

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA SARNO PAGLIARINI

**A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DA PEDAGOGIA WALDORF NO
DESENVOLVIMENTO HUMANO:
RUBICÃO, A CRISE DOS 9 ANOS**

CÁCERES - MT

2022

LUCIANA SARNO PAGLIARINI

**A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DA PEDAGOGIA WALDORF NO
DESENVOLVIMENTO HUMANO:
RUBICÃO, A CRISE DOS 9 ANOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso “*Carlos Alberto Reyes Maldonado*” (Unemat), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli

CÁCERES-MT

2022

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

P138a PAGLIARINI, Luciana Sarno.
A Influência das Práticas da Pedagogia Waldorf no
Desenvolvimento Humano Rubricão: A Crise dos 9 Anos / Luciana
Sarno Pagliarini - Cáceres, 2023.
185 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2023.

Orientador: Rosely Aparecida Romanelli

1. Pedagogia Waldorf. 2. Práticas Pedagógicas. 3.
Desenvolvimento Humano. 4. Crise Rubicão. 5. Crise 9 Anos de
Idade.. I. Luciana Sarno Pagliarini. II. A Influência das Práticas
da Pedagogia Waldorf no Desenvolvimento Humano: Rubicão: A
Crise dos 9 Anos.

CDU 37.02



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ATA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos doze dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois, às nove horas, realizou-se por meio de videoconferência do Mestrado em Educação/UNEMAT a banca de Apresentação Pública de Dissertação de Mestrado da mestranda **Luciana Sarno Pagliarini** intitulada: **“A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS WALDORF NO DESENVOLVIMENTO HUMANO – UM OLHAR PARA O RUBICÃO”**. A Banca examinadora foi constituída pela Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli (Orientadora), pela Profa. Dra. Tania Stoltz (Avaliadora Externa) e pela Profa. Dra. Maria do Horto Salles Tiellet (Avaliadora Interna). Após apresentação da discente e arguição dos membros da banca o trabalho foi considerado aprovado, devendo a mestranda proceder às adequações recomendadas pela banca. Ao final foi lavrada a presente ata, que segue assinada por mim, Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli e pelos demais membros da banca examinadora.

Observações da banca examinadora: levar em considerações as indicações feitas pela banca, no prazo de 60 dias para solicitação de diploma, e publicar artigos em revistas qualificadas, no extrato A.

Prof.ª Dr.ª Rosely A. Romanelli
Orientadora

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Prof.ª Dr.ª Tania Stoltz
Avaliadora Externa

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Documento assinado digitalmente
gov.br MARA DO HORTO SALLES TIELLET
Data: 22/09/2022 10:58:17-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof.ª Dr.ª Maria do Horto Salles Tiellet
Avaliadora Interna

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

*À minha mãe, que me apoiou nessa jornada,
além de me apresentar essa criativa e dinâmica pedagogia.
Ao meu pai, que, com profundidade, me revelou os mistérios da Antroposofia.
Aos meus irmãos, na torcida para a completude deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de lembrar e reverenciar a todos que foram importantes e colaboraram de alguma forma para que eu chegasse até aqui! A minha mais profunda gratidão a todos vocês.

Ao meu pai e à minha mãe, por me apresentarem uma infância cheia de alegrias e aventuras, cativando em mim uma bela imagem do que a infância pode ser!

A todos os meus professores do ensino fundamental. Por meio de suas aulas, descobri pela primeira vez que as matérias nos levam a conhecer um mundo curioso a ser explorado.

Aos professores do ensino médio, que, por meio das aulas de campo, me levaram a aprender a investigar o mundo de maneira científica.

À instituição escolar participante e a toda a sua equipe que possibilitou a elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos, Thayla, Edna, Jorge e Fernando, que me inspiraram a trilhar os caminhos da pesquisa e me fizeram acreditar ser possível.

À minha colega Alissandra, que, no dia a dia, com todo o seu suporte no trabalho escolar, possibilitou-me a dedicação nesta pesquisa.

À minha irmã Alessandra, que me apoiou, facilitando a dedicação neste trabalho.

Ao meu cunhado Coltri, que se mostrou sempre disposto a trocar material e orientações.

A todos os colegas da UNEMAT, que, juntos, deram as mãos para enfrentarmos esse processo de pesquisa em tempos de pandemia, sendo esse suporte essencial para a superação dos desafios.

E, como parte fundamental para a gestação e o nascimento dessa pesquisa, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Rosely Romanelli. Suas atitudes sempre me inspiraram e me nortearam, cativando a vontade de aprender. Em tempos difíceis de aulas *on-line*, tornou-se líder fundamental a mim e aos meus colegas, lecionando e direcionando-nos em todo o processo do curso, em tempos de crise. Sinto-me afortunada por encontrar uma pesquisadora gentil e de profundo conhecimento, que me possibilitou pesquisar um assunto que faz parte da minha atuação e interesse profissional, um tema pouco comum de se encontrar quem, com grande conhecimento, possa orientar.

Se os fatos fossem como as rimas de um verso, seriam lindos.

Se nossos olhos pudessem ver apenas paisagens belas, tudo seria mais calmo.

Se nossos corações recebessem sempre calor, existiria mais mor.

Se nossos sentimentos fizessem parceria com a razão, tudo seria mais explicável.

Se nossas mãos transbordassem mais sensibilidade, haveria menos pessoas carentes.

Se nossos pés caminhassem mais firmes e livres, não teriam como errar o caminho.

Mas se também o porém, o se, o mas e as outras que deixam dúvidas não existissem, nós não usaríamos o livre arbítrio para escolher entre uma interrogação ou outra.

Luciana Sarno Pagliarini

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada no período de 2020 a 2022 pela Universidade do Estado de Mato Grosso, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. Teve como objetivo central compreender como as práticas da pedagogia Waldorf colaboram no desenvolvimento infantil, dando suporte na idade da crise dos nove anos. Teve-se como problema da pesquisa: “A pedagogia por meio de suas práticas colabora para o desenvolvimento humano durante a crise do Rubicão?”. As perguntas norteadoras levantam as questões: as contribuições da pedagogia Waldorf, para o desenvolvimento infantil auxiliam o ser humano no fortalecimento do próprio “Eu”? A crise do desenvolvimento dos nove anos pode ser trabalhada para o fortalecimento individual? As práticas da escola Waldorf fortalecem o ser humano diante das crises de desenvolvimento? A escola Waldorf, enquanto formadora de indivíduos, contribui para que os seres humanos tenham maior autonomia no pensar, disposição no sentir e maior capacidade de ação na vida pessoal e social? Os princípios da Pedagogia Waldorf favorecem um campo para o despertar do conhecimento criativo e gerador de singularidade? Quais as contribuições na formação dos aspectos cognitivos, intelectuais, emocionais e outros do desenvolvimento? Tratou-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, que, para seus procedimentos, fundamentou-se na abordagem da fenomenologia hermenêutica, pautada em Bicudo (2000; 2011). Os processos da pesquisa contaram com o levantamento bibliográfico e documental. O lócus deu-se em uma escola particular que adota a metodologia Waldorf, situada no estado de Mato Grosso, com a turma do quarto ano do ensino fundamental. Os instrumentos da coleta foram a entrevista semiestruturada, que contou com as modalidades presencial e remota. Os sujeitos foram oito participantes de grupos diferentes: professoras (3), mães (2) e alunos (3), que receberam pseudônimos a fim de manterem-se preservadas as suas identidades. Os relatos foram tabulados, analisados e interpretados, seguindo os procedimentos da fenomenologia hermanêutica. O aporte teórico fundamentou-se na Antroposofia, ciência espiritual desenvolvida por Rudolf Steiner, que desenvolve a pedagogia Waldorf. Como principais autores utilizados, têm-se: Steiner (1988; 1992; 2008); Rosely Romanelli (2017; 2018); Rudolf Lanz (2005); Bernard Lievegoed (1994); Elaine Marasca (2009); Koepke (2014); Tobias Richter (2002); e Federação das Escolas Waldorf no Brasil (1999). As contribuições da pesquisa evidenciaram o fortalecimento de crianças envolvidas na crise do Rubicão a partir da vivência das práticas do currículo da Pedagogia Waldorf e revelaram que o processo de escolarização promove saúde a partir do desenvolvimento de um “Eu” que se dirige para a autorrealização. Ainda, revelaram que essa pedagogia é eficaz a partir do desenvolvimento pessoal do professor que envolve alunos e famílias no processo. Por fim, constatou-se que a experiência da escola Waldorf pode favorecer o surgimento de adultos sensíveis e atuantes para a transformação de uma nova realidade social.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf. Práticas Pedagógicas. Desenvolvimento Humano. Crise Rubicão. Crise 9 anos de idade.

ABSTRACT

This research was carried out from 2020 to 2022 by the State University of Mato Grosso, through the Graduate Program in Education - Master in Education, in the line of research in Teacher Training, Policies and Pedagogical Practices. Its main objective was to understand how Waldorf pedagogy practices collaborate in child development, supporting the nine-year-old crisis. The research problem was: "Does pedagogy, through its practices, contribute to human development during the Rubicon crisis?". The guiding questions raise the questions: do the contributions of Waldorf pedagogy to child development help human beings to strengthen their own "I"? Can the nine-year development crisis be worked on for individual empowerment? Do Waldorf school practices strengthen human beings in the face of development crises? Does the Waldorf school, as a trainer of individuals, help human beings to have greater autonomy in thinking, willingness to feel and greater capacity for action in personal and social life? Do the principles of Waldorf Pedagogy favor a field for the awakening of creative knowledge that generates uniqueness? What are the contributions in shaping the cognitive, intellectual, emotional and other aspects of development? It was a qualitative research, which, for its procedures, was based on the approach of hermeneutic phenomenology, based on Bicudo (2000; 2011). The research processes relied on bibliographical and documental survey. The locus took place in a private school of the Waldorf methodology, located in the State of Mato Grosso, with the fourth year class of elementary school. The collection instruments were the semi-structured interview, which had face-to-face and remote modalities. The subjects were eight participants from different groups: teachers (3), mothers (2) and students (3), who received pseudonyms in order to preserve their identities. The reports were tabulated, analyzed and interpreted, following the procedures of hermeneutic phenomenology. The theoretical contribution was based on Anthroposophy, a spiritual science developed by Rudolf Steiner, who developed the Waldorf pedagogy. The main authors used are: Steiner (1988; 1992; 2008); Rosely Romanelli (2017; 2018); Rudolf Lanz (2005); Bernard Lievegoed (1994); Elaine Marasca (2009); Koepke (2014); Tobias Richter (2002); and Federation of Waldorf Schools in Brazil (1999). The research contributions showed the strengthening of children involved in the Rubicon crisis from the experience of the practices of the Waldorf Pedagogy curriculum and revealed that the schooling process promotes health from the development of an "I" that is directed towards self-realization. They also revealed that this pedagogy is effective based on the personal development of the teacher who involves students and families in the process. Finally, it was found that the experience of the Waldorf school can favor the emergence of sensitive and active adults for the transformation of a new social reality.

Keywords: Waldorf Pedagogy. Pedagogical practices. Human development. Rubicon crisis. Crisis 9 years old.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Casies	Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
MT	Mato Grosso
PPGEdu	Programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
RoSE	<i>Reserch on Steiner Education</i>
Scielo	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TAUI	Termo de Autorização do Uso de Imagens
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso “ <i>Carlos Alberto Reyes Maldonado</i> ”
Unesp	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos participantes (professoras)	34
Quadro 2 – Perfil dos participantes (mães)	34
Quadro 3 – Perfil dos participantes (alunos)	35
Quadro 4 – Produções científicas	44
Quadro 5 – Unidade de sentido: preparação para atuar com a Pedagogia Waldorf	119
Quadro 6 – Unidade de sentido: a prática da pedagogia e sua relação com o desenvolvimento humano	121
Quadro 7 – Unidade de Sentido: mudanças no desenvolvimento em torno dos nove e dez anos	124
Quadro 8 – Unidades de sentido: prática pedagógica e sua atuação no desenvolvimento de crianças de nove e dez anos	125
Quadro 9 – Unidade de Sentido: conexão entre o que aprende na escola e o cotidiano	131
Quadro 10 – Unidade de sentido: as práticas da pedagogia na relação com o desenvolvimento do filho.....	132
Quadro 11 – Unidade de sentido mudanças percebidas em torno dos nove e dez anos de idade	134
Quadro 12 – Unidade de sentido: contribuição das práticas da Pedagogia Waldorf para os filhos de nove e dez anos	135
Quadro 13 – Unidade de sentido: a contribuição escolar na educação familiar	138
Quadro 14 – Unidade de sentido: a consciência da relação entre o que se aprende na escola e a vida	139
Quadro 15 – Unidade de sentido: percepção de que as práticas pedagógicas colaboram com o desenvolvimento pessoal	140
Quadro 16 – Unidade de sentido: a influência da disciplina de Zoologia no desenvolvimento pessoal	141
Quadro 17 – Unidade de sentido a influência da disciplina de Antropologia no desenvolvimento pessoal	144
Quadro 18 – Unidade de sentido: autopercepção de mudanças em seu desenvolvimento em torno dos nove e dez anos.....	145
Quadro 19 – Unidade de sentido: percepção das mudanças nas relações de amizade	146
Quadro 20 – Unidade de sentido: as dificuldades emocionais na escolarização derivadas do isolamento social da pandemia da covid-19	147

