episódio de conflito entre os alunos, esse professor adota uma postura firme, sem permitir um diálogo sobre o assunto; ele ouve a queixa de um deles e responde que vai apenas olhar fixamente para o colega que o está incomodando, avisando que ele vai parar de incomodá-lo. E assim o fez. Apenas olha para o aluno que o atende imediatamente sem nada comentar.

Há um aluno autista na sala e o professor está sempre atento a ele. O garoto recebe tarefas diferentes dos outros alunos e é auxiliado pelo colega que está ao seu lado, mas sempre acompanhado pelo professor. Quando esse aluno não quer participar da atividade e se dispersa pela sala, é chamado pelo professor, mas se não for atendido, o professor permite que o aluno fique onde quiser (nos dias das observações).

Outro procedimento adotado pelo professor diante das dificuldades que um outro aluno apresenta é pedir a um colega para ajudá-lo na execução da tarefa. Ele indica um trecho específico da frase escrita na lousa e o aluno ajudante deve apontar as letras com um bastão, designadas pelo professor. Esse colega que o ajuda na compreensão da tarefa, deixa de fazer seu trabalho espontaneamente, e, com boa vontade e paciência, executa o que lhe foi pedido.

O professor permite que todos trabalhem em seus próprios ritmos, uns mais rápidos, outros bem mais lentos. Durante as atividades o professor percorre toda a sala observando, corrigindo, sugerindo e elogiando os trabalhos.

Na hora do lanche, acontece sempre o mesmo ritual: cada aluno estende sua toalhinha sobre a sua mesa e tira seu lanche. Antes de lancharem, sempre recitam um verso de agradecimento à Terra, a quem plantou, quem regou, quem colheu, etc.

As frutas são lavadas na pia da própria sala pelos próprios alunos; alguns são auxiliados pelo professor.

Percorro a sala para observar a qualidade dos lanches: todos tem um recipiente para líquidos – água, sucos, leite e um outro para os lanches. Observo que, apenas cerca de 30% das crianças traz frutas, juntamente com sanduíches e biscoitos, geralmente integrais. O professor come alguns pedaços de frutas junto com eles, numa atitude de oferecer exemplo; após lancharem, saem da sala e vão para o recreio, onde brincam, correm, pulam cordas, sobem nas mangueiras, nas gaiolas, etc.

Até esse momento, como já foi descrito, a aula é denominada “principal”; depois eles voltam do recreio e vão para as aulas de área. Essas são realizadas após o recreio com professores diferentes. Por esse motivo não foram feitos registros das práticas docentes, embora tenhamos assistido algumas dessas aulas apenas para compreender como se compõe o dia todo que um aluno vivencia (aulas de música, inglês, trabalhos manuais, etc.).

Ao final, os alunos e o professor responsável pela turma, se encontram novamente na sala original desse ano. O professor recapitula toda a semana até agora com a seguinte pergunta: “*quais foram as coisas maravilhosas que aconteceram desde segunda-feira?*” Todos participam levantando as mãos para falar daquilo que se lembram... O professor dá chance para todos falarem e elogia as lembranças.

A seguir, o professor organiza e explica qual será a tarefa, que é ler o “conto da planta” – o professor insiste que o aluno leia muitas vezes, e que depois leia para alguém, como um presente para aquela pessoa. Eles guardam seus cadernos, cantam e recitam o ‘verso final’.

Após o verso, os alunos arrumam as carteiras, se colocam em fila dirigindo-se para a porta. O professor se despede de um por um, dando-lhes a mão, às vezes um outro afago, desejando um bom dia.

Alguns pais que aguardam seus filhos conversam com o professor que lhes dá atenção, tratando-os com respeito.

5.7 Interpretação – A revelação dos indícios

A problematização da investigação se pauta nas possíveis relações dos fundamentos da Pedagogia Waldorf com as concepções da Salutogênese. Assim, procuramos compreender se há, no cotidiano dessas escolas, uma coerência nas propostas oferecidas pelos professores Waldorf dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no sentido de propiciar um caminho em direção à Promoção de Saúde.

As respostas dos sujeitos entrevistados e as observações realizadas nas aulas dos primeiros anos do Ensino Fundamental forneceram indicadores que nos permitiram interpretar sinais sobre a presença ou ausência da Salutogênese nas atividades docentes, pautadas na Pedagogia Waldorf.

A presente interpretação revela indícios contemplados por vários sinais mostrados nos trechos do texto: quando escritos *em itálico*, com aspas, são indicadores provenientes das entrevistas com os professores e, quando sublinhados, são indicados nas observações das aulas realizadas nas escolas Waldorf.

5.7.1 Indícios revelados em atividades e práticas pedagógicas potencialmente promotoras de saúde.

Ao ler os registros das observações das aulas que foram realizadas e as respostas dadas pelos professores nas entrevistas, foi possível elencar muitos indicadores, ou seja, levantar unidades que apresentam significados ao nosso olhar e são possíveis de serem agrupadas em sinais, os quais representam algum indício do que buscamos compreender em nossa pesquisa. Alguns sinais mostravam claramente que não só as práticas pedagógicas como também alguns determinados conteúdos são favorecedores da promoção de saúde dos alunos. São esses sinais que contemplam o primeiro indício apontado nessa interpretação, desvelando atividades e práticas que concorrem para a promoção de saúde.

5.7.1.1 Sinais sobre as atividades rítmicas como fonte de saúde

Atividade ritmada é uma das premissas mais importantes da Pedagogia Waldorf e assumida com ênfase tanto nas suas proposições como no desenvolvimento de suas propostas, conforme foi possível observar. Para que se possa entender o sentido que tem o 'ritmo' nessas atividades analisadas, é preciso esclarecer sobre a temática em questão.

O ritmo é um processo primordial, mantenedor da vida e da vitalidade. A formação da própria vida acontece por meio de diferentes ritmos: no ser humano, logo após a concepção, as divisões celulares se dão em determinados ritmos ordenados, sempre compreendidos entre movimento e pausa, que vão configurando os órgãos e os sistemas do novo ser (HASSAUER, 1987). A gestação tem seu ritmo, o parto tem seu ritmo, o crescimento e o desenvolvimento humano têm seus ritmos...

Nista-Piccolo (1993), em seus estudos sobre esse tema, apresenta diferentes concepções que muito bem desvelam o sentido dado ao fenômeno ritmo. Por exemplo, ao descrever o pensamento de Hanebuth (1966), a autora ressalta a ênfase que ele dá ao assunto: ritmo é vida e se apresenta como um fenômeno cósmico, presente em todos os seres, ou seja, "o ritmo constitui a coordenação motora e a integração de todas as forças estruturadoras, tanto corporais, como psíquicas e espirituais" (HANEBUTH apud NISTA-PICCOLO, 1993, p. 13). A definição de Hanebuth alcança abrangência vital, pois se refere a todos os sistemas

orgânicos. Se a vida se manifesta de acordo com seu ritmo próprio, a forte inclinação da Pedagogia Waldorf em priorizar a cadência rítmica das atividades cotidianas pode se traduzir como uma proposta potencialmente indutora de manutenção e promoção de saúde.

Outro conceito sobre ritmo, apontado por Nista-Piccolo (1993), é de um estudioso desse tema, chamado Klages, traduzido por Medau (1962) da seguinte forma: “Ritmo é a articulação natural de evoluções funcionais e de movimento em períodos unitários que se repetem” (NISTA-PICCOLO, 1993, p. 15). Essa concepção revela que o ritmo de cada ser humano tem sua função e seu dinamismo próprios. A autora complementa essa ideia, apoiando-se nos estudos de Röethig (1963) que entende o ritmo como algo interno no sujeito e que se renova num movimento sempre dinâmico (NISTA-PICCOLO, 1993, p. 16).

Todos esses conceitos sobre ritmo corroboram sua importância na vida dos indivíduos, o que, certamente, implica a questão da saúde. A estruturação rítmica do ensino Waldorf pavimenta a estruturação dos processos orgânico-psíquicos dos alunos, visando a um amadurecimento saudável.

Foi perceptível que, nessas escolas, as atividades seguem rigorosamente um ritmo predeterminado, entretanto esse rigor, embora sempre presente, não é inflexível. Após o desenvolvimento de uma atividade, segue-se uma pausa, que varia com a natureza da proposta e com a idade das crianças. O professor é o regente do ritmo que determina a dinâmica da atividade, podendo ser mais acelerado, ou mais lento, de acordo com sua percepção sobre os alunos naquele exato momento. Portanto, essa gestão é de sua responsabilidade. Alguns professores são mais lentos na forma de se expressarem, e até mesmo na maneira de andarem pela classe durante a aula. Outros mostram-se mais agitados, percorrendo o ambiente da classe durante toda a aula, tocando os alunos, arrumando as carteiras e outras coisas.

As observações das aulas nas escolas Waldorf foram feitas desde a entrada dos alunos nesse ambiente, e registrados os conteúdos, os métodos e as estratégias adotados, como as festas do ano que têm papel singular na Pedagogia Waldorf, pois elas têm o intuito de conduzir atividades conectadas com os ritmos da natureza (estações do ano) e/ou da estrutura cultural e social onde os alunos estão inseridos e outros acontecimentos. Ao observar tudo que acontecia durante as

aulas, ficou evidente que há sempre um ritmo proposto para o andamento das atividades, assim como há determinações rítmicas na ordem de suas sequências.

No início da aula, as atividades ditas preparatórias, normalmente são realizadas em roda – algumas vezes havia apenas uma roda grande e, em outros momentos, duas rodas concêntricas. O professor é quem inicia e finaliza as atividades, ou seja, comanda principalmente o ritmo dos acontecimentos.

Os momentos dedicados ao lanche também possuem sempre os mesmos rituais: todos os alunos estendem a toalhinha sobre sua mesa e arrumam seus lanches e, antes de lancharem, sempre recitam um verso de agradecimento à terra, a quem plantou, a quem regou, a quem colheu, etc.

As músicas escolhidas para acompanhar as atividades são sempre relacionadas à temática a ser desenvolvida. Por exemplo, no dia em que a tarefa foi fazer o pão, eles cantaram uma música que versava sobre padeiros, a qual foi acompanhada de gestos rítmicos que imitavam o ato de amassar o pão, colocando-o no forno e outros movimentos. O professor cantou com os alunos que demonstraram saber toda a música, inclusive os gestos que a acompanhavam, constituindo um trabalho rítmico.

É importante salientar que esse tipo de estratégia – a repetição de atividades já conhecidas – pode parecer enfadonho ao aluno que dela participa, pois há propostas que se repetem todos os dias, em todas as classes, e isso acontece em todas as escolas pesquisadas. Mas sabe-se que, assim como o dia e a noite compõem um ritmo de movimento e pausa, e nenhum dia é igual a outro dia, nenhuma noite é igual a outra noite, também, na escola, o professor e os alunos são movidos por variáveis diferentes e não se mostram com a mesma *performance*, mesmo humor, mesma motivação. O que se cumpre nas escolas Waldorf é a adequação aos movimentos físicos e anímicos do próprio desenvolvimento, ou seja, durante o crescimento há repetições rítmicas nos processos fisiológicos (em nível celular) que têm suas repercussões anímicas (STEINER, 2008a). Quem, diante de uma criança, especialmente na fase do final do primeiro e início do segundo setênios, não repetiu várias vezes a mesma história requisitada pela própria criança? E mais importante que isso, foi observar a alegria que os alunos participavam das mesmas atividades diárias, apontando a adequação dos processos rítmicos. É importante salientar que, ao final do primeiro setênio, fisiologicamente, acontecem processos que traduzem uma maturidade física como, por exemplo, a

troca dos dentes. A partir daí, “certas forças se metamorfoseiam nos ritmos, especialmente vinculados à circulação e à respiração” (STEINER, 2008a, p. 152). Essa relação aponta o quanto o ritmo tem papel fundamental para a organização da saúde dos educandos, – especialmente na construção dos sistemas circulatório e respiratório –, nesse período que corresponde ao Ensino Fundamental.

No 1º ano escolar, por exemplo, quando se procura organizar o Agir (Querer) que está insipiente, brotando desordenadamente, os hábitos e os ritmos podem promover um equilíbrio entre plasticidade e rigidez. Os alunos cantam, tocam flauta, recitam um novo verso, batem palmas, executam movimentos rítmicos permanecendo geralmente em roda. Os professores demonstram reconhecer a importância do ritmo nas atividades propostas aos alunos, assim como expressou o professor 4: “o ritmo cresce em importância para a vida e a vitalidade. O ritmo é como um respirar: é um trabalho de contração (aquietar) e expansão (ir para fora, alegria)”.

Na sala de aula, o professor permite que os alunos trabalhem de acordo com seus próprios ritmos, alguns trabalham de forma mais rápida, enquanto outros são mais lentos para executar suas atividades. Isso se configura como uma atenção especial ao ritmo individual dos educandos, isto é, mesmo que sejam desenvolvidas propostas com um ritmo determinado, há preocupação com o ritmo das manifestações de cada aluno em particular.

Uma das maneiras mais eficientes de se trabalhar o ritmo dos alunos é por meio dos exercícios ritmados. Em algumas aulas observadas, vimos os alunos fazendo atividades rítmicas com bolas; o professor falava de forma ritmada, mais lento, mais rápido, contando numericamente - 1,2... ao mesmo tempo em que levava a bola da mão esquerda para mão direita; 3, 4... retornando com a bola para mão esquerda; e ainda quando levava a bola às costas, e repetiam os movimentos. Em seguida, executavam outra atividade ritmada com bola, mas num trabalho em dupla; depois, foram executadas outras propostas em círculo, indicando movimentos dos pés, cruzando o direito à frente do esquerdo, mantendo sempre uma cadência rítmica. Em outras aulas observadas nos outros dias, também foram realizados movimentos ritmados, mas com variações de material, como por exemplo, os bastões, os saquinhos de areia e outros.

Steiner (2008b) diz que a criança dessa idade anseia por brincadeiras ritmadas, as quais podem ser demonstradas com seu próprio corpo. O professor 5

acrescentou que *“o contato com a arte e com as atividades ritmadas desenvolve um trabalho terapêutico e isso já trouxe saúde; reconheço que o ritmo consegue manter uma base de onde se consegue energia – isso gera saúde tanto para os alunos como para o professor”*. Com isso, o professor deverá oferecer uma estrutura de ensino de modo a integrar a criança ao elemento rítmico que lhe é vital nesse período.

O ritmo carrega em si uma outra potencialidade – a segurança. O fato de tanto os alunos como os professores saberem antecipadamente os passos e os desdobramentos do seu dia escolar, possibilita um sentimento de organização interna. Logicamente essa condição não exime ninguém de que fatos novos possam acontecer, porém esses poderão ser mais facilmente integrados a uma plataforma já conhecida. Segurança é a base para que não se desenvolvam tensões que podem evoluir ao estresse (ANTONOVSKY, 1979).

Alguns professores declararam que se sentem preocupados quando percebem que, em casa, *“os pais não dão continuidade ao que é proposto na escola”*, em relação à organização dos ritmos diários. Segundo eles, *“alguns pais confessam desconhecer as consequências dessas atitudes, mesmo sendo minoria”*.

A esse respeito, Steiner (2008a, p. 152) esclarece:

se o ritmo da respiração e circulação não forem tratados corretamente nessa idade, de certo modo, será destruído para o resto da vida; diversos estados patológicos envolvendo os órgãos rítmicos, resultam de uma educação inadequada (no que diz respeito ao ritmo) nessa idade.

Em um depoimento, o professor 3 destacou *“a importância do dormir respeitando os ritmos adequados à idade da criança. O cuidado com a alimentação, sua qualidade, ritmo, e diversidade são essenciais à boa saúde. O cotidiano, tanto na escola, como na família, precisa seguir determinados ritmos e é isso que promove e mantém saúde”*.

Apesar de quase todos os órgãos e suas funções seguirem determinados ritmos, essa condição fica mais evidente naqueles que constituem o que Steiner denomina Sistema Rítmico – coração e pulmões. Como bem referiu o professor 1: *“no ritmo da circulação, a saúde está presente como massagem...”* Esse sistema rítmico é considerado mediador e sanador, pois é a ponte que une o Pensar ao Querer (STEINER, 2013).

O ritmo, portanto, na Pedagogia Waldorf, como se pode perceber, é um orquestrador das atividades cotidianas dessas escolas. Apesar de se organizar de modo flexível, o professor Waldorf deve saber que essa é uma característica imprescindível, por concentrar em si mesma uma implícita possibilidade de ser um gerador de saúde. Essa característica foi reconhecida como elemento integralizador do processo de ensino-aprendizagem na 44ª Conferência Internacional de Educação da UNESCO em Genebra, em outubro de 1994, quando reverenciou que “A Pedagogia Waldorf é uma metodologia que contempla a natureza rítmica da aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 30).

5.7.1.2 Sinais sobre o Pensar, o Sentir e o Querer, vivenciados nas atividades docentes como potenciais promotores de saúde

Segundo Steiner (2008a), todas as atividades internas de todos os seres humanos se apoiam em três componentes (Pensar, Sentir e Querer) que, desenvolvidos adequadamente, podem conduzir os indivíduos a um caminho de vida saudável, por isso pavimentam todas as atividades no cotidiano da Pedagogia Waldorf.

Ao se observar uma pessoa adulta, podemos reconhecer facilmente sua estrutura trimembrada: o polo superior, representado pela cabeça (cérebro) e pela organização sensória, mantém a atividade do Pensar. O meio do corpo, o tórax, que protege coração e pulmões, é sede da vida do Sentir, e o polo inferior – metabolismo e membros –, possibilita os movimentos e a vontade, ou seja, o Querer (McALLEN, 2005). Essas três atividades organizam e estruturam aquilo que se designa por mundo interno. Porém, o equilíbrio, base para a saúde, requer que as três instâncias se formem igualitária e adequadamente. Por adequado, entenda-se em tempo e modo corretos. Esse é o objetivo a que a Pedagogia Waldorf se propõe em suas concepções e práticas. Como pontua Steiner, o ensino Waldorf “baseia-se totalmente no conhecimento do ser humano” (STEINER, 2008a, p. 25), o que significa abranger todas as suas instâncias. Essa é uma qualidade essencial a ser conhecida e desenvolvida pelos professores, pois é um importante fio condutor das atividades dessas escolas.

A equalização das três atividades, Pensar, Sentir e Querer, dá base e sustentação à educação Waldorf, pois se acredita, segundo essa pedagogia, que

“quando se educam crianças de modo meramente intelectual, degeneram-se suas habilidades, degeneram-se suas forças humanas” (STEINER, 2008a, p. 27).

É claro, nas concepções de Steiner, que não se pode educar unilateralmente, privilegiando a cognição (Pensar), sob pena de serem causa dos desequilíbrios que, no futuro, poderão se traduzir, por exemplo, em escleroses (STEINER, 2008b). Isso equivale dizer que o uso excessivo do pensar abstrato (sistema neuro-sensorial) na infância e na adolescência pode conduzir a uma degradação sutil e às tendências densificadoras, o que mais tarde, pode-se evidenciar como endurecimento físico (calcificações, artrites etc.). Isso acontece porque o Pensar se realiza no sistema neuro-sensorial, cuja constituição possui o mínimo de metabolismo (sangue), sendo quase que estritamente constituído de substância nervosa. Ora, ausência de sangue quase significa ausência de vida; porém, essa é uma condição essencial para a atividade pensante, pois esse sistema requer silêncio metabólico, o mínimo de mobilidade e, com isso, pouco calor. É, portanto, um sistema frio, quase ‘morto’ para poder ser o reflexo claro dos impulsos anímicos. Por isso, seu trabalho excessivo pode gerar densificação e esclerose, que, de certa maneira, são processos de ‘morte’. Por essas razões, no ensino Waldorf, para promover uma equalização e a não dissociação dessas três dimensões *“todos os trabalhos são apoiados em atividades voltadas ao Pensar, Sentir e Querer”*, como enfatizou o professor 8.

As aulas são estruturadas, logo nas primeiras horas, de modo a explorar as três características integralizadoras do ser humano. *“A base do processo é trabalhar o Pensar, o Sentir e o Querer na aula principal”*, segundo o professor 4.

Para esse fim, as atividades podem ser exploradas na sequência escolhida pelo professor. Para o Pensar, pode ser trabalhada a memória por exemplo, através de histórias, cálculos, desafios variados, dependendo da idade dos alunos.

Observamos que, após os ritos iniciais da aula (verso, ritmo, música etc.), o passo seguinte era relembrar a história do dia anterior. Todos levantavam as mãos para falar do que se lembravam. Esse tipo de atividade dirigida ao Pensar foi bastante observada.

Cada professor deve encontrar seu próprio modelo e momento mais adequado para realizar a trimemoração – Pensar, Sentir e Querer. Um dos professores entrevistados, professor 5, qualificou a Educação como a *“busca de completude”* o que, para ele significa, *“se posicionar num caminho que leve a um*

lugar coerente". Refere que *"isso só pode acontecer, se forem trabalhados o Pensar, o Sentir e o Querer que são constituintes do ser humano desde sempre"*.

Em nossas observações, registramos uma atividade ministrada por um professor, com o objetivo de que os alunos recordassem a história contada no dia anterior. Para tanto, ele passou aos alunos uma pedrinha colorida amarrada a um fio, ressaltando que aqueles que quisessem ajudar a lembrar pedissem a pedrinha. Todos falaram e o professor incentivou-os dando-lhes os parabéns.

Outra atividade de memorização que observamos em várias aulas, foi o trabalho com bolas. O professor usou várias bolas de tamanhos e cores diferentes e começou uma brincadeira na qual jogava a bola para um aluno falando um número, e o aluno lhe retornava a bola falando outro número. O jogo tinha como objetivo memorizar as quatro operações já trabalhadas anteriormente. Quando o aluno acertava, mudava-se a bola (ou de tamanho ou de cor); se o aluno errasse, o professor usava a mesma bola, porém, fazia a pergunta de modo diferente, até que conseguisse a resposta correta, visando trabalhar a memória do aluno. O mesmo professor esclareceu que, apesar de parecer um trabalho diferente, estava distribuindo as atividades de modo a direcionar para o Pensar, o Sentir e o Querer.

O recordar, atrelado ao Pensar, também apareceu durante a aula como uma atividade de um simples resgate de um passeio. O professor pediu aos alunos para relembrem o passeio que haviam feito no dia anterior, no qual o objetivo era conhecer as ações de um apicultor, observando as abelhas nas flores, e outros aspectos importantes a serem memorizados.

Outros professores trabalhavam com leituras para a atividade do Pensar. Num dos dias, a classe foi dividida em duas turmas. Alguns foram para aula de euritmia e outro grupo ficou para a leitura. Os alunos que ficaram para leitura faziam uma recapitulação do conteúdo já desenvolvido e, em seguida, liam o capítulo correspondente àquele dia.

Também foi possível observar que sempre após os momentos destinados à recordação de conteúdos já trabalhados, era desenvolvido algo novo, que, por vezes, representava a parte nova de um tema que estavam estudando naquela época. Porém, tudo era trazido a partir de imagens, o que permitia aos alunos atingirem o Sentir. Como preconiza Dufrenne (1972, p. 95), "a imaginação só consagra a unidade do objeto ao unificar o sujeito; ao fazê-lo inteiramente no objeto, ao elevar a sensibilidade ao sentimento".

A representação imaginativa ou simbólica auxilia as crianças do Ensino Fundamental a acolher as leis da vida e da natureza sem aridez dos conceitos intelectuais (BACH, 2007).

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

O Sentir foi trabalhado, também, através das atividades artísticas. A música, apresentada em forma de canto ou por um instrumento, estava sempre presente, por vezes se unindo a rodas cantadas e outros movimentos rítmicos, apontando também a esfera do Sentir.

Na Pedagogia Waldorf, o 3º ano é uma fase que merece especial atenção. A vivência anímica que se instala nesse período é uma espécie de distanciamento do mundo ao redor; é uma fase em que pode ocorrer maior percepção de si mesmo como indivíduo (sensação do EU) dentro do mundo. Começam os movimentos mais independentes; é a desafiadora capacidade da criança se interessar pelo mundo com mais autonomia. Portanto, os temas a serem desenvolvidos no 3º ano escolar devem abordar a aproximação dos alunos com a realidade do mundo. As crianças devem aprender a nomear as coisas que o cercam, a se relacionar com elas e a transformar, pelo trabalho, o ambiente.

É no 3º ano que a trimembração – Pensar, Sentir e Querer – ganha impulso. É quando a criança se conscientiza dos aspectos da realidade onde vive e, por conta disso, é quando se inicia o despertar de suas responsabilidades e necessidades do agir, do saber fazer! Essa é a razão pela qual consta no currículo correspondente a essa fase, o fazer o pão, o fazer a casa etc.

O fazer o pão se constitui numa das épocas dos componentes curriculares das turmas dos 3º anos denominada “do grão ao pão”. Os alunos seguiam uma sequência de procedimentos. Com a ajuda dos pais e professores, eles preparavam um terreno na escola, plantavam o grão (trigo), cuidavam da terra, regavam, limpavam, colhiam, secavam e moíam o trigo até o momento de utilizarem a farinha para fazer o pão. Os alunos trabalhavam a massa com as próprias mãos, fazendo pequenos pães em forma de bolinhas. Observamos que essa foi uma atividade extremamente apreciada pelos alunos que se revezavam nas funções. Numa das escolas, os alunos também construíram os fornos onde foram assados os pães. A

representação desse componente se dá no Agir, que permite ao aluno expressar o seu Querer, mobilizando a vontade, trabalhando o fazer.

O Querer também pode ser trabalhado por meio de outras atividades, como conteúdos da Educação Física, trabalhos manuais (tricô e crochê), na composição de desenhos, das letras e outros. O importante é ter um foco especial na persistência para que se possa fazer tudo muito bem feito. Um dos nossos registros mostrou que o professor tinha uma letra escrita com muito capricho na lousa e pediu para que os alunos copiassem e buscassem igualmente fazer com capricho.

Sendo parte integrante da composição do ser humano, Pensar, Sentir e Querer, estimulados e vivenciados de modo igualitário tendem a conservar a mesma qualidade e força nos três níveis, o que, potencialmente, rende uma distribuição equilibrada da cognição (inteligibilidade), das emoções e dos afetos (significância) e da vontade / fazer (manuseabilidade), concorrendo para um estado de vida mais saudável. Nesses termos, um ensino que se ocupe com tal proposta de desenvolvimento pode ser considerado promotor de saúde.

5.7.1.3 Sinais sobre a arte e a integração físico, anímico e espiritual como bases para um desenvolvimento saudável.

A arte na Pedagogia Waldorf tem a clara missão de estimular o “desabrochar criativo das possibilidades individuais” (MARTI, 2003, p. 10). Um dos professores relatou em sua entrevista que trabalhou em escolas tradicionais com arteterapia, “porém *não era vivo como o que se faz nesse método*” (professor 5).

Segundo Romanelli (2010), a arte nas escolas Waldorf recebe atenção especial por ter um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. “*A presença importante da arte pode encaminhar o desenvolvimento saudável dos alunos*”, falou o professor 4.

Na Pedagogia Waldorf, as diversas formas de expressão artística – pintura, canto, danças, narrativas de contos, mitos, fábulas, biografias etc.–, especialmente as que acontecem no Ensino Fundamental, quando as crianças que ali estudam se encontram numa fase do seu desenvolvimento em que o Sentir ganha qualidade e estrutura, devem permear todo o planejamento das aulas, visando à adequação ao que a alma requer nesse período, como aponta Stebbing (1962, p. 31) “a atividade

artística é nesse período, tão necessária para o ser interior, como o são comida e bebida, ar e luz para o corpo físico”.

Para Steiner (2013), nos períodos do Ensino Fundamental e Médio, principalmente, a arte deve ser oferecida para a criança e o jovem como suporte e cultivo da sensibilidade, para que, por meio de atividades artísticas, seja possível adquirir um equilíbrio entre as forças da fantasia e criatividade e as forças da razão. Algumas atividades por nós observadas explicitavam esse caminho: O professor pediu para pegarem os cadernos e o giz de cera e para prepararem as margens de um desenho sobre a segunda parte da história contada naquele dia. Ele explicou que esse processo se dá em três estágios:

- 1º) fazer uma pintura conduzida: o professor faz na lousa e os alunos copiam;
- 2º) fazer um desenho livre;
- 3º) pintar, lembrando (imagem) da história.

Em outro momento, o professor contou uma história e propôs uma atividade com aquarela. Eles prepararam juntos o papel molhado e as tintas (cores primárias) para elaborar a proposta que era pintar a história. A pintura em aquarela é utilizada para a elaboração imagética dos conteúdos (ROMANELLI, 2010).

A imaginação... “é concebida na experiência estética da Pedagogia Waldorf como catalisadora de vivências de unidade pela abrangência do todo que ela possibilita” (BACH, 2007, p. 65).

O canto é uma das formas de as escolas Waldorf vivenciarem a arte. Em todas as escolas pesquisadas essa foi uma atividade muito recorrente no cotidiano das salas de aula. Algumas dessas vivências mostraram-se muito especiais como por exemplo, quando vimos, na sala dos alunos refugiados, cuja maioria era de origem síria, o professor pedindo que eles cantassem, pois já sabiam pelo menos três músicas memorizadas (em alemão). Eles cantaram como um coral que se apresenta com duas vozes, tendo sido regido pelo professor que também cantou com eles. Foi uma atividade artística de alta qualidade estética que emocionou a quem assistia, principalmente por demonstrar dedicação e alegria daqueles jovens nesse desempenho.

Em suas concepções, a Pedagogia Waldorf visa ao desenvolvimento saudável dos alunos, o que implica a anuência da integralidade corpo, alma e espírito, conforme nos apontou o professor 4 “*a saúde vai além do intelectual, complementa-se com os quatro corpos*”.

O conhecimento dessa unidade propicia “ao educador e também a todas as pessoas que têm qualquer trabalho a fazer com crianças, olhar mais profundamente para dentro do ser humano” (STEINER, 2014, p. 31).

Ao perguntarmos aos professores sobre o conceito de saúde, ouvimos definições que abordam a questão com esse olhar mais abrangente do ser humano, como expressou o professor 1 “*Saúde é equilíbrio, bem estar físico, emocional e espiritual, não só ausência de doença*”. E ainda outro professor, o 4, complementou dizendo: “*Saúde é buscar completude, é ter os quatro corpos em ordem, caminhando juntos para saber se relacionar com os outros e com a natureza*”.

A saúde, na visão dessa Pedagogia, não pode estar desvinculada dessa condição de unidade, que constitui o mundo interno em toda sua complexidade, representada pelos corpos físico, etérico, anímico e espiritual.

Parece-nos que os professores compreendem que “*a saúde não está separada da educação e vice-versa*”, conforme afirmou o entrevistado 2, ao relatar a experiência que tinha tido com seu próprio filho. Ele nos contou que seu filho “*chegou à escola com baixa-estima e em pouco tempo mudou muito*”.

“O que a Pedagogia Waldorf pode oferecer é o processo de exercício para o contato com essa dimensão interna” (BACH, 2012, p. 255). Através do equilíbrio entre externo e interno, conduzido por um ensino com tais características, podemos vislumbrar um desenvolvimento integral, o que, conseqüentemente se reverte em promoção e manutenção de saúde. Vários entrevistados, 2, 3, 4, 6 e 8 comentaram que, após terem entrado em contato com a Pedagogia Waldorf, não acreditam em outra forma de ensinar, “*pois esta tem realmente um aprofundamento em relação ao ser humano, é um respeito aos corpos físico, anímico e espiritual*” (professor 2). Outro professor, o 4, reforçou que, por meio dessa estrutura pedagógica, “*conseguise olhar o ser humano como um todo, não só a parte intelectual, é o lado anímico da criança, o espiritual também, isso completa, né?*” Eles apontam esses constituintes como mantenedores da integralidade.

O cuidado com o desenvolvimento físico é observado amplamente, especialmente em pequenos e decisivos detalhes, como, por exemplo, quando o professor pediu para que os alunos se sentassem com as costas eretas na cadeira. Em outro momento, observamos a atenção dos professores àqueles alunos que não alcançavam os pés no chão, oferecendo-lhes um tipo de degrau para apoiarem os pés, prevenindo uma estruturação desalinhada da coluna vertebral.

Ainda com respeito à integralidade física, ressaltamos que esse método de ensino dá grande valor à qualidade e aos hábitos alimentares. Sabemos que os pais são orientados a cuidar da composição dos lanches das crianças, privilegiando alimentos orgânicos e biodinâmicos²³. O exemplo dado pelos pais e professores colabora para a formação da educação alimentar, o que repercute diretamente na saúde das crianças. Não raramente, vimos professores requisitando para que as frutas fossem priorizadas e eles próprios comiam frutas na hora do lanche junto com as crianças.

Consta do desenvolvimento físico a vivência dos movimentos corporais que, além dos momentos dedicados às aulas de Educação Física propriamente ditos, também são trabalhados desde o início da aula, em atividades propostas pela Eurytmia, nos processos de preparação das crianças para a aula, e dos elementos rítmicos desenvolvidos, como por exemplo: quando o professor recitava um verso sobre o trotar de um cavalo e pedia aos alunos que executassem um movimento condizente com o trote, elevando os joelhos e mexendo os braços, fazendo a rotação da coluna sobre si mesma etc. entre outros. Nos intervalos e nos recreios das aulas, as crianças brincam livremente nos pátios, proporcionando, assim, um tempo para exploração de outros movimentos.

Cabe ainda ressaltar que os corpos constituintes do ser humano - corpo, alma e espírito, segundo a visão da Antroposofia, também denominados membros essenciais – necessitam de ambientes específicos para poder atuar, pois nessa atividade se formam os órgãos. Para a atuação específica desses membros, formam-se campos receptores físicos, que lhes servem de instrumento; por isso é possível reconhecer, nos órgãos, a atuação dos membros essenciais (HUSEMANN; WOLFF, 1984).

Assim, cada órgão possui também um substrato anímico-espiritual, conhecido e perpetuado em palavras desde tempos antigos como, por exemplo: “me atingiu o

²³ Agricultura Biodinâmica - Em 1924, vários fazendeiros e agricultores aproximaram-se de Steiner com questões sobre fertilidade do solo, degeneração e pragas em sementes, doenças dos rebanhos etc. Como já viesse desenvolvendo nos laboratórios de pesquisa biológica do Goetheanum, desde 1921, várias pesquisas com excelentes resultados, resolveu promover um ciclo de 8 palestras que discorriam sobre os conceitos do que é mundialmente conhecido hoje como agricultura bio-dinâmica.

fígado”, “desejo de coração” etc., que são testemunhas de uma sabedoria profunda, de um relacionamento de processos anímicos com determinados órgãos (HUSEMANN; WOLF, p. 443). Não se quer aqui estender esses conhecimentos tão caros à medicina antroposófica, porém indicar a importância da Educação na estruturação dos corpos essenciais, pela sua conexão direta com a qualidade formativa dos órgãos, redundando em qualidade de saúde, tema deste estudo.

Se alguém com uma rica vida anímica vê milhares de coisas que para o pobre de espírito constituem um nada, isto é uma prova, tão clara como o Sol, de que o conteúdo da realidade é apenas o reflexo do conteúdo do nosso espírito, e de que nós apenas recebemos, de fora, a forma vazia. Sem dúvida precisamos ter dentro de nós a força para nos reconhecermos como os produtores desse conteúdo, senão veremos eternamente apenas a imagem refletida, e nunca o nosso espírito que se espelha (STEINER, 2004, p. 62).

Por tudo apresentado até aqui, é possível denotar a complexidade das competências que um professor Waldorf precisa desenvolver, para abarcar todos os modos de contemplar os pressupostos requisitados por esse ensino, cujo objetivo é atingir, na medida do possível, a integralidade do desenvolvimento físico, anímico e espiritual, compreendidos como uma unidade mantenedora e promotora de saúde.

5.7.1.4 Sinais sobre o contato com a natureza e o estímulo dos sentidos e movimentos como detentores potenciais de saúde

Para Steiner, a Terra, assim como o indivíduo, é um organismo vivo. Isso sempre foi o ponto de partida de seu pensamento, que buscou compreender os fenômenos da vida, através de uma visão sistêmica, complexa, holística, espiritual e abrangente da Antroposofia. Nesse sentido, a percepção ecológica do ser humano depende de sua relação com a vida, com o entorno, com o próximo, com sua própria existência e da sensibilidade com a qual ele se relaciona com o ambiente e a sociedade nos quais está inserido (BACH, 2007).