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA	27
2.1	Contextualização do problema e objetivos.....	27
2.2	Tipo de pesquisa	30
2.3	O lócus e os sujeitos	31
2.4	Técnicas de investigação	37
2.5	Abordagem e compreensão dos resultados	39
2.6	Revisão literária de produção científica	40
2.7	Dos resultados	43
2.7.1	Categoria A: Pedagogia Waldorf e promoção de saúde	45
2.7.2	Categoria B: Pedagogia Waldorf e desenvolvimento de consciências e capacidades.....	46
2.7.3	Categoria C: Pedagogia Waldorf, currículo e disciplinas	48
2.8	Síntese da análise dos dados	49
3	RUDOLF STEINER.....	51
3.1	Antroposofia.....	56
3.2	Pedagogia Waldorf.....	61
3.2.1	Os três primeiros setênios	64
3.3	A postura do professor Waldorf	70
3.4	O currículo: caminho de autodesenvolvimento e aprendizagem	72
3.4.1	Curriculo e dificuldade de aprendizagem	78
3.5	Práticas típicas da Escola Waldorf	83
3.5.1	Aula principal e ensino por Época	83
3.5.2	Ritmo	85
3.6	A aprendizagem e o ato cognitivo	89
4	MOVENDO-SE, CAMINHANDO E APRENDENDO: ASSIM, O EU SE FORTALECE	92
4.1	Crises do desenvolvimento: caminhos do amadurecimento do eu.....	92
4.2	Rubicão: a crise dos nove anos.....	95

4.3	Professor de classe	102
4.4	Escola e família: uma relação que deve ser próxima para um satisfatório desenvolvimento das crianças.....	103
4.5	Disciplinas que amparam a crise do Rubicão	104
5	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	114
5.1	A percepção das professoras	119
5.2	A percepção das mães com a Pedagogia Waldorf na turma do quarto ano.....	130
5.3	A percepção das crianças a partir da própria experiência.....	138
5.4	Síntese dos resultados.....	148
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICE A – Autorização dos responsáveis para a participação das crianças.	166
	APÊNDICE B – Para uso com as crianças.....	171
	APÊNDICE C – Coleta com professores.....	176
	APÊNDICE D – Termo de autorização para uso de imagem	181
	APÊNDICE E – Roteiro de entrevistas	183
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com pai ou mãe	184
	APÊNDICE G – Roteiro de entrevistas com alunos	185

1 INTRODUÇÃO

“Autoconhecimento verdadeiro só é concedido ao homem quando ele desenvolve afetuoso interesse por outros; conhecimento verdadeiro do mundo o homem só alcança quando procura compreender seu próprio ser”.

(Rudolf Steiner)

O mundo passou por diversas transformações no século XX e continua passando por grandes mudanças no século XXI, tendo como ponto de partida a ação humana que, apenas nesse período de tempo, foi capaz de realizar conquistas e avanços exponencialmente maiores, se comparado com a velocidade que isso acontecia nos séculos anteriores. Mudanças em todos os campos do conhecimento humano ocorreram, interferindo não somente nas relações sociais e no modo de vida humano, como também, pela primeira vez em toda a história, o ser humano foi capaz de alterar os ciclos da natureza, causando descompasso ambiental em larga escala e em diversas dimensões.

Analisando o desenvolvimento humano em seu caminhar histórico, atualmente, há a triste constatação de que, mesmo diante das maravilhosas conquistas da ciência, ainda assim a espécie humana é capaz de colocar em risco a sobrevivência de múltiplas espécies, inclusive a sua própria quando a ação humana apresenta capacidade de autodestruição, seja por guerras, seja por falta de ética; quando, em ações políticas, retiram direitos essenciais das populações e percebe-se que valores básicos como fraternidade, respeito, dentre outras habilidades do caráter, dependem exclusivamente de sua boa índole. É então que se observa que respeito a valores humanos, hoje, tornam-se raros em líderes que conduzem instituições, cidades, estados e países, jogando para o caos o rumo da humanidade. Diante disso, pode-se perguntar: o que é que deu errado?

Após tais reflexões, compreende-se que o desafio do futuro da sociedade humana e do planeta Terra está atrelado ao desenvolvimento interno e subjetivo (caráter) do ser humano, tanto como ser individual quanto como em relação à coletividade. Sobre tal questão e em relação aos rumos da sociedade moderna, o filósofo e fundador da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, Rudolf Steiner, levanta a reflexão de que é preciso surgir um novo espírito para essa época, o que, segundo Steiner (1988), só é possível a partir de um impulso do íntimo da alma humana. O autor traz como proposta para tornar esse movimento real a concretização da arte de educar na área da Educação por meio de uma nova pedagogia que pode fomentar tal movimento no ser humano, indicando, assim, que as bases da Pedagogia Waldorf têm elementos que cultivam e desenvolvem a espiritualidade, sendo esse caminho de educação capaz de

despertar o movimento de que a sociedade atual tanto necessita.

Para os desafios que se apresentam, qual o papel e a relevância da escola para o mundo atual? A escola é também responsável pelo desenvolvimento do ser humano, não somente por conteúdos teóricos, como também por sua forma de pensar, agir e ser no mundo. A escola é responsável por auxiliar na formação do cidadão que atuará um dia na sociedade. Sendo assim, faz-se necessário compreender a educação para além da instrumentalização do ser humano, isto é, visando à sua formação integral. Desse modo, o desafio imposto ao campo educacional apresenta-se quanto a práticas pedagógicas que cumpram o ensinar formal e também sejam capazes de formar pessoas com maior autonomia em sua vida pessoal e social e com habilidades no direcionamento dos novos desafios que se mostram nessa sociedade global.

Hoje, os movimentos na educação básica, privada ou pública, estão direcionados, em grande parte, para um processo de educação padronizada da sociedade, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não lida de forma mais personalizada com cada região, negligenciando-se, assim, em relação à diversidade em relação às comunidades, cidades, estados e regiões do Brasil.

Os objetivos da educação básica privada, em grande parte, estão ligados às grandes corporações da área educacional, que atuam em função dos lucros sem levar em consideração a qualidade da aprendizagem e as singularidades do ser humano, quando se trata do desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, social e emocional.

A educação em instituições privadas, de um modo geral, encaminha-se para a centralização de maior número de alunos em sala de aula e para a padronização do currículo. Com isso, cada vez mais, o processo educativo adentra em um método de educação em massa. Essas corporações atuam por meio da aquisição, franqueamento ou venda de material didático próprio para tais escolas. Nesse cenário, portanto, as instituições tornam-se reféns das ações educativas centradas em um currículo padronizado, com metodologias presas a um cronograma ou material apostilado definido, não permitindo a criatividade do professor, tampouco a capacidade de pensar do aluno, pois os métodos são fechados.

Desse modo, a possibilidade de uma aula mais personalizada, que leve em consideração a singularidade do aluno, que o valorize como ser pensante, criativo, autêntico e agente de mudanças inseridas nas circunstâncias do meio em que vive, fica prejudicada ou inexistente, e o cenário escolar – que deveria ser também o local para maravilhar-se com o mundo que se apresenta através das disciplinas – fica travado por meio de uma didática rígida, que, na maioria das vezes, como alertado anteriormente, não permite o cultivo da criatividade e do exercício do pensamento próprio, sendo estes uns dos nós que impedem o surgimento da

singularidade e autonomia do indivíduo. São alguns dos entraves que compõem uma educação de massa, tendência já instalada e crescente no cenário educacional contemporâneo.

O processo de educação de massa, sendo ele público ou privado, vem colaborando para o surgimento de problemas pessoais e sociais. Esse tipo de educação, de forma geral, conduz para a promoção e formação de pessoas menos pensantes e mais reprodutoras de comportamentos menos autênticos, levando-os a um comportamento despersonalizado que resulta na manifestação de dois tipos de sintomas: os sintomas pessoais presentes na ausência de sentido da vida, como depressão, falta de engajamento em atividades coerentes com a própria personalidade; e os sintomas sociais, que, por sua vez, caracterizam-se por jovens sem motivação para o trabalho, dependência familiar, doenças psicológicas laborais, dentre outros.

Um homem menos centrado em si mesmo, quer dizer, menos individuado, corre o risco de perder a própria humanidade, resultando em consequências sociais, como, por exemplo, a agressão ao próximo, o atirador de massa, dentre outros comportamentos presentes em nossos tempos. Diante de inúmeros eventos marcantes que alcançam inclusive a mídia, faz-se necessário que a escola seja compreendida como formadora da sociedade em conjunto com a família, cujo poder de influência é maior sobre os filhos, mas que se percebe impotente diante dos novos desafios, por não ter recebido o suporte necessário para respaldar a modificação de manifestações comportamentais inadequadas que surgem – ou se expressam – no ambiente escolar.

É bom lembrar que, por vezes, por detrás de um aluno que se torna agressor na escola, houve uma criança que pode ter crescido em um lar onde não encontrou figuras de autoridade que o fortalecessem nas necessidades básicas de desenvolvimento, bem como desafios maiores, semelhantes aos escolares. Muitas vezes, esse indivíduo não contou com um ambiente emocionalmente acolhedor, o que pode ter favorecido o cultivo da empatia, do limite e do respeito consigo mesmo e com o próximo, elementos que, quando ausentes, podem desenvolver desvios de caráter, ou seja, tratar-se de uma pessoa com características de conduta de transtorno de personalidade, o qual se desenvolve ao longo da vida. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), material utilizado por profissionais da saúde, como psiquiatras, psicólogos e outros, aponta que desde a infância e adolescência, há crianças que podem revelar comportamentos que quando adultas podem fechar o quadro de transtornos de conduta. Contudo tais profissionais indicam que determinadas tendências podem ser trabalhadas desde que observadas, na intenção de desenvolver uma personalidade sadia desenvolvida na fase adulta.

Diante do exposto, um aluno, se bem observado, apresenta sinais em suas relações

cotidianas que, se levados em consideração, com direcionamento mais cuidadoso por parte da família e da escola, possivelmente apontariam para um futuro mais sereno. É possível, também, encontrarem-se outras questões de saúde mais recorrentes que passam despercebidas, como, por exemplo, adolescentes que, em idade de transição, podem manifestar maior vulnerabilidade emocional, pois encontram-se em um modo educacional familiar disfuncional, tornando esse ambiente um sistema frágil. Contudo, se, na escola, pudessem encontrar um espaço que lhes proporcionasse segurança, promovendo a sensação de confiança para buscar ajuda, poder-se-ia, muitas vezes, identificar, com antecedência, quadros de pré-surto que podem indicar o perigo do desencadeamento de algum desajuste mais sério, como a esquizofrenia ou outras questões mentais.

Entre tantos desafios que a educação enfrenta, o que se apresenta, de forma por vezes não tão nítida, é justamente um meio de conseguir encontrar propostas pedagógicas que tragam o equilíbrio entre o ensinar o conhecimento formal e o respeito à individualidade de cada aluno, sem deixar de cumprir o objetivo da aprendizagem e da formação profissional. Isso também precisa estar firmemente em sintonia com a formação de valores individuais e de personalidade do estudante. Assim, percebe-se que, hoje, uma pedagogia que traga respostas para as demandas sociais atuais precisa atuar em dois sentidos: o da aprendizagem formal e o do desenvolvimento pessoal. Para tanto, há autores que colaboraram para um pensamento inovador, com o intuito de conciliar esses dois aspectos. Um deles foi Paulo Freire¹ (2015), que evidenciou a necessidade do desenvolvimento do pensamento próprio, indicando que a autonomia do indivíduo precisa se exercitar por meio de seu pensar e que o professor pode colaborar ou não com esse processo. Pela educação, o exercício do pensamento e a conquista da autonomia podem levar o homem a tornar-se livre.

Outro autor que conflui para essa mesma compreensão é o criador da Psicologia Analítica, Carl Gustav Jung². Por meio do profundo conhecimento do desenvolvimento humano, esse autor indica que a meta de cada pessoa é a individuação, isto é, tornar-se si mesma, estar próxima de sua essência luminosa, sabendo integrar, dentro e por meio de si mesmo, os desafios que a personalidade pode encontrar nesse trajeto da vida. Ele pontua também que a educação pode ser um processo colaborativo para o indivíduo encontrar seu próprio caminho no desenvolvimento pessoal; que a pedagogia pode, de forma harmoniosa, levar o indivíduo para a sociedade, de forma sensível e equilibrada. Para esse desenvolvimento,

¹ Educação como Prática da Liberdade – obra de Paulo Freire que se refere à autonomia do pensamento.

² O desenvolvimento da Personalidade – obra que apresenta o processo de desenvolvimento da personalidade humana.

Freire e Jung convergem muito seu pensamento para o que Steiner (2008) também trouxe como proposta pedagógica. Nesse sentido, é interessante perceber que autores distintos, por caminhos diferentes, convergem para uma mesma ideia. Quando algo se repete em diferentes imagens e vieses, pode-se compreender que alguma verdade há nisso, o que merece certa atenção.

Consciente das necessidades do homem moderno, Steiner (2008) elaborou uma proposta de ensino com um olhar humano para o aluno, proposta esta que é também um convite ao desenvolvimento pessoal, pois, por meio da vivência escolar e de ferramentas que conduzem ao aprender, o autor aponta, de forma intrínseca, a condição de desenvolvimento humano dentro da necessidade anímica de cada idade. Dessa forma, Steiner (2008) revelou-se um visionário ao perceber o desenvolvimento por etapas, compreendendo que novas mudanças e necessidades que surgem no íntimo de cada um precisam ser estimuladas e fortalecidas no tempo em que aparecem. Desse modo, atividades específicas por meio de um currículo recheado de vivências são criadas. É importante ressaltar que o resultado dessa experiência escolar leva ao próprio amadurecer, com a finalidade principal de fortalecer o próprio “Eu”, ou seja, torna-se si mesmo: um caminho de individuação promovido por uma experiência escolar. É assim que se revela a Pedagogia Waldorf. Para o desenvolvimento desse “Eu”, algo tão almejado, observou-se que determinadas idades são marcos de maiores transformações do que outras, e estas são chamadas de idades de crise. Steiner (2008) indica que, a cada crise o “Eu” humano, torna-se mais amplo e consciente de si mesmo e do mundo em seu entorno, e assim há um ampliar de consciência do indivíduo.

A cada crise, são abertas janelas no desenvolvimento, que possibilitam o surgimento de novas habilidades se houver um trabalho direcionado para essa intenção, ocorrendo o fortalecimento do indivíduo e, conseqüentemente, o seu crescimento para o desenvolvimento da próxima etapa. Assim sendo, ao pensar na proposta desta pesquisa, escolheu-se estudar a crise do Rubicão no desenvolvimento humano, etapa esta que surge a partir dos nove anos de idade (KOEPEKE, 2014) e que promove uma transformação na consciência das crianças, modificando aspectos de seu desenvolvimento.

Sabendo que esse momento é tão importante e relevante para a Pedagogia Waldorf, considerou-se que tal estudo será de grande interesse para compreender como crianças atualmente caminham nessa proposta pedagógica; como se apresentam nesse desenvolvimento e como ele pode colaborar para fortalecer o “Eu”. Faz-se necessário lembrar ainda que tal tema tem sido pouco estudado e investigado. Por isso, a relevância da pesquisa para a ampliação do tema *As práticas da Pedagogia Waldorf e o desenvolvimento humano no processo da crise do Rubicão*, a fim de compreender se a Pedagogia Waldorf pode ser uma ferramenta nesse processo

do despertar do “Eu” e se colabora para o processo de formação do indivíduo.

A partir de maiores pesquisas sobre esse tema, há possibilidade de promover-se atenção e cuidados no trato infantil, sejam eles dentro do ambiente escolar, familiar, clínico, sejam pertencentes a outra categoria que lide com o desenvolvimento humano para essa etapa da vida. Ferramentas, práticas e novas propostas podem surgir, considerando-se a maior clareza sobre o fenômeno do desenvolvimento na crise do Rubicão e como ele se revela no universo infantil. Também a ampliação do conhecimento sobre o trato da Pedagogia Waldorf para tal crise, a qual poderá reafirmar, modificar ou até mesmo colaborar na criação de novas estratégias e procedimentos para se lidar com esse assunto.

Foi justamente a percepção da importância do tema aqui abordado que despertou na pesquisadora o propósito de investigação, tendo em vista que, após um tempo de caminhada profissional, aliada à experiência de vida trabalhando com esta Pedagogia, foi possível visualizar que algo interessante e relevante ocorre por meio e a partir da vivência proporcionada por ela. Sobre isso, os próximos trechos serão escritos em primeira pessoa, haja vista que se tratam de uma breve história pessoal da pesquisadora.

Se observarmos nossa biografia, sempre teremos pistas de quais foram as experiências que nos trouxeram para as escolhas atuais, direcionando-nos muitas vezes pessoalmente e profissionalmente. Destarte, buscando compreender o processo de escolhas pessoais que nos impulsionam ao desenvolvimento profissional, nossa biografia pode revelar vivências marcantes que podem determinar esse percurso. Nesse sentido, por ter estudado em uma escola Waldorf – uma grande experiência na minha formação humana –, por diversos motivos, vejo que a grande base de formação de personalidade veio desse ambiente, que me proporcionou uma possibilidade ímpar de compreender o mundo ao meu entorno e poder sentir a vida como um convite para atuar e transformar nosso meio para o bem comum.

Houve experiências marcantes que me proporcionaram a confiança para entregar-me a um processo de aprendizagem que fomentava minha curiosidade em descobrir o mundo através das aulas apresentadas por nosso professor de classe. Além disso, tais experiências possibilitaram-se a sensação de estar em um lugar seguro em que eu estava guiada de forma afetiva, juntamente com meus colegas, pelo professor. Portanto, o que ficou em minha memória foi a certeza de como o mundo é um lugar incrível a ser explorado e como era bom estar na escola! Como era bom aprender! Como eram confiáveis e bons nossos professores! Por fim, eu, meus colegas e o professor de classe nos sentíamos como uma família: percorríamos cada série construindo histórias! Essa e tantas outras imagens positivas foram semeadas nesse tempo.

Rememorando eventos importantes desta época, vale ressaltar que uma experiência

marcante foi quando cursava o sexto ano, e, na aula de Literatura, conhecemos o livro *Tistu, o Menino do Dedo Verde*, de Maurice Druon. Após a discussão dos temas apresentados e a realização de um trabalho de aprofundamento, a professora, a pedido dos alunos, realizou uma visita à ala de pediatria do Hospital Júlio Muller. Foi a partir dessa visita que uma parceria surgiu entre a escola e a ala pediátrica desse mesmo hospital.

Tal parceria de visitas e trabalhos sociais frequentes e planejados teve como objetivo idealizado pelos alunos levar um pouco de alegria e brincadeiras, por meio de suas experiências vividas dentro da própria escola, com teatros, oficinas, cantigas, dinâmicas, dentre outros. Os alunos tiveram o apoio de professores e de alguns pais, e essa atividade tornou-se frequente e organizada em conjunto com a estrutura hospitalar. Essa iniciativa deu abertura para o surgimento do Grêmio Estudantil Voo Livre, o qual tinha um cunho de trabalho sociocultural e ambiental, promovendo, nessa época, atividades na cidade e ações ambientais com a comunidade do bairro escolar, assim como com instituições locais, entre outros parceiros.

Lembro-me que, antes de tal experiência, meu perfil enquanto aluna era de ser responsável, cumprindo as tarefas. Contudo, ao chegar da adolescência, os desafios de desenvolvimento emocional, próprios da idade, vieram com força, e assim me tornei, por algum tempo, mais introvertida, menos espontânea nas conversas e com vontade de ficar em meu próprio mundo. Por alguma temporada, fazia apenas o mínimo necessário na vivência escolar.

Nessa trajetória escolar, muito tempo da vida passei dentro desse ambiente, que foi tornando-se cada vez mais rico e interessante, no qual me via mais atuante por meio das diversas atividades promovidas no ambiente escolar. Eram iniciativas que iam para além das aulas, como eventos de trabalhos sociais e ambientais, entre outros. Dessa forma, vi-me, de criança observadora e mais quieta, tornar-me líder na turma ao promover e motivar os colegas em ações como as anteriormente citadas.

Um outro evento que me despertou o desejo de provocar e trabalhar com as emoções foi a experiência de realizar um teatro no oitavo ano. Eu acabei interpretando um personagem completamente oposto à minha personalidade: “João Grilo”, de *Auto da compadecida*³. Na experiência vivida, compreendi que a proposta da Pedagogia Waldorf colabora para que o ser humano esteja em sintonia consigo mesmo, direcionando suas escolhas e ações e revelando coerência entre o que se sente, pensa e faz. Desse modo, contribui para que seja um ser humano mais íntegro.

Formei-me em Psicologia em 2007, e, ao longo dessa jornada, já tinha o interesse de

³ Auto da Compadecida é uma peça teatral em forma de auto e foi escrita pelo autor brasileiro Ariano Suassuna em 1955.

trabalhar com crianças e jovens. Inicialmente, comecei a atender em clínica particular. Em 2010, atuei em alguns períodos na mesma escola em que me formei. Conhecer o desenvolvimento infantil no meio escolar ampliou o horizonte sobre o desenvolvimento social da criança e como os valores familiares e escolares influenciam na formação da personalidade. Entretanto, até aqui, trabalhava mais com o público do setor privado, e, mesmo sendo uma escola com famílias de diferentes classes sociais, ainda assim havia uma outra dinâmica cultural e social.

Uma das experiências profissionais mais marcantes e definitivas para um amadurecimento profissional – e que me trouxe muitas perguntas em relação ao que eu presenciava – ocorreu no ano de 2012. Tive a oportunidade de entrar para a equipe do Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (Casies), pertencente à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, situado na cidade de Cuiabá. Nesse local, tive a certeza de que o trabalho com questões escolares no universo infantil de fato era, e é, algo que me encanta. O trabalho com a equipe multiprofissional de saúde e educação rendeu várias frentes, uma delas no setor de avaliação, orientação e encaminhamento das crianças com dificuldades diversas.

Estar no setor público ampliou-me o leque. Já podia então dizer que tive contato com alunos dos dois universos, o privado e o público. Foi nesse tempo que observações que me deixavam intrigada começaram a se definir de forma mais nítida. Especificamente no que se referia a temas relacionados a questões de dificuldades escolares. Observava uma relação forte entre a dinâmica e o funcionamento familiar do aluno colaborando para o surgimento de um baixo rendimento escolar.

Diversos fatores, tais como a falta de cultura familiar para os estudos escolares, a falta de estímulo, a rotina ou sua desorganização, dentre tantas outras influências que essa criança recebia em seu desenvolvimento, indicavam que essas circunstâncias eram mais determinantes do que as condições orgânicas, resumidas em um diagnóstico clínico fechado. Fiquei surpresa ao perceber que o público urbano era o maior dentro desse perfil e que a condição de classe social não era o vetor que determinava quem se sairia bem na escola ou não.

Outro aspecto curioso foi perceber que crianças que vinham do sítio ou de outras áreas rurais, que tinham vivenciado, em sua primeira infância, brincadeiras concretas e contato com a natureza, tendo a presença dos pais ou familiares próxima e dentro de sua rotina e vivendo uma vida mais simples em termos de recursos tecnológicos, demonstravam maiores habilidades e capacidades desenvolvidas para o aprender. Para essas crianças, o que lhes surgia como entrave era a experiência em escolas com pouco recurso ou com uma cultura ou universo escolar

mais restrito, com um corpo docente de formação acadêmica mais básica e pouco erudita, contudo, rica em diversos aspectos. Também como obstáculos havia a falta de outros projetos, como o de artes, o aprofundamento na leitura e maior acesso à informação, que se tornavam uma falta de estímulo para a continuidade escolar nas séries superiores, além da urgência econômica de contribuir com a renda familiar. Todos esses fatores colaboravam para que os jovens se afastassem da escola.

Por outro lado, as crianças da cidade, mesmo tendo acesso a maiores informações, a escolas com melhores estruturas e a professores com maior currículo acadêmico, demonstravam dificuldades na escolarização. Tais crianças tinham aspectos em comum, tais como: pai ou mãe distantes de seus filhos no cotidiano ou, por vezes, presentes fisicamente, mas sem realizar orientações sobre valores de vida; falta de organização de rotina; escassez de estímulos em ambiente físico reduzido, que não permitia a exploração de brincadeiras, dedicando seu tempo de jogo e lazer a eletrônicos ou mídia; e menor contato com outras crianças para brincar, dentre outros aspectos.

Por fim, crianças urbanas revelavam-se emocionalmente mais carentes e com baixa flexibilidade para lidar com desafios. Comportamentos como déficit de atenção, hiperatividade, falta de motivação, dificuldade de lidar com regras, entre outros aspectos, ocorriam com maior predominância nesse público. Tal experiência profissional apontou-me um universo rico para o qual deveríamos dar maior atenção para pesquisas.

Tomando conhecimento da realidade escolar, quanto ao tema dificuldades de aprendizagem, percebe-se que esse item tem tomado parte da preocupação de famílias e professores. Isso tem levado inúmeras crianças a consultórios médicos, tendência esta que desvia a compreensão do processo de aprendizagem para uma questão mais orgânica do indivíduo, responsabilizando-o pelo fracasso escolar.

Tal movimento tem aumentado dentro das escolas, o que vem chamando a atenção de pesquisadores (CRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015), que buscam compreender os mecanismos dessa prática. Observa-se que esse discurso da medicalização é cercado por um padrão de perfil ideal de aluno com vistas a uma excelência na aprendizagem, ou seja, dessa forma, comportamentos desviantes devem ser encaminhados, examinados e tratados, se necessário. Nessas condições, a responsabilidade do fracasso escolar é voltada para a criança, postura que, infelizmente, tem sido adotada pelos agentes que atuam nas relações de aprendizagem, isto é, professores, profissionais de saúde, família, entre outros.

A fim de se ter um olhar mais criterioso quanto às questões de saúde que adentram a escola, faz-se necessário compreender qual o discurso por detrás das práticas na investigação

das dificuldades de aprendizagem, pois somente uma visão crítica poderá, de fato, colaborar para a solução das questões que se apresentam como desafiadoras, em que, muitas vezes, um olhar mais sistêmico e holístico da situação escolar se manifesta através do sintoma na criança. Porém, a grande procura por avaliações de alunos na área da saúde, sem antes haver um olhar singular para as questões apresentadas, já indica que essa reflexão não vem sendo feita por quem promove, vive e é ator dessa realidade, ou seja, escola, família e profissionais da saúde.