Como adverte esse autor, a Terra encontra-se no difícil momento da provável exaustão das suas fontes de renovação de vida, além disso o estresse esgota constantemente a vida dos indivíduos, habitantes dessa Terra. Assim, ele esclarece

que a ecologia ambiental é externa, quando olha para as florestas, animais e águas; é interna quando olha para a qualidade dos alimentos, para o estilo de vida e sua relação com a renovação ou extinção da energia do viver; para a singularidade e subjetividade que se esforça para sobreviver diante

da “correnteza de massificação alienante” e do “consumismo ideológico” (SILVA, 2003) designado como uma tendência de se consumir conceitos e ideias que acabam como fins em si mesmos e não se inserem na vida prática (BACH, 2007, p. 16).

A Pedagogia Waldorf, desde sua implantação, se ocupa em trabalhar seu currículo escolar de modo a conter práticas de aproximação do ser humano com a natureza, objetivando vivências ecológicas com a globalidade necessária para que se evite a parcialidade.

Já foi citado aqui neste estudo como as crianças trabalham a terra, adubam o solo, semeiam o trigo, cuidam do crescimento, colhem, secam ao sol, moem até chegarem à farinha que eles mesmos utilizam para a confecção do pão. Tudo isso evidencia uma noção da experiência de transformação em todos os seus passos, ensejando o reconhecimento e o respeito a quem se dedica às mais diversas profissões neste e em outros âmbitos. *“Deve-se ser capaz de amar a natureza e as pessoas à sua volta”*, disse-nos o professor 6.

É possível inferir que as crianças amam a natureza. “Na Pedagogia Waldorf, este amor é aprofundado e incorporado na relação prática com a natureza e convertido num sólido fundamento científico, com o intuito de fazer nascer o real interesse e sentido de responsabilidade” (BACH, 2007, p. 18). Segundo o professor 6 *“cada um tem que viver e lidar com suas situações por si mesmos e procurar conciliar, ao mesmo tempo, uma boa relação com a natureza”*.

Na realidade, a educação ecológica está presente em todas as disciplinas da Pedagogia Waldorf. Não existem semanas ou programas especiais dedicados ao meio ambiente nessas escolas. Isso porque os cuidados com o espaço físico, a horta, o jardim, a limpeza e o destino do lixo são parte do cotidiano escolar. A ação prática está aliada à consciência ecológica trabalhada nos conteúdos, nas expressões artísticas e nas atividades pedagógicas (BACH, 2007). O professor 6 respondeu-nos sobre o conceito de saúde, ressaltando que, *“quando nos interessamos pelo mundo, podemos amar o mundo e aprender com o mundo – isso é o que eu entendo por saúde”*.

Sabemos do cuidado que as escolas Waldorf apresentam em relação às questões ecológicas e um importante reconhecimento sobre isso aconteceu por ocasião da 44^a Conferência Internacional de Educação da UNESCO (1994), quando

foi emitido o seguinte parecer sobre as atividades da Pedagogia Waldorf com respeito à ecologia:

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

Esse é um estímulo e um reconhecimento da qualidade da educação ecológica promovida na Pedagogia Waldorf.

De um modo geral, as vivências das crianças nas escolas Waldorf estão mergulhadas num ritmo orgânico que impulsiona movimentos anímicos que se repetem, como a própria respiração, ou os batimentos cardíacos, carregando, a exemplo destes, um processo vitalizador. Enquanto na sala de aula, os movimentos tendem a ser mais direcionados, nos intervalos e nos recreios, eles são efetuados mais livremente.

Nossos registros mostram que após lancharem, os alunos saem da sala e vão para o recreio, onde brincam, correm, pulam cordas, sobem nas mangueiras, nas gaiolas etc. Alguns dos alunos se dirigem às quadras de esportes, o que, especialmente nas escolas alemãs, parece ser aguardado com ansiedade.

Já comentamos também que as áreas verdes e os jardins são requisitos praticamente obrigatórios, presentes num total de 56% das escolas Waldorf no mundo todo (GIRARDI, 2015). Observamos que existe, nas três escolas Waldorf pesquisadas, uma atenção especial em se propiciar às crianças o contato com a natureza.

“Ressalte-se que esse comprometimento profundamente ecológico da proposta Waldorf, já fazia parte do seu currículo, muito antes do movimento ambientalista ganhar notoriedade” (BACH, 2007, p. 18).

A preservação da natureza solicita da comunidade mundial movimentos em todos os âmbitos possíveis, rumo às políticas que possam, em sentido amplo, promover mudanças em todos os níveis que alcançarem o tema, distinguindo-se sua abrangência na Educação. “A crise ecológica-ambiental e social é um problema do conhecimento”, como afirma Leff (2002, p. 191), pois põe em cheque o pensamento embasado na crença da exploração ilimitada dos bens naturais.

“Apreender a complexidade ambiental implica um processo de desconstrução e reconstrução do próprio pensamento” (BACH, 2007, p. 22).

Reigota (1999) explora de modo contundente os desafios de se estruturar uma educação ambiental, perpassando os conhecimentos sociais e políticos que, obrigatoriamente, se enraízam nas novas maneiras de se pensar e viver o mundo, as relações e, principalmente, a Educação em seu sentido amplo.

O final da Guerra Fria, a queda do muro de Berlim, o pretensível grito de vitória do capitalismo, o crescente poder dos meios de comunicação, elevaram a problemática da ecologia ao *status* de questão política, urgente e prioritária, demandando desta uma maturidade que refletisse seu destaque internacional, adentrando as escolas, a opinião pública e os meios de comunicação em massa (REIGOTA, 1999). Corroboramos o pensamento desse autor e dos precursores ecologistas: os modelos de desenvolvimento econômico baseados na ideia de domínio da natureza e exploração desenfreada de seus recursos são ecologicamente inviáveis (REIGOTA, 1999).

Não podemos negar a importância dos ecologistas e seu ativismo especialmente no que tange à Educação, na condução de ações que desembocaram e desembocam em políticas nacionais e internacionais voltadas a esse tema.

Queremos considerar, ainda, o desenvolvimento dos sentidos, como portas de entrada do mundo externo (natureza em amplo sentido). Como antenas, os sentidos captam informações do externo e as transformam em Pensar, Sentir e Querer (mundo interno), formando uma base para que eles coexistam em equilíbrio, pavimentando um caminho para uma vivência saudável. Os sentidos são, portanto, tocados pela natureza, o que acontece de modo singular para cada pessoa. Porém, o estímulo e a oportunidade para esse contato é de suma importância para o desenvolvimento sensorial. Os próprios professores declararam que *“a riqueza dessa pedagogia é o respeito à individualidade; é preciso encontrar a forma e não a fôrma para se lidar com os alunos, e também estimular adequadamente o tato e os outros sentidos”* (professor 5).

Na Pedagogia Waldorf, dá-se sempre preferência aos materiais naturais, em tudo que componha as relações e o entorno da criança, especialmente nos brinquedos, vestuário etc. Observamos que o aluno volta do intervalo vestido com outras roupas, mais largas e confortáveis para se encaminhar para a sala de Extra Lesson. Os estojos de lápis e as capas de instrumentos musicais, como as flautas, são confeccionados em crochê, veludo, tricô, etc., armários, cadeiras, lousas são

confeccionados em madeira. Todos esses cuidados têm marcada influência no desenvolvimento dos sentidos.

Segundo Bach (2007), no 1º ano do Ensino Fundamental, os alunos têm a experiência de presenciar como se obtém a lã; vão conhecer como vivem os carneiros, presenciam a tosquia e levam a lã para a escola, onde ela é cardada com pentes, depois tingida com tintas obtidas de plantas, flores ou madeira. Depois levam as lãs para as aulas de trabalhos manuais para serem tricotadas.

Natureza e ser humano constroem, assim, uma relação saudável e profícua:

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

5.7.2 Indícios revelados nos conhecimentos, nas atitudes e nas competências docentes voltados à Salutogênese

Esses indícios, gerados pelos sinais encontrados nos dados coletados, mostram a relevância do conhecimento dos professores Waldorf, suas competências e suas atitudes, cujo objetivo é evidenciar, como propõe a Salutogênese, a geração e a manutenção da saúde dos educandos, congruentes com as propostas do ensino Waldorf.

5.7.2.1 Sinais que mostram o conhecimento dos professores Waldorf com foco na Promoção de Saúde

Nas escolas Waldorf, a meta apontada para a saúde está presente, como já citado, desde suas bases epistemológicas até a concepção arquitetônica de cada escola, guardadas as possibilidades de recursos humanos, culturais e físicos onde está inserida. Porém, sua expressão primeira se encontra no conhecimento do professor. Além de ter tido uma formação adequada e compatível com os princípios dessa pedagogia, é interessante que a escola possa lhe oferecer suporte e assessoria em programas de educação continuada, como observamos nas escolas pesquisadas e em outras escolas de São Paulo, onde tivemos oportunidade de participar de alguns cursos, juntamente com os professores, visando a uma maior aproximação de seu universo. (Curso de aprimoramento para professores Waldorf

do 3º ano (IDW)²⁴; Escola Rudolf Steiner; São Paulo; 27 a 29 de janeiro de 2016). A participação nesse curso permitiu-nos maior evidência de que a saúde é condição *sine qua non* na Pedagogia Waldorf; é uma intervenção recorrente em todos os argumentos e falas, reiterando sua pertinência.

Importante citar, que todos os professores pesquisados, sem exceção, têm essa premissa internalizada, como um norte para as suas atividades. Eles reconhecem que *“a escola deve proporcionar um ambiente saudável”* (professor 6) e que *“a educação deve estar de braço dado com a saúde”* (professor 2). Para eles, não há dúvida de que *“a prática educacional deveria ser estruturada visando à saúde da criança”* (professor 8).

Sabemos que a principal missão da Pedagogia Waldorf é promover uma educação que busque saúde, por meio de atividades que suscitem uma estimulação adequada e igualitária das atividades do Pensar, do Sentir e do Querer, bem como estabelecer uma relação pedagógica adequada aos diversos temperamentos e etapas de desenvolvimento etc., concorrendo para o desenvolvimento dos indivíduos no que tange à sua própria humanidade. *“É um ensino que a gente pode trazer o que a gente vê de bom para o ser humano”* (professor 4). Para a construção de atividades promotoras de saúde, o professor deve tomar ciência das possibilidades evolutivas que acontecem a cada sete anos, também conhecidas como biografia humana (BURKHARD, 2016). Esse conhecimento é um dos fundamentos que pautam as atividades docentes, pois equaliza o conteúdo e a adequação à idade cronológica dos educandos. Os setênios apresentam, como reportado por Lievegoed (1991), sinais característicos que indicam, tanto física quanto animicamente, determinadas maturidades para determinados aprendizados.

O professor que traz esse conhecimento consegue traduzi-lo em suas práticas. *“Esse conhecimento é fundamental ao professor, tal qual seu autodesenvolvimento”* (professor 2).

Por exemplo, não é indicado, no primeiro setênio (0 - 7 anos), quando predomina a atividade do metabolismo – forças do Querer –, iniciar o processo de alfabetização antes da troca dos dentes, o que funciona como um dos sinais externos de que as forças que estiveram a serviço do desenvolvimento físico (órgãos e sistemas), agora estariam disponíveis para o esforço do aprender, quando

²⁴ Instituto de Desenvolvimento Waldorf

é requisitada a capacidade de abstração (LANZ, 2000). Percebe-se que os professores Waldorf têm internalizado esse conhecimento, como apontou o professor 4: *“Para um método pedagógico promover Saúde, ele precisa oferecer os conteúdos e atividades dentro da idade...”*

O segundo setênio (7 – 14 anos) é marcado pelo desenvolvimento do Sentir e deverá ser permeado pela arte, em todos os seus contornos, constituindo-se num ensino norteado pela estética (LIEVEGOED, 1991). Essa característica foi apresentada pelo professor 1 da seguinte maneira: *“A saúde e o aprendizado acontecem atuando no mundo e também relaciona-se com arte e o movimento livre de ir e vir”*, como um movimento respiratório, característico desse período.

No terceiro setênio (14 – 21 anos), o jovem está preparado para, gradativamente, individualizar seu Pensar, buscando um mundo que ele identifique como verdadeiro (BURKHARD, 2016). O professor 6 é da opinião que a Pedagogia Waldorf auxilia esses jovens a construírem um alicerce, *“proporcionando a eles um ambiente acolhedor, onde eles possam se sentir confortáveis para aprender, eles terão uma visão dos conhecimentos e conteúdos, porém, sentir-se bem e saudável é a principal coisa; é um espaço de humanização – acolhimento daquilo que é humano no humano”*.

A partir do que os professores declararam sobre a importância de se adequar as atividades às fases em que as crianças se encontram, podemos perceber que o conhecimento sobre o desenvolvimento dessas etapas é bem sedimentado pela maioria dos professores Waldorf, e representa pontos de partida ou indicadores para suas práticas pedagógicas. Dessa maneira, conhecer as fases garante uma adequação física e anímica para serem recebidos e internalizados os conteúdos, o que contribui para um aprendizado eficaz e para manutenção e promoção de sua saúde, segundo o professor1: *“Os conteúdos pedagógicos também são alimentos para a saúde desde que sejam adequados e oferecidos na idade certa”*.

Como salientam Penteado e Sevilha (2004, p. 110, grifo no original),

o novo paradigma da Promoção de Saúde transcende uma etapa ou 'o nível de prevenção primária' para se constituir no eixo norteador de toda e qualquer prática em saúde, nos diferentes contextos sociais (clínico, institucional e coletivos) trazendo em seu bojo, ressignificações dos conceitos de saúde e doença, sujeito e educação, e seus desdobramentos na *práxis* profissional.

A Promoção de Saúde está na base dos processos e dos investimentos que propiciam um desenvolvimento integral dos indivíduos, dando-lhes suporte para sua co-articipação responsável em suas comunidades. Para o professor 2, *“saúde é um estado de harmonia consigo e com o entorno”*.

Esse conceito se vincula com outros conceitos que também edificam a saúde, como a autoestima e a própria Educação, num processo que conduz à autonomia e ao empoderamento (WALLERSTEIN, 1992). Durante a entrevista, o professor 8 afirmou que seu trabalho era *“ensinar as crianças a terem orgulho daquilo que conseguem fazer pelos seus próprios caminhos; é ajudá-las a encontrar seus talentos e habilidades e estar ao lado delas, para que, a partir de si mesmas, tracem seu próprio caminho e tenham orgulho daquilo que sabem fazer e de quem elas são... isso pode ser saudável”*.

Segundo Penteado, o conceito de empoderamento, apesar de ter sido desenvolvido por pesquisadores canadenses e americanos, tem suas raízes nas ideias do educador brasileiro Paulo Freire, *“para quem a educação (em saúde) visa transformar o poder comunitário e encorajar as pessoas a assumirem o controle e direcionamento de suas vidas”* (FREIRE, 1969 apud PENTEADO, 2004, p. 111). O professor 6 considerou que *“a Pedagogia Waldorf é um método promotor de saúde; nela, o professor tem ferramentas para lidar com a saúde; elas atingem diretamente a saúde com o trabalho com os ritmos, eurtímia e outras coisas... isso dá contato e alicerce para se construir todas as outras coisas...”*

Outros ensinamentos e atividades desenvolvidas na escola também são designados pelos professores como promotores de saúde: o professor 1 referiu que *“... não é só focar o conteúdo, mas ajudar a respeitar ... esse aprendizado também é saúde”*; *“...as experiências que a criança vive no seu entorno e na escola, no que concerne aos relacionamentos e aos contextos que permitam exploração de espaços e contatos com materiais naturais terra, água, madeira, lã, algodão entre outros, são também aliados da promoção de saúde”*, declarou o professor 3. Ainda o mesmo professor 3 *“acredita que o método Waldorf dá prazer em aprender e que o prazer e a alegria das crianças traz vigor”*.

Como exposto, o conceito de Promoção de Saúde está dirigido à autonomia, que implica capacidade de escolha, de identificação e de transformação das condições de vida que subjazem ao processo de saúde / doença de sujeitos e comunidades (CZERESNIA, 1999 apud PENTEADO; SEVILHA, 2004). Essa é uma

citação que encontra eco na Pedagogia Waldorf como expôs o professor 6. *“Sempre tive claro os principais pontos da Pedagogia Waldorf. Para mim, esta educação é para ensinar os corpos, para torná-los saudáveis...”*.

A Pedagogia Waldorf, de um modo geral, exerce um papel condizente com sua proposta de formação integral, o que inclui, necessariamente, na sociedade contemporânea, o viés voltado à promoção de saúde, “cujo olhar abrangente, está diretamente conectado com o desenvolvimento humano”. (PENTEADO; SERVILHA, 2004, p. 11).

As propostas definidas em todas as conferências mundiais sobre Promoção de Saúde, especialmente a de Jakarta (1997), sugerem que toda criança deve ter o direito de estudar em uma escola promotora de saúde, confirmando a contemporaneidade das concepções de Rudolf Steiner observadas na Pedagogia Waldorf, há quase 100 anos. Como propôs um dos professores entrevistados (professor 1), *“com certeza, a Pedagogia Waldorf persegue a saúde”*.

5.7.2.2 Sinais que mostram austeridade, afetividade e autoridade do professor voltadas à promoção de saúde

Como todo ser humano, cada professor estrutura seu próprio modo de Pensar, Sentir e Querer o que lhe reserva qualidades singulares.

Para Steiner (2013, p. 119),

[...] o professor não precisa só de um conhecimento que lhe seja transmitido da pedagogia; não precisa apenas especializar-se nesta ou naquela matéria; precisa, sobretudo, daquilo que constantemente se renova nele próprio. Precisa de uma concepção de vida permeada de alma. Precisa mesmo é de uma profunda compreensão da vida.

Sobre essa base, segundo o mesmo autor, é preciso que se desenvolva paulatinamente um processo de relacionamento que resulte numa autoridade natural entre o educador e a criança (STEINER, 2013). Especialmente no Ensino Fundamental (entre a troca dos dentes e a maturidade sexual) “com essa autoridade natural, é possível se desenvolver, no organismo humano, uma direção para o amor” (STEINER, 2013, p.115). Sabemos que nesse período também se desenvolve um tipo de amor ligado ao elemento sexual; porém o amor sexual é apenas uma parte do amor que se desenvolve nessa faixa etária, “mas principalmente o amor em geral, o amor por tudo” (STEINER, 2013, p. 115). Esse amor fluirá do professor para

o aluno e vice-versa “quando se faz uso da estética, da arte, do imagético, pois, nessa época o organismo tende a desenvolver-se em direção ao amor” (STEINER, 2013, p. 116).

A esse respeito, o professor vai construindo seu relacionamento com os alunos, tendo, como pano de fundo o conhecimento construído pelo embasamento teórico traçado por Steiner. É justo que cada educador com seu conhecimento, sua personalidade, singularidade, temperamento e visão de mundo, delineie com tons próprios essa edificação, redundando em conduções peculiares.

Num episódio de conflito entre alunos, o professor adotou uma postura firme, sem permitir um diálogo sobre o assunto; ouviu a queixa de um deles e respondeu que iria apenas olhar fixamente para o colega que o estava incomodando, avisando que ele iria parar de incomodá-lo, E assim o fez. Apenas olhou para o aluno que atendeu imediatamente sem nada comentar.

A nosso ver, parece ter havido uma autoridade que, se não fosse uma classe de 3º ano e não tivesse partido de um professor com mais de 20 anos de experiência, portanto, com conhecimento e certo domínio sobre os alunos, poderia soar como excessiva. A postura do professor no 3º ano deverá ser mais assertiva que nos anos anteriores, afim de despertar a realidade e, com ela, os primeiros passos rumo à responsabilidade (STEINER, 2008a). Não por isso, as atitudes deverão chegar a extremos.

Outro procedimento adotado pelo professor diante das dificuldades que um outro aluno apresentou, foi pedir a um colega para ajudá-lo na execução de uma tarefa. Ele indicou um trecho específico da frase escrita na lousa e o aluno ajudante deveria apontar as letras, designadas pelo professor com um bastão. Esse colega que o ajudou na compreensão da tarefa, deixou de fazer seu trabalho espontaneamente e, com boa vontade e paciência, executou o que lhe foi pedido.

Nesse caso, destaca-se, além da habilidade do professor, a solidariedade e a generosidade que brotam espontaneamente do aluno, como um aprendizado internalizado, com um especial caráter de normalidade, o que parece advir, pelo menos em parte, da própria condição da estrutura pedagógica em questão, pois foi também observado em outras situações semelhantes.

Em outra classe, um dos alunos começou chorar; o professor perguntou: — O que aconteceu? Um deles respondeu que o colega tinha tomado seu lugar. O

professor olhou para o aluno que havia tomado o lugar, fez um sinal para ele sair, e assim é feito.

O mesmo aconteceu com um professor, em outra situação: o professor pediu para afastarem as carteiras e começarem a cantar uma música com gestos de estalar os dedos... Todos fizeram uma roda, entretanto alguns alunos quiseram entrar no lugar do outro. O professor se aproximou, não parou de cantar, olhou fixamente para os alunos que estavam fora do lugar até eles se colocarem no lugar certo.

Além da austeridade, aqui se percebe também, a tentativa de impor um limite, pois se tratava de um grupo que, em vários outros momentos, desafiava o professor. Os limites, em tempo e atitude acertados, podem produzir uma contenção dos excessos metabólicos originados da vontade (característico do primeiro setênio), bem como auxiliar na estruturação de um caminho para a segurança (STEINER, 2013).

Uma atitude diferente se observou em outra sala: havia um problema com um dos alunos que se queixava de um colega. O professor chamou os dois, pediu para que contassem o que tinha acontecido, dando oportunidade para ambos falarem. Ouviu pacientemente e orientou os dois. Nesse caso, o conflito parece ter sido resolvido com serenidade e com a participação dos envolvidos.

Vários sinais demonstram situações de afetividade na maioria das atividades docentes. Por exemplo, ao adentrarem a sala de aula, é usual o professor cumprimentar os alunos pelos seus nomes, dando-lhes as mãos, carinhosamente. Em outra atividade o professor pediu aos alunos para recontarem a história contada na aula anterior. Cada aluno levantou a mão. Eles estavam, previamente, instruídos para esperar sua vez para falar. Quando alguém queria interromper, o professor solicitava, pacientemente, que fosse respeitada a ordem.

Durante as aulas, alguns professores têm características mais de aproximação física com os alunos, tocando-os, alinhando seus cabelos e demonstrando outras atitudes de carinho. Isso foi observado tanto na escola analisada no Brasil quanto na Alemanha. Porém, na Alemanha, um dos professores apesar de apresentar um tom gentil, mantinha, a nosso ver, um distanciamento austero em sua postura; recebia e se despedia dos alunos com um simples aperto de mãos. Na maioria das salas de aula, na escola brasileira, ao final da aula, após o verso final, os professores pediam aos alunos que arrumassem as carteiras, depois

eles se colocavam em fila e os professores se despediam dando-lhes as mãos, ou afagando-os carinhosamente, desejando-lhes um bom dia.

Como já explicitado no texto, atitudes e posturas dos educadores têm profunda influência nos educandos em todos os âmbitos de suas vidas. Segundo Steiner (2013, p. 121),

podemos sentir o mérito a que o professor faz jus dentro da vida social... seu mérito é educar para a vida; logo, se manifestará a autoridade natural que deve reinar numa escola, e também o amor, como um correto e paulatino despertar.

5.7.2.3 Sinais que revelam estratégias do professor para evitar estresse e estimular os alunos em suas atividades

São vários os detalhes que, estrategicamente usados pelos professores, carregam o interesse dos alunos e os mantêm motivados. Certamente, isso não é privilégio da Pedagogia Waldorf, porém encontra nessa proposta uma determinada ocorrência.

Por exemplo, o professor iniciou um procedimento denominado “recordação dos segredos”, que consiste em pedir aos alunos que repitam, após o professor, as palavras escritas na lousa há dois dias, recordando os segredos, como por exemplo, a forma de escrever corretamente determinadas palavras: se é x ou ch; se é acento agudo ou circunflexo; se é escrita com ç ou ss...etc. É um trabalho de memorização, de recordação do aprendizado dos conteúdos apresentados nos dias anteriores, feito estrategicamente pelo professor com o codinome “segredo”.

Steiner (2013) chama a atenção dos professores sobre o que ele denomina, “linguagem significativa”. Diz que todas as ações e movimentos que as pessoas executam no entorno da criança, especialmente no Ensino Fundamental, “não é mais uma simples soma de gestos plenos de sentido, e sim uma ‘linguagem significativa’, que engloba não apenas o que é dito, mas também o que é feito em seu meio ambiente” (p. 122).

Todas as sextas-feiras, o professor recapitula o que ocorreu em toda a semana até aquele momento com a seguinte pergunta: quais foram as “coisas maravilhosas” que aconteceram desde segunda-feira? Todos participam levantando as mãos para falar daquilo que se lembram... o professor dá chance para todos falarem e elogia as lembranças.

A retrospectiva é um componente muito utilizado na Pedagogia Waldorf e também sugerido como exercício de memória para todas as pessoas, ao final de seu dia ou da semana. Isso fortalece e vivifica a memória em qualquer idade (HUSEMANN; WOLFF, 1984).

A manutenção do interesse dos alunos também foi observada na estratégia de vários professores, ao interromper a história que estava sendo contada, exatamente num ponto em que havia uma ação de suspense, o que estimulou a curiosidade dos alunos, que aguardariam, com entusiasmo, o desvendar da trama na aula seguinte.

Houve um segundo momento da atividade do mesmo professor, no qual aconteceu uma troca das redações entre os amigos, para que fosse feita a correção. A postura do professor foi pedir silêncio, explicando os procedimentos da atividade de correção da redação do colega, demonstrando cuidado para não constranger os alunos. Explicou que deviam perguntar ao colega se gostaria que fosse feita a correção.

Como afirma Steiner (2013, p. 117), é de suma importância para o ensino, que qualquer aula ou atividade, mesmo falando-se de Física ou Geometria, “ganhe certa graça; a aula precisa ter encanto, sobretudo não pode ser maçante”.

Desde que a atividade e atitude do professor estejam adequadas àquela classe de alunos, o trabalho pode e deve ser efetuado como uma ‘respiração anímica’, onde, por um lado, o humor esteja presente na sala de aula, ou onde quer que os alunos estejam reunidos; por outro, a seriedade também seja adotada, mas não uma seriedade exagerada (STEINER, 2013, p. 117).

Confirmou-se essa premissa também, quando o professor parecia estimular uma brincadeira com os túneis e pontes da sala com mobília nova. Houve um momento em que os alunos, um por um, tentaram se equilibrar num semicírculo, se posicionando em pé. O professor disse que todos passariam pela experiência e aguardou o final da brincadeira, sempre estimulando aos alunos. As crianças que não conseguiam se equilibrar, eram auxiliadas pelos outros, constituindo-se um momento de leveza, descontração e estímulo.

Estratégia e coerência também puderam ser constatadas uma vez, quando o professor convidou quatro alunos aleatoriamente para irem à frente e recitarem o verso sobre coragem, perseverança e determinação. Cada um recitou uma parte e, ao final acrescentou o verso dos pontos cardeais (matéria da época de geografia). O

fato é que havia nesse grupo um aluno disfônico. O professor, estrategicamente, pediu para que ele lesse sua frase apenas movendo os lábios e, ao mesmo tempo, disse aos demais alunos para fazerem a 'leitura labial' dele. Trabalho interessante e emocionante pelo respeito e seriedade como a atividade se desenvolveu.

Com certeza, as estratégias nem sempre são retiradas de um manual de conhecimento oferecido pela Pedagogia Waldorf. Além dos saberes docentes, é a força do interesse real do professor pelo aluno que orienta algumas ações, o que nesse sistema de ensino é muito estimulado. São atitudes que qualificam o professor e podem reverberar positivamente nos alunos, inclusive para sua saúde.

Segundo Steiner (2013), faz diferença se o professor está bem preparado para uma atividade prática: após vários exemplos, os alunos deveriam fazer a letra F no caderno de letras, fazendo antes uma bonita margem com cores à escolha do aluno. O professor recapitulou com eles todas as letras aprendidas até então, desfolhando um dos cadernos, que apresenta sempre, primeiro o desenho referente à letra e, só depois, a letra. Depois disso, o professor desenhou a letra f na lousa, pausada e caprichosamente.

Dessa maneira, se o professor escreve uma determinada letra, de modo a desenhá-la artisticamente ou de maneira vulgar; se tem um comportamento reflexivo, de modo que a criança perceba que ele busca sempre variantes interessantes de apresentar os assuntos, com estratégias bem humoradas e com leveza, tudo isso é "linguagem significativa". A esse respeito, Steiner reafirma que "não se trata do valor inerente ao procedimento, e sim do valor do significado que existe em tudo que é apresentado ao aluno" (STEINER, 2013, p. 122).

Aqui, fica evidente o paralelismo entre a Pedagogia Waldorf e a teoria de Antonovsky, a Salutogênese, cujo fio condutor, o Senso de Coerência, em suas três características, ressalta o significado como um dos estruturadores da aquisição do processo de coerência, construído durante toda a vida, incluindo, logicamente, o período escolar. Sendo o Senso de Coerência responsável pela qualidade das atitudes em direção a enfrentamentos de conflitos de qualquer natureza, que podem ser, potencialmente, indutores de saúde ou doença, as atitudes e as atividades, que consigam explicitar significado, certamente estarão concorrendo para compreensão e, com isso, para a prevenção de estresse.

5.7.2.4 Sinais que demonstram atuações positivas do professor Waldorf diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos

A ideia de Educação, trazida por Steiner, se caracteriza pela integralidade, numa proposta de se desenvolverem, tanto quanto possível, as potencialidades e as habilidades de seus educandos. Porém, cada professor Waldorf comporta uma individualidade, que lhe confere um modo próprio de Pensar e Sentir Educação, e de estruturar suas ações, como educador em sala de aula.

No contexto da sala de aula, o diálogo é entre o que os alunos trazem à escola e o que o educador leva a eles também. A criticidade do professor neste contexto, é a relação entre o que ele percebe do mundo e o que os alunos percebem do mundo (BACH, 2012, p. 351).

Além dos conteúdos, cada professor escolhe, em seu próprio repertório de conhecimentos, intenções e intuições, quais estruturas, vivências e caminhos são necessários àquela turma de alunos ou àquele aluno, naquele período e/ou naquele momento.

O professor 7 disse que, em seu curso, *“aprendeu ouvir e reconhecer o mais importante: achar a positividade e explorar as possibilidades...”* e *“é isso que quero trazer para eles (alunos) também verem, ouvirem, explorarem”...*

O sistema de ensino Waldorf e suas escolas comportam uma estrutura flexível, *“o aluno é mais importante que o método; nós temos que mudar como escola, para que os alunos possam estar na escola. Esta é a primeira atividade como professores”*. O professor 8 continuou dizendo que *“os alunos vêm em primeiro lugar, não o programa da escola”*.

Para Bach (2012. p. 352), *“nenhum professor se realiza sozinho na escola Waldorf; articular a inovação individual com a inovação dos outros... é uma arte dialógica para a identidade da comunidade escolar.”*

O professor 8 contou *“que conversa com os colegas e pais, para que eles confiem que a criança vai encontrar seu próprio desenvolvimento...”* Resumiu seus pensamentos, afirmando que *“educação é estar junto com as crianças, olhar para elas, falar com elas e procurar detectar qual é a estrada por onde estão caminhando e se posicionar ao lado delas... com elas... não carregá-las ou empurrá-las”*. Para o professor 9, a função do professor *“deve ser a de companheiro; desde que pensei*

em ser professor procuro o desenvolvimento na criança; elas trazem em si algo a ser desenvolvido e é nosso trabalho, oferecer tudo, fazer com que elas possam desenvolver isso por si mesmas”.

Talvez essa segurança provavelmente esteja assentada na larga experiência do professor e num profundo conhecimento do ser humano, apontado pelas concepções da Pedagogia Waldorf, que lhe dão suporte.

Oferecer um ensino a qualquer criança, com ou sem dificuldades de aprendizagem de qualquer natureza, é uma premissa da Pedagogia Waldorf. Portanto, a partir dessa premissa foi desenvolvida uma série de sistemas, já mencionados (Educação Terapêutica, Método Extra Lesson e Pedagogia da Emergência), com estruturas e ferramentas específicas para esse fim, as quais criam condições de um trabalho efetivo com as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Na Alemanha, o termo inclusão é substituído por “integração”. Constatamos a existência de muitos cursos destinados a esse tema, rendendo, portanto, um bom número de professores preparados para desenvolver esse trabalho. Um deles, o professor 8 explicou que *“o projeto denominado ‘integração’ começou (nessa escola) em 2003, com uma classe específica para lidar com alunos com dificuldades e professores treinados para esse fim”*. Relatou que fazia um ano, no momento da entrevista, *“que a primeira turma desse projeto havia concluído o décimo segundo (último) ano”* e, com isso, *“todos os professores aprenderam muito e hoje eles têm habilidade para ensinar todas as crianças”*. Com essa experiência, relatou o professor 8, *“estão tentando construir novos modelos de trabalho em equipe; formaram times de professores para trabalharem juntos nas classes ditas regulares: há um professor de classe e um professor para alunos especiais que estão conectados e trabalhando juntos”*, o que não estava acontecendo em nenhuma das classes que observamos naquele período.

A ideia de inclusão na Pedagogia Waldorf tem sua origem com um impulso do próprio Rudolf Steiner e do Dr. Eugen Kolisko, médico e professor Waldorf que *“fundaram a primeira escola baseada nesse ensino, para crianças deficientes”* sendo, segundo o professor 8, *“os pioneiros da integração na Pedagogia Waldorf”*.

Audrey McAllen (2005, p. 17) comenta:

como professores, nós transmitimos nosso conhecimento e ficamos felizes quando este retorna de uma maneira original; como educadores, temos de perguntar-nos qual tipo de capacidade nossa matéria em particular propicia e que efeito nosso método de ensino causa sobre a saúde e sobre o desenvolvimento corporal de nossos alunos. Se, como educadores, não somos capazes de fazer surgir uma capacidade, então temos de perguntar-nos: será que as experiências mediante as quais estas habilidades deveriam ser desenvolvidas, não foram suficientemente amplas, ou não foram trazidas à criança na idade certa?

É possível ver nessas considerações a congruência entre os ditames da Pedagogia Waldorf e os ditames que norteiam essa metodologia (Extra Lesson), que tem no estímulo adequado dos movimentos, dos sentidos e de atividades artísticas diversas, com técnicas específicas, seu principal eixo de ação, objetivando um desenvolvimento, o mais saudável possível.

Como afirma Dias (1995, p. 20), o desenvolvimento dos movimentos, não é alcançado (desde o nascimento) de forma arbitrária; “ele percorre leis que são comuns a todos os seres humanos e acontece em estágios bem definidos”. Essa é uma das principais ferramentas da Educação Terapêutica, método específico para crianças com dificuldades de aprendizagem.

Segundo McAllen, é fundamental acolher com carinho e atenção essas crianças com dificuldades de aprendizagem, pois... “tais problemas de comportamento são ‘pedidos de ajuda’, e não simples travessuras (McALLEN, 2005, p. 113, grifo no original). Um dos professores enfatizou: *“Educação é o acompanhamento da criança para conduzi-la à liberdade e para que possam olhar o mundo sem egoísmo”* (professor 9).

Ainda sobre a Educação Terapêutica, sugerem Borelli e Serafim (2013, p. 15): “algo fundamental que permeia a atividade da Educação Terapêutica é o fato de que, o ser humano edifica sua vida, somente por meio do trabalho para os outros e com os outros; e é nessa troca que o indivíduo se fortalece e ganha autonomia”. Nesse sentido, o professor 9 propôs: *“quanto menos a criança tem necessidade do professor, é melhor porque a criança tem que ser estimulada a aprender também com a vida.”*

Não se pode negligenciar, segundo a Educação Terapêutica (antes denominada Pedagogia Curativa²⁵), a atenção e o estímulo à gratidão pelos pequenos ganhos e conquistas, já que, para muitas crianças e jovens com dificuldades, cada pequena realização é resultado de muito esforço e superação (BORELLI; SERAFIM, 2013).

É possível imaginar como este tipo de suporte pode impulsionar o desenvolvimento de crianças com dificuldades em níveis variados de comprometimento, habilitando-as a atingir o que lhes for possível, agregando qualidade de vida no seu sentido amplo.

O Dr. Karl König, que deu seguimento ao legado de Rudolf Steiner no trabalho de auxiliar crianças com dificuldades, resume qual seria a função dos educadores que se propõem a essa missão:

Deixar cada um tornar-se o que for capaz de ser. Expandir-se, se possível, até o florescimento. Suportar todas as limitações e mostrar-se, em toda a grandeza de sua dimensão e estatura. Ser o que puder ser (KÖNIG apud BORELLI; SERAFIM, 2013, p. 4).