Tendo um ponto de vista privilegiado devido ao fato de poder observar crianças de todos os tipos de escola, percebo a repetição de um comportamento: crianças na educação infantil que sentem prazer em ir para a escola, ao ingressarem no ensino fundamental comumente perdem o desejo de frequentarem as aulas ou até mesmo desenvolvem dificuldades mais delineadas, sendo esse público os pacientes em consultórios. Quando em contato com a equipe que os atende, muitas vezes fica claro que se trata de alunos com capacidade de compreensão e desenvolvimento que recebem, em consultório, novos recursos que os auxiliam pedagogicamente. Por outro lado, acompanhando crianças da educação infantil Waldorf, que por vezes apresentam certa insegurança emocional, atraso no desenvolvimento ou qualquer outra dificuldade, quando vivenciam essa pedagogia a cada ano, até alcançarem o ensino fundamental, e dão continuidade a esse processo, evidenciam certo amadurecimento na autoconfiança, o que colabora para que elas se envolvam na prática pedagógica, empenhando-se mais no próprio estudo.

Diante do exposto, a justificativa pessoal para esta pesquisa ocorreu ao compreender que a realidade escolar tem experimentado inúmeras problemáticas em relação ao desenvolvimento insatisfatório de alunos, ocasionadas por inúmeras razões, como, por exemplo, indisciplina e desmotivação, dificuldades de aprendizagem e atrasos de desenvolvimento, que corroboram a necessidade de encontrar novos caminhos pedagógicos que tragam novas respostas. Surgiu assim a percepção de que a Pedagogia Waldorf se propõe, de forma indireta, a contribuir para a saúde integral de seus estudantes. Outro aspecto importante é o de que, nos dias atuais, as crianças estão carentes de comportamento resiliente para atravessar momentos desafiadores. Diante dessa reflexão, despontou-me a curiosidade para compreender se essa Pedagogia pode colaborar no desenvolvimento em determinadas fases da infância, mais delicadas que outras. Assim sendo, tornou-se importante verificar: a Pedagogia Waldorf, por meio de suas práticas, colabora para o desenvolvimento humano durante a crise do Rubicão?

Destaca-se a **relevância social** desta pesquisa a partir da contribuição do conhecimento de Rudolf Steiner (2008) aplicado à Pedagogia Waldorf, que se revela como uma

realidade possível a partir de um currículo que promove práticas que auxiliam o desenvolvimento humano em todas as dimensões necessárias, quais sejam: a anímica, a física e a espiritual. O autor aponta que o resultado dessa vivência é a promoção da saúde integral do indivíduo. Portanto, para se alcançar esse objetivo, tem-se como meta o fortalecimento do “Eu”.

Para o fortalecimento da prática da Pedagogia Waldorf, Richter (2002) faz importante colaboração ao editar, de forma organizada e didática, a estrutura do currículo Waldorf, fundamentada nos conhecimentos do desenvolvimento antropológico do ser humano:

A Pedagogia Waldorf trabalha a partir da visão antropológica desenvolvida por Rudolf Steiner, fundamentada numa ciência empírica moderna e ampliada pelo conhecimento da realidade anímico-espiritual. Ela leva a uma compreensão diferenciada das fases evolutivas da infância e da adolescência, no decorrer das quais se desdobram e se transformam as relações com o mundo e a disposição para o aprender. [...] Há que se plantar “sementes”, tanto em relação aos conteúdos, quanto à estrutura do ensino. Isso significa que mais tarde, dentro de novos contextos, a matéria aprendida deve servir de estímulo para o desenvolvimento dos conteúdos de novas questões e de novos pontos de vista. É preciso estimular e preservar a vontade para a atividade criativa e para a formação da sociedade. Assim a educação pode ser reconhecida como um instrumento para o desenvolvimento e para a transformação (RICHTER, 2002, p. 6).

Para corroborar a compreensão de como a pedagogia desenvolve saúde na criança, por meio de seu currículo, Marasca (2009; 2017) contribui, assinalando de que forma a vivência do currículo cultiva na criança a formação de valores no caráter que, conseqüentemente, levam o indivíduo a desenvolver uma personalidade alicerçada em princípios morais que promovem saúde. Ainda, para evidenciar as aplicações de Steiner (2008), Romanelli (2017; 2018) destaca como os valores da Antroposofia, por meio da Pedagogia Waldorf, apresentam um caminho de autodesenvolvimento alicerçado em princípios que impulsionam uma ética pessoal, colaborando no cultivo de um individualismo ético que repercutirá na vida pessoal e social. Através de outra pesquisa, Romanelli (2017; 2018) mostra também como a aplicação da pedagogia, permeada de arte, colabora para o desenvolvimento humano, com destaque para o desenvolvimento cognitivo. Colaborando para a formação do indivíduo, Bach Júnior (2012) ressalta como a formação de um pensar livre contribui para a formação de um ser humano responsável, cômico de si mesmo e autônomo em suas ações individuais e sociais.

Observando as possibilidades da atuação da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento, a qual propõe um ser humano fortalecido e que poderá transformar a realidade em que vive, surge a intenção desta pesquisa: compreender como suas práticas podem contribuir para o desenvolvimento do “Eu” na idade da crise dos nove anos, ou seja, do Rubicão, e se a referida Pedagogia colabora para o fortalecimento da criança em uma idade crítica.

Como **justificativa acadêmica** para tal pesquisa, mostra-se importante destacar como

se encontram as produções referentes ao tema estudado. Ocorre a percepção de que há produção de dois níveis de literatura, relacionados aos conhecimentos da Antroposofia e da pedagogia Waldorf. As produções iniciais, ainda utilizadas intensamente, são materiais compilados por autores estudiosos, nacionais e internacionais, ligados aos círculos de estudos da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf. São produções de autores como Lanz (2005), Wiechert (2005), Mitchell (2006) e Zimmermann (2012), que atuam em áreas práticas, tais como medicina, terapêuticas, bem como na pedagogia, associando seus conhecimentos teóricos e práticos e registrando-os em artigos, periódicos, livros, palestras, dentre outros. Tais literaturas contribuem para apresentar diversos temas possíveis de estudo nessa área.

Nos últimos anos, observa-se o surgimento crescente de uma literatura científica que inaugura pesquisas científicas referentes aos temas da Antroposofia e da Pedagogia, voltados para o desenvolvimento. Autores como Romanelli (2017) e Bach Júnior, Veiga e Stoltz (2013) apresentam larga produção, com foco nos aspectos de desenvolvimento relacionados às áreas escolar, individual ou social.

Nos registros da literatura acadêmica, encontram-se pesquisas recentes referentes à pedagogia e ao desenvolvimento humano, voltados para o currículo do ensino fundamental. Tal material está disponível nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), assim como nos estudos dos autores Figueiredo (2015), Gonçalves (2015) e Costa (2017).

Na literatura referente ao tema “crise do Rubicão”, ocorreu um único achado, que se trata de um artigo em plataforma internacional: *Reserch on Steiner Education* (RoSE), partes 1 e 2, dos autores Berger e Föller-Mancini (2018). Surge, dessa forma, a constatação da necessidade de intensificar as pesquisas referentes ao desenvolvimento humano por meio da Pedagogia Waldorf, e ainda, a relevante importância de investir em estudos referentes à crise do Rubicão.

Até o momento, diversos aspectos que envolve essa pesquisa foram apresentados. Diante disso, em seguida, serão abordados alguns pontos centrais que norteiam este estudo.

Ao longo das reflexões, uma questão apresentou-se como dúvida central, que pode ser compreendida como o **problema da pesquisa**: a Pedagogia Waldorf, por meio de suas práticas, colabora para o desenvolvimento humano durante a crise do Rubicão? Essa interrogação direcionou a pesquisadora a diversas outras questões, compreendidas como perguntas norteadoras, que serão melhor pontuadas no capítulo posterior. Busca-se, portanto, compreender se a Pedagogia Waldorf atua no desenvolvimento humano do aluno que atravessa a crise do Rubicão.

Para orientar o estudo desta dissertação, trazem-se as contribuições dos principais autores que serão utilizados como referencial teórico, sendo o primordial deles Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia que dá origem à Pedagogia Waldorf. Na mesma linha de conhecimento, tem-se a autora Rosely Romanelli, que vem promovendo estudos da pedagogia e do desenvolvimento humano com base na Antroposofia, orientadora de grupo de pesquisa nessa abordagem.

Incorpora-se também a este estudo o autor Bernard Lievegoed (1994), que fornece aportes na visão antroposófica, sobre desenvolvimento humano e saúde. Ainda, Tobias Richter (2002), que colabora na organização e elaboração de material norteador do currículo e prática na escola Waldorf. Considerou-se a importância do autor Hermann Koepke (2014), que contribui com o olhar sobre a crise do Rubicão e a atuação do professor, e da autora Elaine Marasca (2017), que auxilia na compreensão entre saúde e educação na visão antroposófica. Por fim, para nortear a metodologia e a análise do material coletado, contou-se com a autora Viggiani Bicudo, por meio do método da fenomenologia.

A dissertação estrutura-se em seis capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a introdução, em que se revela o objetivo geral deste estudo, assim como sua justificativa e a questão que se procurou responder, bem como a relevância social desta pesquisa.

No segundo capítulo, aborda-se a metodologia. Para tanto, apresentam-se os métodos utilizados para esta pesquisa e aponta-se o problema, os objetivos do estudo, o lócus, os sujeitos e o tipo da pesquisa, com suas técnicas de investigação. Indica-se ainda a abordagem fenomenológica deste estudo.

No terceiro capítulo, apresenta-se o autor Rudolf Steiner por meio de breve histórico. Aborda-se também como a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf, contextualizando os três setênios e as principais crises do desenvolvimento humano durante esse período, com o intuito de enfatizar a crise do Rubicão, que ocorre a partir dos nove anos de idade e colabora para o fortalecimento do “Eu”. Logo mais, enfatiza-se a importância da postura do professor e como essa postura e seu envolvimento fazem parte das forças que movem o currículo. O tópico “O currículo: caminho de autodesenvolvimento e aprendizagem” evidencia os pontos que o currículo estimula, no aluno, para promover o desenvolvimento pessoal. Em seguida, evidenciam-se algumas práticas do currículo Waldorf, tais como a Aula Principal, o Ensino por Épocas e o Ritmo. Além disso, expõem-se alguns aspectos da crise do Rubicão e, como último item, a aprendizagem e o ato cognitivo, ressaltando a importância de compreender a relação das atividades para o desenvolvimento do pensar e outros aspectos.

No quarto capítulo, aprofundam-se os temas relacionados às crises do

desenvolvimento, com a intenção de descrever as etapas de transformação que o “Eu” percorre; à crise do Rubicão, destacando a atuação do professor com os alunos que estão nesse período; a relação entre escola e família, cuja interação na contribuição para o desenvolvimento infantil é de extrema importância. Por fim, destacam-se algumas disciplinas e práticas da Pedagogia Waldorf, as quais dão suporte ao longo da crise do Rubicão.

No quinto capítulo, apresentam-se as análises dos dados coletados, dentre os quais cita-se a percepção dos participantes – professoras, mães e alunos. Os dados analisados são expostos em quadros e divididos em unidades de sentido e seus respectivos significados, facilitando, de forma didática, a análise e a compreensão fenomenológica.

No último capítulo, trazem-se as considerações finais. Para tanto, destacam-se as reflexões que surgiram a partir da pesquisa, quais as contribuições que o material agregou, bem como as reflexões a partir da experiência da pesquisa.

2 METODOLOGIA

Para que toda pesquisa realize-se de forma satisfatória, a fim de atingir os objetivos aos quais se propõe, faz-se necessário refletir e planejar seu passo a passo e as ferramentas dispostas para que, ao longo de sua elaboração, o pesquisador não se perca. Segundo Lakatos e Marconi (2008), não existe ciência sem empregar-se métodos científicos. Tal aspecto é fundamental para a pesquisa, haja vista que os autores definem método como “[...] o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (LAKATOS; MARCONI, 2008, p. 83). Dessa forma, o pesquisador busca ter o máximo de clareza nos processos para que não se perca e faz o exercício de rever e refletir sobre a elaboração de seu trabalho ao longo do processo.

Importante salientar que, antes do método e da organização do trabalho, deve-se compreender o ponto em que nasce a pesquisa, e esse marco inicial localiza-se a partir de uma questão não respondida, isto é, um problema ainda não identificado. Para Bicudo (2011), o ato de pesquisar é o de buscar compreender uma interrogação, que se coloca como pano de fundo, o qual o pesquisador busca sem cessar. É a partir do problema estabelecido e da busca por sua resposta que se desenha todo o processo de pesquisa. Nesse contexto, apresenta-se, para este capítulo, a estrutura de tal pesquisa, indicando o problema encontrado e o objetivo, bem como sua justificativa, o lócus delimitado e os participantes. Também serão esclarecidos os motivos do tipo de pesquisa escolhido, assim como a técnica para a coleta de dados e, por fim, a análise dos resultados.

2.1 Contextualização do problema e objetivos

Das problemáticas crescentes no universo escolar, é notório que hoje o perfil do estudante que vem se desenvolvendo e surgindo nos diferentes níveis de ensino, bem como nos diferentes contextos educacionais. Isso indica uma piora significativa na qualidade das capacidades de aprendizagem, sem que apresente especificamente um diagnóstico de saúde.

Desde os professores condutores da educação até profissionais de saúde voltados para aprendizagem, pontua-se uma crescente falta de motivação do estudante para aprender, falta de autonomia para se conduzir na vida escolar e falta de autonomia para expressar um pensamento próprio diante daquilo que se aprende e para conseguir realizar conexões com a própria vida que o cerca. Desse modo, surgem questões que apontam para os desajustes do desenvolvimento

biopsicossocial dos alunos e corroboram o aumento da medicalização para condução da aprendizagem, retirando assim a oportunidade de um desenvolvimento de expressão individual autêntica, tornando muitos dos alunos alienados quanto às suas próprias capacidades, e formando, dessa maneira, uma baixa capacidade de autopercepção, reflexão e análise.

Por outro lado, observa-se também crianças que, em seus anos iniciais na escolarização, sentem-se entusiasmadas para irem à escola, pois revelam grande expectativa para a alfabetização e outras experiências do currículo. Porém, com o avançar das séries, essa motivação vai diminuindo ou o aluno apresenta uma postura mais enrijecida e menos espontânea, observada principalmente em matérias ou atividades que exigem maior articulação e expressão própria de sua personalidade.

Percebendo-se **a problemática** atual da educação, quanto à dificuldade da formação de estudantes com autonomia de pensamento e adultos mais saudáveis pessoal e socialmente, tendo-se conhecimento da proposta da Pedagogia Waldorf, pensou-se se tal pedagogia apresenta um currículo embasado em aspectos antropológicos de desenvolvimento, considerando as necessidades de cada idade, buscando assim promover a saúde do estudante. Contudo, antes de chegar-se a delinear tal problemática, indagações outras também foram realizadas sobre a proposta pedagógica Waldorf, direcionando-nos às **perguntas norteadoras** deste estudo:

- As contribuições da escola Waldorf para o desenvolvimento infantil auxiliam o ser humano no fortalecimento do próprio “Eu”?
- A crise de desenvolvimento dos nove anos pode ser trabalhada para o fortalecimento individual?
- As práticas da escola Waldorf fortalecem o ser humano diante das crises de desenvolvimento?
- A escola Waldorf, enquanto formadora de indivíduos, contribui para que seres humanos tenham maior autonomia no pensar e maior capacidade de ação na vida pessoal e social?
- Os princípios da Pedagogia Waldorf favorecem um campo para o despertar do conhecimento criativo e gerador de singularidade?
- Quais as contribuições na formação dos aspectos cognitivos, intelectuais, emocionais e outros do desenvolvimento?

Por meio da vivência na escola Waldorf, quando, diante de uma crise de idade, consegue-se ter amparo para o fortalecimento da individualidade, ou seja, do “Eu”, tais questionamentos colaboram para o amadurecimento da pesquisa, o que possibilita entender que há diversos aspectos que podem ser investigados. A intenção inicial é compreender como a Pedagogia Waldorf elabora sua proposta e orienta sua aplicação a fim de observar a relação entre a atuação das práticas no desenvolvimento do aluno que passa pela crise do Rubicão, com o intuito de verificar se essa pedagogia colabora para o fortalecimento interno do aluno, o “Eu”.

Ainda, tem-se a intenção de perceber-se como tal pedagogia trabalha aspectos do desenvolvimento da criança, por meio de suas práticas, mais especificamente no desenvolvimento de estudantes, nas faixas de nove e dez anos de idade, buscando conhecer quais matérias e vivências propostas por essa abordagem buscam contribuir para essa etapa. Portanto, pretende-se verificar se as atividades propostas atingem o objetivo de promover um pensamento autêntico, contribuindo para o amadurecimento do “Eu”, bem como o fortalecimento de personalidade, no sentido de observar se a criança que completou os nove anos ou que já esteja com dez anos – momento dessa crise – e que vivenciou o currículo Waldorf pode mostrar-se mais saudável em alguns aspectos de seu amadurecimento.

O **fenômeno** que se busca investigar, pois, é a relação entre as práticas da Pedagogia Waldorf e a sua relação com o desenvolvimento dos alunos que atravessam o Rubicão, no dia a dia escolar. O **problema** da pesquisa surge a partir da questão: a pedagogia Waldorf, por meio de suas práticas, colabora para o desenvolvimento humano durante a crise do Rubicão?

Entende-se que este estudo se faz possível principalmente devido ao contato com as professoras que desenvolvem tal trabalho, bem como ao olhar da família, que esteve próxima e atenta ao processo, assim como a experiência vivida e sentida pelas crianças na determinada idade da crise. Vale ressaltar que o estudo tem como **objetivo geral** compreender como as práticas da Pedagogia Waldorf atuam no desenvolvimento do aluno que atravessa a crise do Rubicão no quarto ano. A partir disso, busca-se alcançar os **objetivos específicos** a seguir:

- conhecer a preparação do professor para a atuação com a Pedagogia Waldorf;
- identificar a influência da prática pedagógica no desenvolvimento do aluno;
- evidenciar os aspectos do desenvolvimento, que se destacam em torno dos nove e dez anos de idade; e
- revelar qual a percepção dos participantes sobre a atuação das práticas no

desenvolvimento do aluno na crise do Rubicão.

2.2 Tipo de pesquisa

Para esta pesquisa, a abordagem qualitativa é a mais pertinente, pois considera-se que, em ciências humanas, ela compreende a liberdade e ação humana nos eventos, ou seja, como cada indivíduo estabelece um sentido próprio dado ao fenômeno que vive (CHIZZOTTI, 2014), o que abre a possibilidade de avaliar características de cunho subjetivo. Para Bicudo (2011, p. 10), “[...] o qualitativo da pesquisa informa que se está buscando trabalhar com qualidade dos dados à espera de análise”.

Para desenvolver esta pesquisa, a metodologia adequada, coerente com as bases epistemológicas e corrente teórica escolhidas para esse projeto, é o método fenomenológico, tendo em vista que, dada a intenção de observar o fenômeno do desenvolvimento cognitivo do aluno da Pedagogia Waldorf, tal método permite a inserção, a observação e a análise interpretativa.

A realidade do problema apresentado manifesta-se como um movimento de expressão humana, sendo necessária a busca da compreensão desse fenômeno. Assim, a metodologia fenomenológica considera que a pesquisa dá-se entre o olhar do pesquisador e o fenômeno observado, uma vez que é no movimento de sair de si mesmo e não fazer julgamentos que o observador, ou seja, o pesquisador, pode compreender e interpretar o fenômeno que se apresenta. Entretanto, para que o pesquisador não se perca em sua prática investigativa, em uma abordagem fenomenológica, é muito importante que ele se atente à construção do seu conhecimento no desenrolar da pesquisa, pois, como indica Bicudo (2011, p. 12-13):

[...] a produção de realidade e construção/ produção do conhecimento são faces de um mesmo movimento, de maneira que ao investigador consciente que sempre se pergunta “quais as características do que quero conhecer?” e como quero proceder para avançar no conhecimento disso que me proponho a conhecer?

Sobre a construção da pesquisa, Bicudo (2011) aponta que é importante atentar-se que as investigações não se dão de forma linear, haja vista que, na fenomenologia, trata-se do movimento dos fenômenos do comportamento humano, os quais, por serem subjetivos, não ocorrem linearmente. O autor ainda completa que o conhecimento vai se dando no desenrolar da pesquisa e do envolvimento do pesquisador com seu objeto de estudo.

O pressuposto da compreensão do que é dito evoca do pesquisador a capacidade de compreender o que está na linguagem (BICUDO, 2011). Para esse exercício, é preciso a

sensibilidade do investigador diante do fenômeno que se apresenta e o respeito aos seus sujeitos da pesquisa.

Um ponto favorável para a escolha do tipo de pesquisa neste estudo destaca-se pela possibilidade de que a abordagem fenomenológica se propõe atuar no campo da educação, conseguindo apurar os diferentes olhares em torno de um mesmo fenômeno. Embora os exemplos de Bicudo (2011) tenham se pautado em pesquisas no ensino de ciências da matemática, o movimento da pesquisa entre os sujeitos e o fenômeno ocorre da mesma forma, compreendendo bem a demanda do contexto de ensino e aprendizagem:

A compreensão deste solo comum, de identidades, que se deixam modificar gerando diferenças, pode por exemplo, abrir uma clareira nesta zona escura na qual o ensino de ciências se projetou na atualidade. Por um lado, o ensino de ciências se vê perdido na massa complexa, profunda e necessária do desenvolvimento científico que clama por profissionais aptos e atualizados. As necessidades sociais intensificam esta busca gerando tensões que são trazidas para o meio educacional. Por outro lado, os professores, que para além dos propósitos de apresentar aos alunos o conhecimento científico acumulado, têm o seu modo de elaborar o percebido da ciência, a qual ensina. Modo este que não necessariamente é o mesmo dos alunos e vice-versa (BICUDO, 2011, p. 97).

Ser capaz de observar, coletar, compreender, apurar e analisar o fenômeno que se investiga é algo que a pesquisa fenomenológica percorre, pautada por um caminho metodologicamente estruturado, colaborando para um melhor manuseio dos dados daquilo que se examina. Para isso, ela propõe uma estrutura para análise dos dados, a qual propicia uma apuração organizada e clara. Bicudo (2000), em seu método, indica que o levantamento dos dados se dará em forma de *análise de categorias*, as quais estão contidas em uma *rede de significados*, buscando assim os significados revelados por cada participante. Ao longo da apuração, o conteúdo evidencia-se, podendo então ser analisado e compreendido. Ainda, exige-se do pesquisador todo cuidado e ética para o trato do material da pesquisa.

Considera-se que, para o fenômeno que se observa nessa pesquisa, o tipo escolhido é o mais adequado, pois permite lidar de forma ampla e profunda com o que se observa, mantendo assim a singularidade do que se apresenta diante de cada participante, para a compreensão do todo, que se movimenta diante do que é apresentado.

2.3 O lócus e os sujeitos

O lócus escolhido foi uma instituição de ensino situada no estado de Mato Grosso. É uma escola Waldorf, atuante desde 1989, que abrange os três níveis de ensino: infantil, fundamental e médio. Para o início da pesquisa, o contato deu-se de forma direta e rápida, haja

vista que a instituição tem o hábito de receber pesquisadores das universidades regionais, o que facilitou a aceitação para realizar esta pesquisa.

Faz-se importante ressaltar o momento social pelo qual todos passavam no tempo da coleta desta pesquisa, que se iniciou em meados do mês de novembro de 2021, ainda sob a influência da pandemia ocasionada pelo coronavírus, causador da doença chamada covid-19. As adaptações realizadas pela instituição pesquisada, alicerçadas pelo protocolo de Biossegurança⁴, seguiram, primeiramente, total isolamento social em 2020, momento em que ocorreram aulas *on-line*, e, em 2021, a partir da metade do primeiro semestre, houve liberação para aulas híbridas. Em meados de setembro, a instituição sinalizava maior frequência de alunos às aulas presenciais, sendo totalmente suspensas as aulas *on-line* para o ensino fundamental mediante a participação de todos, o que ocorreu apenas em 2022. Como os participantes desta pesquisa estudaram nesse contexto, é importante citar algumas características das aulas ocorridas nesse período.

A compreensão do modelo de aula *on-line*, para as famílias, deu-se por meio do envio de inúmeras circulares e conversas telefônicas, quando necessário. As aulas foram gradualmente preparadas e instituídas, sendo os alunos orientados e preparados para o novo ambiente de estudos. A instituição preservou o fio condutor do currículo, mantendo atividades das aulas presenciais, tais como o Ritmo e a Aula Principal, a lousa com o desenho de Época e o Ensino por Época pelo professor de classe, assim como as aulas com professores de matéria. O meio de conexão foi o *Zoom*, plataforma escolhida para as aulas ao vivo, que ocorriam de segunda a sexta-feira com carga horária reduzida, quando comparada às aulas no formato presencial. Dessa forma, os alunos mantiveram as aulas no ano de 2020 somente no formato *on-line*, e em 2021, surgiu a possibilidade do ensino híbrido, que mesclou aulas presenciais e aulas *on-line* até o retorno total dos alunos, que só foi possível em 2022. Portanto, os participantes envolvidos na pesquisa vivenciaram esse modelo até a chegada das aulas presenciais, nos modelos do “novo normal⁵”.

Para análise, escolheu-se a turma do quarto ano, pois considerou-se existir maior ocorrência de alunos vivendo de forma mais intensa o Rubicão, conforme assinalam os estudos de base antropológica. Algumas crianças iniciam essa fase pouco antes dos nove, enquanto que, para algumas, pode estender-se até os onze anos de idade.

⁴ Circular referente ao período do isolamento social entre 2020 e 2021, elaborada pela instituição diante das normas de Biossegurança impostas pelo Governo.

⁵ O “novo normal” é um termo utilizado para designar os novos hábitos e comportamentos de biossegurança, da população frente à situação pandêmica da época.

Quanto aos sujeitos participantes desta pesquisa, foram três docentes atuantes nessa escola Waldorf, duas mães de crianças que cursavam o quarto ano do ensino fundamental e três alunos dessa referida turma. As professoras foram selecionadas a partir do critério da experiência de atuação em sala de aula, como professoras de classe do ensino fundamental e que especificamente já tivessem lecionado para turma de quarto ano, pois assim poderiam observar de forma gradual as mudanças do desenvolvimento desses alunos ao longo dos anos.

As mães participantes são as de duas crianças que cursavam o quarto ano em 2021. O perfil escolhido foi norteado pelo critério de frequente participação da vida escolar de seu filho ou filha nos aspectos pedagógicos, bem como atividades festivas ou outras ofertadas para as famílias no ambiente escolar. Outro item relevante destacado foi que os participantes tivessem um conhecimento básico ou aprofundado dos valores que a Pedagogia Waldorf apresenta, a partir da sua experiência enquanto atuante na vida escolar de seu filho ou filha, adquirida na relação com a escola. No contato para a seleção das entrevistas, chamou-se também um pai, considerando a importância de mesclar diferentes perfis de sexo de participante, contudo, o ele encontrou dificuldades para agendar um horário.