5.7.3 Indícios revelados na confiança, na liberdade e no autoconhecimento do professor como elementos agregadores de manutenção de um ambiente saudável

Esses indícios foram compostos por sinais que demonstraram a confiança que o professor tem nas bases teóricas que fundamentam a Pedagogia Waldorf: a liberdade de escolha em suas ações diante de sua segurança metodológica e ainda o seu autoconhecimento. Os registros que elencamos nesta pesquisa trouxeram-nos a percepção de que esses apontamentos são imprescindíveis à manutenção da saúde dos educandos, por serem elementos constituintes de um fluxo (interno e externo) com qualidades que privilegiam a serenidade e a positividade, agregando componentes de um ambiente saudável em sala de aula.

5.7.3.1 Sinais que revelam a confiança do professor na Pedagogia Waldorf

Desde o início da Pedagogia Waldorf, Steiner oportuniza aos professores a percepção da coerência com que deve ser tratado o ato de ensinar, apontando como

²⁵ No Brasil, disponível em: www.pedagogiacurativa.org.br

cada componente metodológico deve surgir de um conhecimento real do ser humano, abrangendo o corpo, a alma e o espírito. Além disso, o criador desse método declara a importância da construção da escola como um todo, incluindo a composição do currículo, gerado organicamente a partir desse conhecimento (STEINER, 2008a).

Em alguns depoimentos de professores, foi possível pontuar a confiança que eles têm na teoria que subsidia sua atuação. Por diversas vezes, destacaram a preocupação da Pedagogia Waldorf com a abrangência e a coerência no trato com o ser humano, enfatizando que suas bases epistemológicas municiam as atividades docentes nessas escolas. Eles entendem que são fundamentos sólidos que alicerçam o referido sistema de ensino, os quais pavimentam o sentimento de confiança dos professores: como afirmou o professor 4 *“na Pedagogia Waldorf temos segurança porque o professor sabe o que e porque está fazendo aquela atividade e como adaptá-las àquelas individualidades”*.

Ao analisarmos o currículo proposto nos Seminários Waldorf, observamos que os futuros professores têm oportunidade de vivenciar, de modo intenso os procedimentos do que vão ensinar, não apenas intelectualmente, mas trabalhados na prática, por meio de experiências que poderão ser internalizadas, induzindo um caminho para a identificação de sua vocação docente com o ensino Waldorf. Essa condição, em termos potenciais, aponta para o desenvolvimento da segurança e confiança, confirmados pela maioria dos entrevistados, como testemunhou o professor 1 que *“confiam na Pedagogia Waldorf”*, e o professor 2 que *“sentem segurança”* para efetuar seu trabalho.

É possível se consolidar que a identificação com os pressupostos do ensino Waldorf pelo professor que se propõe a ministrá-lo é fundamental para o bom desenvolvimento de sua prática e sua confiança: *“a Pedagogia Waldorf me posiciona, me coloca num lugar muito coerente com a Educação que eu acredito”* (professor 5). Nesse mesmo sentido, outro professor (4) disse que *“se identificou muito com o método, foi se envolvendo e nunca mais saiu”*. Essa identificação parece criar um vínculo e um sentimento de pertencimento que impulsiona e entusiasma os professores Waldorf, como expressou um deles, *“adorar o que faz e acha que a Pedagogia Waldorf é um tesouro que contém vários tesouros, entre eles, o Professor Waldorf ter clareza daquilo que pretende ensinar.”* (professor 9)

Toda a estrutura desse método de ensino, pormenorizada neste texto, oferece ao professor ferramentas sobre o desenvolvimento humano, com as quais ele pode elaborar seu trabalho com tranquilidade e segurança: “*temos tesouros na Pedagogia Waldorf como Eúritmia, o Extra Lesson, os ritmos, o modo de oferecer os conteúdos, respeitando o aluno e sua prontidão, isso traz segurança*” (professor 9).

Seria interessante considerar ainda que essa confiança assumida pelo professor tem impacto no senso de confiança dos alunos, o que pode repercutir em saúde.

Reputamos importante trazer a reflexão do próprio criador da Pedagogia Waldorf, no que se refere à confiança e autoconfiança. Diz ele que, como professor Waldorf, o indivíduo não pode achar que já conhece tudo; “em verdade, você mesmo ainda tem de aprender tudo: tudo que advém da Pedagogia Waldorf, procede de um recanto cheio de sentimentos e sensibilidade – da verdadeira confiança, que é uma com a confiança em Deus”. (STEINER, 2013, p. 161). Para Steiner, a autoconfiança se torna ao mesmo tempo modéstia, pois indica as forças divinas concentradas na alma dos educadores e que é, nesse espírito, que deve viver toda a escola, o que, segundo ele, traz confiança, pois “desse espírito virá o entusiasmo²⁶ e a objetividade” (STEINER, 2013, p. 161).

Se nos reportarmos às pesquisas de Antonovsky (1997) e Marlon (1999), como exposto no texto que trata da Salutogênese, será possível resgatar os três grandes motivos citados pelos entrevistados para justificar terem eles sobrevivido aos campos de concentração. O primeiro deles se refere à unidade com Deus ou outro ser por eles considerado divino, o que lhes acrescentava força espiritual e vitalidade para resistir e manter, não só a confiança para vencerem aquele período, bem como um estado de saúde que fosse compatível com a manutenção da vida.

Esse sentimento de unidade, combinado à coerência de propósitos, parece não apenas proteger, mas auxiliar a realização da causa que se decidiu abraçar, dando suporte e confiança ao seu desenvolvimento. (RADIL-WEISS, 1983).

Considerando que a confiança do professor pode influenciar a confiança do aluno e que confiança é um dos fatores que pode impedir o estresse (ANTONOVSKY, 1997), supomos que esse estado vigente nas salas de aula

²⁶ Entusiasmo – do grego *enthousiasmós* – inspiração divina, exaltação criadora.

colabore para um clima de tranquilidade, projetando-se conseqüentemente na saúde dos educandos.

5.7.3.2 Sinais que revelam a liberdade de ação para o professor e para o aluno

A concepção de liberdade em Steiner está fortemente atrelada ao conhecimento (STEINER, 2008b).

O sujeito que compreende as leis de seu conhecer pode assegurar-se do seu agir no mundo. A ignorância sobre a regularidade do fenômeno cognitivo, é um obstáculo para o entendimento da dimensão profunda da liberdade humana (BACH, 2012, p. 66).

A proposta da pedagogia criada por Rudolf Steiner baseia-se no princípio de que, qualquer cidadão, independente de classe social, religião ou raça, deve ter liberdade e direito a uma educação que permita desenvolver plenamente a sua potencialidade humana (LANZ, 2000). Como pontuou um dos entrevistados: *“só nesse método eu poderia fazer um trabalho de desenvolvimento integralizado, por exemplo com alunos refugiados”* (professor 6).

A Pedagogia Waldorf abrange os constituintes físico, anímico e espiritual, conduzidos de modo a contemplar a formação de uma personalidade livre e criativa, integrada e corresponsável no seu meio social, orientada para a convivência sadia e respeitosa com o outro (STEINER, 2013). Sendo assim, não deverá existir exceção para qualquer indivíduo desenvolver aquilo que for capaz, dentro de suas possibilidades.

Como disse o professor 9: *“A Pedagogia Waldorf, para mim, tem uma gama enorme de possibilidades para trabalhar com crianças em qualquer situação, incluindo as que apresentam problemas de aprendizagem”*.

Liberdade é um dos fundamentos da existência da Pedagogia Waldorf, que pode ser baseada em três princípios para nortear o funcionamento dessas escolas (LANZ, 2000, p. 191).

a) Liberdade quanto às metas de educação: essa concepção é sempre inerente a cada escola e deve se estender com a maior amplitude possível, incluindo aí a saúde.

b) Liberdade quanto ao método pedagógico: essa é a principal premissa dessas escolas e o que a distingue das demais.

c) Liberdade quanto ao currículo: apesar da obrigatoriedade de seguir os programas oficiais, as escolas Waldorf incluem um programa próprio e requerem liberdade para determinar a melhor época e a maneira para ensinar os conteúdos.

Não obstante os professores acatem a metodologia de ensino observada na Pedagogia Waldorf que inclui ritmos bem marcados, eles têm liberdade para ordenar suas atividades, pois essa é, como explicitado, uma premissa que o próprio método lhes faculta.

Podemos dizer que, para alguns professores Waldorf, a ideia de liberdade está inserida nesse ensino como parte do conceito de Educação: *“Educação é tornar-se capaz de se inserir no mundo de forma a estar consigo mesmo e com o outro – ter conhecimento para se colocar no mundo e atingir um estado de liberdade para se conduzir ao objetivo escolhido”* (professor 2)

Uma outra questão merece alusão:

Seria possível supor que o engajamento ideológico com a Antroposofia fosse uma intenção das escolas Waldorf por detrás de sua concepção de ensino, o que seria o oposto à liberdade. Porém, uma pesquisa revelou exatamente o contrário. Num universo de 630 ex-alunos Waldorf, 80% confirmaram nunca ter sido mencionada a Antroposofia na escola. Outro dado interessante é que 59,3% se declararam indiferentes, céticos ou até negativos em relação à Antroposofia (EBERTZ, 2007 apud BACH, 2016). Isso indica que as escolas Waldorf têm outras prioridades que a formação de futuros antropósofos, confirmando os objetivos de Steiner de propiciar aos alunos, “uma educação que oferecesse liberdade na determinação de suas escolhas” (BACH, 2016, p. 37).

Ao se falar em liberdade como parte de uma educação integralizadora, faz-se mister citar um de nossos grandes pensadores da educação brasileira senão o maior deles, Paulo Freire, que também toma para si o tema da liberdade, especialmente no concernente ao seu impulso (ou retrocesso) por meio da educação. Segundo ele, mecanismos de opressão podem roubar o entusiasmo da existência plena e liberta, impondo a desesperança imobilizadora e conformista (FREIRE, 1977 apud PENTEADO; SERVILHA, 2004).

A educação para Freire, é o caminho que torna o homem sujeito, que abre as portas da possibilidade de mobilizar-se com vida. É o processo de tornar viável o inédito num compromisso constante de transformação [...] inédito, porque suscita o inusitado, descobre o inesperado, inventa o novo a cada instante, vislumbrando, na criatividade oriunda da intencionalidade de sua

consciência, o desabrochar da liberdade (FREIRE, 1977 apud BACH, 2012, p. 201).

A educação como prática para o caminho da liberdade significa, para FREIRE, (1977 apud PENTEADO; SERVILHA, 2004), a busca da superação das verticalidades nas interações, ou seja, a problematização da relação com o outro, investigando a dominação de uma consciência sobre outras consciências.

Essa premissa também coincide com a educação Waldorf, expressa por alguns dos professores pesquisados: *“as crianças têm seus próprios caminhos, o trabalho do professor é oferecer a elas um meio para elas se desenvolverem em liberdade e estar ao lado delas”* (professor 8).

A criatividade, subsidiada pela arte, se coaduna com a liberdade de expressão, e como afirmou um dos professores Waldorf: *“essa pedagogia tem a arte como anfitriã e isso ajuda muito; estimula a criatividade, a liberdade, pois tem a capacidade de flexibilizar o pensamento e desenvolver a sensibilidade para concretizar, o fazer pela vontade”* (prof. 5).

Segundo Steiner, “a liberdade é arquitetada numa existência significativa, em que o próprio eu propõe a si mesmo, a sua finalidade; o eu sente o impulso de encontrar no mundo, algo além do que é imediatamente dado” (1985, p. 41).

Ele considera essa autoproposta, comandada pelo eu, como a própria capacidade de determinação, ou seja: “a vida humana tem a finalidade e a destinação que cada um lhe confere” (STEINER, 2008b, p. 129).

Porém, para isso é preciso desafiar-se a superar os determinismos que são impostos a todo momento, tanto os externos (situação familiar, social, política, educacional), quanto os internos (conflitos, emoções, etc.). Isso nos conduz ao desenvolvimento da autonomia, que aponta para o aprendizado de governar-se por si mesmo, o que pode acontecer, em condições propícias, paralelamente, ou mesmo através de um ambiente intra e extraescolar que faculte ao indivíduo condições que lhe propiciem liberdade nos mais variados âmbitos. Na atuação dos professores, um dos alunos se dirigiu ao professor e perguntou se poderia jogar um vidro vazio, ao que ele respondeu: “você não precisa perguntar tudo, algumas coisas você pode decidir” (professor 9).

Podemos dizer que é parte integrante do processo de construção da liberdade a construção paralela da autonomia. Para o professor 2, *“a autonomia e a independência fazem parte do método Waldorf desde o maternal...”*

A vivência da liberdade descrita pelos professores Waldorf é percebida em suas falas... “o assunto e os modos de apresentação dos conteúdos, são escolhidos pelos professores em liberdade” (professor 3). “A Pedagogia Waldorf educa com amor, conduzindo para o bom, o belo e o verdadeiro... eles trabalham livremente e é isso que eles querem...” (professor 7).

No que diz respeito aos alunos, a liberdade pode ser observada em vários momentos:

Numa classe do 1º ano, as crianças entraram, sendo recebidas com aperto de mãos e começaram a movimentar a mobília de modo a formar túneis, pontes e brincaram animadamente; corriam, gritavam, livremente; estavam com sapatilhas o que parecia facilitar a brincadeira. Em outro momento, algumas crianças deixaram cair lápis, borrachas no chão e se arrastaram por baixo das carteiras como gatinhos brincando... foi um momento de descontração.

Observamos ainda nas aulas, outro momento: ao voltarem do recreio, o professor pegou um livro e leu uma história, sobre as abelhas. Enquanto ouviam, as crianças desenhavam livremente sobre o que estavam ouvindo.

“A educação tem a função de permitir aos sujeitos pedagógicos, a vivência de um processo que, independente do conteúdo tratado, seja em si uma experiência libertadora” (BACH, 2012, p. 223).

A liberdade é um conceito não hegemônico em seus mais diversos aspectos; os entraves e as objeções sociais, materiais e históricos a essa conquista são evidentes a quem se ocupar com essa busca, quer seja no âmbito pessoal ou coletivo. Para Steiner, liberdade é a derradeira meta da evolução do ser humano, ou seja, o grau supremo de sua manifestação (STEINER, 2008b).

Resta saber se, “no decurso de sua evolução, esse nível poderá ser atingido e como a educação pode contribuir para isso” (BACH, 2012, p. 81).

Se for admitido que liberdade inspira um pulsar equilibrado, conectando estados tendentes à leveza e ao relaxamento, podemos supor que esta condição seja o contrário de estresse que, sabidamente, pode gerar tensão. Dessa forma, entendemos que o caminho para a liberdade carrega, implicitamente, um caminho para a saúde. Porém, a liberdade, no âmbito da Educação constitui-se em tarefa complexa, exigindo ainda um caminho longo de preparo para esse fim.

5.7.3.3 Sinais que revelam o autoconhecimento e as atitudes do professor Waldorf, como instrumentos de qualidade em suas atividades.

Para Schneider (1982), no processo educacional institucionalizado, existe o ensejo para despertar a capacidade do pensar intuitivo latente nos professores. Mas para que isso aconteça, há necessidade de o professor se autoeducar (SCHNEIDER, 1982 apud BACH, 2012).

Na Pedagogia Waldorf, “o corpo docente é mais que a soma dos professores; é a cabeça e o coração da escola” (LANZ 2000, p. 195). Sendo assim, desde a sua formação, ele é estimulado a desenvolver seu autoconhecimento e buscar seu crescimento pessoal, atualizando-se e engajando-se, segundo suas habilidades e preferências, em atividades sociais e culturais que o isentem de alienações. Cientes disso, os professores *“acham que precisam se esforçar para melhorar sempre como professor”*, porque *“ao mesmo tempo que educa, o professor se autoeduca”* (professor 2).

Em sua trajetória, o professor *“deve se fortalecer para auxiliar as crianças”*, sabendo que *“têm forte influência no aluno, especialmente quanto à sua saúde”* (professor 4).

Sabemos que, “o que se faz diante da criança, atua como elemento formador” (STEINER, 2013, p. 47). Nesse sentido, quando o professor adquire o conhecimento dessa Pedagogia, tende a realizar mudanças em suas atitudes cotidianas, como disse um deles: *“graças à Pedagogia Waldorf ganhei mais saúde, aprendi a ter mais ritmo, sendo também um caminho de busca e crescimento”* (professor 3).

O professor Waldorf entende que sua atuação e sua postura têm forte impacto físico e anímico na criança. Essa pedagogia *“exige do professor um trabalho interno, à procura de seu ponto de equilíbrio, inclusive em termos de saúde”* (professor 5). Ele deve estar capacitado a perceber as reações dos alunos, ou mesmo os sinais de alterações físicas ou anímicas como palidez, confusão, inquietação, que, podem ser reflexo de sua própria atuação como professor (Steiner, 2013). A partir de uma reflexão crítica, ao fazer sua autoavaliação, é possível realizar mudanças de atitudes e de procedimentos pedagógicos que se mostrem necessárias. Professores e alunos formam uma unidade... *“As crianças também mexem no meu anímico” (e vice-versa), “quando não estou bem, as crianças não ficam bem, é muito nítido isso – a classe fica mais agitada”*... (professor 4).

Em seu processo de autoeducação, o professor também despende esforços. Esse esforço para ensinar e aprender, *“tem repercussões no interesse do aluno”*, o que projeta *“o esforço como exemplo”* (professor 2).

Dentre outras atitudes, pudemos verificar, na hora do lanche, que o professor não se furtava em comer alguns pedaços de frutas junto com os alunos, numa atitude de oferecer exemplo.

Alunos e professores trocam, reciprocamente e a todo momento de seu cotidiano, possibilidades variadas de aquisições. O professor 7 disse que não é só um doador de energia, mas também um receptor: *“as crianças doam sua energia para mim”*.

O aspecto relacional envolve a configuração social na realidade de uma escola Waldorf. Todos os atores e suas possíveis ligações compõem o tecido social formatado naquele espaço, portanto com chances de trocas entre todos (docentes, discentes, familiares, funcionários.). Nesse caminho, *“o professor tem que saber que a criança está lhe dando a chance de se desenvolver – você é o educador de ti mesmo para educar a criança – talvez isso seja a verdadeira Pedagogia”* (professor 9).

Como disse Steiner, o educador deve agir, no exercício de sua arte, como um jardineiro, que planta uma pequena muda e cuida dela para fazê-la crescer forte e sadia (STEINER, 2008a). Porém não podemos negar que esse procedimento comporta grandes aprendizados. Pode ser que seja *“a criança quem está dando a oportunidade para o professor se desenvolver – é uma troca onde os dois lados crescem e se desenvolvem”* (professor 9). Portanto, o professor, como condutor do período escolar em que o aluno lhe é confiado, se prepara também para *“um grande crescimento como ser humano, ao fazer esse acompanhamento com os alunos”* (professor 2). Durante o período no qual as crianças se encontram na escola, cada componente desta deverá contribuir, conforme seu tempo e suas capacidades, para um aprimoramento do funcionamento da escola. É fato que a convivência com os outros professores, os pais e os auxiliares dos outros departamentos que compõem a escola, pautados no fenômeno da transdisciplinaridade, pode disseminar um *“conhecimento compartilhado na equipe que também gera um ambiente favorável ao crescimento”* (professor 3).

“Verificar este ideal no âmbito docente, é perguntar por uma autoeducação, por uma postura individual preenchida de vontade própria de aprimoramento, intra e interpessoal” (BACH, 2012, p. 122).

5.7.4 Indícios revelados na compreensão, no interesse e na participação dos pais para um trabalho mais efetivo na Pedagogia Waldorf

Em vários momentos das entrevistas e das observações, foi possível identificar indicadores que sinalizaram a intensa participação dos pais, de forma efetiva, como parte integrante do processo educativo Waldorf. Foram sinais que se mostraram fundamentais na configuração da estrutura de manutenção e promoção de saúde dos educandos.

5.7.4.1 Sinais que identificam a participação dos pais na manutenção e na promoção de saúde.

No currículo da formação dos professores Waldorf já se encontram inseridas disciplinas específicas para subsidiar a relação com os pais dos alunos, pois eles têm papel fundamental nessas escolas (STEINER, 2013).

O bom funcionamento de uma escola Waldorf se dá por uma atuação equilibrada do tripé formado por professores, pais e coordenação. Os pais assumem várias funções na escola. Em algumas delas, os pais são membros da associação mantenedora, onde encontram uma gama de atividades que podem ser desenvolvidas segundo suas habilidades e disponibilidade. É um trabalho voluntário, que se integra à administração geral da escola. A participação deles repercute na escola como um todo, que tende a se organizar com a singularidade do contexto onde está inserida, ensejando uma proximidade com a direção e os professores de modos que, *“quando os pais têm dificuldades com as crianças, pedem orientação e os professores acolhem generosamente, com um olhar carinhoso... isso faz toda diferença nessa pedagogia”* (professor 6).

É fato comum, como observado, os pais trazerem e buscarem seus filhos na porta da sala de aula e aproveitarem esse momento para fazer perguntas ou tecer considerações com os professores sobre seus filhos. Eles conversam com o professor que lhes dá atenção, tratando-os com respeito. Nas três escolas

pesquisadas e, como nos foi informado, também acontecem na maioria das escolas Waldorf, várias atividades que auxiliam os pais no esclarecimento da própria pedagogia e/ou de outras questões desse ensino. Sob a orientação da direção, comissões formadas pelos próprios pais organizam encontros, cursos e palestras. Também são eles que organizam excursões, bazares, ou outras atividades extracurriculares, dando suporte aos professores e à direção.

Para os professores é “*fundamental a presença e participação dos pais na escola, trabalhando juntos*” (professor 5), para o desenvolvimento das atividades.

Essa relação se estreita durante o período escolar, criando vínculos entre professores e famílias dos alunos que se expande até suas casas, configuram atitudes não somente de interesse pedagógico, como de afetividade: “... *o trabalho com amor é uma das razões de os professores visitarem as casas das crianças; nessas ocasiões brincam juntos, jogam juntos, conhecem seus quartos, seus irmãos e irmãs e também podem observar de perto os pais e perceber como a família funciona... suas regras, posições, organização social, relações, etc. e isso é muito bom*”, segundo o professor 7.

A relação dos pais com a escola é uma atividade tão presente que, segundo o professor 2, “*os pais que não participam parecem ‘envergonhar’ seus filhos, que pedem aos professores para falarem com seus pais, a fim de que eles se engajem nas atividades.*”, o mesmo professor ressaltou: “*esse contato estreito dos pais com os professores parece dar segurança aos pais, o que reverbera nos alunos.*”

Certamente, essa segurança tem implicações positivas nas relações de pais e filhos e destes com a escola, concorrendo para uma diminuição dos estados de estresse para todos os envolvidos. É sabido, segundo os conceitos que embasam a Salutogênese, de Antonovsky (1997), como atitudes de compreensão, manuseio e significado, auxiliam o impedimento do estresse, portanto, podemos considerar que essa relação seja um importante aliado na manutenção e na promoção de saúde dos educandos.

De acordo com o que foi observado, a participação dos pais é um componente fundamental de todo o processo da educação Waldorf. Parece haver, por parte dos pais, uma identificação de sua visão de mundo com o que é oferecido na Pedagogia Waldorf. Não raramente, eles já têm certo conhecimento sobre a Antroposofia e o ensino dela derivado. Porém, pode suceder que a procura dos pais por essa pedagogia tenha outros motivos.

Por exemplo, alguns professores entrevistados nos contaram que alguns pais chegam à escola Waldorf para tentar resolver problemas dos filhos (de qualquer natureza) que não se adaptaram em outras escolas. As crianças, na maioria das vezes, conseguem fazer a adaptação, porém, como disseram alguns professores, mesmo que a criança apresente interesse em ficar na escola, alguns pais dizem que *“não conseguem se adequar à sua filosofia”*, por exemplo, *“não conseguem organizar os ritmos de sono e vigília, permitem alimentação desregrada, o uso abusivo de computadores, videogames, celulares etc.”* (professor 3) o que torna difícil a permanência nessas escolas.

Alguns professores demonstraram preocupação com aqueles pais que, mesmo mantendo seus filhos na escola, admitem tais posturas, criando um dualismo que pode não ser saudável. *“Como a criança convive com essa disparidade? Como ela processa isso internamente?”* (professor 3). Essa é uma questão debatida frequentemente, porém de difícil solução no momento histórico da sociedade em que vivemos, em que a celeridade e a tecnologia ganham lugar de destaque, ‘cativando’ a muitos.

É fato que o diálogo entre professores e familiares depende de uma série de matizes e do nível de envolvimento que os pais têm na educação de seus filhos. Por outro lado, *“a maiêutica entre professor e familiares só é possível quando o ideal de autoeducação é assumido por ambos os lados”* (BACH, 2012, p. 340).

Na visão de Lanz (2000, p. 199),

Do entrosamento das atividades dos pais e do trabalho pedagógico dos professores dependerá, em larga escala, o espírito que reina numa escola e o ambiente propício para a realização de suas metas.

6 SAÚDE E EDUCAÇÃO – UMA ESTREITA LIGAÇÃO

6.1 Professores e médicos conduzem atividades sanadoras

A interpretação dos dados obtidos nas entrevistas e nas observações revelou, nas atividades docentes, concernentes à aplicação da estrutura de ensino Waldorf, indícios que apontam um forte alicerce que dá suporte ao desenvolvimento saudável de seus educandos.

Sabemos que, no momento da implantação da primeira escola Waldorf, ainda não se conhecia a medicina psicossomática, que encampa o orgânico e o psíquico, porém, para Rudolf Steiner já existia, decididamente, a relação entre Saúde e Educação, principalmente a questão dos efeitos fisiológicos da Educação e do ensino (HUECK, 2014). “Steiner coloca a saúde do ser humano no mesmo patamar de suas forças espirituais individuais” (MARTI, 2003, p. 9). Na Pedagogia Waldorf, “buscar saúde compreende tanto reconhecer a individualidade espiritual quanto estruturar o invólucro (físico, etérico, psíquico) para que a criança abrace suas forças individuais a fim de crescer e desenvolver-se”. (p. 9).

Na antiguidade, a educação era vista como cura, ou seja, o processo de educar era equivalente ao processo de curar o ser humano.

Segundo a visão de Steiner (2013, p. 120),

para uma cosmovisão abrangente, o professor é um sanador do mesmo modo como o é um médico; os processos de cura aplicados pelo médico encontram-se apenas em um nível diferente, mas quanto à sua essência, são os mesmos que o professor emprega.

Steiner várias vezes chamou a atenção para o fato de o pedagogo, até certo ponto, ser um curador como o é o médico, se partirmos de uma visão ampla do conhecimento do homem e do mundo. O médico que quer curar, no verdadeiro sentido, deve ter viva, em seu interior, a arte da educação em seu sentido mais amplo. Quem apreender essa relação estará seriamente apto a compreender o desenvolvimento humano e, em especial, o desenvolvimento infantil (WEGMAN; STEINER, 2001).

Glöckler (2007, p. 8), no IV Congresso Kolisko, sobre Saúde e Educação, resume: “o processo educativo como um todo é um esforço contínuo para a conquista da saúde”.

Para isso, a pedagogia proposta precisa se basear em uma antropologia que expanda seus limites de abrangência, compreendendo princípios e práticas relevantes, potencialmente promotoras de saúde, como as sugeridas pela Pedagogia Antroposófica: a trimembração (Pensar, Sentir, Querer), a educação dos sentidos, os ritmos, o ensino artístico, entre outros (GLÖCKLER, 2007).

Uma análise geral das observações evidencia tanto na estrutura física de uma escola Waldorf como na estrutura teórica que se faz presente na prática observada em sala de aula, vetores indicativos da coerência com a qual a Pedagogia Waldorf se ocupa, tendo em vista a promoção de saúde de seus educandos.

“Promover a saúde não se esgota em medidas de combate a sintomas como na patogênese, porém torna-se o cerne de uma pedagogia pura que perpassa a vida cotidiana até a última fibra” (MARTI, 2003, p. 9).

Isso equivale dizer que o aluno que está sob a ‘tutela’ de uma pedagogia, cuja intenção é o seu desenvolvimento integral como a Pedagogia Waldorf, precisa que haja um comprometimento desta, com a vida desses indivíduos em todos os seus âmbitos.

As práticas observadas em classe pontuaram categoricamente a entronização das atividades consideradas “condutoras” da Pedagogia Waldorf – Pensar, Sentir e Querer.

A caminho de seu desenvolvimento, o ser humano tem como metas principais a autonomia e a liberdade, quando e se lhe forem oferecidas condições rumo à percepção, qualidade intrínseca do Pensar, que acusa tal clareza.

O ritmo e a forma impressos nessa empreitada podem acontecer por meio do processo educativo intra e extraescolar, fornecendo subsídios à configuração dos processos afetivos e relacionais, detentores das bases do Sentir humano, o que lhe confere identificações e significados.

Munido de sua liberdade e autonomia, o ser humano identifica-se (ou não) a partir da apreensão dos significados e aciona a força motriz impulsionadora da vontade (Querer) ao engajamento, rumo às ações que o insiram na vida prática de seu cotidiano.

Como propõe Steiner, o amor às próprias ações e a compreensão da vontade alheia configuram-se em metas para os homens livres (STEINER, 2008b). Somente quando se consegue inserir a força realizadora do Querer, identificada e

compreendida respectivamente pelo Sentir e pelo Pensar, a atuação assume o caráter humano e se transforma em engajamento verdadeiro e comprometido.

As observações confirmaram que a trimembração Pensar, Sentir e Querer é prioritária porém, sua sequência é definida por cada professor. Alguns iniciam pelo Sentir, mas, a maioria deles, pelo Pensar. Não percebemos alterações quanto às respostas dos alunos ou aos movimentos da classe, quando foi empregada uma ou outra sequência.

Sabemos que, na realidade, é a função que ativa o órgão, portanto,

ao se trazer aos jovens, condições para um pensar que se estruture de modo coerente, estaremos ativando seu sistema cerebral na correta direção; assim como os sentimentos estimulam o sistema rítmico que formam a base para o sentir, e a vontade estimula o esqueleto e o sistema metabólico para o agir (GLOCKLER, 2007, p. 12).

Um processo pedagógico que tem como prioridade o desenvolvimento igualitário e não dissociado dessas três categorias (Pensar, Sentir e Querer) que se impõem no comando da organização psíquico-fisiológica do ser humano, aponta para o cuidado e a coerência, alicerçando uma base segura para um desenvolvimento saudável. Todas as atividades docentes são dirigidas para esse fim.

Como pudemos observar, no 3º ano, por exemplo, o aluno está vivendo um momento difícil - o encontro com seu próprio eu - o que lhe traz uma angústia típica desse período. É comum o choro fácil, a sensação de solidão; uma sensação de separação, que é acolhida pelo professor, consciente e conhecedor desse período, que vai auxiliá-lo a encontrar uma possível harmonização externa e interna. Nesse momento, o professor deve apresentar a história das transformações feitas pelas mãos do homem, evidenciando a possibilidade de manejo (manuseabilidade de Antonovsky) a partir das habilidades que podem ser desenvolvidas. Parece haver uma compreensão das direções que o ser humano precisa para atuar no mundo, por meio do fazer – por isso os alunos aprendem a fazer o preparo do terreno, até culminar na feitura do pão etc. Essas atividades demonstram subsidiar um sentimento de esperança, caracterizado pela segurança do ‘saber fazer’.

Por intermédio das histórias, das ações dos homens e suas consequências, ensina-se como o homem lida em cada etapa do seu desenvolvimento, com as diferentes forças à sua disposição, para superar cada tipo de crise desde a puberdade (GLÖCKLER, 2007, p. 7).

A partir do 4º ano, quando o jovem já se sente pouco mais ligado à realidade, a atenção é dirigida às relações com os espaços físicos (em amplo sentido), pois agora ele precisa se ‘localizar’, e isso lhe é oferecido em todas as matérias, especialmente em geografia.

As histórias, os textos e as atividades, estão a serviço desse trabalho. A tarefa da construção da casa é como trazer seu endereço, sua localização no mundo, contextualizado com a realidade (sua cidade, seu país, etc.). O despertar dessa sequência, que culmina em realização (fazer a casa), configura um impulso autônomo, personalizado e livre e parece conferir aos jovens um movimento interno que aponta uma compreensão do processo de responsabilidade que se inicia.

Observamos que, acima de tudo, o professor de classe, responsável direto pela aplicação dessa pedagogia, tem um grande interesse em trabalhar com clareza (inteligibilidade de Antonovsky).

Isso se traduz na forma como é conduzido todo o processo para se fazer algo em sala de aula, seja individual ou coletivamente, como uma pintura, por exemplo. As crianças são orientadas a se organizarem, formarem uma sequência de trabalho, arrumarem os espaços e materiais, ajudarem os companheiros, se necessário. Ao final, fazem o recolhimento e a limpeza dos materiais e dos espaços. Ressaltamos que esses processos e seu sequenciamento parecem ter sido ‘internalizados’ como parte de um aprendizado, que não diz respeito apenas à técnica de uma pintura, um desenho, um tricô ou qualquer outra atividade dirigida ao fazer. Observamos que há, nas atividades desenvolvidas voltadas ao “Fazer”, outros aprendizados que se mostraram presentes, concorrendo para uma organização interna. Se imaginarmos que essas são condições que impregnam o cotidiano desses jovens, isso pode significar um elemento positivo na vida do aluno e ser até mesmo diferencial num futuro trabalho como profissional. Essa é uma questão importante nas sociedades atuais onde o desemprego é um fator cada vez mais presente. Pesquisas informaram que, entre 2003 e 2006, a taxa geral de desemprego na Alemanha variou entre 10,5% e 11,7%. A taxa de desemprego registrada entre os alunos Waldorf nessa mesma época foi de 2% (BONHOEFFER, 2007 apud BACH, 2016, p. 23).

Nossas observações também apontaram a presença da arte, da estética, nas confecções das margens das folhas ou cadernos, na escolha das cores e formas e

no capricho do professor com letras e cores na lousa; tudo vivenciado com muita naturalidade. Tinha-se a impressão que aquilo se encontrava internalizado nas crianças, fazendo parte de seu cotidiano escolar, conduzido pelo exemplo do professor.

Tal esforço se observou também no incentivo dado pelo professor à persistência do fazer de novo e fazer bem feito, até conseguir o melhor que a habilidade (segundo seu desenvolvimento) pudesse alcançar! Quer o aluno seja considerado aluno regular, quer seja o aluno com dificuldades de qualquer natureza, o desenvolvimento de cada um possui possibilidades que deveriam ser exploradas no sentido de se atingir seu ponto mais elevado, concorrendo para ampliar os sentidos e os significados em seus variados âmbitos.

A apreensão do significado é um momento muito interessante em sala de aula – é o momento da compreensão. É perceptível essa transformação na fisionomia dos alunos.

Caberia aqui um paralelo com a saúde: ao final de um tratamento, quando a saúde foi restabelecida, podemos observar, da mesma maneira, uma espécie de conquista, um crescimento abrangente, percebido no semblante dos indivíduos.

“Pode-se dizer que a partir da aquisição de novas capacidades, passamos para níveis mais elevados, também, no âmbito da saúde” (GLÖCKLER, 2007, p. 5).

6.2 Coerência gerando saúde

Saúde e Educação no contexto mundial atual apresentam desafios e necessidades semelhantes, especialmente quando se aponta para o desenvolvimento sustentável, para a globalização do processo econômico e, principalmente, para o desenvolvimento de uma ética do saber e do amor ao próximo (ANTUNES; PERDICARDIS, 2010). Desde a tenra idade, os indivíduos são requisitados a estruturar em suas vidas o binômio saúde-educação de maneira a conquistá-lo e preservá-lo coerentemente. A educação, pautada no desenvolvimento da integralidade das dimensões humanas, faz da Pedagogia Waldorf uma plataforma, na qual a saúde pode evidenciar sua presença nas atividades do cotidiano escolar.

A coerência na sistematização dessa pedagogia tende a conduzir, especialmente por meio dos ritmos, não a um engessamento imposto por regras,

mas à construção de uma ordem interna, o que leva os alunos a uma clareza dos tempos e dos movimentos. É por meio do ritmo que a criança se apropria do tempo e do espaço, sustentando suas relações no fluir da vida, o que, provavelmente, evita processos de estresse, que sempre se iniciam com tensão (ANTONOVSKY, 1997). O estado de tensão pode se originar da falta de compreensão, ou de clareza daquilo que está sendo solicitado, impedindo a correta mobilização para ser bem-sucedido na tarefa requisitada. O que se supõe é que, a partir da compreensão (clareza, inteligibilidade, pensar) daquilo que está sendo proposto, o passo seguinte é o movimento em direção à execução (manuseabilidade, mobilidade ativa, fazer). Assim, se consegue perceber um sentido (significância) para o que está sendo exposto e/ou proposto.