A primeira condição para a escolha do grupo de alunos foi a de que estivessem cursando o quarto ano do ensino fundamental no momento das entrevistas e já vivenciado quantidade significativa do currículo dessa classe. Outro critério foi buscar participantes com diferentes perfis de comportamento e personalidade a partir da percepção das professoras, na intenção de ter-se um grupo heterogêneo. Dessa forma, há duas alunas entrevistadas no final de 2021 e um aluno pertencente à turma do quarto ano em 2022, que foi entrevistado no final do primeiro semestre. Considerou-se a importância da inclusão de um participante do sexo masculino, o que justifica a escolha de um aluno da turma de 2022. Mais características sobre o perfil dos alunos serão descritas mais adiante.

É relevante registrar que, dos integrantes, apenas as dos pseudônimos Frigga e Freya (mãe e filha) são pertencentes à turma do quarto ano de 2021. Isso se deu pela facilidade de agendar as entrevistas e a própria disposição das participantes em contribuir com esta pesquisa.

Apresentam-se algumas das características dos perfis. Para tanto, procurou-se manter a preservação da identidade, a fim de respeitar o sigilo da pesquisa. Assim, foram nomeados por pseudônimos inspirados em personagens da Mitologia Nórdica, disciplina trabalhada na turma do quarto ano. A fim de apresentar um breve perfil das personagens, expõe-se: as “norns” são três figuras míticas pertencentes a um clã. Consideradas as regentes da realidade dos homens, são as tecelãs do destino. Urd, a primeira delas, a mais senhora e sábia do grupo, está voltada para os fatos do passado. Verdandi, relacionada à figura maternal, tem a função da

continuidade e por isso está relacionada ao tempo presente. Skuld, a mais jovem, tem poderes voltados para a premonição e por isso está vinculada ao futuro. Por conta desse conteúdo que envolve as personagens, os nomes foram designados às professoras.

Em relação às mães, uma delas ficou com o nome da deusa Frigga, considerada maternal e esposa do deus Odin. À segunda, deu-se o pseudônimo de Skad, deusa que rege as montanhas e que detém a força e coragem.

A uma das alunas deu-se o pseudônimo de Ostara, a deusa da estação primavera; à outra, o pseudônimo Freya, a deusa do amor e da beleza. O último aluno entrevistado, participante do sexo masculino, recebeu o pseudônimo de Thor, o deus do trovão e da força. Para melhor visualizar o perfil dos participantes, os Quadro 1, 2 e 3, a seguir, apresentam algumas características.

Quadro 1 – Perfil dos participantes (professoras)

PROFESSORAS					
PSEUDÔNIMO	ATUOU EM OUTRO MODELO DE ENSINO	FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF NA ELPC	TEMPO DE INSTITUIÇÃO	FREQUÊNCIA NA EXPERIÊNCIA COM O QUARTO ANO	QUAL FUNÇÃO JÁ EXECUTOU NA INSTITUIÇÃO
Verdandi	Público e privado	Sim	32 anos	3 vezes	Profª. Classe. Profª matemática; Coordenadora Pedagógica.
Urd	Público Municipal	Sim	14 anos	4 vezes	Profa. Classe Coordenadora pedagógica
Skuld	Educação especial Setor Público	Sim	10 anos	2 vezes	Profa. de classe

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 – Perfil dos participantes (mães)

MÃES			
PSEUDÔNIMO	ANO QUE O FILHO CURSOU O 4º ANO	TEMPO DE ESCOLA	N. DE FILHOS
Frigga	2021	04 anos	02 filhos
Skad	2021	08 anos	04 filhos

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 – Perfil dos participantes (alunos)

ALUNOS				
PSEUDÔNIMO	IDADE NA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	GÊNERO	CURSO DO QUARTO ANO	INICIOU NA PEDAGOGIA WALDORF
Ostara	10 anos	Feminino	2021	Ensino Infantil
Freya	10 anos	Feminino	2021	Ensino Infantil
Thor	10 anos	Masculino	2022	Ensino Infantil

Fonte: elaborado pela autora.

Para a caracterização das professoras, consideraram-se interessantes os dados da formação profissional e suas experiências antes do ingresso na instituição atual. Conhecer o percurso de formação na Pedagogia Waldorf e o tempo de trabalho na instituição é importante, além do número de turmas em que já foram professoras de classe.

A professora Verdandi é formada em Pedagogia e em Matemática, especialista em Pedagogia Waldorf. Antes de ingressar na instituição, teve contato com a educação pública. No setor privado, trabalhou em uma escola de orientação católica. Ingressou bem jovem na escola, em que tem 32 anos de atuação. O percurso na formação da Pedagogia Waldorf deu-se em cursos na escola Rudolf Steiner, em São Paulo, e em cursos na própria instituição, sendo o mais longo deles a pós-graduação. Foi professora de classe por diversas vezes, conduzindo turmas do primeiro ao oitavo ano, turmas já iniciadas por outros professores, completando vários ciclos de formação. Teve também a experiência de lecionar matemática do quinto ao oitavo ano, inúmeras vezes. Com a experiência adquirida, exerce também a função de coordenadora pedagógica do ensino fundamental, orientando professores e dando suporte à equipe e às famílias dos alunos.

A professora Urd é formada em Pedagogia. Trabalhou como professora da rede municipal. Está na escola há quatorze anos. Ingressou nela a partir de sua formação em pedagogia Waldorf, no curso de pós-graduação oferecido pela escola em que atua, em parceria com a Unemat. Participa de todos os cursos oferecidos pela instituição. Como professora de classe, acompanhou três turmas do primeiro ao quarto ano e, no momento, encontra-se com uma turma de segundo ano. Com a experiência adquirida, tornou-se tutora das turmas do primeiro ao quarto ano, colaborando com a equipe no cotidiano e no trato com os alunos.

A professora Skuld é formada em Pedagogia. Trabalhou na rede municipal, realizando atendimento a crianças especiais em uma equipe de Equoterapia. Ingressou na instituição como auxiliar do ensino infantil e depois tornou-se professora de classe. Frequentou os cursos de formação da própria instituição e foi orientada por uma professora mais experiente, tutora pedagógica, durante a condução de sua primeira turma. Ao longo de sua história como professora de classe, conduziu duas turmas nos períodos do primeiro ao quarto ano, atuando,

no momento, com a turma do primeiro ano.

Sobre o perfil dos alunos, levantaram-se os dados de tempo na instituição e a idade no momento da coleta de dados, considerando-se a importância de apresentar algumas poucas características, que podem colaborar para a compreensão de seu desenvolvimento particular. Para tanto, as professoras de classe de cada um deles contribuíram, destacando alguns pontos:

- A aluna Ostara relatou seu ingresso na instituição, na educação infantil. Tem dez anos de idade. Foi entrevistada em dezembro de 2021, no final do quarto ano. No início do ensino fundamental, ela se mostrava introspectiva nos diálogos de sala de aula. Atualmente, começou a expor suas opiniões nos debates sobre o conteúdo. Anteriormente, relacionava-se com um grupo específico de colegas, e hoje a professora observa que mudou o grupo com o qual se envolve. No desenvolvimento pedagógico, apresenta maior domínio em algumas matérias, e em outras, dedica-se mais, para obter bons resultados. Já apresentou maior dificuldade pedagógica em séries anteriores, e a professora percebia haver aspectos emocionais envolvidos. Atualmente, observa-se que houve melhora. Na visão da professora, após o retorno das aulas presenciais, notou-se amadurecimento e maior confiança na criança.
- A aluna Freya ingressou na instituição no primeiro ano do ensino fundamental e encontra-se com dez anos de idade. A coleta foi realizada no final do quarto ano, em 2021. Sua professora de classe indicou, dentre suas características, que sempre foi expressiva, com tendência a comunicar-se bem e bastante, o que facilita sua participação das discussões. Por outro lado, há a tendência a perder o foco na realização de algumas atividades. Mostra comportamento próativo e de liderança com a turma, contudo, neste ano, observou maior sensibilidade e inquietação manifestada pela aluna na relação com os colegas, o que por vezes exigiu a atenção da professora para intermediar relações no grupo.
- O aluno Thor ingressou na instituição na educação infantil e encontra-se com dez anos de idade. A coleta foi realizada durante o primeiro semestre do quarto ano. A professora ressalta que é um aluno tímido e que não é de se expor com frequência, de forma oral, porém, isso não dificulta sua participação nas atividades. Na interação livre, tem preferência pelo convívio com alguns poucos colegas, mas, em sala, interage bem com todos. Nota-se que é responsável enquanto aluno. Ao longo da pandemia, destacou-se pelas habilidades com as ferramentas dos recursos das

plataformas de aula *on-line*, colaborando com a professora para orientar seus colegas durante as aulas. A professora conta que, também durante a pandemia, a família ressaltou que o aluno apresentou medo com as questões de morte noticiadas na mídia e que algumas dificuldades surgiram diante desse sentimento.

Desta forma, encerra-se a apresentação do lócus da pesquisa e a descrição do perfil dos participantes.

2.4 Técnicas de investigação

Para a aplicação das entrevistas, o tipo escolhido foi a forma semiestruturada. É necessário elaborá-las de forma organizada, contudo, com perguntas que deixem espaço para respostas para além do previsto, dando a liberdade de uma maior expressão do entrevistado manifestar-se (LAKATOS; MARCONI, 2021), na intenção de coletar dados importantes que colaborem com aprofundamento sobre o fenômeno estudado.

As ferramentas para realização da coleta foram o gravador de voz para as entrevistas presenciais, e, quanto as entrevistas realizadas remotamente pelas plataformas *on-line*, utilizaram-se os aplicativos *Google Meet* e *Zoom*. É importante ressaltar que a segunda modalidade, a de entrevistas *on-line*, foi popularizada a partir de 2020, com o isolamento social decorrente da pandemia do vírus da covid-19. Quando no início da coleta, embora o isolamento social já não estivesse tão restrito, permitindo o encontro presencial, por uma questão de maior agilidade, alguns participantes preferiram a segunda opção. Dessa maneira, as duas formas de entrevista foram aplicadas.

No primeiro tempo da coleta dos dados, socialmente, a escola passava pelo sistema híbrido, alternando os modelos de aula *on-line* e presencial. Dessa forma, foi possível encaminhar o documento para as famílias de forma *on-line*, as quais, por sua vez, entregaram presencialmente à pesquisadora os termos assinados.

É importante ressaltar que, nas pesquisas que envolvem o contato direto com seres humanos, faz-se necessário, para o respaldo dos participantes, todo um procedimento antes da coleta, pois a conduta ética da pesquisa busca preservar a integridade e o bem-estar físico e psicológico dos participantes. Para a garantia dessa conduta, o anonimato da identidade dos participantes deve ser garantido, bem como sua livre participação, indicando-lhes a possibilidade de desistência durante o processo, por meio de qualquer justificativa pessoal.

Com base nos princípios éticos relatados anteriormente, elaboraram-se os documentos

para apresentação da pesquisa e pedido de participação dos entrevistados. É importante ressaltar que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) fez pontuais orientações em relação ao uso dos termos utilizados nessa coleta, a fim de enfatizar os cuidados para o contato com o público infantil. Desse modo, os documentos elaborados foram: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado para a coleta com os participantes representantes da família Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), em que foi colhida a assinatura dos responsáveis pelas crianças para autorizar a participação delas na pesquisa (Apêndice A); Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, dirigido às crianças, com conteúdo explicativo sobre a pesquisa (Apêndice B); TCLE específico para a coleta com os docentes (Apêndice C); Termo de Autorização do Uso de Imagens (TAUI) de arquivos antigos, que continham registros de ex-alunos que hoje são maiores de idade, pois esse material ilustra o tema abordado (Apêndice D); e roteiros das entrevistas para cada categoria nos Apêndices E, F e G.

Para todas as entrevistas, proporcionou-se aos participantes um ambiente tranquilo e descontraído, necessário para que eles se sentissem à vontade e, de forma natural, expusessem suas concepções. No decorrer das entrevistas, houve abertura para as dúvidas serem esclarecidas. Na coleta com as crianças, priorizou-se o encontro presencial, com a intenção de favorecer um ambiente o mais natural possível, portanto, somente com alguns participantes adultos as entrevistas ocorreram de forma *on-line*, com tempo de aproximadamente uma hora. Já com as crianças, o tempo de duração foi de aproximadamente trinta minutos.

O tipo de coleta foi de perguntas semiestruturadas, com a intenção de deixar os participantes com maior liberdade nas respostas. Contudo, seguiu-se um roteiro. O conteúdo das entrevistas deu-se por meio de algumas perguntas, que, de forma sintetizada, estão indicadas no decorrer deste estudo. Para as docentes, teve-se a intenção de saber como se deu o primeiro contato com a Pedagogia Waldorf e como chegaram à instituição objeto deste estudo. Também se procurou saber há quanto tempo trabalham, o que observam sobre a prática pedagógica e sua atuação no desenvolvimento humano, assim como no desenvolvimento da crise do Rubicão.

Para as mães, houve perguntas voltadas à compreensão do que percebem na manifestação dos filhos sobre a vivência escolar, sendo o primeiro conteúdo a conexão entre o que eles aprendem na escola e o cotidiano. Ainda em relação às práticas da pedagogia na relação com o desenvolvimento do filho, procurou-se saber se as mães percebem mudanças em torno dos nove e dez anos de idade dos filhos e se identificam contribuições das práticas da Pedagogia Waldorf para essas crianças, na fase do Rubicão.