Dessa maneira, nas escolas Waldorf, parece haver um caminho coerente que se percorre até o resultado final da tarefa. Essa organização interna, a nosso ver, base da segurança e da confiança, é trabalhada, pormenorizadamente, por meio dos instrumentos pedagógicos que guiam essa pedagogia, como observado nas atividades em sala de aula.

Sugerimos, portanto, que esses instrumentos pedagógicos aqui explicitados: a clareza como os conteúdos são apresentados; o esforço e a gradação coerente do aprendizado para o fazer; o envolvimento adequado e contextualizado, dando sentido e significado às diversas atividades, sejam congruentes com as três características do Senso de Coerência quais sejam: a inteligibilidade, a manuseabilidade e a significância, bases que alicerçam a geração e promoção de saúde segundo a Salutogênese.

Supomos que a Salutogênese esteja na origem da saúde, não só do corpo físico, como também do etérico, do anímico e do espiritual. A saúde é gerada a partir da 'preparação' das três características do Senso de Coerência que podem se relacionar com a Educação, da seguinte maneira:

- Ter acesso ao conhecimento e à compreensão das coisas e do mundo em que vivemos: Inteligibilidade.

- Utilizar talentos e habilidades, ou seja, praticar o que foi aprendido: Manuseabilidade.

- Dar sentido às coisas e situações: Significância.

Esses aprendizados têm origem na infância e na juventude, portanto, diretamente ligados à Educação.

Segundo esse conceito, as pessoas se mantêm sadias quando, ao compreender e perceber o sentido das coisas e situações, desenvolvem uma ação, uma ‘mobilização ativa’ para lidar com qualquer situação de vida (física ou emocional) (ANTONOVSKY, 1997).

No que compete à escola, o professor Waldorf está imbuído de conhecimento para promover e orientar vivências e atividades dirigidas a dar um suporte abrangente (etérico, anímico e espiritual), tendo em vista evitar, ou minimizar, patologias do corpo físico, a saber:

- O corpo etérico (vital) recebe suporte por meio de:

- ritmos adequados (sono e vigília, alimentação, atividade, descanso, cuidados);
- nutrição saudável (produtos naturais orgânicos e biodinâmicos);
- estímulo da fantasia: contos e fábulas (dependendo da idade);
- estímulo à sociabilidade: convivência – família / amizades / viagens;
- estímulos positivos adequados.

- O corpo anímico (psíquico) se alimenta de:

- bons exemplos;
- presença de honestidade nos adultos;
- interesse amoroso pelo outro;
- respeito e autonomia (da criança e do adulto);
- conteúdos adequados à idade e ao desenvolvimento.

- O corpo espiritual (Eu) está atrelado a:

- relação com a própria identidade e propósitos;
- percepção do ‘eu sou’: dá segurança e sentido à vida
- perseverança: fazer bem feito / não desistir (força do Eu).

“No nível do espírito, doença é a não identidade. A educação ajuda a criança a encontrar a sua identidade” (GLÖCKLER, 2007, p. 6).

Como podemos perceber, os processos pedagógicos envolvidos no ensino Waldorf priorizam uma formação de seres humanos que convivam com seus semelhantes, numa relação de respeito, transparência, compreensão e solidariedade, atitudes potencialmente humanizadoras, que apontam para o bem-estar e a qualidade de vida. Todos os processos condutores da qualidade de vida, bem-estar e, conseqüentemente, saúde, estão apoiados diretamente na qualidade da constituição do corpo vital ou etérico, cuja estrutura recebe energia e força de

todo entorno da criança (em amplo sentido), o que é cuidadosamente observado pelos professores, como essencialidade, nas atividades cotidianas das escolas Waldorf.

Essa condição, potencialmente geradora e promotora de saúde, poderá se estender até a velhice, ou seja, ao se oferecer essa dinâmica de ensino na infância, existe uma grande chance de que essa atuação acompanhe toda a existência do aluno (STEINER, 2013).

Essa é uma forte razão para os educadores se ocuparem com a saúde no período da infância e adolescência, pois não seria possível um trabalho dessa natureza nos corpos já enrijecidos dos adultos, menos ainda nos dos idosos. Guardadas outras circunstâncias, Steiner diz que, “o que foi aprendido, educado, não envelhece” (STEINER, 2013, p. 158).

Com isso ele propõe que é possível construir uma flexibilidade física e psíquica, fruto de uma educação adequada, que mantém uma relação jovial e saudável com o outro e com o mundo.

Para Steiner (2013, p. 158), “esse abismo que se criou nos tempos modernos entre a juventude e a velhice, de certa forma, tem origem na ignorância da utilização da corporalidade na idade mais avançada”. Quando os idosos sabem lidar com essa possibilidade, os jovens são seus primeiros admiradores, estabelecendo-se uma relação de aprendizado mútuo, pois a rigidez tanto física quanto psíquica, impede a possibilidade de o indivíduo se manter como um eterno aprendiz.

A esse respeito, Steiner (2013) aconselha os professores Waldorf a educar de modo que a pessoa saiba como envelhecer. “Em algo como uma Pedagogia viva, temos a ‘ação recíproca’; aí, o anterior é elucidado pelo posterior” (STEINER, 2013, p. 160).

Algumas pesquisas apontam para a qualidade de vida e a menor incidência de doenças crônicas em ex-alunos Waldorf, especialmente na Alemanha. Em um estudo realizado com 1.100 ex-alunos Waldorf na Alemanha, quando comparados com 1.700 graduados que nunca haviam estado em uma escola Waldorf (com idade entre 20 e 80 anos), a incidência de doenças crônicas como artrites, reumatismos, hipertensão e diabetes foi significativamente menor do que a média nacional alemã (cerca de 30%) (HUECK, 2014). A pesquisa confirmou, ainda, nesses mesmos grupos, que outros sintomas também eram expressivamente menos frequentes nos ex-alunos Waldorf:

- perturbações de equilíbrio: (–) 45%
- dores nas costas: (–) 20%
- queixas gastro-intestinais: (–) 20%
- insônia: (-) 30%

Devemos levar em conta que essas diferenças foram verificadas independentemente dos comportamentos que pudessem promover saúde desses ex-alunos Waldorf, como: nutrição, esportes, tabagismo, álcool, lazer, etc, confirmando a influência específica do ensino (HUECK, 2014).

Marti e Heusser (2006) do mesmo modo empreenderam uma estudo na Suíça, que dizia respeito a alergias. Foram comparadas 170 crianças de escolas públicas com 70 crianças de escolas Waldorf com idades entre 4 e 8 anos e o resultado pode ser verificado no Quadro A;

Quadro A - Incidência de alergias

Escolas	Febre feno	Eczema	Asma
Escolas Waldorf	2%	8%	5%
Escolas Convencionais	18%	16%	11%

Fonte: MARTI, Thomas; HEUSSER, Peter. Gesundheit vier- bis achtjähriger Kinder vor dem Hintergrund des familiären Lebensstils. Eine retrospektive Querschnittstudie an Kindern aus Schulen in der Stadt Bern und Umgebung. In: (Ed.). **Blickpunkt 10: Salutogenese – gesundheitsfördernde Erziehung an Waldorfschulen**. Bern: Bund der Freien Waldorfschulen Presse, 2009.

Vale ressaltar que, embora tenha sido constatado que houve a mesma incidência de ‘resfriados’ em ambos os grupos, as amigdalites e as otites, que costumam acompanhar os episódios de resfriados, ocorreram em menor número nas crianças Waldorf: apenas 10%, contra 95% das crianças de escolas públicas (MARTI; HEUSSER, 2006). É importante considerar que as crianças acompanhavam também o estilo de vida sugerido pelas escolas Waldorf; ou seja: foram amamentadas por mais tempo, raramente usaram antibióticos ou antipiréticos e receberam menos vacinas que o outro grupo. O estudo constatou também que 84% das crianças Waldorf não jogavam no computador e 64% não assistiam à TV, contra 48% e 16% respectivamente no grupo de comparação. Ainda nesse estudo, verificou-se que 70% dos pais Waldorf tinham uma visão religiosa ou espiritual, contra 26% do grupo de comparação, o que, para os autores, evidencia que uma

orientação de vida espiritual pode ter favorecido a escolha de um método holístico de educação e um estilo de vida promotor de saúde (MARTI; HEUSER, 2006).

Quando a participação dos pais é efetiva no acompanhamento dos filhos, na adesão às orientações recebidas nas escolas Waldorf, isso torna as diferenças entre alunos Waldorf, com respeito à sua saúde, ainda maiores (ALFVÉN, 2006).

Algumas doenças psíquicas também foram investigadas. Os dados computados apontam diminuição da incidência em egressos Waldorf em relação à incidência de determinados distúrbios psíquicos na população geral alemã que é de 16,2% (BACH, 2016, p. 52).

Nos 871 ex-alunos Waldorf pesquisados, as fobias são 8,2%, o transtorno obsessivo compulsivo configura 2,6% e as psicoses, 0,5% (BUSSING, 2007 apud BACH, 2016, p.52).

Na população alemã, fobias representam 16,2% dos distúrbios psíquicos; o transtorno obsessivo compulsivo – 3,8% -, e as psicoses, 2,4% (WITTCHEN; JACOB 2012 apud BACH, 2016, p. 52).

As escolas Waldorf estão enquadradas dentre as escolas com os mais baixos índices de violência nas comunidades onde estão inseridas. Isso, segundo Bach, é “fruto de uma comunidade docente que se uniu por um mundo melhor... um ser humano não se reduz a desempenho cognitivo; nesse quesito impera a competição. Uma escola com baixos índices de violência sabe educar o sentir e o querer” (BACH, 2016, p. 84).

Embora as pesquisas sobre violência e saúde tenham acontecido em solo alemão (KFN, 2005 apud BACH, 2016), o que é compreensível por ser o berço da Pedagogia Waldorf, representando 10% do sistema educacional do país (BACH, 2016), precisaríamos de um maior número de pesquisas em todos os demais países onde estão presentes essas escolas, para haver uma melhor avaliação dessas questões. Porém, os resultados são significativos: foram estudados 520 alunos entre 14 e 15 anos de escolas convencionais e escolas Waldorf e a incidência de comportamentos ligados aos seguintes temas: *bullying*, agressões físicas, violência contra mulher, consumo de álcool e drogas, também foi menor, conforme mostra o quadro b.

Quadro B – Comportamentos de violência

	Escola Waldorf	Escola convencional (média)
Bullying*	5,1%	12,2%
Agressões físicas (1 a 4 atos)**	7,8%	18,3%
Agressões físicas (5 ou + atos)	1,7%	4,3%
Violência contra mulher*** (machismo)	0,3%	5,3%
Consumo de álcool****	19,6%	22,5%
Consumo de drogas**** (ao menos 1x)	2%	4,9%

Fontes: * (PFEIFFER, 2007, p. 2 apud BACH, 2016); ** (KFN, 2005 apud BACH, 2016); *** (ECSWE, 2010, apud BACH, 2016); **** (BAIER, 2009, p. 105 apud BACH, 2016).

Vale ressaltar que nos últimos itens (consumo de álcool e drogas) a pesquisa englobou também os alunos do ‘gymnasium’, o que equivale aos últimos anos do Ensino Médio de escolas tradicionais da Alemanha em conjunto com alunos Waldorf.

Como podemos verificar, apesar de as escolas Waldorf apresentarem os menores índices nas pesquisas sobre violência, bem como um melhor estado de saúde tanto de alunos quanto de ex-alunos, elas não isentam ninguém de quaisquer outros processos ou acontecimentos. Em primeiro lugar, porque ela é pautada no princípio da liberdade e não tem, e nem pretende ter, um controle daquilo que é vivido pelas crianças e suas famílias, segundo suas condições intelectuais, socioeconômicas, religiosas etc.

Se as escolas Waldorf atingem esses índices, “isso deve servir como fundamento para reflexões e debates na área da educação, da saúde, da sociologia, da psicologia, no sentido da discussão da qualidade de sociedade que almejamos” (BACH, 2016, p. 69).

Torna-se oportuno lançar um olhar para as dificuldades que a Pedagogia Waldorf encontrou e encontra em seu caminho, seja no enfrentamento de preconceitos e juízos equivocados, seja no seu próprio *modus operandi*, ou por imposições sociais, históricas, políticas e econômicas.

De um modo geral, na dimensão globalizada do mundo atual, há que se reconhecer a avalanche de transformações, em curto espaço de tempo, pelas quais estão atravessando pessoas e instituições, incluindo-se aí a Educação. A crise na Educação, especialmente no Brasil, atinge todas as esferas, da Educação Infantil ao

Ensino Superior, gerando debates, tentativas ou imposições. Enfim, atravessa-se um certo caos, a nosso ver desconfortável e complexo, porém com vistas a propostas mais abrangentes, em que se possam consagrar espaços para apreensão de formações com tendências mais humanizadoras, rumo a uma sociedade com mais coerência e clareza de propósitos. Esse é um momento difícil para as famílias fazerem escolhas quanto à educação escolar de seus filhos.

Na Europa, especialmente na Alemanha, todas as escolas são financiadas pelo governo; portanto a escolha é feita livremente pelos pais, porém condicionadas ao número de vagas. Nas duas escolas Waldorf pesquisadas na Alemanha, havia lista de espera. Mesmo assim, se os pais optam por uma ou outra escola, não ficarão isentos do processo de crise pelo qual passa a educação em boa parte do mundo, pois o próprio mundo, e com ele, o ser humano, integram esse movimento.

É certo que, sendo esse país o berço da Pedagogia Waldorf e, portanto, havendo ali um maior número dessas escolas, os pais alemães têm maior facilidade de acesso, se se decidirem por tal pedagogia. Mas, na própria Alemanha, alguns professores universitários (não os pesquisados) não veem com bons olhos essa pedagogia, criticando o modo como ela se organiza, apontando uma certa rigidez na maneira de conduzir o ensino, como já foi comentado. Entretanto, quando em debates com esses professores universitários, ficou evidente o pouco conhecimento que tinham sobre o tema, o que lhes parecia fazer mergulhar no senso comum com respeito ao referido conceito. Essa é uma postura também percebida no Brasil, quando o contato com a metodologia ainda não ganhou profundidade. Confunde-se cadência rítmica, horários, restrição de TV, computador, celular, etc, com rigidez.

Ainda no que diz respeito à Alemanha, há que se retroceder historicamente para se tentar entender algumas posturas do povo alemão após o regime impositivo do nacional socialismo. Nas reuniões de discussão da pesquisa, pairava, em muitos comentários a respeito de Rudolf Steiner, um certo horror a tudo que pudesse remeter à rigidez, à predeterminação ou a outras lembranças semelhantes às submissões que esse povo vivenciou durante o referido regime. Parece haver uma irresistível comparação, guiada pelo medo e pela superficialidade do conhecimento das teorias de Rudolf Steiner, que nem sequer resvala nos ditames recitados pelos detentores daquela ideologia, se assim se pode chamar. Uma das muitas diferenças que se poderia enumerar seria: dentre outras convicções, o poder do nacional socialismo emergia de um ideal de ser humano, no qual a condição física assumia

uma categoria que lhe conferia superioridade, tratando-se, portanto, de um aspecto da forma, ou seja, uma condição externa dos indivíduos (ariano, branco, dotado de músculos etc.), que era ditada por outrem, também um vetor externo.

Ao contrário, em Steiner, as propostas focam um desenvolvimento integral, que, além do físico, se constrói a partir do conhecimento e na mesma proporção, um desenvolvimento espiritual. Essa premissa remete todo o arcabouço teórico e prático para o espaço 'interno' dos indivíduos, onde vigem as qualidades humanas do Pensar, do Sentir e do Querer, ditadas pelo próprio Eu, como discutido amplamente neste texto.

Portanto, o desenvolvimento pretendido tem a ver com liberdade e não propõe receitas ou dogmas, divergindo totalmente do nacional socialismo.

Por certo, pode haver exageros em algumas escolas Waldorf que não conseguem fazer uma adaptação e orientação com coerência. As transições precisam ser paulatinas, quando necessárias, informando-se claramente aos pais os porquês das atividades e atitudes. Essa é uma autocrítica que deve vigorar em toda escola Waldorf, especialmente naquelas que buscam, no modelo alemão, sua pretensa excelência, desconsiderando seu próprio contexto, especialmente no Brasil.

6.3 Crítica e autocrítica na Pedagogia Waldorf

Queremos ainda considerar dois aspectos que, por não terem sido tema das entrevistas e não terem sido discutidos no espaço de sala de aula, não fizeram parte das interpretações. São comentários 'colaterais' que, a nosso ver, carregam aspectos críticos que merecem atenção.

Um deles diz respeito à uma alta exigência requerida aos professores Waldorf. Entretanto, enquanto alguns professores expuseram que, às vezes, se sentiam desvitalizados pela exigência do trabalho, outros, apesar de concordarem que a escola exija bastante, argumentaram que o professor, ao assumir essa tarefa, se envolve por ele mesmo, pois ele gosta daquilo que faz, portanto, não concordaram que o trabalho retirasse vitalidade.

Essa controvérsia, a nosso ver, não indica que possa existir uma exigência, específica da Pedagogia Waldorf. É verdade que o professor Waldorf é dedicado

àquilo que faz, empregando grande empenho nessa tarefa, o que deve ser comum à maioria dos professores.

Porém, em discussões com a profa. Dra. Theda Borde na ASH, disse ela que o estresse dos professores em toda Alemanha, é um assunto que está ganhando cada vez mais espaço no campo da educação, tanto pelo absenteísmo quanto pelos custos que essa realidade está retirando dos cofres públicos, o que leva a discussão para o campo educacional geral.

O outro aspecto se refere à queixa de um certo distanciamento da Pedagogia Waldorf em relação aos outros métodos pedagógicos. Quanto a isso, o professor Jonas Bach propõe o que ele chama de *Pedagogia Waldorf crítica*, “que teria como ponto de apoio principal, a idéia de autoeducação como tradução prática do embasamento epistemológico de Steiner” (BACH, 2012, p. 341).

A Pedagogia Waldorf, segundo esse autor, encontra-se num momento histórico, quando a revisão dos resultados e da experiência acumulada está sendo reivindicada por pensadores que conhecem essa pedagogia:

Em minha visão a nova geração de escolas e professores Waldorf precisa encontrar um modo de recriar esta educação por seus critérios dentro das necessidades de seus alunos no contexto social em que eles se encontram, tomando uma perspectiva crítica sobre as tradições Waldorf. Crucial para esta iniciativa é a questão do aprendizado sustentável do professor, no sentido de ser autogerado, autossuficiente, duradouro, ser direção e condução do professor. [...] eu uso a expressão aprendizado do professor para descrever os processos pelos quais os professores desenvolvem e sustentam seus conhecimentos profissionais, criam sua identidade profissional e contribuem para sua comunidade profissional (RAWSON, 2010, p. 27 apud BACH, 2012, p. 342).

Nesse caminho, é possível vislumbrar, como propõe Bach (2012), a possibilidade de ganho com o diálogo entre, por exemplo, Rudolf Steiner e Paulo Freire, admitindo-se, por um lado, que a teoria pedagógica de Steiner não seria autossuficiente e, por outro lado, que poderia abarcar outras ideias em interpretações isentas de preconceitos, fomentando coalizões e pesquisas abrangendo diversos pontos de vista.

Em realidade, essas questões críticas não têm o objetivo de determinar o que deve ou não ser feito na Pedagogia Waldorf. A contribuição se dirige ao momento histórico pela qual passa a Ciência da Educação que, certamente, alcança a

realidade desse sistema de ensino, convidando as pessoas a pensar quais seriam as adaptações e/ou transformações possíveis e cabíveis, se assim se concluísse.

Apesar de as teorias de Rudolf Steiner sofrerem ainda muitas críticas, estudiosos da Educação e do desenvolvimento humano contemporâneos, como o prof. Dr. Lothar Krappmann, ex-presidente do Instituto Max Planck de Desenvolvimento Humano, na Alemanha, apresentam algumas ideias convergentes com o pensamento steineriano. Em entrevista a nós concedida na Alemanha, o Dr. Krappmann que, por oito anos, integrou o Comitê dos Direitos da Criança da ONU refere que Steiner, já em sua época, apesar das críticas, deu importantes passos em direção ao desenvolvimento integral, tratando o ser humano não só como um ser cognitivo, mas olhando para suas capacidades criativas, seus desejos, interesses e seu cerne espiritual, conferindo-lhe a capacidade de perguntar, o que, segundo ele, dá segurança e indica o que a criança está buscando no seu entorno. Acentua ele que os direitos da criança criam uma base para o desenvolvimento integral, especialmente no tocante à saúde e à educação (Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança: art. 28 e 29: direito à educação; art. 24: direito à saúde).

Krappmann considera ainda, que a escola não é só um lugar para aprender, ela é uma comunidade de aprendizes, com toda a complexidade das individualidades que a compõe. Segundo ele, precisaremos gastar ainda muito tempo para aprender, como as pessoas podem aprender juntas (Berlin, 19 jul. 2016) (APÊNDICE F).

A lucidez, a ética e as propostas de educação voltadas à justiça social concretizadas na fala desse mestre, além de espelharem as propostas de Steiner, defendidas neste estudo, coroaram, com honra, nossa passagem pela Alemanha.

Faz-se mister explicitar,

Steiner tem um modo peculiar de explorar os conceitos que exige uma dedicação prolongada para uma compreensão satisfatória do seu pensamento. Estes fatores revertem negativamente para a interpretação de seu pensamento quando as exigências de dedicação prolongada não são atendidas, ainda mais quando Steiner teve a audácia de reinserir os conceitos de alma e espírito na ciência não como subprodutos dos fenômenos fisiológicos ou das interações sociais, mas como instâncias autônomas. O longo tempo em que a ciência não lidou com os conceitos de alma e espírito também gerou hábitos reflexivos e lacunas que não conseguem ser suficientemente dinâmicos para o salto de compreensão necessário para apreender a proposta steineriana (BACH, 2012, p. 344).

“Que o amor, no trato daquilo que se quer tornar, desse modo, uma pedagogia humanizadora, que o amor queira tornar-se luz a iluminar as pessoas que têm o dever de zelar pela educação da humanidade” (STEINER, 2013, p. 166).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da Educação Waldorf, em última análise, é habilitar crianças de diversas procedências a desenvolver capacidades necessárias para superar demandas e desafios do mundo contemporâneo. Segundo Easton (1997 apud GIRARDI 2015, p. 88),

quanto mais avanço tecnológico uma sociedade alcança, mais os seres humanos necessitam estar cientes da necessidade de tornar-se um humano integral, caso contrário, eles não serão capazes de resistir às forças de desumanização.

Esse autor sintetiza com clareza qual é o lugar que a Pedagogia Waldorf se propõe a atuar e o porquê dessa atuação. A grande preocupação de Steiner é com a formação de um ser humano integral, desviando-o tanto quanto possível do impulso materialista, potencialmente desumanizador que insiste em ganhar espaço tanto externa quanto internamente no caminho de desenvolvimento humano (STEINER, 2008a).

Sua proposta pedagógica encontra-se, no limite, com esse enfrentamento, insistindo em manter e promover um desenvolvimento humanizado, construindo participativamente, sob a mesma egrégora, o desenvolvimento saudável de seus educandos.

Saúde e Educação tornam-se assim, uma unidade humanizadora, geradora de vida. Humanizar seria, portanto, um primeiro papel da Pedagogia Waldorf.

O ser humano, apesar de nascer com esse título, –“nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo” (SAVATER, 2006, p. 29) – só se torna verdadeiramente humano, se aprender a ser humano. Suas características humanas são despertadas por outros seres humanos. O eu humano ganha espaço e percepção no decorrer do crescimento. Ele precisa de um modelo que o inspire e impulsione, daí a importância dos adultos que recebem, convivem e orientam esse pretendente a ser humano na construção de sua própria vida.

Eigen (1997) comentando sobre a questão – o que é vida? – diz que essa talvez nem seja a pergunta correta, pois as coisas que designamos por ‘coisas vivas’ têm características excessivamente heterogêneas para permitir que essa única definição nos dê a noção da variedade contida no termo vida. “Entretanto, é

precisamente essa abundância, variedade e complexidade que são características essenciais da vida” (EIGEN, 1997, p. 18).

A Pedagogia Waldorf tem a pretensão, como já citado, de preparar os indivíduos para essa complexidade – o viver. “A partir de suas particularidades, cada indivíduo parte em busca da solução do enigma da vida, ou seja, aquilo que, cada um conseguirá compreender daquilo que, em princípio, é incompreensível” (DILTHEY, 1992, tradução de MORÃO, 1997, p. 13).

O desvendar dos enigmas da vida, apontando-lhe um sentido, é, a nosso ver, tarefa passível de ser abarcada pela educação intra e extraescolar.

“A tarefa de definir a finalidade da vida é grande, sua importância é a configuração da existência humana e do valor da vida” (BACH, 2012, p. 75).

...“E só se extrai vida, de onde existe vida...” (WOLF, 2000, p. 11).

Quando se diz que a Pedagogia Waldorf é um sistema pedagógico ‘vivo’, temos que considerar a abrangência dessa afirmação. Há que se contextualizar a ideia num fluxo temporal, dinâmico e encampado por um sistema de pensamento distinto : a Antroposofia.

A formação filosófica de seu criador, Rudolf Steiner, primeiro o impele a estruturar um sistema filosófico – a Antroposofia – que, como o próprio nome sugere, quer se ocupar da condição humana – o anthropos – com a sabedoria – sofia – que lhe é inerente, abarcando, tanto quanto possível, seus constituintes e desenvolvimentos, particularizados e/ou inseridos no contexto da evolução universal.

Sob essa mesma égide, concebeu-se um novo ser, como uma mãe que dá vida a um filho amado. Essa gestação, engendrada por Steiner e seus colaboradores, a convite de Emil Mot, dono de uma fábrica de nome Waldorf-Astoria, trouxe à luz, em 1919, na Alemanha pós 1ª Guerra Mundial, na então pequena cidade de Stuttgart, a primeira escola, batizada com o nome do espaço que a acolheu: Escola Waldorf.

Nascia uma nova concepção de ensino – a Pedagogia Waldorf –, destinada aos filhos dos operários dessa mesma fábrica, com a missão de auxiliar o desenvolvimento da vida, no tangente à educação escolar, com a ampliação, desenhada nos conceitos da Antroposofia, envolvendo a integralidade: corpo, alma e espírito.

Segundo seu criador, vida só pode ser pensada concretamente, se admitida a unidade dessas três categorias. Desde que um corpo físico (de qualquer natureza) ganhe processos (crescimento, regeneração, reprodução), é possível dizer que está presente ali a vida. Steiner (1997,1996, 2013) denomina essa qualidade de *corpo vital* ou *etérico* – o que já se pode constatar no reino vegetal. Quando a evolução sobe um degrau e desenvolve movimentos autônomos e sensações, chega-se ao componente anima –anímico, conferindo uma vida animada, o que foi atingido no reino ANIMA-L, onde se desenvolvem espécies, que agem e reagem igualmente, segundo suas sensações e instintos. A individuação, que traz consigo autoconsciência, arbítrio e possibilidade de liberdade, é alcançada com o acolhimento do EU (corpo espiritual), instância exclusiva do que Steiner denomina “reino humano”, onde a vida é uma realidade quadrimembrada: corpo físico, corpo etérico, corpo anímico e corpo espiritual (organização do Eu).

Porém, essa constituição *per se* não insere o ser humano na vida das relações, das interações, das condições inerentes à vida do mundo externo, essenciais ao seu desenvolvimento. É preciso lançar mão de uma outra estrutura, habitante do mundo interno humano e, em certa medida, dele constituinte, que se responsabilize pela correta organização e desenvolvimento dos componentes estruturais da vida (quadrimembração), bem como pela sua conexão entre mundo interno e mundo externo. Estamos aqui nos referindo ao sistema, agora trimembrado, originado, a partir do corpo anímico: o Pensar, o Sentir e o Querer. A trimembração anímica, como propõe Steiner (1995, 1996, 2013), regente da vida dos pensamentos, sentimentos e desejos, é passível de ser intrinsecamente educada por meio de uma estrutura pedagógica formalizada, que inclua essa noção.

É a partir daí que se projeta todo o desenrolar da vida das escolas Waldorf: formas, conteúdos, atividades, relações etc.

A intenção é auxiliar os indivíduos no crescimento e no desenvolvimento dos referidos sistemas (quadrimembração e trimembração), considerados portadores da integralidade humana, conhecendo, profundamente, como e o que eles requerem, para que se possa atingir tal meta. Nela, deverá estar incluído um arcabouço de trabalho pedagógico, que conduza os educandos a um desenvolvimento saudável, ao encontro do seu sentido de vida e com ele, à sua atuação no mundo, engajando-se socialmente com a bagagem humana que lhe foi acrescida, contribuindo, tanto quanto possível para uma cultura de paz e de desenvolvimento da humanidade.

“Não aprende a fim de acumular o aprendido como tesouro de sabedoria, mas sim para colocar o aprendido a serviço do mundo” (STEINER, 2007a, p. 22).

Sim, o aprendizado é a meta, porém, seguindo a vertente que norteia o empenho da Antroposofia em todas as áreas de conhecimento: a vida prática em seus variados âmbitos. Ao focar a saúde, a seta aponta para o âmbito do organismo humano.

No âmbito orgânico, a vida prática se apresenta de formas diferenciadas. “Não existe apenas uma forma de vida que flui através de nós” (STEINER, 1997, p. 18). A vida, que organiza os sistemas orgânicos, assume características que podem ser agrupadas em sete processos vitais – respiração, aquecimento, alimentação, assimilação/segregação, manutenção, crescimento e reprodução – responsáveis por assegurar um funcionamento conjunto das operações sistêmicas, com a finalidade de manutenção da vida. Admitindo-se que a Pedagogia Waldorf seja, potencialmente, promotora de saúde e que saúde seja uma das condições inerentes à própria manutenção da vida, de certa forma uma configuração semelhante se encontra no desenrolar da proposta de ensino Waldorf, cujo paralelismo, metaforicamente, assumimos a seguir.

Como propõe Steiner (1997), o primeiro processo vital que pertence a tudo que é vivo é a ‘respiração’ (mesmo diferente nas plantas e animais, ela está presente). É ela que aciona a relação mundo exterior e mundo interior, condição *sine qua non* para a vida.

O segundo processo relacionado com a vida, é o ‘aquecimento’, (o calor), que, de certa forma, no ser humano, tem relação com a respiração, pois é pelas vias aéreas superiores que o ar é aquecido e distribuído a todo organismo através do sangue trocado nos pulmões. O calor é essencial para manter a vida. O espírito só vive no calor (STEINER, 2008a).

Uma terceira maneira de manter a vida é a ‘alimentação’; tudo que é recebido por meio da alimentação tem papel fundamental na qualidade da funcionalidade da vida – a vitalidade.

Esses três processos – respiração, aquecimento e alimentação –, se iniciam no mundo externo; porém existem ainda aqueles, gerados no interior do organismo, responsáveis pela transformação, pela metamorfose daquilo que foi recebido do mundo externo, afim de que possa ser ‘incorporado’ ao meio interno.

Por exemplo, após a alimentação, o organismo deve empreender certa luta interna (digestão), quando aquilo que interessa à nutrição será assimilado e o que não serve para esse fim sofre um processo de segregação, igualmente importante para a manutenção da vida.

Após a segregação, o que foi assimilado ganha uma nova função vital: a manutenção. Para poder manter-se, a vida deve conservar e ampliar o que recebeu. Essa perspectiva aciona um outro processo vital: o crescimento. Tal condição dá ensejo ao processo que se torna vital, na medida em que gera a manutenção da vida de uma espécie: a 'reprodução' (STEINER, 1997).

Segundo Steiner, "esses processos vitais, vivificam tudo" (1997, p. 21) e se organizam de forma a propiciarem, assim como a vida, um fluxo em movimento.

Metaforicamente, observemos como esses sete processos vitais podem estar, implicitamente, embutidos nas concepções e nas práticas de sistemas de ensino, como a Pedagogia Waldorf, produzindo efeitos de mesma natureza, ou seja, de vivificação, portanto diretamente relacionados à saúde.

Quando se fala em respiração, na Pedagogia Waldorf, os ritmos representam nitidamente essa característica, já qualificada exaustivamente no texto: as trocas, os movimentos de contração e expansão observados nas atividades, o ritmo de sono e vigília etc., criam um processo respiratório.

O processo do calor é vivido tanto nas atividades físicas, que não permitem que o aluno fique parado, sentado, só recebendo algo, mas oferece-lhe movimento desde os primeiros momentos da aula. O calor anímico também está presente no acolhimento, na afetividade, no respeito, tanto dos relacionamentos, como do próprio desenvolvimento, que abrange toda sua integralidade, sem reducionismos, especialmente no que diz respeito ao intelectualismo, que, *per se*, retira calor, podendo gerar tendências esclerosantes (doenças frias).

Para a alimentação, a metáfora seria, por exemplo, os conteúdos e os modos de apresentá-los. Alimentação tem horários adequados, porções adequadas e qualidades adequadas para poder ser verdadeira nutrição.

Os modos e os tempos para uma criança pequena se alimentar tornam-se diferentes, à medida que ela vai ganhando crescimento e desenvolvimento. O alimento deverá ser o mais orgânico e genuíno possível, produzido em solo fértil e vigoroso, de onde só se poderá haurir vida. Isso é o que se espera dos conteúdos e dos seus modos de apresentação, de forma a serem digeridos adequadamente, de

acordo com a maturação dos sistemas que lhes dão suporte, sendo incorporados e produzindo vida.

Todo aprendizado não deixa de ser uma luta, não no sentido negativo, mas no sentido do embate que todo o organismo trava na adaptação para uma nova possibilidade, o aprender, cujo início se dá com a própria vida. Andar, falar e pensar são os primeiros enfrentamentos. Diz-se que, nos primeiros três anos de vida, se aprende mais que em todo restante da vida (LIEVEGOED, 1991, KÖNIG, 2011).

Do aprendizado geral, assimila-se o essencial e aprende-se a segregar o que não convém. Tarefa complexa, que ganha contornos com o crescimento e com o desenvolvimento, tal qual acontece no organismo.

O exercício paulatino da autonomia pode oferecer esse suporte, o que é trabalhado desde o ensino infantil nas escolas Waldorf, como afirmaram os sujeitos pesquisados.

O que foi assimilado é aquilo que se transforma em vida, ou seja, passa a fazer parte do sujeito, é incorporado no fluxo de manutenção da vida, agora como qualidade intrínseca. Assim se comporta o conhecimento, nos seus mais variados âmbitos, explorados cotidianamente nessa pedagogia.

Alimentada pelo conhecimento, a integralidade humana ganha estímulo para seu crescimento. As estratégias, a motivação e os vários ângulos em que são apresentados os conteúdos (ensino em épocas, por exemplo) pavimentam esse caminho, auxiliado de perto pela participação efetiva dos pais, nesse sistema de ensino, como constatado.

Com o crescimento, nasce em tempo certo a capacidade de reprodução. Aqui, a metáfora com a Pedagogia Waldorf, seriam os frutos ou as consequências de um ensino integralizador que permite que sejam devolvidos ao mundo seres humanos saudáveis, capazes de transformar o que receberam, em capacidades pessoais de solidariedade, de criatividade, de comprometimento, de coragem e porque não dizer, de amor, alicerce da vida relacional, que tudo aquece e compartilha numa plataforma de humanização, pautada pela coprodução dialética e pela liberdade.

Como dizia Paulo Freire, "... sendo fundamento do diálogo, o amor é também diálogo" (FREIRE, 1979, p. 95).

A nosso ver, Saúde e Educação encontram-se imbricadas tão acirradamente, que permitem que suas categorias sirvam de suporte e análise, uma da outra, onde, paradoxalmente, o binômio pode mesmo se expressar como uma unidade.

Tanto Educação como Saúde são processos dinâmicos que se incorporam mutuamente, exigindo uma mobilização ativa (ANTONOVSKY, 1997), para assegurar o desenvolvimento dos sujeitos. A inércia e/ou inadequação de tempos e movimentos em ambas as categorias tendem ao ressecamento e esclerose, atributos contrários aos processos de vida / saúde.

Por certo, a saúde do ser humano não está atrelada, unicamente, à sua educação formal. Desta, pode-se haurir, como explicitado, um alicerce ou um caminho que possibilita a construção cotidiana e corresponsável para essa meta.

Saúde é um fenômeno clínico e sociológico vivido culturalmente, que se traduz num pilar essencial que alimenta o crescimento, a aprendizagem, o bem estar, a satisfação social, a produção econômica e a cidadania construtiva, constituindo-se como recurso fundamental de uma nação (MINAYO, 1994).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 1997) preconiza que: saúde é um completo bem-estar físico, mental, social e espiritual, não apenas ausência de doença. Para alguns (HARLON, 1995), incluindo a nós mesmos, essa mais parece uma declaração de princípios e não propriamente uma definição de saúde. Interessa-nos pontuar a inclusão da categoria espiritual a partir dessa última revisão, apontando para a incorporação de dimensões humanas, antes alijadas desses círculos, cuja integração passa a admitir construções teóricas de caráter epistemológico (VASCONCELOS, 2009).

Para Valla (2001), a inclusão da categoria espírito significa um avanço também para a Educação em Saúde, por elaborar a articulação da subjetividade e outras dimensões humanas, delineando interações entre educador e educando, reforçando o caráter de integralidade na Educação.

A formação integral, como apresentada, é um processo complexo, que aciona, se bem dirigido, o autoconhecimento, que pode permitir espaços para o conhecimento do outro, numa autoeducação permanente, concorrendo para uma vida de discernimento, autonomia e engajamento social.

Alves (2008) também argumenta sobre a necessidade de se pensar a formação de seres completos, que lidam com os outros, como legítimo Outro.

Porém, há que se indagar se seria suficiente, para uma proposta de vida saudável, o fato de se ter aprendido a respeitar o outro, cumprir com seus deveres, reivindicar seus direitos etc.

É interessante observar a reflexão de Rolnik (1994), quando indaga, se o respeito ao outro e aos seus direitos como produto de uma consciência cidadã, construída, com a ajuda de uma educação formalizada, seria suficiente para acolher o outro em sua totalidade. Para a realidade vivida em países europeus, segundo o autor, essas condições não conseguem propiciar uma *interação* afetiva, predominando um distanciamento entre as pessoas, o que tem gerado um cotidiano de solidão, apatia e sensação de rejeição social, aproximando-se de estados potencialmente patológicos.

Há que se agregar no processo educativo, de acordo com esse autor, as dimensões intuitivas –, sensorial e emocional – de forma integrada à razão, o que poderia ser traduzido por Pensar, Sentir e Querer, como entidades integralizadoras, para se alcançar uma determinada condição de qualidade de vida e saúde dos indivíduos.

Nesse mesmo sentido, Sanfelice (2001) conclui seu artigo sobre Teorias de Educação, em que apresenta as duas teorias que, segundo ele, ainda hoje têm vigência e influência no campo da educação, a existencialista e a essencialista, citando Suchodolski (1978 apud SANFELICE, 2001, p. 155, grifos no original), que diz:

... a concepção da “essência” humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a esta “essência”; no entanto, nem toda a “existência” humana dá necessariamente origem à “essência” do homem. O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamento, garantia e organização tais, que possa tornar-se base do desenvolvimento e da formação, base da criação da “essência” humana.

Esses autores nos levam a refletir que talvez esteja havendo um movimento no campo da educação. “Há condições objetivas já produzidas, [...] para a construção de uma nova didática, que encarne as condições contemporâneas de existência da humanidade” (ALVES, 1995, p. 11).

Mesmo não sendo nosso objeto de estudo, a visada que nos foi necessária para a composição desta pesquisa nos induz a avaliar as teorias de Educação com um sentimento, baseado na leitura de Carlo Ginzburg (1989), que cita um

movimento, denominado ‘a vontade da forma’ (Gestaltings – Willen), que pode ocorrer como processo imanente a uma época e que impregna uma atitude fundamental e idêntica do espírito num grande número de pessoas.

Apesar de Ginzburg (1989) se referir ao campo das artes, a ideia parece caber no sentimento que ronda os pensamentos de homens e mulheres de nosso tempo, com respeito a uma série de vivências e atitudes, individuais e coletivas. Interessa-nos especialmente o campo da Educação, em que essa vontade parece apontar para a necessidade da abrangência das dimensões humanas, reclamadas no processo de ensino-aprendizagem, como constatado em vários textos de autores contemporâneos visitados (ALVES, 2008; AZEVEDO, 1968 apud PENNA, 2010; FREIRE, 1999; MATURANA, 1995; MORIN, 2000; ROLNIK, 1994; SUCHODOLSKI, 1978; TEIXEIRA, 1989; VYGOTSKY, 1998). Há neles uma concomitância discursiva, que converge para o pensamento da integralidade. Porém, parece que, na prática em geral, ou não se concretizam os discursos, ou se restringem a um número reduzido de ações, pelo menos em nosso país.

No Brasil, por exemplo, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o discurso da integralidade, abrangendo todas as dimensões humanas, encampa ideias e ideais que, a não ser na Escola Parque de Anísio Teixeira (1947) na Bahia (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), embora com duração curta e muitas críticas, tenha sido conduzida à realização prática, (MARASCA; BOSCHETTI, 2016) parece não se ter fixado uma realidade educacional vigorosa nesse sentido.

Não se trata de propagar a Pedagogia Waldorf como uma meta a ser atingida. Apenas se faz fundamental demonstrar que a integralidade é uma realidade nesse sistema de ensino, como se pôde verificar durante toda a pesquisa. Apoiados nessa base, os professores se encontram praticando essas concepções há aproximadamente 100 anos, portanto o discurso está realmente inserido na prática.

Como já explicitado, essa pedagogia é passível de críticas e falhas, entretanto ela apresenta resultados que indicam que sua experiência tem contribuído para estimular a prática do processo de integralidade na educação.

Vale pontuar ainda que nossa proposta de estudar a “Saúde na Educação”, baseada nos princípios da Salutogênese, talvez encontre nos defensores da Patogênese considerações críticas a respeito da possibilidade aqui apresentada, ou seja, a educação como possibilidade de promover saúde.

As representações de saúde hoje vigentes direcionam seus eixos para as questões hegemônicas do paradigma dominante, da patogênese, que vão desde conceituar doença como fatalidade e a saúde como questão médica, passando pelos desafios de se caminhar da prevenção para a promoção de saúde. Alguns ainda contradizem a ideia de saúde como uma coautoria, afirmando que nela estaria ausente a complexa cadeia de mediações que liga o sistema de saúde à sociedade. Enfim, essas são considerações frequentes, embora com algumas exceções, mas que, de certa forma, organizam as discussões sobre saúde em seu campo de ação, em que a educação, como retratada neste texto, não estaria contemplada como fator contribuinte, ou facilitador da manutenção e promoção de saúde.

Nesse sentido, no máximo, podemos encontrar referências

ao papel relevante da informação (em saúde), enquanto diálogo, que se dará no deslocamento da educação prescritiva e controladora, para a informação pró-ativa, e com direito à cidadania, destacando a necessidade de uma pedagogia dialogal proposta por Paulo Freire (TAVARES, 2005, p. 1617).

Porém, esse seria ainda um diálogo de informações sobre saúde, que, certamente, tem validade e relevância, mas cujo foco evoca, novamente, a Educação em Saúde e não Saúde na Educação – objeto deste estudo.

A proposta deste estudo era confirmar a existência de possíveis congruências entre Saúde e Educação, usando para esse fim o novo conceito de saúde, a Salutogênese de Antonovsky (1997), e o conceito singular de educação, - a Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner, nascida em 1919. Acreditamos ter percorrido um caminho que permitiu explicitar essas congruências entre os dois conceitos que, assim como os conceitos de Saúde e Educação, encontram-se amalgamados, tanto em suas concepções quanto em suas práticas e intenções.

Tanto a Pedagogia Waldorf como a Salutogênese apontam o mesmo norte, ou seja, o da formação integralizadora, computando-se a ampliação das dimensões humanas, convergentes em ambos os conceitos, como ficou constatado.

Com a pesquisa empírica, consideramos ter atingido a meta de confirmar que uma proposta de ensino, como a Pedagogia Waldorf, se traduz em um 'berço vigoroso', onde se pode, com segurança, fazer crescer um desenvolvimento integral, resultando na saúde de seus educandos, pois a Salutogênese e seu fio condutor, o

Senso de Coerência, fruto de um aprendizado constante, mediado pelas orientações e oportunidades de compreensão, manejo e significado, ficaram explicitados na prática cotidiana nas escolas Waldorf pesquisadas. Outrossim, 100% dos entrevistados confirmaram que a Pedagogia Waldorf privilegia a saúde dos educandos.

Manter e promover saúde é, portanto, uma possibilidade contida num sistema pedagógico de ensino institucionalizado – a Pedagogia Waldorf -, o que poderia encorajar outros sistemas de ensino a refletir sobre essa potencialidade.

Talvez, a própria Educação, como uma ciência autônoma, tenha ainda um percurso para estruturar suas próprias demandas e ocupar seus próprios espaços, para exercer o trabalho didático de uma forma contemporânea, apoiando-se em situações originais, ...” formulando novas concepções de espaço e de arquitetura educacional” (ALVES, 1995, p. 7).

Como dizia Freire, “...o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘re-escrito’...” (1999, p. 109).

Do exposto, poderíamos concluir que o fenômeno da vida, em seu sentido amplo, implica necessariamente, saúde e educação. Esse binômio, entre outros requisitos, depende do olhar atento e amoroso de educadores e terapeutas nos diferentes momentos de sua práxis, no contato com grupos ou indivíduos, que os autoriza a perceber e decidir o que precisa ser feito nas mais diversas situações. Porém, ambos podem criar situações mais propícias, se estiverem impregnados do conhecimento da constituição integral humana e do real interesse em auxiliar o desenvolvimento das vidas a eles confiadas.

Em última análise, podemos inferir do exposto que Saúde e Educação se relacionam estreitamente com integralidade e com coerência. Integralidade na Pedagogia Waldorf é vivência e realidade, por meio da qual se constroem a compreensibilidade (Pensar), as capacidades de manejo (Querer) e de conferência de significados (Sentir), componentes de um movimento edificador de coerência, configurando-se, portanto, como um ensino salutogênico.

De uma forma abrangente, o estudo nos sugeriu que a própria questão social pode ser considerada uma questão educacional, a qual pode decidir os rumos da saúde individual e social sustentáveis, anexando definitivamente a Educação à Saúde.

Refletindo sobre todo aprendizado haurido no decurso de nosso trabalho, somos inclinados a concordar com Bühler (1987) e sua proposta de que a elaboração de um Pensar dirigido com abrangência, abarcando os fenômenos truísticos e altruísticos, assomados ao suporte igualitário das dimensões integralizadoras do Sentir e do Querer, “tem forte significado não somente para a saúde física e anímica dos indivíduos, mas para todo o organismo social” (p. 22).

A educação tomada como um caminho para a saúde, poderia criar paulatinamente, juntamente com outras organizações e instituições, uma nova ordem social, no sentido de estruturar mudanças nas vias do adoecer ou permanecer saudável. Haveria talvez uma revolução no campo da saúde, pois se isso representasse a diminuição dos estados patológicos, os profissionais seriam obrigados a voltar-se para a manutenção e promoção de saúde, exatamente o que pede o novo conceito da Salutogênese. Essas atitudes, quando implementadas, poderiam gerar um incremento na saúde da população, atendendo a uma melhor qualidade de vida e com isso, uma nova ordem social: mais escolas com interesse em metodologias voltadas a contemplar a integralidade, potencialmente promotora de saúde, poderia significar menos hospitais, medicamentos etc., o que implicaria um impacto em diferentes âmbitos das sociedades, incluindo-se aí a economia.

Este trabalho ainda nos suscitou uma inquietude no sentido de averiguar se, e como, a formação em Pedagogia Waldorf poderia se relacionar com a formação do Senso de Coerência em seus professores. Esse é um tema que pretendemos realizar em um próximo passo. Com o aprofundamento do estudo sobre o Senso de Coerência, fomos despertados pela importância da sua relação direta com a formação do Sistema Imunológico. Isso nos levou a refletir como ele pode ser afetado profundamente pela formatação do Senso de Coerência, cujo resultado pode se constituir numa espécie de *inprint* anímico com repercussões diretas para a saúde dos indivíduos. Essa é uma hipótese interessante que merece ser analisada com maior profundidade especialmente por se manifestar na evolução do próprio Eu humano que também é representado pelo sistema imunológico. Gostaríamos ainda que outras possibilidades de pesquisas fossem estimuladas a partir deste texto, concorrendo para que a realidade ‘Saúde na Educação’ ganhasse ainda maior compreensão, espaço e abrangência epistemológica.

A filosofia de Steiner expressa na Pedagogia Waldorf e, profundamente arraigada em Goethe, nos propõe que a profundidade interior e a objetividade

exterior se assomem na produção de uma cultura humana, em que devem florescer os esforços rumo ao futuro e à continuidade ininterrupta da civilização (STEINER, 2008b).

Considerando que o Eu humano é quem de verdade aprende, e quem, de verdade se cura, finalizamos com a proposição de Hassauer (1987) que sintetiza, a nosso ver, quais atributos o Eu necessita em seu percurso terreno:

Com *respeito* recebemos, como comunidade humana, a alma espiritual proveniente do cosmo; com *amor* pelo seu ser, aceitamo-la em nosso meio, acompanhamo-la protetoramente em seu subsequente caminho na Terra, afim de, depois de anos, quando estiver adulta, com *liberdade*, podermos dispensá-la.

Rudolf Steiner resumiu este processo de cuidados e ação pedagógica com as seguintes palavras:

Receber com *respeito*,

Educar com *amor*,

Dispensar com *liberdade*.

(HASSAUER, 1987, p. 100, grifos nossos)

Nosso verdadeiro papel,
como educadores, é
o de facilitadores
na remoção de
dificuldades.
Cada criança traz
das regiões divinas
algo de novo para o mundo,
e é nossa tarefa como educadores a
remoção dos obstáculos físicos e
psíquicos do seu caminho,
de forma a permitir que
seu espírito adentre
a vida em total
liberdade.

(STEINER, 1951, p.68)

REFERÊNCIAS

ALFVEN, Tobias. et al.. Allergic diseases and atopic sensitization in children related to farming and anthroposophic lifestyle--the PARSIFAL study. **Allergy**, v. 61, n. 4, p. 414-21, 2006.

ALM, Johan. S. et al.. Atopy in children of families with an anthroposophic lifestyle. **Lancet**, v. 353, n. 9163, p. 1485-1488, 1999.

ALMA-ATA. Conferência Internacional sobre cuidados primários de saúde; 6-12 de setembro 1978; Alma-Ata; USSR. In: (Ed.). BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, SECRETARIA DE POLÍTICAS DE SAÚDE, PROJETO PROMOÇÃO DA SAÚDE. **Declaração de Alma-Ata; Carta de Ottawa; Declaração de Adelaide; Declaração de Sundsvall; Declaração de Santafé de Bogotá; Declaração de Jacarta; Rede de Megapaíses; Declaração do México**. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 1978. p.15.

ALVES, Gilberto. L. Nasce uma nova Instituição Educacional. **Intermeio**, v. 1, n. 1, p. 6-17, 1995.

ALVES, Nilda. Currículo, Docência e Escola. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, PB, 2008. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3594/2932> >. Acesso em: 24 dez 2015.

ANTONOVSKY, Aaron. **Helth, stress and coping**. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

_____. **Unraveling the mystery of health – How people manage stress and stay well. First Edition**. San Francisco, California: Inc. Publishers, 1988.

_____. Aaron. **Salutogênese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit**. Tubingen: Dgvt-Verlag, 1997.

ANTUNES, Ricardo. C. P.; PERDICARIS, Antonio. A. M. **Prevenção do câncer**. Barueri, SP: Manoli, 2010.

ARAÚJO, Ulisses. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 91-107, 2000.

BACH, Jonas. J. **Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf**. 2007. 241f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

_____. **A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner**. 2012. 414f. Tese / Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

_____. **Como vivem os alunos Waldorf.** Curitiba: Lohengrin, 2016.

BECKER, Peter. Seelische Gesundheit als protective Persönlichkeitseigenschaft. **Eitschrift fur Klinische Psychologie**, v. 21, n. 1, p. 64-75, 1992.

BENGEL, Jürgen; STRITTMATTER, Regina; WILLMANN, Hildegard. What keeps people healthy? The current state of discussion and the relevance of Antonovsky's Salutogenic Model of health. **Federal Centre for Health Education (FCHE):** research and practice of health promotion. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln, Alemanha, v. 4, 1999.

BERKMAN, Lisa F.; BRESLOW, Lester. **Health and Ways of Living:** the Alameda Country Study. New York: Oxford University Press, 1983.

BETHENCOURT Francisco; CURTO Diogo R. Notas de Apresentação. In: GINZBURG, C. (Ed.). **A Micro-História e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Difel, 1991. p. xi.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação Matemática:** uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BORELLI, Cristina C.; SERAFIM, Maria C. A Educação Terapêutica e Terapia Social como ferramenta importante no trabalho junto a crianças e jovens portadores de necessidades especiais. **Revista Humanum**, v. 2, p. 4-5, 2013.

BORYSENKO, Joan. Stress, Coping, and Immune System. In: MATARAZZO, J. D.; WEISS, S. M., *et al.* (Ed.). **Behavioral Health: A Handbook of Health Enhancement and Disease Prevention.** New York: Wiley, 1984. p. 248-260.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Casa Civil, 1996.

_____. **Projeto Promoção da Saúde. As Cartas da Promoção da Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BUDDEMEIER, Heinz. **Jogos eletrônicos e realidade virtual:** desafio ao bom-senso na educação. São Paulo: Antroposófica, 2010.

BÜHLER, Walther. Forças curativas do pensar. In: BÜHLER, W. (Ed.). **Higiene Social.** São Paulo: Associação Beneficente Tobias, 1987. (Folheto 104).

BURKHARD, Gudrun. **Tomar a vida nas próprias mãos.** 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

BUSS, Paulo. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.

CANNON, Walter. B. "Voodoo" Death. **American Anthropologist**, v. 44, n. 2, p. 169-181, 1942.

CARVALHO, Sérgio R. **Saúde coletiva e promoção de saúde: sujeito e mudança.** São Paulo: Hucitec, 2005.

CIARANELLO, Roland; LIPTON, Morris. Panel report on biological substrates of stress. In: G. R. E.; EISDORFER, C. (Ed.). **Stress and human health.** New York: Springer., 1982. p. 189-254.

COHEN, Frances. Coping. In: MATARAZZO, J. D.; MATARAZZO, J. D. et al. (Ed.). **Behavioral Health: A Handbook of Health Enhancement and Disease Prevention.** New York: Wiley, 1984.

DANTAS, Rosana A. S. **Adaptação cultural e validação do Questionário de Senso de Coerência de Antonovsky em uma amostra de pacientes cardíacos brasileiros.** 2007. 115f. (Livre Docência) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

DESLANDES, Suely F. O Projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. D. S.; DESLANDES, S. F. *et al.* (Ed.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 31-60.

DIAS, Lucinda. **Problemas de Aprendizagem.** Procedimentos pedagógico-terapêuticos nas dificuldades de encarnação. São Paulo: Antroposófica, 1995.

DILLON, Katleen M.; MINCHOFF, Brian; BAKER, Katherine. H. Positive emotional states and enhancement of the immune system. **Int J Psychiatry Med**, v. 15, n. 1, p. 13-8, 1985.

DILTHEY, Wilhelm. **Teorias das concepções de mundo.** São Paulo: Edições 70, 1972.

DLUGOSCH, Gabriele. E. Modelle in der Gesundheitspsychologie. In: SCHWENKMEZGER, P.; SCHMIDT, L. (Ed.). **Lehrbuch der Gesundheitspsychologie.** Stuttgart: Enke, 1994. p. 101–117.

DONATO, Ausonida. F.; ROSEMBURG, Cornélio. P. Algumas ideias sobre a relação educação e comunicação no âmbito da Saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 12, n. 2, p. 18-25, jul./dez. 2003.

DRAPER, Ron. **Perspectives on health promotion.** A discussion paper. Canadian Public Health Association, Ottawa, 1995.

DUFRENNE, Mikel. **Estética e Filosofia.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

EIGEN, Manfred. O que restará da Biologia do século XX? In: MURPHY, M. P.; O'NEILL, L. A. J. (Ed.). **O que é vida? 50 anos depois.** Especulações sobre o futuro da biologia. São Paulo: UNESP, 1997.

FALTERMAIER, Toni. **Gesundheitsbewußtsein und Gesundheitshandeln.** Weinheim: Beltz, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 41. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FRANKE, Alexa. Zum Stand der Konzeptionellen und empirischen Entwicklung des Salutogenese-konzepts. In: A. ANTONOVSKU (Ed.). **Salutogenese**. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. DT. Erweiterte Herausgabe Von A. Franke. Tubingen: dgvt, 1997. p. 169-190.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GIL, Antonio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. (Ed.). **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. p. 177.

GIRARDI, Olivia. T. M. **The Four Principles of the United Nations Convention on the Rights of the Child, and Waldorf School Practice: A Critical Comparison of Two Holistic Approaches to Protecting and Educating Children**. 2015. 137 f. - Dissertação (Mestrado em Arts) - Childhood Studies and Children's Rights FB Erziehungswissenschaft und Psychologie, Freie Universität Berlin, Alemanha.

GLÖCKLER, Michaela. Salutogênese. Org: COSTA, E. M. G. São Paulo: Liga dos Usuários e Amigos da Arte Médica Ampliada, 2003.

_____. Pedagogia e cosmovisão. In: Palestra Congresso KOLISKO, 4., 2007, Guanajuato, México. Federação das Escolas Waldorf no Brasil - (Periódico n. 32).

GOETHE, Johann. W. V. **A metamorfose das plantas**. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1997.

GOMEZ, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Ed.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GUTIERREZ, M. Perfil descriptivo-situacional del sector de la promoción y educación en salud: Colombia. In: AROYO, H. V.; CERQUEIRA, M. T. (Ed.). **La Promoción de la Salud y la Educación para la Salud en America Latina: un Analisis Sectorial**. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1997. p. 114.

HARLON, John. J. **Principles of public health administration**. 2. ed. Saint Louis: Mosby, 1995.

HASSAUER, Werner. **O nascimento da individualidade, a gênese humana e a moderna obstetrícia**. São Paulo: Antroposófica, 1987.

HILDEBRANDT, Gunther.; MOSER, Maimilian; LEHOFER, Michael. **Chronobiologie und Chronomedizin: Biologische Rhythmen: medizinische Konsequenzen**. Stuttgart: Hippokrates-Verlag, 1998.

HOFMANN, Erhard. **Alltag und Ekstase an der Studiobühne**. 2017. Disponível em: <http://www.themen-der-zeit.de/content/Alltag_und_Extase_an_der_Studiobuehne_Pa.2098.0.html>. Acesso em: 19 abr 2017.

HUECK, Christoph. J. **Salutogenese – gesundheitsfördernde Erziehung an Waldorfschulen**. Blickpunkt Nr. 10. Bund der Freien Waldorfschulen: Hamburg, 2014.

HUSEMANN, Friedrich.; WOLFF, Otto. **A imagem do homem como base da arte médica**. São Paulo: Associação Beneficente Tobias, 1984.

JEMMOTT, John. B. **Psyconeuroimmunology: The New Frontier**. American Behavioral Scientist, 1985.

KALIKS, Bernardo. A trimembração do organismo humano. In: MARASCA, E. (Ed.) **Revista Humanum, São Paulo**, v. 3, p. 7-9, 2015.

KAPLAN, Robert. M. The Connection Between CLinical Health Promotion and Health Status: A Critical Overview. **American Psychologist**, v. 39, n. 7, p. 755-165, 1984.

KARLSSON, Ingela.; BERGLIN, Eva.; LARSSON, Pär. A. Sense of coherence: quality of life before and after coronary artery bypass surgery--a longitudinal study. **J Adv Nurs**, v. 31, n. 6, p. 1383-92, Jun 2000.

KIECOLT-GLASER, Janice K. et al.. Psychosocial enhancement of immunocompetence in a geriatric population. **Health Psychol**, v. 4, n. 1, p. 25-41, 1985.

KINDT, Ricarda; ZDRASIL, Tomás. **Class teachers worldwide first results of a survey**. 2016. Disponível em: <<http://www.erziehungskunst.de/en/article/waldorf-worldwide/class-teachers-worldwide-first-results-of-a-survey/>>. Acesso em: 13 Fev 2016.

KÖHLER, Henning. Toda criança tem o direito de ser tal qual ela é. **Periódico n. 4. FEWB**, p. 3-4, Ago. 2002.

KÖNIG, Karl. **Os três primeiros anos da criança**. São Paulo: Antroposófica, 2011.

LANGIUS, Ann; BJORVELL, Hjödis. Coping ability and functional status in a Swedish population sample. **Scand J Caring Sci**, v. 7, n. 1, p. 3-10, 1993.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.

LAZARUS, Richard S.; FOLKMAN, Susan. **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer, 1984.

LEAVEL, Hugh; CLARK, Edwin. G. **Preventive medicine for the doctor in his community**. New York: McGraw-Hill, 1965.

LEFEVRE, Fernando; CAVALCANTE, Ana Maria. **Promoção de saúde – a negação da negação**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

LEFF, Henrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEVORLINO, Solange A. **Escola Promotora da Saúde – um projeto de qualidade de vida**. 2000. 167 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

LIEVEGOED, Bernard. **Fases da vida: crises e desenvolvimento da individualidade**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1991.

_____. **Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência**. São Paulo: Antroposófica, 1996.

LIMA, Vera L. G. P. et al.. Health promotion, health education and social communication in health: specifics, interfaces and intersections. **Promotion & Education: international Journal of Health Promotion and Education**, v. 7, n. 4, p. 8-12, 2000.

LUZ, Madel T.; BARROS, Nelson F. **Racionalidades médicas e práticas integrativas em saúde – estudos teóricos e empíricos**. Rio de Janeiro: UERJ/UNICAMP/LAPACIS, 2012.

MARASCA, Elaine. Os doze sentidos. In: MARASCA, E. (Ed.). **Revista Humanum**. São Paulo, v.3, p. 28-30, 2015.

MARASCA, Elains; BOSCHETTI, Vania R. Primeiro o Primário: A Educação Elementar no Brasil no Ideário de Anísio Teixeira. **Série-Estudos**. n. 43. v.21. set/dez 2016.

MARTI, Thomas. Uma pedagogia que promove saúde. **Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, n. 11, p. 6-17, out. 2003.

MARTI, Thomas; HEUSSER, Peter. Gesundheit vier- bis achtjähriger Kinder vor dem Hintergrund des familiären Lebensstils. Eine retrospektive Querschnittstudie an Kindern aus Schulen in der Stadt Bern und Umgebung. In: (Ed.). **Blickpunkt 10: Salutogenese – gesundheitsfördernde Erziehung an Waldorfschulen**. Bern: Bund der Freien Waldorfschulen Presse, 2009.

MASLOW, Abraham. **Motivation und Persönlichkeit**. Hambrug: Rowohlt Verlag, 1999.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Workshopsy, 1995.

MCALLEN, Audrey. **Método Extra Lesson: recursos especiais em Pedagogia Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 2005.v.1 - Fundamentos.

MCHORNEY, Collen. A.; TARLOV, Alvin. R. Individual-patient monitoring in clinical practice: are available health status surveys adequate? **Qual Life Res**, v. 4, n. 4, p. 293-307, Aug 1995.

MENEGHEL, Ana Lúcia P. D. C. **Uso de eletrônicos em excesso atrasa desenvolvimento infantil, diz Unicamp**. Campinas, SP: G1 GLOBO, 29 set. 2016. Disponível em: < <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2016/09/uso-de-eletronicos-em-excesso-atrasa-desenvolvimento-infantil-diz-unicamp.html> >. Acesso em: 29 jun 2017.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MOLON, Susana I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vigotsky**. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

MORAES, Wesley. A. **Salutogênese e auto-cultivo: uma abordagem interdisciplinar: sanidade, educação e qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Instituto Gaia, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NISTA-PICCOLO, Vilma.; MOREIRA, Wagner. **Esporte para a saúde nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

NISTA-PICCOLO, Vilma. L. **Uma análise fenomenológica da percepção do ritmo na criança em movimento**. 1993. 227f. - Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NOACK, Horst R. Salutogenese: Ein neues Paradigma in der Medizin? In: BARTSCH, H. H.; BENGEL, J. (Ed.). **Salutogenese in der Onkologie**. (Tumorthherapie und Rehabilitation. Freiburger Beiträge hrsg. von H.H. Bartsch). Basel: Karger, 1997. p. 88-105.

NUNES, Luís A. S. **O sentido de coerência: operacionalização de um conceito que influencia a saúde mental e a qualidade de vida**. 1999. - Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1999.

NUTBEAM, Don. Health outcomes and health promotion - defining success in health promotion. **Health Promotion Journal of Australia: Official Journal of Australian Association of Health Promotion Professionals**, v. 6, n. 2, aug. 1996.

NYAMATHI, Adeline. M. Sense of coherence in minority women at risk for HIV infection. **Public Health Nurs**, v. 10, n. 3, p. 151-8, sep. 1993.

PADOVAN, Beatriz. **Método Padovan de reorganização neurofuncional**. Vila Velha: Above publicações, 2013.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEDROSA, José Ivo S. Promoção de saúde e educação na saúde. In: CASTRO, A.; MALO, M. S. (Ed.). **SUS: ressignificando a promoção da saúde**. São Paulo: HUCITEC/OPAS, 2006. p. 77-95.

PELICIONI, Maria Cecília. F. Helth promotion, helth education and social communication in helth: specifities, interfaces and intersections. **Promotion & Education: International Journal of Helth Promotion and Education**, v. 7, n. 4, 2000.

PENNA, Maria L. **Fernando de Azevedo**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Massangana, 2010.

PENTEADO, Regina Z.; SEVILHA, Emilse A. M. Fonoaudiologia em Saúde Pública / Coletiva: compreendendo prevenção e o paradigma da promoção da Saúde. **Distúrbios da Comunicação**, v. 16, n. 1, p. 107-116, abr. 2004.

PERLATTO, Ronaldo. A biografia humana. In: MARASCA, E. (Ed.). **Revista Humanum**, São Paulo: v. 3, p. 10-11, 2015.

RADIL-WEISS, Tomas. Men in extreme conditions: some medical and psychological aspects of the Auschwitz concentration camp. **Psychiatry**, v. 46, n. 3, p. 259-69, Aug 1983.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROLNIK, Suely. Cidadania e alteridade: psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, M. J. P. (Ed.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 157-176.

ROMANELLI, Rosely. A. A arte como procedimento de ensino na Escola Waldorf. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu – MG, 2010. Disponível em: < <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6061--Int.pdf>. >. Acesso em: 17 ago. 2016.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. 5. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

RUF, Bernd. **Destroços e Traumas**. Embasamentos antropológicos para intervenções com a Pedagogia de Emergência. São Paulo: Antropológica, 2014.

SANFELICE, José. L. Epistemologia e teorias da educação. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, v. 8, p. 7-14, jun. 2001.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Lisboa: Dom Quixote, 2006.

SCHAFFNER, Benz A. Elaboração de uma aula de educação física na Pedagogia Waldorf. **Pedagogia Waldorf**, São Paulo, p. 30-36, out. 2003.

SCHWARTZ, Gary E. The brain as a health care system. In: STONE, G. C.; COHEN, F., et al. (Ed.). **Associates, Health Psychology – a Handbook: Theories, Applications, and Challenges of a Psychological Approach to the Health Care System**. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

SETZER, Valdemar. W. **Meios eletrônicos e educação: uma visão alternativa**. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2005.

SNOW, John. **On the Mode of Communication of Cholera**. 2. ed. London: Churchill, 1855.

SOBO, Elisa. J. Salutogenic Education? Movement and Whole Child Health in a Waldorf (Steiner) School. **Med Anthropol Q**, v. 29, n. 2, p. 137-56, Jun 2014.

SOLOMON, G. F. The Emerging Field of Psychoneuroimmunology. **Advances: Journal of the Institute for the Advancement of Health**, v. 2, p. 6-19, 1985.

SPITZER, Manfred. **Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnt – Wicklung, Gesundheit und Gesellschaft**. Stuttgart: Ernest Klett Verlag, 2005.

STEBBING, Lionel. **Understanding your child**. Sussex: New Knowledge Books, 1962.

STEINER, Rudolf. **Les bases spirituelles de l'éducation**. Paris: Triades, 1951.

_____. **Verdade e ciência: prelúdio a uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Antroposófica, 1985.

_____. **Linhas básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe**. São Paulo: Antroposófica, 1986.

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

_____. **Antropologia Meditativa - contribuição à prática pedagógica**. 1ª Ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**. São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. **O conhecimento dos mundos superiores**. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007a.

_____. **O portal da iniciação**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007b.

_____. **O desenvolvimento saudável do ser humano**. São Paulo: FEWB, 2008a.

_____. **A filosofia da liberdade - fundamentos para uma filosofia moderna.** São Paulo: Antroposófica, 2008b.

_____. **A prática pedagógica segundo o conhecimento científico espiritual do homem.** São Paulo: Antroposófica - FEWB, 2013.

_____. **A Metodologia do Ensino e as condições de vida do educador.** São Paulo: Antroposófica, FEWB, 2014.

SURTEES, Paul G. et al.. Mastery, sense of coherence, and mortality: evidence of independent associations from the EPIC-Norfolk Prospective Cohort Study. **Health Psychol**, v. 25, n. 1, p. 102-110, Jan 2006.

SUTHERLAND, Ralph W.; FULTON, Jane. Health Promotion. In: SUTHERLAND, R. W.; FULTON, M. J. (Ed.). **Health Care in Canada.** Ottawa: CPHA, 1992. p. 161-181.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa Qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, jan/jun., 2008.

TAVARES, Maria de Fátima. L. Resenha. **Caderno de Saúde Pública**, v. 21, n. 5, p. 1612-1619, set/out. 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989.

TREFZER, Thomas. A contribuição da aula de educação física para o desenvolvimento humano – I Parte. **Pedagogia Waldorf**, n. 12, p. 26-35, 2003.

TREICHLER, Rudolf. **Biografia e Psiquê.** Graus, distúrbios e enfermidades da vida anímica. 1.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

UNESCO. Pedagogia Waldorf: catálogo para a exposição. In: REUNIÃO DA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNESCO, 44.,1994, Genebra. Alemanha: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 3-8 de outubro de 1994.

VALLA, Victor V. O que a saúde tem a ver com a religião. In: VALLA, V. V. (Ed.). **Religião e cultura popular.** Rio de Janeiro: DPLA, 2001. p. 113-139.

VASCONCELOS, Eynard. M. Espiritualidade na educação popular em saúde. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 79, p. 323-333, 2009.

VAZ, Henrique C. D. L. **Antropologia filosófica I.** São Paulo: Loyola, 1991.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLERSTEIN, Nina. Powerlessness, Empowerment, and Health: Implications for Health Promotion Programs. **American Journal of Health Promotion**, v. 6, n. 3, p. 197-205, jan. 1992.

WEDGE, Marilyn. **A disease called childhood: why ADHD became an american epidemic**. New York: Avery, 2015.

WEGMAN, Ita; STEINER, Rudolf. **Elementos fundamentais para uma ampliação da arte de curar - Segundo os conhecimentos da Ciência Espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 2001.

WEGNER, Paul. Aus dem Unterrichtsfach computertechnik. **Grziehungskunst**, v. 55, n. 1, p. 41-50, 1981.

WHO, The World Health Report - Conquering, suffering, enriching humanity, 1997.

WIECHERT, Cristof. **A fantasia – II parte**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2003. (Periódico n. 12).

WINSLOW, Charles E. The untilled fields of public health. **Science**, v. 51, n. 1306, p. 23-33, 1920.

WOLFF, Angela C.; RATNER, Pamela A. Stress, social support, and sense of coherence. **West J Nurs Res**, v. 21, n. 2, p. 182-97, Apr 1999.

WOLFF, Otto. **O que comemos, afinal?** São Paulo: Antroposófica, 2000.

YAARI, Josef. D. **Os doze sentidos: o sentido vital e o sentido da vida**. São Paulo: ProLíbera, 2011.