Com os alunos, o conteúdo das perguntas buscou averiguar se têm consciência da relação entre o que se aprende na escola e a vida cotidiana e se identificam alguma contribuição

das práticas da Pedagogia Waldorf para si mesmos. Ainda, questionou-se se eles têm uma autopercepção de mudanças em seu desenvolvimento em torno dos nove e dez anos, e, por último, se conseguem visualizar mudanças nas suas relações interpessoais.

2.5 Abordagem e compreensão dos resultados

Essa é uma das etapas mais importantes da pesquisa. Aqui, todo o material colhido com os sujeitos será organizado e analisado. Para tanto, nesse momento, é preciso ser crítico e compreender se os objetivos iniciais da pesquisa foram alcançados e, se isso não ocorreu, quais as revelações que a pesquisa pode indicar. Nesse processo, a partir do que os sujeitos dizem, o conteúdo será compreendido. Segundo Goldenberg (2004), é o momento de avaliar tudo que se coletou e produziu durante a pesquisa de campo. Em vista disso, o pesquisador precisa ter uma atitude aberta e de atenção e ser cauteloso na compreensão dos dados que surgem.

Sobre o levantamento e análise, este estudo segue os passos orientados por Bicudo (2000; 2011), que propõe uma metodologia estruturada, assim colaborando na organização e esclarecimento do material colhido: “Ao tomar os dados para análise, o pesquisador vê emergir essa unidade nuclear onde os significados atribuídos pelos sujeitos, no momento original da experiência vivida, expressam o todo percebido num foco peculiar que o pesquisador está considerando” (BICUDO, 2011, p. 102).

Para a análise, realizou-se o levantamento dos dados a partir da análise das entrevistas. A investigação desse material seguiu a sequência dos grupos, a começar pelos docentes, seguindo para as mães e, logo mais, com os alunos. O foco dado ao material foi, primeiramente, perceber sobre o assunto tratado, ou seja, a categoria, e pontuar o sentido que originou o significado atribuído por cada participante, pois assim foi possível compreender como cada um designou um sentido pessoal a partir da experiência do fenômeno vivido.

As análises de cada grupo foram tabuladas em quadros, organizados por categorias, com a intenção de colaborar para uma análise organizada e dinâmica para a compreensão do material coletado. A fim de sintetizar esse processo, tem-se que: a cada categoria, um quadro ou mais apresenta os sentidos em cada questão, e assim, o significado de cada participante. A partir da análise desses conteúdos, segue-se então uma interpretação a respeito do fenômeno, possibilitando assim a compreensão da representação individual e coletiva, percebidas a partir do fenômeno vivido.

Percebe-se, portanto, que o passo a passo proposto colabora para que o pesquisador não se perca na análise do conteúdo, que é de cunho subjetivo. Os constructos fenomenológicos

propostos por Bicudo (2000) quanto à compreensão do conteúdo indicam que ele inclui-se integrado a uma rede de significados, onde deverão ser identificados. Em se tratando de um mesmo conteúdo, cada participante terá uma compreensão própria, dando seu próprio sentido e significado.

Os dados para análise, consideramos numa abordagem fenomenológica, são as descrições dos sujeitos, àquilo que permite compreender inteligivelmente o seu pensar e agir. Essa compreensão é pretendida para que se possa desocultar as ideias articuladas nos discursos expressos, que não devem ser tomados como fatos interpostos entre pesquisados e seus sujeitos (BICUDO, 2011, p. 102).

Essa estrutura de levantamento de dados e análise colabora para uma interpretação clara e ampla sobre o fenômeno pesquisado, o que possibilita identificar o movimento desse fenômeno no olhar de cada participante.

2.6 Revisão literária de produção científica

O levantamento da literatura já produzida a partir de pesquisas realizadas em torno do tema é de extrema importância, pois consiste em buscar, nos bancos oficiais de produção científica, registros de pesquisas já realizados. O maior interesse é tomar conhecimento de estudos anteriores que possam estar voltados para o mesmo tema do seu objeto de pesquisa. Tal atividade leva a coletar materiais que possam vir a colaborar com o objeto aqui investigado, bem como ganhar uma maior clareza a fim de saber se ele já foi bem explorado ou não. Nessa investigação ganha-se maior foco, clareza e organização para exploração e aprofundamento do tema, além, é claro, de colher materiais que possam contribuir na construção da própria pesquisa. Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 123) definem que esse é um passo importante e deve ser seguido de forma rigorosa, com critérios que alicercem a pesquisa, todavia, há caminhos diversos que podem ser trilhados.

Existem diferentes formas de se realizar uma revisão da literatura. Elas baseiam-se desde em técnicas como a revisão bibliográfica tradicional, também conhecida como revisão narrativa, alicerçada no uso de métodos específicos que visam a busca de um assunto específico em acervos da literatura, até no uso de mecanismos e metodologias utilizados por acadêmicos e pesquisadores nos campos da saúde e educação para descrever o estado da arte de um tema (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 123).

Há inúmeros métodos propostos para esse momento de revisão de literatura das pesquisas já produzidas. Isso posto, Botelho, Cunha e Macedo (2011) sugerem que o modelo da revisão bibliográfica sistemática tem contribuído para o levantamento de pesquisas na área

de saúde, o qual tem dado suporte para a elaboração de novas pesquisas. Tal método traz a colaboração, segundo Costa (2017, p. 54), para uma compreensão crítico-reflexiva e compreensiva sobre o material encontrado. Para esta investigação, é importante ressaltar que tal processo teve como base, em um primeiro momento, o Balanço de Produção, ocorrido em 2020. No entanto, através desse caminho, encontrou-se pouco material acerca do tema.

Com o intuito de ampliar a coleta de material já produzido, indicou-se a Revisão Integrativa como modelo de pesquisa, após a etapa da qualificação⁶, nos anos de 2021 e 2022. Portanto, o material a seguir tem sua forma de investigação e apresentação inspirada nos processos da análise integrativa. Pelo modelo do Balanço de Produção, averiguaram-se apenas duas plataformas: a Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com foco nas produções de teses e dissertações. Contudo, em um segundo momento, no foco da análise integrativa, consideraram-se periódicos em bancos nacionais e internacionais, a fim de facilitar o levantamento de materiais pertinentes ao tema.

Para dar-se o primeiro passo na revisão da literatura, é preciso ter-se claro qual a pergunta que move a busca da investigação, e, nesse caso, verificar: quais são as pesquisas em torno da Pedagogia Waldorf e a crise do Rubicão?

Após a clareza do que se busca, é possível partir na investigação de produção acadêmica. Para isso, as plataformas *on-line* mostram-se como ferramentas de amplo alcance, favorecendo ao pesquisador a investigação de diferentes bancos de produções, de forma ágil e cientificamente segura. Confiou-se em plataformas que dispunham de materiais de forma gratuita, considerando assim maior valor científico.

Inicialmente, duas plataformas a avaliadas, considerando que ambas são conhecidas por disporem de vasto material publicado, foram a Capes, que se trata de um órgão do governo que agrega pesquisas de mestrado e doutorado das principais universidades brasileiras, e a BDBT. Ao avaliar a importância de materiais como periódicos, outras plataformas foram visitadas: Comunidade Acadêmica Federada, que é o local onde se reúnem os periódicos da Capes; *Google Scholar*; *RoSE Journal*; e *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). Logo em seguida, pensou-se nos descritores que poderiam abarcar o maior número de material, quais sejam: 1º) Pedagogia Waldorf; 2º) Práticas da Pedagogia Waldorf; 3º) Pedagogia Waldorf e o desenvolvimento do pensar, sentir e querer; 4º) Pedagogia Waldorf e saúde; 5º) Pedagogia

⁶ Durante a qualificação, foi indicado o modelo de Revisão Integrativa, considerando os bancos de dados internacionais e com intenção de ampliar o volume de acervo de pesquisas realizadas. O primeiro material foi realizado em 2020, e a Revisão ocorreu em 2022. Dessa forma, ampliou para 12 anos o período de pesquisa no banco de dados.

Waldorf nos primeiros anos do ensino fundamental; 5º) Pedagogia Waldorf e o Rubicão; e 6º) Rubicão.

Ao lidar-se com os descritores na busca, consideraram-se as palavras de forma única e, em um segundo momento, aspas em todas as tentativas. Em alguns descritores, o hífen também foi utilizado, conforme descrito a seguir:

- a) Em primeiro, Pedagogia Waldorf, e logo mais, “Pedagogia Waldorf”;
- b) Práticas da Pedagogia Waldorf; e “ Práticas da Pedagogia Waldorf”;
- c) Pedagogia Waldorf e o desenvolvimento do pensar, sentir e querer; e Pedagogia Waldorf – desenvolvimento do pensar, sentir e querer;
- d) Pedagogia Waldorf e saúde; “ Pedagogia Waldorf e saúde”; Pedagogia Waldorf – saúde;
- e) Pedagogia Waldorf nos primeiros anos do ensino fundamental; “Pedagogia Waldorf nos primeiros anos do ensino fundametal”;
- f) Pedagogia Waldorf e o Rubicão; “Pedagogia Waldorf e o Rubicão”;
- g) Rubicão; e “Rubicão”.

O próximo passo foi definir os critérios de inclusão e exclusão. Para tanto, como critérios de inclusão, consideraram-se materiais como artigo, tese ou dissertação, e ainda, que a produção estivesse dentro do período de doze anos. Os idiomas português, inglês e espanhol também foram acrescentados para a busca dos periódicos. Ainda sobre o conteúdo do material, ele devia estar voltado para o conhecimento steineriano, especificamente sobre desenvolvimento infantil, ensino na Pedagogia Waldorf e conteúdos voltados para as crises das idades, inclusive a do Rubicão.

Já quanto aos critérios de exclusão, consideraram-se os materiais que não se restringissem a artigo, tese ou dissertação e que se encontrassem fora do período de doze anos, isto é, inferiores a 2010 e superiores a 2022. Em relação aos idiomas, foram descartados todos os materiais que não se encontrassem em português, inglês e espanhol. Também foi desclassificado todo o material fora dos conhecimentos steinerianos que não abordassem especificamente o desenvolvimento infantil, ensino na Pedagogia Waldorf e conteúdos voltados para as crises das idades nas bases de Steiner.

É relevante comentar sobre as pesquisas nas plataformas maiores, como será feito a seguir. Na plataforma Capes, encontraram-se filtros disponíveis para refinar a busca e escolheram-se os: tipos – teses e dissertações. Quanto ao período de produção, preferiu-se não

delimitar os dez anos anteriores ao ano de 2020, no qual se deu início esse levantamento, pois, ao fazer isso, surgiu um menor número de material. Desse modo, quando não se definiu o ano de pesquisas, de fato surgiu uma maior quantidade de material.

Os materiais mais antigos indicavam a sua elaboração antes da existência da plataforma Sucupira. Ainda nos filtros disponíveis, a área de conhecimento foi educação e ciências humanas; e a área de concentração foi educação e ciências sociais e humanas em saúde, porém, esse último filtro foi utilizado apenas na busca do descritor Pedagogia Waldorf e Saúde. Após encontrar um relativo número de materiais, seguiu-se para a próxima plataforma.

Na BDTD, para realizar a busca de teses e dissertações, colocaram-se os descritores entre aspas e assinalou-se o item busca avançada. Somente com isso já foi possível encontrar um número de materiais que coincidiu com o objeto de pesquisa, não sendo necessários mais filtros.

Na plataforma CAFe, incluiu-se somente o descritor com e sem aspas. Já nas plataformas Scielo e Google Scholar, incluíram-se os idiomas português, inglês e espanhol, acrescidos do período entre 2010 e 2022.

2.7 Dos resultados

Após o levantamento realizado, considerou-se a importância de conhecerem-se os resumos dos trabalhos com os temas mais próximos da pesquisa em questão. Para tanto, foi importante selecionar os textos em categorias, isto é, por afinidade de suas pesquisas. Sendo assim, os textos foram agrupados em grupos: A) Pedagogia Waldorf e promoção de saúde; B) Pedagogia Waldorf e desenvolvimento de consciências e capacidades; e C) Pedagogia Waldorf, currículo e disciplinas. A seguir, o Quadro 4 apresenta os trabalhos selecionados.

Quadro 4 – Produções científicas

TÍTULO	AUTOR	BASE DE DADOS	TIPO	INSTITUIÇÃO DE AVALIAÇÃO	ANO DE PRODUÇÃO
A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner	Bach Júnior, Jonas	CAPES	Tese	Universidade Federal do Paraná	2012
O papel da matemática no desenvolvimento do indivíduo na perspectiva da Pedagogia Waldorf	Neves, Karla Christine de Figueredo	CAPES	Dissertação	USP	2016
O ensino de Ciências na Pedagogia Waldorf: intenções e ações	Figueiredo, Carolina Gulyas	BDTD	Dissertação	UNESP	2015
O ensino de frações inspirado na Pedagogia Waldorf	Gonçalves, Natália de Barros	BDTD	Dissertação	UFSCAR	2015
Saúde na educação: indícios de congruências entre Salutogênese e Pedagogia Waldorf	Costa, Elaine Marasca Garcia da.	CAPES	Tese	Universidade de Sorocaba	2017
Em que consiste a Educação Terapêutica	Callegaro, Bruno.	Biblioteca Virtual em Saúde	Artigo	RevistaArte Médica	2014
O Rubicão como desenvolvimento evolutivo da infância	Berger, Bettina; Föller-Mancini, Axel	Scielo	Artigo	Revista Rose: Resarchon Steiner Education	2018
A educação estética na Pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior	Bach Júnior, Jonas; Marin, Andrea A.	CAFe	Artigo	Revista Interfaces da educação	2012
Pedagogia Waldorf: educar para a liberdade é desenvolver o pensar, sentir e querer	Bach Júnior, Jonas; Stoltz, Tania; Veiga, Marcelo.	CAFe	Artigo	Revista Interfaces da educação	2014
A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético.	Romanelli, Rosely.	Scielo	Artigo		2015

Fonte: elaborado pela autora.