YAZBEK, André C. **10 lições sobre Foucault**. 6. ed. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

ANEXO A – Curriculum do Seminário Waldorf de São Paulo

Matriz curricular do Curso Normal - Período noturno					
Lei 9394/96 – Par. CFE 349/72 – Del. CEE 30/87 – Del. CEE 14/97					
Autorizado conforme Port. da 17ª D.E. de 27/02/98, publicada no D.O.E. de 28/02/98 e Par. CEE 576/97					
1º Ano - 2014		Áreas de Estudo	2º Ano - 2015		
Temas			Temas		
Nº aulas	Aulas de 45 minutos.		Aulas de 45 minutos	Nº aulas	
32	Visão Geral da Antroposofia na pós modernidade (12 aulas de 120min.)	<i>A – Fundamentos da Educação:</i> Filosofia da Educação Psicologia da Educação Sociologia da Educação História da Educação Estr. e Funcionamento Ensino Fundamental	Quadrimestração	8	
16	Quadrimestração		Tipologia	8	
16	Tipologia- Temperamentos		Trimestração	8	
16	Trimestração		Ritmo Anual (12 aulas de 60 minutos)	16	
16	Teoria do Conhecimento (12 aulas de 60m.)		Trimestração do Organismo Social	12	
16	Biografia Humana (12 aulas de 60 min.)		Embriologia	8	
12	Filosofia da Liberdade		Épocas Culturais	16	
12	Organismo Sensorio		Primeiro Setênio (12 aulas de 60 min)	16	
12	História da Pedagogia Waldorf (9 aulas de 60 minutos)		Segundo Setênio (12 aulas de 60 min)	16	
24	Antroposofia e a Pedra Fundamental		Terceiro Setênio (12 aulas de 60 min)	16	
16	Evolução da Consciência e Cosmogonia		Impulso Crístico	8	
16	Impulso Crístico		Questão Pedagógica como Questão Social	24	
16	Reencarnação e Carma				
220	Total parcial			Total parcial	156
32	Canto*(24 aulas 60 min.)		<i>B – Artes:</i> Educação Artística.	Modelagem	24
24	Modelagem			Pintura em Aquarela	24
24	História e Prática da Arte	Trabalhos Manuais		16	
24	Pintura em Aquarela	Geometria * (12 aulas de 60 minutos)		16	
24	Trabalhos Manuais	Desenho de Formas *(12 aulas de 60 minutos)		16	
24	Euritmia	Euritmia *(24 aulas de 60 minutos)		32	
24	Trabalho em Madeira	Música *(24 aulas de 60 minutos)		32	
16	Desenho Branco e Preto*(12 aulas de 60m)	Canto*(18 aulas de 60 minutos)		24	
16	Desenho de Formas (12 aulas de 60 min)				
208	Total parcial			Total parcial	184
24	Fenomenologia	<i>C- Metodologia e Prática de Ensino:</i> Cont. e Met.L.Portuguesa Cont. e Met.Est. Sociais Cont. e Met. Ciências Cont. Met. Matemática Didática e prática de Ensino	Contos (12 aulas de 60 minutos)	16	
13	Trabalho em Grupo *(10 aulas de 60 min)		Antigo Testamento	16	
16	Movimento *(12 aulas de 60 minutos)		Mitologia Grega(12 aulas de 60 min)	16	
16	Contos, lendas, fábulas e Mitologia. 12 aulas de 60 minutos)		Mitologia Nórdica	16	
16	Parcifal (12 aulas de 60 minutos)		Brincadeiras Tradicionais * (12 aulas de 60 minutos)	16	
21	São João e Exposição Pedagógica*(16h de atividades)		Dramatização (12 aulas de 60 min)	16	
06	Encontro Seminarístico		Fenomenologia	48	
			Recitação*(24 aulas de 60 minutos)	32	
			Trabalho em Grupo *(10 aulas de 60 min)	13	
			São João e Exposição Pedagógica*(16h de atividades)	21	
112	Total parcial		Total parcial	210	
540	Total Geral		Total Geral	550	
405h	Total horas		Total de horas	412h30	
-----	Estágio supervisionado		Estágio supervisionado	100h	
OBSERVAÇÃO: No tratamento metodológico transdisciplinar o desenvolvimento de um tema abrange vários componentes curriculares. Na divisão dos temas por áreas de estudo considerou-se as características preponderantes dos mesmos, podendo, na prática, ser mais flexível. *Optou-se por aulas de 30 ou 60 minutos(conforme o tema), para explicitar melhor as atividades introdutórias do dia que tem o caráter harmonizador e formativo do educando.					
São Paulo, 02 de dezembro de 2013		Parecer do Supervisor:	Homologação do Dirigente de Ensino:		
Diretor:Alpino Amarel Brigagão Neto Reg. N°00144/MEC R.G. 2.982.374					

Fonte: Federação das Escolas Waldorf do Brasil – Parte 1

ANEXO A – Curriculum do Seminário Waldorf de São Paulo

ESCOLA WALDORF RUDOLF STEINER Matriz curricular do Curso Normal – Período Noturno Lei 9394/96 – Par. CFE 349/72 – Del. CEE 30/87 – Del. CEE 14/97 Jardim de Infância <small>Autorizado conforme Port. da 1ª D.E. de 27/02/98, publicada no D.O.E. de 28/02/98 e Par. CEE 576/97</small>					
3º Ano – 2016		Áreas de Estudo	4º Ano – 2017		
Temas Aulas de 45 minutos			Temas Aulas de 45 minutos		
Nº aulas				Nº aulas	
20	Festas Anuais	<i>A- Fundamentos da Educação: Filosofia da Educação, Psicol. Da Educação, Sociol. Da Educação, História da Educação, Estrut. e Funcionam. do Ensino Fundamental</i>	Desafio do Auto Conhecimento	16	
48	Antropologia Geral		Observação de Criança/Avaliação	24	
22	Imagem e Fantasia		Antropologia	24	
22	Os Três Primeiros Anos		Trabalho com pais	24	
24	Análise do Desenho Infantil		Religiosidade	16	
22	Maturidade Escolar e 1º Ano		Nutrição e Doenças Infantis	11	
8	Desafio do Autoconhecimento		Desenvolvimento dos Sentidos	16	
			Questões Pedagógicas da Atualidade	16	
166	Total parcial		Total parcial	147	
40	Música	<i>B – Artes: Educação Artística</i>	Música	40	
44	Euritmia		Euritmia	37	
24	Desenho e/ Lápiz de Cera		Recitação	16	
			Pintura	16	
108	Total parcial		Total parcial	109	
10	Observação da Criança	<i>C- Metodologia e Prát. de Ensino: Cont. Met. L. Portug. Cont. Met. E. Sociais Cont. Met. Ciências Cont. Met Matemática Didática e Prática de Ensino.</i>	A Criança de 0 a 3 anos	12	
12	Metodologia Científica		Gestão Escolar	12	
16	Recitação		Trabalho de Conclusão	48	
8	Brincadeiras Tradicionais		Brincar Brinquedo	24	
22	Desenho de Lousa		Festas Anuais	18	
24	Currículo de Pintura		Contos	24	
16	Currículo de Trabalhos Manuais		Roda Rítmica	24	
12	Gestão Escolar		As Atividades na Ed. Infantil	24	
22	Currículo de Des. Formas		Ambientação da Educação Infantil	12	
24	2º e 3º Anos Escolares		Teatro de Bonecos	24	
22	4º e 5º Anos Escolares		Confecção de Brinquedos	24	
16	O Currículo Waldorf de 12 anos		São João e Exposição Pedagógica*(16h de atividades)	21	
16	Currículo de História				
13	Trabalho em Grupo *(10 aulas de 60 min.)		Trabalho em Grupo *(10 aulas de 60 min.)	13	
21	São João e Exposição Pedagógica*(16h de atividades)				
254	Total Parcial			Total Parcial	280
528	Total Geral			Total Geral	536
396h	Total horas		Total de horas	402h	
100h	Estágio Supervisionado		Estágio Supervisionado	100h	

OBSERVAÇÃO: No tratamento metodológico transdisciplinar o desenvolvimento de um tema abrange vários componentes curriculares. Na divisão dos temas por áreas de estudo considerou-se as características preponderantes dos mesmos, podendo, na prática, ser mais flexível. *Optou-se por aulas de 30 ou 60 minutos (conforme o tema), para explicitar melhor as atividades introdutórias do dia que tem o caráter harmonizador e formativo do educando.

São Paulo, 02 de dezembro de 2013	Parecer do Supervisor:	Homologação do Dirigente de Ensino:
<small>Diretor: Alpinou Amaral Brigagão Neto Reg. N°00144/MEC R.G. 2.982.374</small>		

ANEXO B – Alice Salomon Hochschule – Berlin – University of Applied Sciences



Alice Salomon Hochschule Berlin • Alice-Salomon-Platz 5 • 12627 Berlin

„Alice-Salomon“ – Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin

- Soziale Arbeit
- Gesundheit
- Bildung und Erziehung

Irene Gropp
Head of International Office

Tel. +49 (0)30 992 45 304
Fax +49 (0)30 992 45 245

E-Mail: gropp@ash-berlin.eu
www.ash-berlin.eu

Berlin, den 11.03.2016

Einladungsschreiben

Hiermit wird bestätigt, dass die Alice Salomon Hochschule Berlin Frau Elaine Marasca Garcia da Costa, geb. am 13.09.1953 in Sorocaba, Brasilien, die Möglichkeit einräumt, in der Zeit vom 1.06. 2016 bis zum 16.07. 2016 an der Alice Salomon Hochschule Berlin zu forschen. Die Vize-Rektorin unserer Hochschule, Frau Prof. Dr. Bettina Völter, wird Frau Marasca Garcia da Costa bei der Suche nach Kontakten in Berlin unterstützen. Das Thema der Doktorarbeit lautet: „Waldorf Pedagogy and Salutogenic education“. Im Rahmen ihrer Forschungsaktivitäten in Deutschland wird Frau Marasca verschiedene Institutionen, die in dem Bereich arbeiten, besuchen und Gespräche mit Forscher/-innen führen.

Frau Marasca Garcia da Costa ist Doktorandin an der Universidade de Sorocaba UNISO. Durch Ihren Besuch fördert Frau Marasca die Zusammenarbeit der Alice Salomon Hochschule mit der brasilianischen Heimatuniversität, bei der es sich um eine Partneruniversität der ASH Berlin handelt.

Die ASH gewährt Frau Marasca die Nutzung der Hochschulbibliothek und wissenschaftlicher Bestände. Für ihren Aufenthalt bekommt Frau Marasca Garcia da Costa keine finanzielle Förderung der Alice Salomon Hochschule Berlin – weder durch Eigenmittel der Hochschule noch durch Mittel, die sie im Auftrag anderer Organisationen verwaltet.



Irene Gropp

Leiterin International Office
Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences
International Office

Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin
Fon: +49 (0)30 992 45-344 • Fax: +49 (0)30 992 45-245
www.ash-berlin.eu

Bankverbindung: Landesbank Berlin BLZ 100 500 00 Kontonummer 660 000 8723

Fahrverbindung: U5 Hellersdorf (ab Alexanderplatz 30 min Fahrzeit) Tram 6, 18 Bus 195, 154

Anexo C – Certificado de Pesquisa Internacional



„Alice-Salomon“-Hochschule für
Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin

- Soziale Arbeit
- Gesundheit
- Erziehung und Bildung

Alice Salomon Hochschule Berlin, Alice-Salomon-Platz 5, D-12627 Berlin

Prof. Dr. Fernando Del Fiol
Rector of Universidade de Sorocaba

UNISO

Prof. Dr. Theda Borde, MPH

Tel +49 (0)30 902 45 309
Fax +49 (0)30 902 45 594
borde@ash-berlin.de

Berlin, July 18th 2016

Certification about international research project

Elaine Marasca Garcia da Costa stayed as guest researcher at Alice Salomon Hochschule Berlin from June 1st to July 20th 2016. During this time she conducted part of her international doctoral thesis in education on the topic „Can Waldorf Education be Salutogenic? Reasons and Ways of/in Everyday School Life“.

She observed practices in four Waldorf school classes and conducted qualitative interviews with six teachers in Waldorf schools in Berlin. She also visited the „Helleum Kinderforscherzentrum“ (Childrens Research Centre), was received by Prof. Dr. Wedekind, the scientific head of the Helleum, and interviewed the coordinator Olga Theisselmann about the paedagogical concept connected to salutogenic approaches.

She visited the Gemeinschaftskrankenhaus Havelhöhe – Klinik für Anthroposophische Medizin for a meeting Dr. Matthias Girke, head of the department for internal medicine to talk about Waldorf School and Salutogenesis. Also she visited Charité hospital with her supervisor and group of students of social pedagogic invited by Professor Dr. Matthias David to discuss topics early child and human development and salutogenesis

During her stay in Berlin I supervised her in her scientific work and I enjoyed working with her. So that I am interested in continuing an external supervision.

With kind regards


Prof. Dr. Theda Borde


Prof. Dr. Uwe Böttig
Rektor
Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences
Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin
Tel. 030 90 245 309 Fax: 030 90 245 594
e-mail: uewe.boettig@ash-berlin.de

APÊNDICE A – Modelo da Carta de Autorização das Escolas

DECLARAÇÃO

A Escola XXXXXXXXXXXXXXXX, situada na XXXXXXXXXXXXXXXX, declara para os devidos fins que não vê obstáculo de qualquer natureza, inclusive ética, quanto à presença em sala de aula, da pesquisadora Elaine Marasca Garcia da Costa para desenvolvimento de sua pesquisa intitulada “Saúde na Educação: indícios de congruências entre Salutogênese e Pedagogia Waldorf” dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (Uniso), pois estamos cientes dos objetivos da pesquisa e que a mesma está dirigida às atividades docentes, excluindo qualquer abordagem aos alunos.

Local , ____/ ____/ ____.

Atenciosamente,

Nome
Função
Documento

APÊNDICE B – Modelo do T.C.L.E.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

O Sr.(a) receberá uma via original deste termo onde constam o telefone e endereço do pesquisador(a) responsável e equipe de pesquisa, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: “Saúde na Educação: indícios de congruências entre Salutogênese e Pedagogia Waldorf”

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Elaine Marasca Garcia da Costa

ENDEREÇO: Rua Sete de Setembro, 792 /34

TELEFONE: (15) 32321276

EQUIPE DE PESQUISA:

Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo

ENDEREÇO: Rod. Raposo Tavares, Km 92,5 - Vila Artura – CEP 18023-000. Sorocaba/ SP

TELEFONE: (15) 2101 7082

Prof. Dr. Jonas Bach Jr

ENDEREÇO: Rua Harry Delmonte Janz, 245 – Mossunguê – CEP 81210-290 – Curitiba/PR

TELEFONE: (41) 96238101

OBJETIVOS DA PESQUISA:

- Observar, analisar e interpretar práticas pedagógicas vivenciadas nas Escolas Waldorf, voltadas ao desenvolvimento do Pensar, Sentir e Querer como potenciais portadores do processo de saúde em atividades docentes.
- Identificar as várias dimensões da saúde, observando a proposta do novo conceito: a Salutogênese (ANTONOVSKY, 1997) e suas interfaces com a Promoção da Saúde.
- Observar possíveis aproximações do conceito do Senso de Coerência, fio condutor da Salutogênese, com os conceitos de cosmovisão de Rudolf Steiner (2000), promovidas no cotidiano escolar.
- Associar os conceitos de Pensar, Sentir e Agir, segundo a cosmovisão de Rudolf Steiner e sua Antroposofia (RUDOLF STEINER, 2000) com as práticas docentes vividas na Pedagogia Waldorf.

- Verificar atividades pedagógicas do cotidiano escolar com foco nessas premissas pautadas nas instâncias teórico-práticas do método por ele instituído – a Pedagogia Waldorf.
- Discutir se uma praxis docente norteada pelo método pedagógico Waldorf pode ser Salutogênica.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

- a) entrevistas com professores
- b) observações de atividades desenvolvidas
- c) Aplicação do Questionário do Senso de Coerência (QSOC) versão 13 questões.

RISCOS E DESCONFORTOS: Caso seja detectado algum constrangimento por parte dos professores ou alunos, será instaurado um procedimento de apoio psicológico e/ou exclusão da referida classe, ou apenas desse professor, se ele assim o desejar, nessa pesquisa.

BENEFÍCIOS: Os benefícios da pesquisa se dirigem à conscientização da atuação docente e do método pedagógico escolhido, como potenciais portadores de um desenvolvimento saudável dos educandos. Conhecer o desenvolvimento humano e a prontidão a ele atrelada, pode nortear ritmos, atitudes e atividades condizentes, patrocinando, ainda que implicitamente, um caminho para a saúde. A constatação de práticas docentes promotoras de saúde no cotidiano escolar pode fundamentar novas atividades pedagógicas.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: O participante não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Será preservada a identidade dos pesquisados

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Consentimento de participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG _____, CPF _____, declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do projeto intitulado “Saúde na Educação: indícios de congruências entre Salutogênese e Pedagogia Waldorf”, que tem como **pesquisador(a) responsável Elaine Marasca Garcia da Costa e equipe de pesquisa: Profa. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo e prof. Dr. Jonas Bach Jr**, fui devidamente informado(a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e concordo em participar.

Foi-me garantido também que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento.

Sorocaba, data _____

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL:

(Nome por extenso)

(Assinatura)

APÊNDICE C – Questionário do Perfil do Professor

NOME:				
Data de nascimento: ___/___/_____			Natural de:	
TELEFONES: Residencial:			Celular:	
RG:			CPF:	
ENDEREÇO:			CEP:	
Cidade:			Estado:	
e-mail:				
Sexo: () feminino () masculino			Cor: () branca () negra () parda () amarela	
RELIGIÃO:				
Renda: (salário mínimo base – R\$ 880,00)				
() de 2 a 4 salários () de 5 a 7 salários () de 8 a 10 salários () mais que 10 salários				
Graduação em:		Instituição:		Ano de conclusão:
Formação em Pedagogia Waldorf:				
() concluído ano de início: _____ ano de término: _____ entidade: _____				
() em curso ano de início: _____ ano previsto de término: _____ entidade: _____				
Outros cursos – níveis de Especialização, Pós-graduação, Mestrado, Doutorado:				
Nível	Área	Nome do curso	Instituição	Ano de conclusão
Instituição onde trabalha:			Cidade:	
Função que exerce:				
() professor Ano, matérias: _____				
() outra Qual? _____				
Participa de grupo de estudos ou pesquisa? () não () sim Qual?				Há quanto tempo?

APÊNDICE D – Entrevistas e Observações dos Professores 2 A 9.

Entrevista com professor 2

1º ano

1) Como chegou à Pedagogia Waldorf?

O professor 2 refere ter três filhos que cursavam uma escola convencional. Um dos filhos era muito tímido, com poucos amigos, muito quieto e não evoluía satisfatoriamente na escola. Foi avaliado por psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas e os resultados eram todos de normalidade.

Durante esse processo, o professor 2 relata que conheceu algumas pessoas que lhe falaram da Pedagogia Waldorf. Ele resolveu procurar um professor Waldorf para conversar e saber mais sobre o método.

Assistiu algumas palestras sobre o tema e uma em especial que falava sobre os sete mitos das Escolas Waldorf²⁷. Resolveu então ir à Escola Waldorf, fez uma entrevista e decidiu transferir o filho imediatamente. Diz que era final de outubro e o filho estava no 3º ano. Neste ano, nas Escolas Waldorf, além da feitura do pão, os alunos constroem a maquete de uma casa. Formado em arquitetura, o professor ajudou o filho na construção da casa, o que foi motivo de muita alegria para ambos.

Refere que mudou completamente a vida do filho.

Relata que no final do ano, ele já havia participado de apresentações, já tinha mais amigos, estava mais sociável, falante e feliz. Hoje tem 19 anos e está fazendo cursinho para Medicina e que os outros dois filhos também migraram para a mesma escola e não apresentaram problemas.

Antes de se formar em Arquitetura, o professor 2 refere que havia cursado magistério. Após perceber *“a mudança que um método pedagógico pode realizar”*, resolveu fazer a formação em Pedagogia Waldorf e, ao mesmo tempo, fez, o curso de Pedagogia convencional.

²⁷ Ampla pesquisa, desenvolvida pelo casal de pais da Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo, Wanda Ribeiro (socióloga) e Juan Pablo de Jesus Pereira (engenheiro civil e empresário), que pretende investigar e relatar a trajetória de vida de ex-alunos Waldorf. Vide <http://www.sab.org.br/pedag-wal/artigos/mitos.htm>.

Após a formação, foi chamado a substituir um professor do jardim de infância, nessa mesma escola. Por vezes fazia estágios nas salas de outros professores do ensino fundamental. Atualmente cursa a formação em Pedagogia Curativa.

Relata que, nessa escola, *“os pais tem respeito para com os professores e há também um maior respeito entre os alunos”*. Diz que *“viu muitos alunos entrarem e saírem da escola porque eram preconceituosos e não se encaixaram... acabaram saindo”*.

Refere que *“atualmente não acredita em outra pedagogia, pois ela (a Pedagogia Waldorf) tem realmente um aprofundamento em relação ao ser humano – é um respeito ao corpo físico, anímico e espiritual”*.

Comenta que o tripé formado por professores, pais e coordenação é como um pilar sustentador da escola. Os pais assumem várias funções de programação de bazares, festas, projetos culturais, palestras, etc. O que é arrecadado é destinado às melhorias da escola, bolsas de estudo, formação continuada de professores, etc. É um trabalho voluntário que se integra à administração geral da escola.

Segundo esse professor, *“os pais que não participam parecem ‘envergonhar’ seus filhos, que pedem aos professores para falarem com seus pais, a fim de que eles se engajem nas atividades”*.

2) O que é educação para você?

Para o professor 2, *“educação é tornar-se capaz de se inserir no mundo de forma a estar consigo mesmo e com o outro – ter conhecimento para se colocar no mundo e atingir um estado de liberdade para se conduzir ao objetivo escolhido”*.

Ele diz que é um processo muito rico, *“porque ao mesmo tempo que educa, o professor se autoeduca”*.

Relata que nessa escola, o professor de classe vai até o 5º ano com sua turma; antigamente ia até o 8º ano; ele acha que é um grande crescimento como ser humano esse acompanhamento.

Porém, assim como outros professores, acha extremamente desgastante; o professor não tem sábados e domingos, pois após o 5º ano, o conteúdo aumenta muito e também a Secretaria de Educação da cidade exigiu especializações para o professor dar aulas após o 5º ano.

O professor 2 refere *“não ter problemas em pedir ajuda quando tem alguma dúvida”*; acha que *“precisa se esforçar para melhorar sempre como professor, além de que, o esforço para ensinar, ensina”*.

Lembrou que *“Steiner fala de levar para o sono o que foi visto no dia; com isso acontece um reverberar do aprendizado”*.

3) O que é saúde para você?

Segundo o professor 2, *“saúde é um estado de harmonia consigo e com o entorno”*.

Refere que a *“saúde não está separada da educação e vice-versa”*; especialmente com a experiência que teve com seu filho, que chegou à escola com baixa-estima e em pouco tempo mudou muito, confirmou isso.

Relata que como arquiteto, deu aulas para o 12º ano (último ano) que aprende noções de arquitetura. Percebeu que os alunos desse ano tem uma postura muito tranquila em relação ao seu futuro. Alguns já se definiram pela profissão; porém os que não se definiram, tem uma *“segurança interna”* alta; não se estressam; *“são calmos e dizem que vão saber fazer a escolha, sem pressa”*, o que deve evitar o desenvolvimento de estresse.

Ele atribui essa postura *“ao trabalho de autonomia e independência que é parte do método Waldorf desde o maternal”*, ou seja, *“tudo é trabalhado segundo a prontidão da idade e a maturidade”*. Porém, diz que, *“para saúde, também se deve promover um ambiente sadio em casa – o exemplo dos pais é muito importante, mas a escola, onde a criança permanece, no mínimo 5 horas por dia, deve saber que, mesmo se não tiver o exemplo dos pais, a escola vai ter que propiciar isso, através das vivências do método e exemplos também”*.

Observação do professor 2 – Classe com 29 alunos

O professor recebe os alunos na porta, cumprimenta-os, faz afagos em alguns...

Tomam seus lugares, recitam o *“verso da manhã”* e o *“verso da sementinha”*. Depois, fazem gestos copiados do professor, em silêncio (euritmia).

O professor cumprimenta os alunos sempre da mesma maneira; os alunos respondem da mesma maneira: *“bom dia queridos alunos do 1º ano”*; *“bom dia querido professor (2)”*.

O professor pede para afastarem as carteiras e começa a cantar uma música com gestos e estalando os dedos... todos fazem uma roda; alguns alunos querem entrar no lugar do outro – o professor se aproxima, não para de cantar, olha fixamente para os alunos até eles se colocarem no lugar. Eles se sentam em círculo – o professor desenha uma forma (tipo zigue-zague) com giz, no chão e pede para que os alunos percorram a forma com os pés – devagar... um pé logo atrás do outro; alguns fazem errado, com muita pressa... o professor 2 calmamente, pede que recomecem; os mais agitados ele chama primeiro...

Há um professor auxiliar que nesse momento acompanha as crianças que querem ir ao banheiro. Agora todos ajudam a colocar as carteiras no lugar. Enquanto isso o professor 2 pega uma pilha de “coroas” feitas de feltro e vai colocando na cabeça de cada um, calmamente.

Na lousa, há estrelas desenhadas que, segundo o professor, usam as mesmas formas do desenho percorrido no chão (zigue-zague).

O professor faz a mesma forma na lousa, passando várias vezes, com giz em várias cores e depois pede para pegarem o caderno de desenho de formas. É um caderno com folhas A4 sem pauta. Pede para se sentarem bem retos e, quem não alcança os pés no chão, ele oferece um tipo de degrau para pousarem os pés. Ele pega um boneco que chama de “amigo Wolf”. Diz que ele falou baixinho no ouvido do professor que esses dias teriam uma visita (se referia à pesquisadora) e que ele disse que está muito feliz com essa classe.

Depois o professor 2 pede para apresentarem a tarefa, que era desenhar coisas que começassem com a letra F. O professor passa pelas carteiras, elogia os desenhos, mostra um deles para a classe e pede para o aluno falar as coisas que desenhou.

As crianças estão livres na classe; elas levantam, sentam e o professor parece não se incomodar com isso. O professor 2 se movimenta em poucos espaços e bem lentamente.

Acima da lousa, há algumas letras grandes coloridas desenhadas em papel. Nesse momento o professor, com a ajuda de um bastão, começa apontar e falar as letras. Primeiro pede o “som” e depois “o nome” da letra. Propõe um desafio. Depois pede para fazerem combinações de letras. Quem aceita o desafio, vai à lousa. Uma criança vai à lousa, escreve TIO – se demora bastante – é bem agitada; todos

aguardam. Depois disso o professor pede ao auxiliar que desloque seu lugar, que era no fundo da classe, para a 1ª fila da frente.

O próximo passo é relembrar a história do dia anterior (atividade repetida sempre, em todas as classes). Todos levantam as mãos e vão falando o que lembram.

Há um menino portador de Síndrome de Down na classe. Ele não para; é levado para sua carteira (estava sempre brincando com um carrinho no chão, percorrendo a classe toda).

Finalmente o professor apresenta a letra F, dizendo: “ *1 vertical de cima para baixo; 2 horizontais – da esquerda para a direita*”; (a direita, diz ele, é o lado da pia ou da mão que cumprimenta o professor);

Agora eles devem fazer a letra F no caderno de letras, fazendo antes, uma bonita margem com cores à escolha do aluno. O professor recapitula com eles todas as letras aprendidas até agora, desfolhando um dos cadernos, que apresenta sempre, primeiro o desenho referente à letra e depois, a letra.

Enquanto os alunos trabalham, o professor 2 cuida da criança com Síndrome de Down; ajuda-o a assoar o nariz e lhe dirige um trabalho diferente dos outros. Ele faz uma espécie de cópia da letra que já está feita, passando o giz de cera por cima da letra.

Uma outra criança precisa tomar remédio; o professor prepara e dá a medicação para ela. Após esse trabalho, vem a História do Rei e o Corso... continuação da história do dia anterior... “...o corso foi para a floresta e o que vai acontecer? *Amanhã vocês verão!*”, diz o professor, fazendo suspense.

Na hora do lanche, fazem o verso de agradecimento antes, como todos os dias. Segue o mesmo ritual: toalhinha na mesa, recipientes para líquidos e lanches; nesta sala, cerca de 80% das crianças traziam frutas, e também biscoitos, sanduíches, bolos, sucos e até pipocas. Depois saem para brincar no parque; retornam para as aulas de área – num dos dias, é música; no outro, inglês.

Ao final, retornam à classe e re-encontram o professor 2. A classe está muito agitada; o professor distribui, com a ajuda dos alunos, folhas onde deverão escrever a tarefa.

A classe não se aquieta e o professor aciona o “castigo” (sem dizer) que se resume em retirar as estrelas. Cada fila da sala recebe um número de estrelas desde o início da aula, desenhadas numa parte da lousa. Quando a fila perde todas

as estrelas, por mau comportamento, todos desta fila ficam impedidos de ir ao parque no recreio.

Ao voltarem do parque, recordam que a tarefa é escrever o nome de animais com a letra F.

Recitam o “verso final”, arrumam as carteiras, colocam-se em fila e o professor 2 despede-se de cada um, afagando-os, carinhosamente.

Entrevista com o professor 3

4º ano

1) Como chegou à Pedagogia Waldorf?

O professor 3 refere que seu cônjuge é da Alemanha e, morando lá, conheceu a Antroposofia e se encantou com um livro de Medicina Antroposófica. Teve os filhos lá e ao voltar para o Brasil procurou a Pedagogia Waldorf para os filhos. Portanto, diz que o contato foi primeiro como escolha do método para os filhos e depois como professor.

Refere que *“graças à Pedagogia Waldorf ganhou mais saúde; aprendeu a ter mais ritmo” sendo também um “caminho de busca e crescimento”*.

Começou a ter mais contato assistindo palestras na escola; parecia que ao ouvir aquele tipo de conhecimento, sentia um *“reverberar dentro de si como um encontro”*; apesar de ter tido dificuldade para compreensão dos termos, no início, diz que *“o sentir ficou muito aberto”*. Refere ser formado em artes plásticas e que isso deve ter favorecido a afinidade.

Comenta que *“o trabalho com as pessoas com os mesmos ideais, mesmas buscas, auxilia o crescimento”*.

Acredita que o método Waldorf dá prazer em aprender e que *“o prazer e alegria das crianças traz vigor”*.

2) O que é educação para você?

Para o professor 3, *“educação é o preparo para a vida”*. Na Pedagogia Waldorf, *“o ritmo proposto nas aulas, traz para a vida”*. Para ele, essa pedagogia exige muita dedicação por parte do professor. Neste aspecto não foi muito saudável quando os filhos eram pequenos, especialmente porque era professor de classe na

vigência do antigo modelo que ia até o 8º ano; lembra que nos anos superiores o mesmo professor se responsabilizava pelas disciplinas de física, química, etc. “às vezes dava insegurança, ansiedade”.

Refere que, para os alunos, “o método Waldorf proporciona um movimento respiratório, como uma contração e depois uma expansão, através do Pensar, Sentir e Querer, sustentados pela arte”.

Reforça que essa Pedagogia trabalha essencialmente com a VONTADE e diz que: “o querer é a matéria prima da Pedagogia Waldorf” e que “a busca do professor se reflete nos alunos; é o esforço como exemplo”.

3) O que é saúde para você?

Saúde para o professor 3, tem a ver com os “hábitos, alimentação e com integração”.

Refere que o cotidiano, tanto da escola, como na família, “precisa seguir determinados ritmos e é isso que promove e mantém a saúde”.

O professor lembra a importância do dormir respeitando ritmos adequados à idade da criança. “O cuidado com a alimentação, sua qualidade e diversidade são essenciais à boa saúde”, comenta.

“As experiências que a criança vive no seu entorno e na escola, no que concerne aos relacionamentos e contextos que permitam exploração de espaços e contatos com materiais, terra, água, madeira, entre outros, são também aliados da promoção de saúde”, segundo esse professor.

O professor 3 fala ainda de sua preocupação com as famílias que escolhem colocar seus filhos numa escola Waldorf, mas “não conseguem se adequar à sua filosofia”; por exemplo, “não organizam os ritmos de sono e vigília da criança, permitem uma alimentação desregrada ou uso abusivo de computadores, videogames, celulares, etc. Como ficam as crianças vivendo entre os dois universos? Como viver com tal incoerência?”

Observação do professor 3 – Classe com 23 alunos

O professor 3 recebe os alunos na porta, fala o nome de cada um e os cumprimenta dando-lhes as mãos.

Eles entram, sem correria; falam baixo. Nesta classe, me posiciono sempre na frente, a pedido do professor – ao lado de sua mesa.

Há um aluno especial na classe. O professor 3 tem um professor auxiliar (que segundo afirma, tem curso de Pedagogia e irá iniciar a formação em Pedagogia Waldorf).

Recitam o “verso da manhã”. Depois cumprimentam o professor, o auxiliar e esta pesquisadora – que retornamos o cumprimento. É o mesmo cumprimento todos os dias... Bom dia querido professor 3!, “*bom dia queridos alunos do 4º ano!*”

Agora, mesas e cadeiras são deslocadas para os cantos da sala; no centro é colocado um cesto com as flautas de cada um. Os alunos auxiliares do dia, distribuem as flautas; o aluno especial também é convidado a ajudar. Tocam, em média, três músicas na flauta; o professor auxiliar fica ao lado do aluno especial e o incentiva, observado pelo professor 3.

Num dos dias, há uma aluna gripada; o professor pede a ela que faça apenas os gestos com os dedos na flauta. Depois, pede para os alunos que já treinaram, para darem um passo à frente e tocarem para os outros aprenderem.

Os alunos apresentam grande dificuldade com a última parte da música; o professor resolve que, por enquanto, só cantarão a música e acerta bem o tom – o resultado é bem bonito!

Recitam um novo verso... e a seguir cantam uma outra canção, acompanhada de movimentos com as mãos, batendo nas pernas e no peito, como uma percussão – muito interessante – eles parecem adorar essa atividade.

Há um pequeno intervalo para beber água; o professor também toma água. Percebe-se que ele é bem organizado, ajeita as carteiras, pega um vaso fora da classe e coloca no armário do fundo, arruma sempre as cortinas, etc.

O professor convida quatro alunos para irem à frente e recitarem o verso sobre coragem, perseverança e determinação. Cada um recita uma parte e no final acrescentam o verso dos pontos cardeais (matéria da época de geografia). No grupo, há um aluno disfônico; a professora pede para que ele leia sua frase movendo os lábios e para os alunos fazerem a “leitura labial” dele. Trabalho interessante e emocionante!

O professor pergunta sobre a tarefa, que era observar o Cruzeiro do Sul no céu, juntamente com os pais: “*vocês observaram o Cruzeiro do Sul no céu?*” Todos levantam as mãos para contar a experiência e o professor vai desenhando e

nomeando as estrelas do Cruzeiro do Sul na lousa. Continua ensinando os pontos cardeais e colaterais, trabalhando na lousa, sem pressa, repetindo várias vezes. O aluno especial não consegue acompanhar. O professor 3 dá orientações ao professor auxiliar para que seja desenvolvida outra atividade para ele, que consiste em apresentar-lhe letras feitas com “material de espuma”, as quais ele deverá percorrer várias vezes com seus dedos e depois desenhá-las com lápis de cor.

O professor agora se refere à história do dia anterior e pergunta: “*quem se lembra da história de Odim?*” É uma história de cavaleiros, guerreiros, etc. Recapitulam a história e o professor acrescenta outra parte da história, parando com suspense...

Preparam o lanche, sempre da mesma maneira; alguns alunos vão à frente recitar o verso do agradecimento – os outros acompanham. Observo que de 23 alunos dessa classe, cerca de 10 a 12 deles trazem frutas. O professor come frutas com eles, numa atitude de dar exemplo. Saem para o recreio e aulas de área.

Entrevista com o professor 4

4º ano

1) Como chegou à Pedagogia Waldorf?

O professor 4 relata que chegou à Pedagogia Waldorf “de surpresa”. Em verdade, sua mãe havia sido convidada a ministrar aulas na Escola Waldorf e, como não aceitou, indicou o professor para o seu lugar, e isso já faz 30 anos.

Diz que se identificou muito com o método Waldorf, foi se envolvendo e nunca mais saiu. Passou por vários departamentos na escola. Foi professor de classe, depois, de trabalhos manuais. Com o nascimento da filha, passou a dar aulas no maternal onde permaneceu cinco anos. Retomou a classe e, nesse período, fazia os dois turnos: professor de classe pela manhã e maternal à tarde.

Enfatiza que a “*Pedagogia Waldorf é minha vida*”. Os filhos estudaram nessa escola porque queria para eles, um ensino que, “*além do intelectual, complementasse com os quatro corpos*”.

2) O que é educação para você?

A educação, na visão desse professor, é um processo que deve abranger “*tudo que pode trazer para a vida, vai além do intelectual*”.

Complementa que “o processo de aprendizado depende de uma parte rítmica - como uma respiração”. Deve-se trabalhar com “expansão e contração de modo equilibrado”.

Diz que “a base do processo é trabalhar o Pensar, Sentir e Querer na aula principal”, que “o professor Waldorf, é sempre muito envolvido no trabalho porque gosta do que faz e quando gosta, não retira vitalidade – veja eu”!

3) O que é saúde para você?

Segundo o professor 4, “saúde é ter os quatro corpos em ordem, caminhando juntos”.

Acredita que “esse conhecimento (quadrímembração) é fundamental, assim como o autoconhecimento (do professor)”, e que “o professor deve se fortalecer, para auxiliar as crianças, porque quando ele não está bem, as crianças também não ficam bem” e vice-versa; a classe “demonstra isso com comportamentos de agitação, etc.”

Confirma que, “para um método pedagógico promover saúde, precisa oferecer os conteúdos e atividades dentro da idade, para respeitar a prontidão”. A esse respeito, diz o seguinte: “se a criança é mais nova, fica claro que falta algo”.

Afirma que a Pedagogia Waldorf com suas ferramentas, “respeita ritmos, trabalha conteúdos, de modo a criar uma respiração; o ensino em épocas, a presença importante da arte, pode encaminhar o desenvolvimento saudável dos alunos.”

Pontua também a importância do sono, não só como revitalizador, mas também como “reverberador” do que foi aprendido e faz uma observação interessante em sequência: “fixa, dorme, lembra e então ‘surge’ a compreensão”.

Outra consideração que propõe é sobre os alunos que não conseguem se adaptar à Pedagogia Waldorf – nesse caso são encaminhados à pedagogia tradicional, porém, segundo ele, “a grande maioria se adapta e os pais também”.

Observação do professor 4 – Classe com 23 alunos

Observa-se o professor 4 realizar a mesma sequência de receber os alunos na porta, cumprimentá-los (não tão carinhosamente), recitarem o “verso da manhã”, cumprimentarem o professor que também responde igualmente. Nessa classe não

há professor auxiliar. Cantam, tocam flauta, novo verso, fazem roda, batem palmas em movimentos rítmicos. Recordam a história do dia anterior, todos são convidados a falar. O professor 4 se mostra objetivo, firme, com grande controle da classe. Ele está ensinando tempos verbais; aciona os alunos para conjugarem o verbo IR – presente, passado e futuro e depois o verbo ANDAR...

O professor relata que está escolhendo os verbos que estão contidos na história. Vai colocando os pronomes na lousa e pedindo para os alunos conjugarem... O professor tem uma letra bonita e caprichada na lousa e pede para que os alunos copiem e façam igualmente com capricho. Todos se concentram; alguns alunos fazem perguntas, ao que ele dá explicações claras e consistentes, sempre repetindo quando necessário. Passa pelos alunos, verificando os trabalhos... pega um dos trabalhos e mostra para a classe elogiando o aluno.

Um dos alunos se queixa de alergia na região do tórax; o professor o encaminha para a enfermaria da escola, onde passaram uma pomada e logo o aluno está de volta.

O professor se detém um pouco mais com um aluno da 1ª fila que parece ter mais dificuldade com o trabalho; aguarda que termine, sempre perguntando se precisa de mais tempo.

O lanche segue o mesmo ritual – 1º o verso de agradecimento, etc. Cerca de 50% dos alunos trazem frutas, nos dois dias da observação.

O professor agora pergunta quem vai para Eúritmia e lembra que esses devem pegar as sapatilhas... e quem for da “leitura” vai para a frente. Os alunos da Eúritmia formam uma fila e saem (no outro dia eles se revezam).

Os alunos que ficam para leitura, fazem uma recapitulação do capítulo anterior da história; e, a seguir, fazem a leitura do capítulo que corresponde ao dia.

As palavras que os alunos não sabem, devem ser procuradas no dicionário que está à disposição na sala; o professor auxilia e orienta como fazer. Cada aluno lê um trecho; depois alguém sintetiza o que foi lido. O professor diz para perguntarem aos pais, as palavras da leitura de casa. O professor dá a tarefa: que se resume em escrever o endereço completo de suas casas. Depois recitam o “verso final” e o professor despede-se dos alunos, dando-lhes as mãos.

Entrevista com professor 5

2º ano

1) Como chegou à Pedagogia Waldorf?

O professor ressalta que formou-se em teatro e trabalhava com arte em outro estado.

Conta que sua irmã foi fazer o seminário Waldorf e o convidou para fazer um estágio nessa escola, pois ambos se mudaram para esta cidade. Refere ter tido uma oportunidade para estagiar e se identificou com o método.

Procurou então a formação e depois foi convidado a dar aulas no ensino fundamental. Sua *“primeira classe tinha 15 alunos, a segunda, 30 alunos”*. Busca sempre uma relação sincera com os pais e *“trabalha bastante com rodas”*.

2) O que é educação para você?

Educação para o professor 5 é *“buscar a completude; é saber se relacionar com os outros e com a natureza e para isso, precisa-se de ritmo; é se posicionar num caminho que leve a um lugar coerente”*.

Refere que isso só pode acontecer *“se forem trabalhados o Pensar, o Sentir e o Querer, que são constituintes do ser humano desde sempre”*.

Enfatiza que a Pedagogia Waldorf *“desde o primeiro setênio, vai do todo para as partes, por exemplo: para o jardim da infância, há uma mesa grande e todos estão juntos”*.

Porém, para ele, *“a riqueza dessa pedagogia, é o respeito à individualidade”*; *é preciso encontrar a forma e não a fôrma, para se lidar com os alunos; também se ocupa em “estimular adequadamente o tato e os outros sentidos”*.

Considera *“fundamental a presença e participação dos pais na escola, trabalhando juntos”*.

Sobre a arte, diz que: *“a Pedagogia Waldorf tem a arte como anfitriã”*.

3) O que é saúde para você?

Segundo o professor 5: *“saúde é quando se consegue cuidar de todas as corporalidades; nunca é um lado só da vida”*. Reflete esse professor, que se *“precisa do suporte na religião para ser saudável”*.

Considera que *“a Pedagogia Waldorf é um método promotor de saúde”*.

Relata que trabalhou em escolas tradicionais com arteterapia, porém *“não era vivo como o que se faz nesse método”*. Aqui *“o trabalho é grande para harmonizar”*. *“Só a presença imprescindível do ritmo já é terapêutico”*, segundo ele.

Nesse método, o professor *“vai junto no desenvolvimento da criança”*, diz. As vezes se sente desvitalizado com esse grupo, precisando sair para uma espécie de *“respiração”*.

Relata que ao chegar em casa, precisa de um tempo de silêncio.

Sabe que o professor Waldorf *“tem forte influência no aluno, especialmente quanto à saúde”*. Nesse sentido, *“ele deve saber o que é sanador, como um conto de fadas”*, por exemplo.

Observação do professor 5 – Classe com 31 alunos

Todos os alunos entram, saudados pelo professor 5 com um aperto de mãos; ele demora bastante para recebê-los (todos os dias); há um “burburinho” na classe. Após se localizarem em suas carteiras, ficam em pé e recitam o “verso da manhã”; a seguir fazem gestos em silêncio imitando o professor (euritmia). Depois cantam a “música do sino” que termina localizando o dia da semana. Em seguida o professor orienta para afastarem as mesas e para formarem duas rodas – os meninos na roda de dentro e as meninas na roda de fora. Os meninos falam versos na língua tupi, batendo os pés... as meninas cantam lindamente, super afinadas, na direção contrária. Passam para outro verso – da gotinha, chuva, enxurrada, etc., estalando os dedos... O professor pergunta várias vezes: o que vem agora? Não se detecta se ele quer fazer os alunos lembrarem, ou se ele mesmo precisa ser lembrado (?). Formam nova roda e começam dizer os números caminhando na roda: “1,2, feijão com arroz, ...” Depois entram nas tabuadas... “2x1”, cantando... “3x1”, batendo palmas com o colega ao lado, até 36. “4x1”, andando no ritmo de “escravos de jó”... “5x1”... para frente; para trás; para esquerda, para direita... Na atividade seguinte, o professor pega uma bola, faz uma pergunta sobre tabuadas e atira a bola

aleatoriamente para um aluno – quem responde certo, se senta; o professor repete a questão para quem não entende; começa a percorrer a roda, agora não mais aleatoriamente. Demora-se bastante nessa atividade; a classe é grande (31 alunos); as crianças parecem incomodadas...no outro dia, acontece o mesmo, as que já responderam, não tem o que fazer e conversam e brincam entre si, sobem nas carteiras... O professor pede para o aluno ajudante escrever na lousa os nomes de quem está “bagunçando”. Por vários momentos perde a paciência e fica visivelmente irritado. Ao trabalhar a tabuada, uma das crianças não consegue dizer o resultado correto; ele tenta várias vezes, sem sucesso. O professor tem uma atitude carinhosa, acolhe e abraça a criança e segue o planejamento da aula. Agora, de costas para os alunos, diz: “hora do banheiro”.

Recomeça a aula e alguns alunos são escolhidos para lerem o poema que escreveram em casa, como tarefa.

Enquanto um dos alunos lê seu poema, outro aluno toca um xilofone, o que impede que se ouça o aluno.

Há um leão desenhado na lousa, deitado sob uma árvore, em cujos galhos existem sete pássaros e outros quatro pássaros voando.

O professor pede (ainda de costas) para que os alunos escrevam quantos pássaros o leão viu. Eles devem escrever: o leão viu x pássaros. Alguns escrevem mais rápido, outros são bem mais lentos, utilizando o caderno de matemática. Os alunos se dirigem ao professor para mostrarem que acabaram; ele os corrige sentado em sua mesa.

Próxima atividade é a sequência da história do dia anterior; recapitulam o que foi dito e o professor conta o trecho do dia...

Já durante a história, alguns alunos aprontam sua mesa para o lanche...o professor não faz qualquer alusão a esse fato. Ao final da história, recitam o verso de agradecimento e fazem seu lanche; nessa classe, aproximadamente 50% dos alunos trazem frutas; o professor elogia os alunos que trazem frutas, numa atitude de certo exagero. Depois os alunos se dirigem para o recreio.

Entrevista com professor 6

Sala de alunos refugiados

1) Como chegou à Pedagogia Waldorf?

Segundo o professor 6, há muitas razões para ter chegado à Pedagogia Waldorf, mas, uma delas é que em seu país, os jovens podem optar entre ir para o exército, ou desenvolver um trabalho em algum tipo de instituição; ele escolheu fazer um trabalho com crianças deficientes; refere que queria ter essa experiência, ou seja, saber como vivem e como é estar com esse tipo de pessoas.

Nesse período, refere ter ido trabalhar na Suíça com deficientes. Depois disso, se especializou em pedagogia para deficientes e só depois, *“eu me encaminhei para a Antroposofia”*.

Relata ter feito a formação em dois momentos e ingressado como professor de classe há 20 anos.

2) O que é educação para você?

O professor 6 diz categoricamente o seguinte: *“sempre tive claro os principais pontos da Pedagogia Waldorf: para mim, esta educação é para ensinar os corpos, para torná-los saudáveis...”*

Refere que *“este é realmente meu pensamento e sentimento; essa pedagogia oferece mais que conhecimento, ela se dirige à qualidade de vida”*.

Esse professor, neste momento trabalha com crianças e jovens refugiados que, segundo ele, *“precisam de acolhimento e qualidade de vida, mesmo porque, eles tiveram péssimas experiências e alguns deles nunca frequentaram escolas”*. Alguns estão tendo seu primeiro contato com ensino nesta escola, aos 10 ou 11 anos. Afirma que *“quer que eles experimentem que podem aprender e acha que aprender só é possível se eles se sentirem confortáveis e saudáveis”*; dessa maneira, *“poderão aprender línguas ou outras coisas”* (ele está ensinando alemão para eles).

Nesse momento, olha para a pesquisadora e diz: *“estou tentando, e acho que estou conseguindo; você está vendo isso aqui – eles se sentem felizes, assim eles podem se sentir abertos ao mundo”*.

3) O que é saúde para você?

O professor 6 inicia seu discurso sobre saúde dizendo: *“eu acho que é bom se você vive nos extremos, mas pode fazer o caminho de volta para o meio e... eu não acho que saúde é... norma, quero dizer que as pessoas não têm que ser assim ou assim”...*

Para ele, isso não é interessante; acha que *“cada um tem que viver e lidar com suas situações por si mesmos e procurar conciliar, ao mesmo tempo, uma boa relação com os outros e com a natureza”...*

Ressalta que não se deve ter medo, *“deve-se ser capaz de amar a natureza e as pessoas à sua volta”*, e continua: *“quando nos interessamos pelo mundo, podemos amar o mundo e aprender com o mundo – isso é o que eu entendo por saúde”*.

Faço uma interferência e acrescento a seguinte pergunta: quando você ensina com amor, isso influencia na saúde dos alunos?

Ao que o professor responde: *“isso é importante, mas é muito mais que isso porque nessa pedagogia Waldorf temos muitas ferramentas”*. E acrescenta: *“logicamente o amor está presente na Pedagogia Waldorf, mas não é específico desse método”*. Há mais que isso, no sentido de que *“o professor Waldorf tem ferramentas para lidar com a saúde, elas atingem diretamente a saúde como trabalhar com os ritmos, com euritmia e as outras coisas... isso dá contato e alicerce para se construir outras coisas”*.

Refere que é formado também em euritmia e que *“ajuda muito no trabalho, especialmente nas passagens de mudanças do corpo”...* se referindo aos setênios.

Afirma que *“a pesquisa é muito importante, pois, pode divulgar um método que pode ser usado em qualquer lugar do mundo”*. Considera que *“só nesse método ele pode fazer um trabalho de desenvolvimento integralizado, por exemplo, com os refugiados, proporcionando a eles um ambiente harmônico, onde eles podem se sentir confortáveis para aprender; eles terão uma visão dos conhecimentos e conteúdos, porém, sentir-se bem e saudável é a principal coisa, eu penso”*.

Finaliza dizendo que *“isso é importante para todas as escolas – manter um ambiente saudável. Porém, atualmente as escolas não são saudáveis; as crianças ficam horas sentadas só ouvindo coisas e isso não é saudável”*.

Observação do professor 6 – Classe com 8 a 14 alunos

O professor 6 nos aguarda sempre na sala. Os alunos vão chegando e o professor os cumprimenta com um sorriso dizendo seus nomes. No 1º dia o professor me apresenta e escreve meu nome na lousa. Esta é uma classe destinada aos refugiados; os alunos têm entre 8 e 12 anos, segundo o professor 6, que tem a missão de ensinar a eles a língua alemã, além de ajudá-los em sua adaptação.

A classe é ampla, arejada, localizada no 2º andar. Há uma certa desordem dos materiais, dando a impressão de improvisação; não fica claro se o ambiente está sendo construído, adaptado aos alunos, ou se é uma característica do professor. Os alunos sentam-se em duplas. Num dos dias, um professor de terapia artística entra na sala, os dois professores conversam por mais ou menos 5 a 10 minutos; o professor 6 pega algumas aquarelas que são enroladas e entregues ao professor que sai em seguida, sem se despedir.

O professor explica que *“está sendo verificada a evolução dos alunos e que a pintura em aquarela é um dos meios para se checar isso”*.

Continuam chegando alunos.

O professor 6 distribui aos alunos bolas pequenas que cabem na palma da mão; são coloridas, feitas de um material que lembra couro, preenchidas com areia. Em todos os dias ele inicia com esses exercícios.

Fazem exercícios de ritmos com as bolas. Seguram as bolas com mão direita; mão esquerda; vai nas costas... etc., sempre coordenado pelo professor que organiza ritmos determinados, contando e fazendo as mudanças. Depois há o trabalho em duplas, em roda, cruzando com os pés – pé direito, pé esquerdo, etc. Nos outros dias, há pequenas variações com bastões, porém sempre em composições rítmicas.

Os alunos são quase todos árabes e parecem apreciar as atividades.

O professor começa ensinar os números em alemão, recorre ao trabalho com as bolas... Joga a bola para os alunos e faz um tipo de ritmo... “tam, tam, eins (1), tam, tam, zwei (2), tam, tam, drei (3)” ... Chegam mais alunos...

O professor propõe que cantem; diz que *“eles já sabem pelo menos três músicas”*. Eles cantam, fazem um tipo de coral com duas vozes... tudo regido pelo professor que também canta – de fato, foi uma atividade linda e emocionante!

Depois dá um texto para eles lerem e explica do que se trata; pede para cada aluno ler e vai corrigindo pronúncia, acentuação, etc. O texto fala sobre os espaços da escola (o professor gentilmente vai traduzindo para esta pesquisadora).

Logo após, oferece uma outra atividade que se constitui de nomear, em alemão, as figuras que são apresentadas. Para isso, o professor dá a cada aluno um grupo de cartas com figuras diversas de bichos, coisas, utensílios, atividades, esportes, comidas, etc. Depois os alunos trocam entre si os grupos de cartas. Percebe-se que é uma atividade prazerosa, eles sorriem... quando não sabem, pedem explicação ao professor que procura ensinar de várias maneiras os respectivos nomes: por exemplo, decifrando-lhes a composição e assim por diante... Essa é uma atividade que se repete todos os dias.

Na hora do lanche, dirigem-se todos para uma espécie de copa-cozinha em um outro andar. O próprio professor providencia um suco que distribui aos alunos – isso se repete nos três dias de observação - somente alguns trazem lanches; alguns não comem nada, pois é Ramadan e a maioria é muçulmana.

Nesse espaço, há um momento em que estamos todos ao redor de uma mesa; todos se apresentam à pesquisadora; estão presentes três meninas e cinco meninos, a maioria refere ser da Síria – Damasco e Alepo, alguns da Albânia, outros do Iraque (Bagdá). Relatam que não tem mais parentes; pais, tios foram todos mortos. Dois deles são irmãos. Depois do lanche eles saem para o pátio em direção às quadras de esportes. Parecem esperar esse momento todos os dias com ansiedade. Essa vivência nos marcou profundamente.

Entrevista com professor 7

1º ano

1) Como chegou à Pedagogia Waldorf?

Refere que seu caminho foi através da própria escola porque é ex-aluno Waldorf; cursou todo o ciclo numa escola Waldorf. Sua mãe era professora Waldorf.

Diz que nunca pensou em ser professor; resolveu estudar História da Arte e por conta disso fez muitas viagens, conheceu muitas culturas e estava muito feliz. Ao resolver fazer seu doutorado, “*percebeu que na universidade, não se falava de arte de modo artístico*”. Resolveu deixar a universidade. Nesse momento, segundo ele, alguém perguntou se ele não poderia acompanhar os alunos do décimo segundo

ano para a “viagem de arte” à Roma – eram 120 alunos de uma escola Waldorf da Alemanha (o professor esclarece que neste ano os alunos devem fazer uma viagem para visitar Roma ou qualquer outro sítio histórico como parte do currículo). Relata que, percebeu uma oportunidade de “falar de arte de modo artístico” e aceitou o convite.

Confessa que ao final, realmente adorou estar com os estudantes e resolveu procurar um seminário Waldorf para fazer sua formação, que se efetuou em Stuttgart e Kiel.

Depois disso se instalou em Berlim e começou dar aulas em escolas Waldorf trabalhando do primeiro ao terceiro ano e também lecionando música.

2) O que é educação para você?

Esse professor é de opinião que *“educação precisa ser livre, sem influência política do estado, etc.; isso é o mais importante”*. Diz ele que *“os pais precisam ser livres para decidir qual o melhor sistema e o melhor método de ensino para seus filhos”*. Refere que nesse país, *“as Escolas Waldorf também são sustentadas pelo Estado, ao contrário do que muitas pessoas pensam e falam”*. Diz ele que *“na verdade, os pais também colaboram um pouco como podem”*.

Perguntado sobre o salário do professor Waldorf do seu país, ele confirma que *“todos ganham menos do que os professores de escolas convencionais”* e explica porque: as outras escolas são subsidiadas integralmente e para as Escolas Waldorf, só é custeado 80% pelo governo; os 20% restantes são pagos pelos pais. Critica essa postura do governo e diz que *“para as escolas que seguem o método Montessori também é assim”*. Porém, diz que os alunos, ao sair, terão que fazer os mesmos exames, tendo estudado nestas ou em outras escolas; *“então por que as outras têm mais suporte”?*

Afirma que *“a Pedagogia Waldorf educa com amor e que conduz os alunos para o bom, o belo e o verdadeiro, sempre ‘baseado nos princípios do amor’ e em consequência, eles trabalham livremente... eles querem isso”*...

Pergunto se assim eles aprendem a amar o professor?

Ele diz que sim e que esta é uma das razões de os professores visitarem as casas das crianças; nessas ocasiões brincam juntos, jogam juntos, conhecem seus quartos, seus irmãos e irmãs e também podem observar de perto os pais e perceber

como a família funciona – suas regras, posições, organização social, relações, etc. *“isso é muito bom”*.

3) O que é saúde para você?

Refere que esse tema é muito especial para ele, porque é portador de Miastenia Gravis. Sabe que a *“doença não vai melhorar; irá piorar mais e mais”*; esta é a razão pela qual, às vezes, ter dificuldades para se locomover.

Relata que no início, como professor, tinha medo e se perguntava se poderia trabalhar, ensinar, se teria energia... mas, *“agora estou feliz porque acho que funciona muito bem”*. Diz que *“não é só um doador de energia, mas também um receptor – as crianças doam sua energia para mim”*. Porém, confirma ele *“foi através do ritmo que consegui minha energia; é sempre esse ritmo – o ritmo cotidiano é realmente muito bom; eu reconheço que me ajuda desde a primeira aula; isso cria uma base; é bom para mim, bom para os alunos”*. Conclui que *“está muito feliz em trabalhar nesta classe, especialmente com a nova mobília”*.

Pergunto se todas as classes tem a mesma mobília?

Ele responde que são somente duas classes: este 1º ano e um terceiro ano, onde fizeram uma pesquisa e parece ter havido um desenvolvimento muito melhor que os outros terceiros anos, especialmente no que se refere ao equilíbrio. Comento que saúde deve ser um aspecto muito importante na vida dele.

O professor diz que *“agora precisa enfrentar um ponto importante de sua biografia”*. Todos os médicos lhe disseram que ele não chegaria até os dez anos; diz que cresceu com esse sentimento de que não chegaria a ser velho; a partir disso, se perguntava: *“por que estudar economia ou ganhar muito dinheiro ou fazer algo que não goste?”*.

Diz ter sido essa a razão por ter escolhido fazer História da Arte e que *“lá, eu aprendi a ver e ouvir e reconhecer o mais importante: achar a positividade e explorar as possibilidades e é isso que quero trazer para eles também verem, ouvirem e explorarem”*.

Observação do professor 7 – Classe com 30 alunos

Ao chegarmos pela manhã, o professor 7 já se encontrava sempre em sala de aula, em todos os dias da observação; as crianças esperam fora da sala. Nesta

classe, a mobília é diferente. As crianças entram, sendo recebidas com aperto de mãos e começam a movimentar a mobília de modo a formar túneis, pontes e brincam animadamente; correm, gritam, estão com sapatilhas, o que parece facilitar a brincadeira. O professor ainda conversa com alguns pais na porta da sala.

A mobília das carteiras e cadeiras é inusitada: são retângulos onde parece ter sido escavado um semicírculo, que foi retirado do bloco de madeira, constituindo o assento; este é como um negativo que se ajusta perfeitamente ao semi-círculo da mesa; a criança escolhe sua maneira de sentar – na parte reta, ou sobre a curva do semi-círculo.

A pesquisadora observa a sala de frente para os alunos, numa cadeira ao lado do professor. O professor parece estimular a brincadeira com os túneis e pontes; há um momento em que os alunos, um por um, tentam se equilibrar no semicírculo, se posicionando em pé. O professor diz que todos passarão pela experiência e aguarda o final da brincadeira, sempre estimulando os alunos. As crianças que não conseguem se equilibrar, são auxiliadas pelos outros.

Há um problema com um dos alunos que se queixa de outro; o professor chama os dois, pede para que contem o que aconteceu, dando oportunidade para ambos falarem. Ouve pacientemente e orienta os dois.

Outra criança não consegue se equilibrar, começa a chorar; o professor a acolhe e pede para que se sentem em forma de círculo, no chão, iniciando outra atividade.

Num dos dias da observação, chega na classe uma professora de Eúritmia, que também está observando esta sala; somos convidadas a nos integrar à roda.

O professor conta uma história que havia contado no dia anterior e pede para que todos o ajudem a lembrar – é sobre os bichos (a professora me ajuda na tradução).

O professor tem uma pedrinha amarrada a um fio, que ele passa para os alunos que querem “ajudar a lembrar”. Todos falam e o professor incentiva e dá parabéns aos alunos; ele pede para alguns imitarem alguns bichos que pulam e depois todos pulam.

Agora ele pede para arrumarem os blocos que são as próprias carteiras. Após tudo arrumado, o professor toca a flauta e os alunos o acompanham... hum, hum... (boca chiosa) fazendo gestos que são repetidos todos os dias.

Depois disso, o professor escolhe um aluno que vai à frente e todos cantam a mesma música do bom dia!

Agora ele me apresenta e também à outra professora, e todos nos cumprimentam.

Acende uma vela e recita, com eles, o “verso da manhã”. Segue uma nova música com flauta; depois cantam e fazem gestos (de euritmia) imitando o professor.

Pegam suas flautas, colocam debaixo do braço (axilas) e falam um verso batendo pés e mãos, em movimentos rítmicos.

A seguir começam falar os números, como se fosse um verso ou poesia – começam baixinho e vão aumentando a voz. Com as flautas nas mãos, contam os orifícios e colocam os dedinhos para tocarem. O professor pede para um aluno tocar sozinho – ele o faz muito bem; depois o convida para ir à frente e tocar com todos os alunos. Depois da atividade, guardam as flautas num cesto, um a um.

No primeiro dia, o professor se dirige à pesquisadora e explica o que estão fazendo; ele está ensinando números e letras; nestes dias ensina a letra C – primeiro fazendo a imagem da lua – relata que “*sempre parte de coisas reais*”.

O professor agora continua a história que começou no dia anterior – os alunos estão super atentos – neste dia a história se referia à letra C.

Depois disso vai à lousa e mostra um desenho de uma bruxa na vassoura, preparando a próxima letra, o X.

A seguir, o professor pede para pegarem os cadernos e o giz de cera; diz para prepararem as margens e que eles deverão desenhar sobre a segunda parte da história daquele dia.

Ele me explica que esse processo se faz tem três estágios:

1º - pintura conduzida: o professor faz na lousa e os alunos copiam (ele cola um papel A3 na lousa e pinta sobre ele);

2º - desenho livre;

3º - devem pintar lembrando (imagem) da história.

O professor termina o desenho, onde reforça a imagem da letra C na lua, e percorre a classe elogiando os trabalhos.

No dia seguinte, o mesmo processo é feito trabalhando-se com pintura – aquarela. Inicia a atividade que parece agradar bastante os alunos. Um deles deixa cair a caixinha com os vidros de tinta. Os alunos se reúnem ao professor para a limpeza e reiniciam a atividade.

Observo que as mesas (carteiras) são muito coloridas. Cada fila é de uma cor (verde, amarelo, laranja, azul, vermelho).

O professor agora pede para se sentar na cadeira que ocupávamos – é sua cadeira de histórias; pega o livro dos Irmãos Grimm e vai contar uma história.

Antes de iniciar, toca algumas notas num pequeno xilofone e pede para um dos alunos repetir a sequência do dia anterior, daquela história. Retoma a leitura de onde havia parado no dia anterior, lendo pausadamente como uma poesia, agregando gestos.

Os alunos ouvem atentamente, e o professor pára a história fazendo suspense sobre o que vai acontecer...

Ao término da história, eles juntam suas mesas para lancharem; tiram as toalhinhas e os lanches acondicionados em caixas de inox ou plástico. Observo que quase todas as crianças trazem frutas e pães integrais de diversos tipos e também muito salame. Antes de comer, fazem os agradecimentos. Observo que é a única classe das escolas alemãs que faz o lanche dentro da sala; (talvez por ser 1º ano).

O professor comenta que a grande maioria das crianças permanece na escola até as 17h – almoçam, brincam, fazem o dever de casa, etc. Ao término do lanche, todos se dão as mãos e depois saem para o recreio.

Entrevista com professor 8

Classe Extra Lesson

1) Como chegou à Pedagogia Waldorf?

O professor 8 relata que quando estava na universidade, cursando pedagogia, queria saber sobre pedagogias alternativas como Montessori, Waldorf, etc. porque em seu país, *“todos os professores são pagos pelo Estado e têm que fazer o que o Estado diz”* e isso não parecia ser o que ele procurava.

Conta que *“se especializou em pedagogia para alunos especiais”* e que primeiro trabalhou em uma escola convencional (em Munich); porém, diz ele, que *“não conseguia que as pessoas nessa escola entendessem que os ‘anormais’ têm sua própria linguagem - uma linguagem deles - e ele queria falar com eles, na linguagem deles”*. Refere que *“isso foi há 30 anos”* e que hoje deve ser diferente. Lembra que, nesse ínterim, conheceu o cônjuge, tiveram um filho e precisaram

mudar-se para Berlim. Nesse momento explica que, na Alemanha, se o professor mudar de cidade, ele não pode atuar com o diploma de outra universidade que não esteja instalada nesta nova cidade.

No caso do professor 8, ele teria que cursar mais dois anos numa universidade em Berlim e isso ele não concordava. Foi assim que ele se conectou com a Pedagogia Waldorf e conseguiu uma instituição que lhe custeou a formação num seminário Waldorf.

Neste seminário, conheceu uma professora que era uma das maiores especialistas no método Extra Lesson; refere que esta, logo depois, engravidou e pediu ao professor 8 que a substituísse. O trabalho era nesta mesma escola, e isso já faz 21 anos, segundo ele.

Iniciou com estudantes com dificuldades de aprendizagem – 2 ou 3 alunos que estavam para deixar a escola, porque os alunos não aprendiam e os professores não gostavam daquilo.

Pergunta se isso acontece no Brasil, pois *“na Alemanha, se os alunos não conseguem acompanhar, eles devem deixar a escola”*, afirma.

Na opinião do professor 8, *“o aluno é mais importante que o método; nós temos que mudar como escola, para que os alunos possam estar na escola; esta é a primeira atividade como professores”*. Continua, dizendo que *“os alunos vem em primeiro lugar, não o programa da escola”*.

Refere que isso foi possível, por estar em uma escola livre, como é a Waldorf, onde o professor pode *“brigar”* para *“fazer tudo para as crianças”*; e que *“não poderia fazer isso numa escola pública”*, em seu país.

Recorda que fez muitos projetos com os professores para *“tentar criar uma consciência de se manter os alunos na escola”*. Todos os alunos com dificuldades, incluindo deficientes mentais, autistas, deficientes físicos, etc. foram convidados a permanecer na escola. Explica que o projeto denominado *“integração”* começou em 2003 com uma classe específica para lidar com alunos com dificuldades, com professores treinados para esse fim.

Relata que fazia um ano, no momento da entrevista, que a primeira turma desse projeto havia concluído o décimo segundo ano; com isso, o professor diz que *“todos os professores aprenderam muito e que hoje eles têm habilidade para ensinar todas as crianças”*.

Durante esse percurso, acrescenta, formou-se “times de professores” para trabalharem juntos nas classes ditas “regulares”: há um professor de classe e um professor para alunos especiais que estão “conectados e trabalhando juntos”. Considera que “o resultado se mostra muito bom”, porém “precisam arranjar dinheiro para pagar o segundo professor”. Para avaliar o trabalho, afirma que se associou a um professor que também trabalhava com essa “integração”.

Esse professor convidou o professor 8 a trabalhar num doutorado sobre esse tema, realizando a pesquisa também em outras escolas Waldorf (3 escolas que faziam um trabalho semelhante), o que foi prontamente aceito. O tema da pesquisa, em verdade foi “É a Pedagogia Waldorf boa para qualquer criança?”. Isso foi há 10 anos e segundo o professor 8, após a pesquisa, escreveu vários livros sobre o tema e considera que “a Pedagogia Waldorf é uma pedagogia maravilhosa para toda criança e que é fã da integração ou inclusão porque pensa que Rudolf Steiner começou a primeira escola juntamente com Eugen Kolisko para crianças deficientes, sendo os pioneiros da integração na Pedagogia Waldorf”. Comenta ainda que, em Meinheim, está sendo estruturada uma universidade para ensinar futuros professores Waldorf em inclusão e interculturalismo, para a qual foi convidada como professora, portanto está deixando esta escola.

2) O que é educação para você?

Após a pergunta o professor 8 se detém um pouco e diz: “*meu Deus essa é uma pergunta difícil... desde que eu pensei em ser professor, procuro o desenvolvimento na criança; elas trazem em si algo a ser desenvolvido e é nosso trabalho, oferecer tudo, fazer com que elas possam desenvolver isso por si mesmas; nós podemos oferecer isso a elas de fora para dentro, mas elas precisam fazê-lo de dentro para fora e precisam de seu próprio tempo, seu próprio meio; há coisas para se oferecer a eles e não há somente um meio para oferecer isso... há várias maneiras de fazê-lo, então eu procuro oferecer a criança, seu próprio caminho*”.

Refere que conversa com os colegas e pais, para que eles confiem que “a criança vai encontrar seu próprio caminho de desenvolvimento e este caminho, em sua opinião, será o mais correto”.

Considera que é preciso ajudá-los e para isso, o professor deve ter “olhos de diagnóstico” sobre o que eles precisam; “*deve-se checar, nos primeiros anos, se*

precisam de ajuda extra e oferecer-lhes, o mais rápido possível”, se referindo às crianças com dificuldades.

Enfim, resume que *“educação é estar junto com as crianças, olhar para elas, falar com elas e procurar encontrar qual é o caminho por onde estão caminhando e caminhar ao lado delas... com elas... não carregá-las ou empurrá-las”*.

3) O que é saúde para você?

O professor refere que convive muito com doenças; seu cônjuge tem uma doença crônica e tiveram que aprender a conviver com isso. Na escola, há também muitos alunos com vários tipos de deficiências e *“temos que oferecer a eles uma maneira de lidar com aquilo que eles são”*. Afirma que, como professor, seu trabalho é *“ensinar as crianças a terem orgulho daquilo que conseguem fazer pelos seus próprios caminhos; é ajudá-los a encontrar seus talentos e habilidades e estar ao lado deles”* para que, *“a partir de si mesmos, tracem seu próprio caminho e que tenham orgulho daquilo que sabem fazer e de quem eles são... isso pode ser saudável”*. Ressalta que é preciso *“saber olhar para a vida e não para a doença”*. Dá o exemplo da professora que fundou essa escola e faleceu há uma semana, com 80 anos; diz que era muito forte, estava muito doente, mas, mesmo no hospital, falava com alegria da escola e dos estudantes, demonstrando *“dar mais crédito à vida que lhe restava do que à doença”*.

Refere que conhece muitas pessoas doentes mas, *“ao mesmo tempo saudáveis no sentido de Antonovsky (Salutogênese) e cita o nome da professora falecida como exemplo de enfrentamento do sofrimento, sem perder o orgulho pela vida e pelos seus princípios. Diz não saber como essas pessoas fazem isso, mas fazem”*.

Pergunto se o professor acha que a educação pode dar esse suporte físico e anímico para lidar com o sofrimento?

Ele responde que *“pensa isso também”*. Conta que, em conversas com seu pai, às vezes questionava por que sempre aconteciam coisas sofridas em sua vida?

Diz que o pai argumentava que as pessoas que se constituem fortes, passaram por muitas coisas, e os não tão fortes, passaram menos. O professor faz referência ao Senso de Coerência de Antonovsky.

Pondera que, há quem atribua isso à família, mas ele está convencido que não é só a família. Acha que logicamente, a família tem grande participação, porém,

“algumas crianças fortes e saudáveis têm origem em famílias que nem se pode imaginar”.

O porquê disso, ele diz não saber...

Enfatiza que, como pais e professores, pode-se fazer muito pelas crianças, permanecendo ao lado delas e que isso as ajuda a crescer fortes e saudáveis, mas que, existem crianças que crescem fortes e saudáveis mesmo sem estas presenças.

Observação do professor 8 – Classe com 1 aluno

Esta observação tem um contexto diferente das outras observações em vários sentidos.

A primeira peculiaridade é que esse professor, é um especialista em trabalhar com crianças com dificuldade de aprendizagem, pelos mais variados motivos, incluindo-se as deficiências físicas, cognitivas, motoras, etc., é o trabalho que denomina “integração”, o que corresponderia à inclusão.

O método pedagógico Waldorf deu origem a uma variante que se denomina Pedagogia Curativa ou Pedagogia Terapêutica como é conhecida mais recentemente. Desta última, ainda se derivou uma outra variante denominada método Extra Lesson, sistematizada por uma professora Waldorf de origem britânica, prof^a. Audrey McAllen.

Esses métodos consistem em se trabalhar, de modo especial, os processos corpóreos, pois acredita-se, que o aprendizado se faz, primeiramente, no corpo. Para isso, utilizam-se aparelhos e salas específicas para esse fim. Também são utilizadas outras ferramentas como pintura, escultura, desenho de forma entre outros. Essa breve explanação contextualiza a observação feita em três momentos, nestes ambientes específicos, com um método específico, derivado do método Waldorf.

A segunda peculiaridade são os espaços físicos. O professor realiza sua prática pedagógica sempre em dois momentos, em dois espaços: primeiro ele recebe a criança, numa sala que não é muito grande, bem arejada, com poucas mesas e cadeiras, vários cestos com diversas bolas de vários tamanhos, pesos, materiais e cores. Há novelos de lã, agulhas de tricô, saquinhos de diversos tamanhos preenchidos com areia (daqueles de se jogar “Cinco Marias”)

instrumentos musicais, como flautas, gaitas, violinos, harpas. Há também muitas tintas, pincéis, papéis, tecidos, etc. Nos dias que nos ocupamos com a observação desse professor, ele atendeu sempre o mesmo aluno. O fato de a sala ter tamanho reduzido e o pouco número de mesas, faz supor que o atendimento seja, geralmente individualizado, ou a pequenos grupos.

Observamos que o aluno, ao chegar, era recebido nesta sala, com um aperto de mão, afetivamente.

Antes de se iniciar o trabalho propriamente dito, professor e aluno recitam um verso, depois fazem gestos euritmicos, em silêncio (o professor faz e o aluno copia). O aluno tinha 11 anos; não se observou deficiência física visível. Sua atenção era precária, bem como o contato visual.

A seguir, o professor pegou várias bolas de tamanhos diferentes e começou uma espécie de jogo, onde ele jogava a bola para o aluno e falava um número e o aluno lhe retornava e dizia outro número (trabalhando as quatro operações). Quando o aluno acertava, mudava a bola; se errava, retornava a mesma bola. Segue-se outro trabalho com os saquinhos de areia; o professor é o “parceiro” do aluno no jogo, que parece alegrar o aluno. A relação é amigável denotando um conhecimento antigo.

O professor 8 canta uma música e convida o aluno a cantar com ele; ele não parece se interessar..., insiste várias vezes, mas o aluno mal fala uma ou duas palavras da música. Aliás, observa-se que o aluno fala bem pouco – não por dificuldade na fala. O professor concede alguns intervalos durante o processo. Ao retornar, o professor conta uma história e propõe um trabalho com aquarela; preparam juntos o papel molhado, as tintas (cores primárias) e a proposta é “pintar a história”. Enquanto o aluno trabalha, o professor me faz a tradução das atividades transcorridas, acentuando que “apesar de parecer um trabalho diferente”, estava trabalhando o ritmo, distribuindo as atividades de modo a direcionar para o Pensar, Sentir e Querer.

Após essa atividade, que foi seguida de perto pelo professor, estimulando o aluno no uso e mistura das cores, ocupação do espaço no papel, etc., há um novo intervalo para lanche. Esse lanche é sempre feito fora da sala como nas outras classes; o aluno sai e pode, segundo o professor, ir até o restaurante, comer uma fruta, um iogurte, um suco. Não presenciamos o que o aluno comeu em nenhum dos dias, e se comeu. A atividade da aquarela foi repetida mais um dia e no outro dia

fizeram desenho de forma. Ao retornar, ambos se dirigem para a sala dos aparelhos; este é o 2º momento do trabalho; percebe-se uma vibração no aluno. Sempre há um professor auxiliar nessa outra sala; o aluno sempre volta do intervalo, vestido com outras roupas, mais largas e confortáveis. Inicia-se uma série de exercícios que foram repetidos todos os dias, com pequenas mudanças nos vários aparelhos (escadas, espaldar, rede, bolas, balanço). O professor auxiliar parece ter bom conhecimento do processo e é ele quem assume, quase completamente essa etapa do trabalho. O professor 8 faz recomendações no início e retorna ao final, quando discute e questiona como foi a atividade naquele dia. Ambos despedem-se do aluno, de forma cortês, sem explicitarem grande afetividade.

Entrevista com professor 9

2º ano

1) Como chegou à Pedagogia Waldorf?

O professor 9 refere que nasceu no Brasil, filho de alemães, frequentou escola Waldorf em São Paulo desde o jardim; que a mãe era professora Waldorf, na escola onde ele estudava. Com a morte do pai, *“tiveram que voltar para a Alemanha”*, quando estava então com nove anos.

Lembra que ao voltar, sentia muita tristeza, não se adaptava na nova escola, que também era Waldorf e que repetiu de ano, o que, hoje, *“considera ter sido muito acertado por parte dos professores e da mãe”*.

Ao término do décimo segundo ano, resolveu fazer uma Faculdade de Terapia Artística, porque não queria ser professor Waldorf, por saber como era ser professor Waldorf, pela experiência que viveu com a mãe, argumenta.

Porém, relata que, quando terminou o curso de Terapia Artística, resolveu fazer a formação para professores Waldorf, no Seminário de Stuttgart; logo a seguir foi convidado como professor de artes nesta mesma escola, onde permaneceu por quatro anos trabalhando com os alunos que permaneciam na escola no período da tarde, após as aulas oficiais. Decidiu deixar esse trabalho para desempenhar outra função, numa clínica para crianças e jovens adictos, da qual tornou-se sócio.

Certo dia, conta que encontrou uma amiga, professora da escola num concerto, que lhe dirigiu subitamente a pergunta *“você quer ser professor Waldorf?”*

Sua resposta imediata diz ter sido: “não!”, mas, aquela questão pareceu não sair de sua cabeça durante o concerto e um bom tempo depois...

Foi assim que, após um ano de reflexão, enfim, assumiu um cargo nesta mesma escola como professor de classe, onde está até hoje.

2) O que é educação para você?

Esse professor diz que: *“educação é o acompanhamento da criança para conduzi-lo à liberdade e para que possam olhar para o mundo sem egoísmo”*.

Para ele, *“a função do professor é a de ‘companheiro’ que deve estar sempre ao lado da criança e se for preciso, às vezes briga”*; acha que *“quanto menos a criança tem necessidade do professor, é melhor”*; porque *“a criança tem que ser estimulada a aprender também com a vida”*.

Refere-se à Pedagogia Waldorf como uma possibilidade e que um de seus postulados é que a criança, especialmente do primeiro setênio, imita tudo e todos. Faz menção a um cômico alemão dos anos 1920-1930 (Karl Valentin) que dizia que *“não era preciso educar a criança porque ela imita tudo o que você faz”*. Nesse sentido, pondera que *“você é o educador de si mesmo para educar a criança – isso é pedagogia”*! Considera que *“é a criança quem está dando a oportunidade para o professor se desenvolver – é uma troca onde os dois lados crescem e se desenvolvem”*. Refere adorar o que faz, e acha que a Pedagogia Waldorf é um *“tesouro que contém vários outros tesouros, porém tem várias críticas: apesar de o professor Waldorf ter clareza daquilo que pretende ensinar, na sua experiência, quando se ensina matemática, têm-se que trabalhar no corpo primeiro, trabalhar bastante com pés e mãos”*.

Também no aprendizado da escrita, acha o giz de cera muito grosso; poderia ser usado o lápis comum ou outro lápis de cera mais fino, recomenda.

Outra crítica apontada por esse professor, está no fato de que, em sua opinião, *“a Pedagogia Waldorf fecha os olhos para outros desenvolvimentos na educação alcançados pela ciência e/ou outros métodos pedagógicos, outras escolas”*. Acrescenta que se pode aprender também *“olhando-se um pouco para fora”*.

3) O que é saúde para você?

O professor refere que *“saúde é uma coisa que não tenha mais”*. Explica que possui uma doença reumática e está sempre com dores, mas acaba definindo saúde

como *“o equilíbrio que se deve conseguir buscar balanceando trabalho e vida particular”*.

Acredita que quando se está com gripe, por exemplo, isso não quer dizer doença, *“é um aviso para a pessoa repousar, deitar, se recuperar... nesse sentido, gripe pode até ser sinal de saúde”*.

É de opinião que *“a Pedagogia Waldorf tem um cunho saudável para a criança, não para o professor”*.

Refere não ter vida particular; só pensa na escola, atualmente muito voltado só para a escola. Enfatiza que *“todo humano precisa que o outro o veja – que alguém lhe dê atenção, para despertar o sentimento de ser amado. Isso é saúde”*.

Observação do professor 9 – Classe com 26 alunos

No primeiro dia de observação cheguei dois minutos atrasada; todos já estavam dentro da sala: professor, auxiliar e alunos. No segundo dia cheguei 10 minutos adiantada e pude observar os alunos chegando com seus pais / acompanhantes (quase nunca de carro). Fizeram a mesma fila em frente à classe e entram exatamente no horário. Esta é uma classe onde os alunos se sentam em duplas. Recitam o “verso da manhã” e começam a cantar e colocar os materiais sob a carteira, as mochilas no chão e as sacolas com seus nomes no seu lugar, no fundo da sala. No segundo dia, há dois professores auxiliares.

A atividade seguinte se repete nos dois dias.

O professor 9 distribui saquinhos (10cm x 10cm) preenchidos com arroz ou sementes (segundo informou o próprio professor). A distribuição é interessante: o professor fala bem alto o nome do aluno e joga, literalmente, o saquinho em direção à ele – eles se aprontam para não deixar cair, mas alguns não conseguem; após a distribuição, cada aluno tem seu saquinho e o professor dá a tarefa que é jogar o saquinho para o alto e pegar com uma só mão e depois são acrescentados outros movimentos (movimentos preparatórios).

Um dos alunos começa a chorar; o professor pergunta: *“O que aconteceu?”* Ele responde que o colega tomou o seu lugar – o professor olha para o aluno que havia tomado o lugar, faz um sinal para ele sair, e assim é feito. Percebe-se nesse momento a autoridade do professor.

Formam-se duplas para se trabalhar ainda com os saquinhos: são vários movimentos de mãos, pernas, joelhos, etc; os alunos vibram... enquanto eles se movimentam nas trocas dos saquinhos, o professor recita um verso sobre trotar com um cavalo e pede um novo movimento com joelhos e braços com rotação da coluna sobre si mesma. Depois trocam as mãos. Ao final, uma das crianças, orientada pelo professor, recolhe os saquinhos com um cesto.

O professor explica à pesquisadora, que esses são exercícios para trabalhar noção espacial e lateralidade, advindos do método Extra Lesson. Depois disso, ele pergunta aos alunos o que lembram sobre a história das abelhas; também relembra o passeio que haviam feito no dia anterior para conhecer um apicultor e observar as flores que tinham abelhas, etc.

Nesse momento o professor designa quatro alunos para se posicionarem na frente; o primeiro aluno acende uma vela, fala um verso e passa para o outro aluno e assim sucessivamente – falam o verso decorado!

O professor faz agora uma explicação para os alunos, sobre a vida das abelhas (ele não tem em mãos nenhum texto escrito ou livro) - os alunos parecem curiosos. Eles continuam perguntando sobre as abelhas; eles levantam a mão, o professor se dirige a eles e explica pausadamente.

O professor agora abre a lousa onde há um texto sobre as abelhas (época) e pede para completarem a cópia que começaram no dia anterior. Depois, escreve mais uma parte do texto na lousa; enquanto escreve, o professor auxiliar ajuda algumas crianças que precisam apontar o lápis, etc.; o auxiliar tem uma postura austera; não se mostra acolhedor.

Os estojos de lápis são feitos de crochê, veludo, tricô, etc. Algumas crianças deixam cair lápis, borrachas no chão e se arrastam por baixo das carteiras como gatinhos brincando... é um momento de descontração, mas, no geral, a classe é bem comportada.

Um dos alunos se dirige ao professor e pergunta se pode jogar um vidro vazio – ele responde que *“não precisa perguntar tudo, algumas coisas você pode decidir”*.

O professor se dirige à pesquisadora e explica tudo o que está fazendo.

Comenta que esses alunos já lêem praticamente tudo; critica que *“em certas escolas Waldorf se demora muito com a leitura; perde-se muito tempo com a escrita”* e, na sua opinião, isso *“precisa acontecer paralelamente”*.

Percebe-se alguns alunos mais atrasados. O professor fica ao lado e vai ajudando; vai até a lousa, aponta palavras, volta; faz isso várias vezes, com uma postura tranquila. Na hora do lanche, os alunos dessa classe não permanecem na sala; fazem o lanche no pátio onde há várias mesas e bancos fixos ao ar livre.

Retornam à sala de aula; o professor agora pega um livro e lê uma história, ainda sobre as abelhas. Enquanto ouvem, as crianças desenham livremente sobre o que estão ouvindo. A leitura é muito longa, o que parece fazer com que os alunos percam um pouco o interesse. Essa era a última atividade naquela sala.

Depois disso, os alunos vão para a sala de Eúritmia.

APÊNDICE E – Entrevista com Prof^a. Dr^a. Rosana Dantas

Livre Docente da Faculdade de Enfermagem – USP – Ribeirão Preto

E – Eu queria perguntar para você como que você chegou à Salutogênese e ao Senso de Coerência. Fique à vontade.

Elaine, eu que agradeço você ter me procurado para a gente conversar um pouco sobre Salutogênese e Senso de Coerência. Na verdade eu entrei em contato com a teoria do Antonovsky em 2000 quando eu fui para os Estados Unidos fazer o meu pós-doutoramento e a minha orientadora de lá, ela havia estudado a influência do Senso de Coerência na reabilitação de pessoas que tinham sofrido um ataque do coração e eu tava investigando a recuperação de pacientes depois de uma cirurgia cardíaca, então ela havia me sugerido para testar o mesmo modelo teórico nesse grupo de pacientes cardíacos. E aí, eu fiz essa pesquisa lá e me apaixonei pela teoria do Antonovsky porque é uma teoria que te encanta né, a medida em que ela te desperta um olhar diferente pra nós profissionais da saúde à respeito do processo saúde e doença né. Porque a formação nossa é muito de tentar identificar o porque que a pessoa adocece, enquanto que o Antonovsky te pergunta “não, tudo bem, eles adoecem mas nós temos que perguntar porque as outras pessoas não adoecem”, mesmo estando expostas aos mesmos fatores de risco né, então o que leva essa pessoa a permanecer saudável? E a teoria dele também te encanta porque ele vai contando a história dele né, como descendente de judeus e a pergunta que emanou para ele foi: “por que que alguns sobreviventes de campos de concentração conseguiam recomeçar a vida e outros não?”, e aí entrevistando muitas pessoas ele foi compreendendo esse constructo que ele chama de Senso de Coerência, que é formado por três, teoricamente seriam três componentes, mas que ele fala que na verdade é uma coisa só, que seria você compreender o que está acontecendo, você procurar recursos internos e externos para manejar a condição de stress, e para você dar significado para aquilo que acontece né, então um exemplo que marca é aquele que ele fala assim: ninguém quer que um ente querido morra, mas a morte faz parte da vida e a gente tem que dar um significado para aquela situação de perda. E aí, a minha orientadora que foi a professora Sandra Mozer, ela tinha feito um paralelo com a questão da reabilitação cardiovascular, dizendo assim, que as pessoas que tem doenças coronarianas, elas precisam compreender porque que

elas ficaram doentes, compreender o que que acontece que leva à doença coronariana, elas precisam manejar aquele tratamento que é bem complexo, que é medicamentoso mas que é basicamente mudança de comportamento, e ela precisa também dar um significado para aquela nova situação dela enquanto pessoa com uma condição crônica de saúde.

E aí ela fala que nós, profissionais da saúde, e ela se refere muito ao enfermeiro porque ela é enfermeira como eu, ela fala assim, que através, por exemplo, de grupos de apoio, esses grupos de apoio poderiam favorecer a compreensão do que que é a doença cardiovascular, quais são os fatores de risco, como eles agem, esses grupos de apoio poderiam também fornecer, através do aconselhamento, parcerias para manejar a doença, então assim... onde que tem esses grupos de reabilitação, mas também só o fato de uma pessoa que tem uma dada condição crônica ouvir do outro como que ele lida com esse processo de ficar doente, controlar dieta, de mudar comportamento, faz mais efeito, às vezes, do que o médico falar, o educador físico falar, porque é uma pessoa que não tem aquela condição, né, então isso é muito importante, então ela fala que, por isso que a teoria salutogênica e, principalmente o Senso de Coerência, ele é tão utilizado em saúde. Então assim, a gente tem estudos com Senso de Coerência na população geral, a Finlândia e a Suécia são grandes investigadoras da salutogênese mas a gente tem muita condição crônica, paciente com câncer, com diabetes, com insuficiência renal, cardíaco, com tudo, e é interessante porque você pode estar utilizando esse recurso para ajudar essas pessoas e também para entender uma outra forma de abordar né, de cuidar. Então acho que esse foi o meu contato e a partir de então, quando eu retornei para o Brasil eu quis replicar essa pesquisa com pacientes brasileiros e aí que eu me defrontei com uma grande dificuldade porque a gente não tinha a escala, o instrumento para medir Senso de Coerência já traduzida, adaptada e validada para a população brasileira. Então aí, na minha tese de livre docência eu fiz esse trabalho e vários alunos meus utilizaram o Senso de Coerência depois, posteriormente em outras investigações. Isso resume um pouco como que eu cheguei nessa abordagem né, do Antonovsky.

E – Legal, obrigada. E com a Salutogênese você tem feito alguma coisa, você tem aplicado isso, tem passado esse conceito para frente, como que é isso na sua vida profissional, como professora...

O que a gente tem como professora, por exemplo, de uma Escola de Enfermagem, a gente tem ainda muito modelo biomédico né, Elaine, então assim, a salutogênese é uma nova forma de ver a questão da saúde, então assim, no meu dia-a-dia eu não posso dizer que a gente tem ensinado salutogênese de uma maneira formal, como se estivesse no curriculum, tal, mas enquanto enfermeira, eu acho que a gente tem um pouco esse olhar de buscar as pessoas se fortalecerem e se manterem saudáveis, mesmo aqueles que já tem uma condição crônica. E isso é legal no Antonovsky também porque ele sabe que isso não é um contínuo, a vida não é um contínuo, então há momentos em que você vai estar mais fragilizado e vai estar questionando um pouco mais as situações de stress, noutros momentos você já está mais tranquilo, e aí você está mais fortalecido, e, dentro da academia e dentro das pesquisas, a gente tem usado outros referenciais também, como a questão do self management, do self care, para poder estar abordando esse tipo de mudança de comportamento com os pacientes com doenças crônicas. Mas eu acho que aqui no Brasil e mesmo em outros países que tem muito a medicina tradicional e quando eu falo medicina, é medicina no sentido de médicos, enfermeiros, todos os profissionais da saúde, muito centrado ainda no aspecto da doença, a gente ainda leva um longo tempo para estar se conscientizando dessa abordagem salutogênica. Eu acho que ela vai de encontro à interesses das indústrias farmacêuticas, de toda uma tecnologia de você fazer diagnóstico, de tratar, e isso se você for usar a teoria salutogênica, eu penso que a gente não precisaria usar tanto desses recursos né... A gente estaria usando mais prevenção do que tratamento curativo né...

E – Você encontra essa resistência na academia?

A gente encontra talvez na forma que a gente não tem um diálogo, não é assim...

E – Não tem abertura ainda..

Não tem uma coisa que você discute normalmente né... Você acho que precisa criar um espaço diferente para que surja essas questões né, porque no dia a dia não aparece. Você forma inclusive, eu como professora, eu fico na hora de ensinar o aluno de graduação de enfermagem, você tá ensinando tecnologia para diagnosticar doença, para tratar uma ferida cirúrgica, alguma coisa assim, então você não tem muito espaço no currículo para falar de salutogênese né... Talvez isso tenha que começar mais a nível de pós-graduação, concursos abordando esse outro olhar da saúde.

E – Legal. Você consideraria que o Senso de Coerência é um constructo que pode expandir, que pode ir para outros setores tipo setor da educação, como eu estou estudando? Visto que o Senso de Coerência é um processo que se faz aprendendo, você consideraria que isso é aplicável à educação?

Eu acho que faz parte... porque quando Antonovsky coloca a teoria dele, ele fala que, por exemplo, não está relacionado ao sexo, à escolaridade, mas seria mais um traço da vivência, da personalidade junto com a vivência dela.

E – Talvez até a própria visão de mundo dela...

Visão de mundo. E isso, tem vários estudos, vários autores, por exemplo, da sociologia, da filosofia, que se contrapõe ao Antonovsky, outros reforçam essa idéia, mas eu acredito sim, que o Senso de Coerência ele vai sendo construído a partir de experiências que a criança vive e vai se formando adulto e isso vai te estabelecendo aqueles componentes, por exemplo, você pode, intelectualmente, compreender muito bem qual que é a sua condição de vida mas você pode não aceita-la ou não dar significado ou não conseguir buscar recursos internos e externos para lidar com aquilo. Outras pessoas muitas vezes mais simples, podem estar conseguindo via manejo, melhorar a situação dela diante do stress. De qualquer forma eu acho que uma criança que é estimulada a refletir, a participar, a se sentir mais fortalecida nas relações, eu acredito que ela teria.... ela vai ser um adulto terá um maior Senso de Coerência. Provar isso? A gente teria que acompanhar essas crianças até a vida adulta para ver se isso se concretiza ou não, mas assim, tem uma lógica né, em pensar desse jeito.

E – Muito bom! Você quer acrescentar mais alguma coisa?

Eu acho assim, que seu trabalho tem um ineditismo porque você está tentando utilizar essa teoria salutogênica pensando nisso, numa interface da salutogênese com a educação, não educação e saúde como você mesmo diz, mas, a educação como formadora de cidadãos e eu acho que isso vai ser muito bom, vai ser muito interessante, você está sendo pioneira nesse termo.

E – MUITÍSSIMO obrigado, se você tiver mais alguma coisa para colaborar fique à vontade...

E se você precisar, no futuro, você pode me procurar.

E – Muito obrigado, obrigado mesmo!

APÊNDICE F – Entrevista com Profº Drº Lothar Krappmann

Ex-presidente, atual conselheiro do Instituto Max Planck Institute for Human Development – Membro do Comitê dos Direitos da Criança na ONU.

Uma tese sobre Pedagogia Waldorf tem sua relevância. Alguns dizem que Rudolf Steiner se distancia dos direitos da criança. Não é verdade, eu penso que Steiner foi importante porque ele viu o ser humano num desenvolvimento integral. Como ser humano, não só como um ser cognitivo – mas sim, em suas capacidades criativas, desejos, interesses espirituais e, inclusive, a capacidade de perguntar- que não estão incluídos nos curriculuns das escolas de nossos dias. Se uma criança não sabe perguntar ou não pode perguntar, isto terá um impacto na sua sensação de segurança. Sem questões, não se pode saber o que a criança está querendo ou procurando no seu entorno, seus amigos, informações, trocas, etc. R. Steiner usa uma linguagem específica; os psicólogos também usam a sua própria linguagem, os sociólogos – mas se olharmos de perto, vemos que todos percebem uma parte do desenvolvimento – tenho medo de que cada um olhe somente uma parte do desenvolvimento da criança.

E – Os direitos da criança criaram uma base para um desenvolvimento integral como propôs Humbolt? Bildung?

O Currículo... claro que a informação é importante – as coisas estão conectadas – a natureza, a história da humanidade, o corpo, os sistemas de significados criados pela história da humanidade; tudo isso pertence à Educação. Mas estão concentrados em pequenas áreas.

A arte é muito importante para “alinhar” os conceitos. Ajuda a perceber coisas, receber novos insights. Existe ainda escolas com um modo de educar, incluindo o medo! Tento entender – mas acho que não é o que o ser humano precisa hoje para seu desenvolvimento, apesar disso acontecer, às vezes, de modo surpreendente.

Eu penso que as artes, a música, a pintura, escultura, teatro, são muito importantes como meios de descobertas para as próprias experiências.

E – Podemos considerar como Rudolf Steiner preconiza a educação em Pensar, Sentir e Querer?

Artes como a pintura pode expressar pensamentos e sentimentos – o que está acontecendo, a música ou a palavra também podem contar sobre os medos, desejos

e vontades. Às vezes fazemos a coisa errada em dizer que estão errados ao fazer isso ou aquilo – não deixando que eles se expressem realmente – “na próxima vez use outras palavras”, etc.

E – Talvez eles ainda não sejam capazes de reconhecer seus sentimentos.

Sim, eles irão fazer isso, mas hoje ainda são reflexos – através da pintura, por exemplo, eles podem se espelhar e se perceber.

E – Falo sobre uma criança de 3 anos que não tem prontidão para linguagem de computadores – algoritmo.

Sim, o que se precisa é criar significados – cujos significados possam orientá-los a se relacionar com os outros.

É importante comunicar aquilo que hoje não se tem controle, que não se compreende, que fogem da situação e nos está amedrontando a todos. Há muitos meios de se lidar com essas situações; meios de ajudar, meios de dar suporte e meios de “distrair”? Há pessoas que ouvem outros – mas o importante é estar conectado à minha mente, para entender.

Quando estou com medo, frente ao perigo – às vezes tomo caminhos errados “distrativos” – vou à autoridades etc.. por exemplo quando se tem 15 anos – não se tem autoconfiança, estão apenas vivendo a vida de alegria da sua juventude – se satisfazendo, etc.

E - Educação e fundamentalismo

- Sim, esse é um tema que não se pode “escapar” ou “distrair”.

Hoje não podemos voltar 2000 anos atrás e combater o fundamentalismo como naquela época.

Quando lemos a história, vemos que o povo sempre lutou pela paz – porém, até hoje parece que a situação é a mesma!

E - Sobre Saúde

- Escola não é um lugar só para aprender – é uma comunidade de aprendizes plena de problemas: religiosos, de significados, culturas, etc. Precisamos gastar ainda muitos anos para aprender “como as pessoas podem aprender juntas” – que a escola é um lugar onde todos precisam se respeitar; dar suporte às suas necessidades; como resolver conflitos, questões; não só as crianças devem aprender; mas numa escola também há adultos e eles precisam continuar aprendendo juntos com as relações sociais, como se envolver com os problemas sociais como drogas, pobreza, violência, etc, pois isso está presente na escola.

Escolas podem dizer que isso está fora dela, que elas são pacíficas, mas alunos e professores trazem isso para a Escola.

A Escola é uma maravilhosa dimensão; é mais do que um centro de aprendizado. É, logicamente um lugar para a ciência e como ela acontece na pesquisa; e precisamos dela. A função da escola - por favor não estou dizendo que a escola é um “hospital mental” - mas precisamos dar o “sangue” para o desenvolvimento da criança – suporte internacional, experiências de todo tipo para que ela tenha suporte para lidar com suas relações e conflitos, respeitando seus direitos.

E – Salutogênese

Se você tem experiências que podem te dar suporte em conflitos, você tem confiança que poderá superá-los com sucesso e assim, o stress desaparece, impedindo a evolução para doença. Se você tem muitas experiências, isso fica mais fácil; você pode usar suas capacidades e resolver problemas. Os adultos ao redor das crianças precisam ser exemplos porque as crianças os imitam em tudo. Eles querem aprender – então buscam no seu entorno como fazer as coisas. Não se deve dizer à criança, em princípio que ela errou – deve-se discutir com ela, ou seja, “vamos falar sobre isso”.

O aprendizado é feito segundo sua capacidade; isso é extremamente pedagógico.

Havia um pedagogo polonês (Janisz Korcza) que conta que tinha um aluno com o qual não conseguia se contatar, e depois de muitas tentativas, descobriu que o aprendizado não deveria ser feito do professor para o aluno, mas com o aluno. Eu tenho clareza sobre esse problema; temos discutido muito sobre isso – não podemos esperar que a coisa mude no momento. Não se iluda que uma só conversa possa transformar as coisas para melhor.

Isso sempre é um processo, vamos ter que agir várias vezes, por vários ângulos, sempre respeitando as crianças, porque todos merecem respeito.

Sempre digo aos professores que eles tem que respeitar as crianças

E - Especialmente após os 14 anos.

Sim, a escola é um lugar de muitas experiências, onde os pais constituem geralmente um sério problema para a escola.

E - Fique livre para dizer o que acha da pesquisa.

Penso que seria bom explicar para os professores os aspectos da Salutogênese – cada um em particular:

- como eles podem lidar com cada aluno em particular – como um indivíduo.

- 15 minutos a 1h para um trabalho – oferecer um fluxo normal para atividades – porque pode ser que 15 minutos não seja suficiente para desenvolver o que foi pedido.
- O importante é dar oportunidade para a criança se movimentar livremente na sala, e em seu Pensar / Sentir e Agir – não “engessá-la” com “fixações”.
- Olhar para a criança; tentar percebê-la – os professores precisam aprender sobre o desenvolvimento da criança, seus desejos, intenções, etc...
- Estes conceitos são próximos da criança – isso, eu acredito, deverá reverter em Salutogênese.

E – O Sr. é profundo conhecedor da Pedagogia Waldorf

Aprendi muito orientando a tese de mestrado sobre a Pedagogia Waldorf e os direitos da criança.

E - Obrigado, foi uma honra conversar com senhor, e uma grande emoção.

Por favor me deixe saber sobre a tese e eu espero que você possa clarear aos professores que a função deles pode ser Salutogênica.

APÊNDICE G - entrevista com Olga Theisselmann

Coordenadora Pedagógica do HELLEUM - Kinderforscherzentrum - Berlin

E – Bom dia professora. Como vocês trabalham aqui no Instituto e qual a razão de se construir um instituto nesses moldes?

Quase toda universidade tem hoje esse trabalho com crianças para ajudar crianças para experimentar a si mesmas, despertando-as para a pesquisa; temos uma network (membros) em Berlim e Brandenburg chamada – Gnau que trabalham juntas em escolas para conectá-las; apesar de existirem diferentes concepções e metas – Aqui, nós tentamos fazer com que as crianças se experimentem a si mesmas; elas chegam aqui, não recebem nenhuma instrução – elas pesquisam seus próprios tópicos, deixamos que elas desenvolvam suas próprias questões; elas tem muitas estações de trabalho, muitos materiais (neste mês o tema é a água).

Elas nos perguntam; estamos acompanhando-os nas estações; mas não damos intenções – não é dirigido - o que nos faz diferente.

Eu venho da Rússia e trabalhei também por 15 anos nos G.V. com Workshops, unicamente para pedagogia, para professores. Já estudamos como professores podem preparar seus próprios materiais, refletindo sobre o que funciona ou não com os alunos – ou seja, são experiências pedagógicas – esse é o foco principal dos centros de Workshop pedagógico.

Na Alemanha ainda é um processo novo – estamos tentando implantar isso aqui neste centro com os professores que nos procuram.

Estamos a caminho de realizar este conceito aqui no Helleum.

As crianças que chegam a nós vem de escolas normais - que são bem semelhantes no mundo todo; vivi na Rússia, na Inglaterra e G.V – mas ver como a criança aprende, não é preocupação dessas escolas. Eles só pensam nas notas – valores – Aqui eles não tem notas; as crianças podem usar tudo que elas tem à sua disposição – e podem fazer perguntas aos professores e decidirem o que e como fazer, como o fazem em suas brincadeiras – aqui o aluno (a criança) é o centro do aprendizado. Procuramos ver o que a criança quer (querer) e o que precisa para desenvolver (criar) sua intenção (pensar). A única coisa que fazemos é orientá-la.

Temos também um programa para Jardins de infância – desenvolvemos “caixas” com materiais (com 6 tópicos) que podem ser usados para crianças “brincarem” de

pesquisa – queremos oferecer estes materiais para os professores também aprenderem a ensinar – é quase uma “miniatura” do que se faz aqui – O projeto estará se completando em fevereiro – nós **“alugamos”** as caixas – não são vendidas.

Fala que estudou espanhol na Rússia .

E – Então a intenção é estimular a pesquisa?

- Sim, é mostrar a eles outras oportunidades de aprender e fazê-los se interessar por ciências – mostrar vários métodos; não podemos persuadi-los – não somos uma escola.

Há muitos feed-backs das escolas; havia professores pessimistas com vários alunos e que nos dizem que após frequentarem este centro, melhoraram muito seus resultados, se mostram mais interessados etc.

Somos como “coach” aqui; orientamos professores e alunos. Vários professores relatam que nunca haviam pensado em ensinar daquela maneira – eles começam a ver as crianças de outra maneira; eles podem fazer a criança se concentrar e mostrar interesse. Isso é novo para eles.

Há crianças que permanecem num microscópio por 1 hora sentado – isso é algo que alguns professores nunca viram!

Este é o resultado que procuramos; quando eles voltam para sua escola, tem algo a mais – eles mudaram –

Ambos experimentam isso aqui – tanto os alunos, como os professores. Somos um ótimo time de colegas – eles trabalham em escolas primárias (50%) e também aqui.

O conselho educacional paga os professores aqui – este é um problema sempre porque está sempre dependendo de acordos políticos.

Outros professores daqui são estudantes ou estão fazendo projetos de pesquisa ou cumprindo estágio para suas faculdades.

Os projetos são estudados por mim (que sou coordenadora) e aprovados ou não e depois encaminhados para financiamento do governo. O projeto das “caixas” por exemplo é financiado pelo governo, mas procuramos garantir que o projeto tenha continuidade no futuro.

Os estudantes envolvidos nos projetos também são remunerados.

Aqui são admitidas as crianças do bairro que são consideradas pobres; temos também atividades para as famílias dessas crianças. Duas vezes por semana elas vêm à nós e também podem participar das atividades de pesquisa e também outras

atividades como por exemplo **cozinhar** juntos; eles podem colorir os macarrões de verde por exemplo – como uma experiência – como fazer? Como é o sabor desse macarrão verde? etc.

Todas essas coisas são oferecidas gratuitamente às famílias e às crianças. Há uma lista para reservas das famílias. O que também acontece com os professores das escolas que querem participar dos Workshops pedagógicos que oferecemos aqui.

Os Workshops são ministrados pelo time de professores, especialmente voltados à Pedagogia Social.

Há um grande projeto para escolas cujos estudantes que não sabem ainda o que fazer ou estudar eles tem a oportunidade de fazer uma espécie de estágio em organização social ou organização educacional – eles podem estagiar aqui por 1 ano, já remunerados – é uma grande experiência e parece ajudá-los muito. Vocês tem isso em seu país?

E - Não infelizmente!

Eles tem a oportunidade de trabalhar com crianças e, mesmo que não decidam por ser professores, eles sempre consideram a experiência muito positiva; porém muitos decidem trabalhar com crianças.

E - **Sobre Saúde?** Você já pensou se este trabalho pode dar um suporte para a Saúde?

- Oh! Nunca pensei, mas esta é uma questão interessante.

Esperamos que esta experiência torne as crianças sensíveis em várias **questões**. (Ela pergunta ao colega que também assiste a entrevista, se acha que o trabalho pode incrementar a Saúde das crianças).

O colega (também professor) responde:

- Aqui eles se movimentam bastante – tanto nos seus corpos, como nos seus cérebros – também percebemos que algumas crianças nunca receberam estes estímulos tanto externos quanto internos.

Ela retorna: penso que é um ponto importante – eles são muito satisfeitos com o que fazem aqui – parecem felizes – “é como se eles não necessitassem de chocolate”. Eles estão visivelmente felizes! E vão pra casa felizes.

Eu acho que isso deve ter repercussão na Saúde! Acho que é uma atividade positiva para a Saúde.

- O outro professor acrescenta: aqui, eles mudam um pouco seu conceito de escola – a escola pode ser interessante.

- Ela retoma: o que nos torna feliz, nos torna sadio! A vida é um eterno aprendizado. Quando se aprende, se cura um pouco! Por exemplo – eu aprendi uma coisa, fiquei feliz e minha dor de cabeça sumiu.
- Eu agradeço e declaro que a Saúde se “planta” nos primeiros 7 anos de vida e essa base a pessoa leva para o resto da vida!