2.7.1 Categoria A: Pedagogia Waldorf e promoção de saúde

A tese de doutorado da autora Elaine Marasca Garcia da Costa (2017) levantou interesse de análise, pois seu tema aproxima-se da proposta deste estudo, tendo o título *Saúde na educação: indícios de congruências entre Salutogênese e Pedagogia Waldorf*. Tem como objetivo investigar a promoção da saúde por meio da prática da Pedagogia Waldorf, explorando o conceito de Salutogênese em uma nova perspectiva de promoção da saúde. A autora traz a colaboração do autor Antonovsky, que indica que o senso de coerência é uma capacidade a ser desenvolvida e que sustenta a promoção da saúde. O “Senso de Coerência” apresenta alguns passos que são explorados no texto, apontando que existe um caminho promotor de saúde possível a partir de três características: integridade, manuseabilidade e a significância. Costa (2017) indica ainda que é possível um diálogo entre Antroposofia e a Salutogênese, para identificar os conceitos de cada abordagem e ressaltar seus pontos de congruências.

A pesquisa de Costa (2017) foi realizada pela Universidade de Sorocaba, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. O estudo pautou-se em pesquisa por meio da metodologia qualitativa, utilizando-se da observação, avaliação e interpretação da atuação docente no cotidiano escolar. Os dados foram analisados por meio do Paradigma Indiciário. Os lócus escolhidos foram uma escola Waldorf no Brasil e duas na Alemanha, sendo que, para a realização neste segundo país, contou-se com o apoio acadêmico da University of Applied Sciences, em Berlin, por meio da colaboradora Alice Salomon Hochschule.

O recurso metodológico através do Paradigma Indiciário favoreceu identificar evidências a partir de entrevistas e observações dos professores do ensino fundamental das classes iniciais das três escolas desta pesquisa. Constatou-se que os docentes participantes conseguem atuar respeitando os princípios do desenvolvimento do corpo físico, anímico e espiritual, dando suporte para o pensar, o sentir e o querer, que, por fim, colaboram para a saúde do ser humano, pois promovem sua integralidade. O estudo apontou ainda que cem por cento dos entrevistados concordam que a Pedagogia Waldorf favorece a saúde dos alunos por meio da estrutura de ensino, que tem aspectos particulares que são coerentes com a metodologia que desenvolve. Dessa mesma pesquisa da autora Costa (2017) originou-se a produção de artigo encontrado via plataforma Google Scholar no site do Repositório Institucional Universidade Federal do Ceará, entre outros mais, porém, não serão inclusos nesse estudo, pois adotou-se este texto por estar mais completo.

O artigo *Em que consiste a atuação da educação terapêutica*, do autor Bruno Callegaro (2014), embora não deixe claro qual a metodologia adotada, mostra-se como

aprofundamento de literatura, que pauta as reflexões norteadas a partir da experiência profissional do autor, que é médico escolar na perspectiva steineriana. Esse trabalho aborda as condições necessárias para a atuação da educação terapêutica, que, no texto, pauta-se na conduta do professor que se direciona no trato com crianças especiais. Embora no princípio do texto não se defina como voltado para a conduta na educação especial, mais ao final, essa questão fica evidenciada. O autor aprofunda-se nos critérios a serem desenvolvidos no ambiente educacional entre ele e o aluno, indicando quais condições são necessárias para esse educar terapêutico ocorrer. Salienta ainda que a postura do professor é fundamental para promover tal proposta pedagógica e indica quais condições são essas. Esse texto, mesmo pautado em orientações Antroposóficas, por estar mais voltado à educação em condições especiais, não será incluso nessa pesquisa.

2.7.2 Categoria B: Pedagogia Waldorf e desenvolvimento de consciências e capacidades

A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner, tese do Doutor Jonas Bach Junior (2012), realizada na Universidade do Paraná, teve como objetivo analisar o pensamento de Steiner e Paulo Freire, com o foco no tema liberdade, e observar se há algum diálogo comum entre ambos. Para maior compreensão do pensamento de Rudolf Steiner, foi necessário percorrer os pensamentos de Schiller e a fenomenologia de Goethe. Por outro lado, Bach Junior (2012) apresenta que Paulo Freire escolhe como base epistemológica o materialismo histórico-dialético, conversando com o idealismo de Hegel e a fenomenologia de Husserl, e ainda, com o existencialismo de Mounier e Jaspers.

A pesquisa de Bach Junior (2012) é de cunho teórico exploratório de caráter qualitativo, que tem como objetivo o aprimoramento de ideias e, para tanto, teve como primeiro passo a análise exploratória no pensamento dos dois autores anteriormente mencionados, realizando, em segundo momento, uma pesquisa de campo por meio de entrevistas a seis professores de escolas Waldorf de alguns estados no Brasil. O segundo objetivo da referida pesquisa foi identificar se os professores de escolas Waldorf compreendem se a conquista da liberdade do ser humano, proposta por Rudolf Steiner, por meio da Pedagogia Waldorf, consegue colaborar no processo de desenvolvimento dos alunos com capacidades para tal meta: o caminho de “autoconsciência” e como base para a “liberdade”. Busca identificar se tal teoria pode ser direcionada para dialogar com as propostas da Pedagogia de Paulo Freire. Como resultado, o autor constatou que os docentes compreendem desenvolvimento para a liberdade

como o desenvolvimento do pensar, sentir e querer e o autoconhecimento e a saída de determinismos. Sobre as teorias de Setiner e Freire no tema liberdade, Bach Junior (2012) revelou-se bastante produtivo.

O artigo *Pedagogia Waldorf: educar para a liberdade é desenvolver o pensar, sentir e querer*, dos doutores Jonas Bach Junior, Tania Stoltz e Marcelo Veiga (2014), publicado na revista *Interfaces da Educação*, é uma produção derivada da tese de doutorado de Jonas Bach Júnior, intitulada *A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. Porém, o texto aprofunda-se na percepção do professor da escola Waldorf, que observa a importação de elementos culturais no ambiente escolar, indicando a necessidade de incorporação da cultura local na promoção da Pedagogia Waldorf no Brasil, sem perder a essência do ideal pedagógico. O texto foi escolhido, mesmo sendo derivado da tese já selecionada aqui, pois traz, de forma sucinta e focada, o tema abordado.

O artigo *A educação estética na Pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior* (2012), dos doutores Jonas Bach Júnior e Andrea Marin, não deixa claro, em seu resumo, o tipo de pesquisa, contudo, promove a discussão sobre a estética no contexto da escola Waldorf. A teoria de Steiner apoia-se em Goethe e Schiller para a compreensão da estética. O trabalho visa explorar o assunto, debatendo com outros autores da fenomenologia, como Dufrene e Quintás. Por meio desse estudo, o cultivo da imaginação é abordado como força para a capacidade de criação por meio da Pedagogia Waldorf, tendo o professor como o agente que dá vida ao currículo. O artigo aborda a diferenciação da imaginação espontânea que nasce na alma humana, daquela que surge a partir de uma consciência mais alienada. Foi de interesse selecionar tal estudo, pois ele aborda capacidades que devem ser promovidas na infância por meio da pedagogia de Steiner.

O artigo *A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético*, da doutora Rosely Romanelli, publicado em dossiê da *Educar em Revista*, em 2015, e indexado na base de dados da Scielo, é uma produção derivada de sua pesquisa de doutorado. O artigo tem como objetivo promover a discussão de como a Pedagogia Waldorf pode contribuir para a educação atual, pondo foco no desenvolvimento do ser humano quanto à sua capacidade de desenvolvimento ético e moral. Nessa linha, os autores Steiner e Marcelo da Veiga traçam um paralelo com o conhecimento antropológico de Gilbert Durand sobre o imaginário e a antropologia do conhecimento de Edgar Morin. No texto, estão em pauta os processos do conhecimento, do pensar e da capacidade espiritual do homem nesse movimento de desenvolvimento moral e ético pautado pelo desenvolvimento espiritual.

O artigo *O Rubicão como desenvolvimento evolutivo da infância* (2018), dos autores Bettina Berger e Axel Föller-Mancini, encontrado no portal Scielo, em uma revista de periódicos referentes a pesquisas de conteúdo steineriano, a RoSE. Contextualizando, a autora Berger realiza pesquisas pelo Departamento de Ciências da Educação da Universidade Alanus na Alemanha, e Föller-Mancini está vinculado à Faculdade de Medicina da Universidade de Witten – Herdecke, na Alemanha. Esse artigo divide-se em duas partes, publicadas na mesma revista, e o tipo de estudo mostra-se como revisão de literatura. Até o momento, foi a única produção acadêmica encontrada sobre a crise dos nove anos, com o tema Rubicão, embasada nos conhecimentos de Steiner.

Ainda, o texto de Berger e Föller-Mancini (2018), em sua primeira parte, traz como proposta o debate teórico sobre a crise do Rubicão. Para isso, traça uma trajetória histórica sobre o surgimento do termo, desde Roma até a formação do seu conceito na psicologia, no tempo de Steiner, descrevendo o Rubicão em todas as suas etapas. Por último, traça um paralelo com os conhecimentos do autor Overman, que faz a distinção de crises humanas e elabora um método para a saída de crises. Por todos os motivos citados, esse material foi selecionado. Na segunda parte do texto, os autores descrevem algumas etapas do Rubicão como um movimento no espírito da criança aos nove anos, revelando quais as características anímicas, espirituais e psicológicas. Mais adiante, realizam novamente um paralelo com o autor Overman e sua teoria de desenvolvimento.

2.7.3 Categoria C: Pedagogia Waldorf, currículo e disciplinas

A pesquisa *O ensino de frações inspirado na Pedagogia Waldorf* (GONÇALVES, 2015), realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), apresenta um experimento realizado em uma escola pública, com alunos do sexto ano, com a disciplina de matemática. A proposta do trabalho é a adaptação da aula para o modelo de aula da Pedagogia Waldorf, com a intenção de observar a resposta dos alunos em um processo pedagógico diferenciado, pois a matéria de frações é uma etapa de difícil assimilação e desenvolvimento para os alunos. Como resultado, apresenta a interação dos alunos e os processos de desenvolvimento pessoal, indicando quais as habilidades e capacidades a experiência favoreceu. Tal texto mostra-se interessante para essa pesquisa, pois apresenta a interação do professor, a matéria e o desenvolvimento do aluno no aprendizado.

A dissertação da Carolina Gulyas de Figueiredo, intitulada *O ensino de ciências da Pedagogia Waldorf: intenções e ações* (2015), realizado na Universidade Estadual Paulista

(Unesp), teve a intenção de compreender o currículo de Ciências na Escola Waldorf por meio da análise. Para isso, realizou-se a pesquisa dentro de escolas Waldorf, passando pela observação de aula, análise do currículo e de periódicos, além de outros materiais que compõem a formação de professores.

2.8 Síntese da análise dos dados

A análise do conteúdo obtido evidenciou que a prática do currículo, embasada na observação goetheanística, consegue articular a teoria com a prática de levar o aluno a compreender os fenômenos naturais vinculados à experiência espiritual. Esse estudo mostrou-se interessante para a seleção desta pesquisa, pois apresentou a disciplina de Ciências estruturada em um currículo que tem a intenção de desenvolver o aluno em diversos aspectos, conduzidos por um professor que também se desenvolve no processo.

O processo da revisão literária e produção acadêmica foi extremamente importante, pois permitiu conhecer quais pesquisas já foram realizadas na área, quem são os autores e suas intenções, e ainda, de quais regiões surgem tais pesquisas. Um outro ponto interessante é que, embora haja poucas pesquisas na área entre saúde e educação nas bases do conhecimento da Antroposofia ou da Pedagogia Waldorf, no cenário brasileiro, constata-se que, nos últimos anos, vem crescendo o número de dissertações e teses relacionadas ao tema.

Sobre o tema Desenvolvimento Humano e Pedagogia Waldorf, há produções mais recentes e de diversos formatos, contudo, no que se refere às crises das idades, ou especificamente sobre a crise do Rubicão, pouco se encontrou. Dessa forma, ao considerarem-se pesquisas próximas ao tema, foi possível selecionar uma maior produção, sendo que essa mesma percepção estende-se para os bancos de dados internacionais.

No que diz respeito à qualidade dos resumos encontrados, observa-se que foram poucos os trabalhos que tiveram clareza na apresentação dos caminhos da pesquisa, o que dificultou um pouco a sua análise. Assim, foi necessário percorrer os trabalhos para identificá-los em maiores detalhes e identificar se eram pertinentes ao tema investigado.

Quanto à seleção em categorias, verificou-se que alguns temas poderiam incluir-se em mais de uma delas, pois não se dividiam em apenas um item estudado, assim como tudo o que cerca os conhecimentos steinerianos, em que uma questão sempre está entrelaçada com outra. Porém, para adotar-se uma melhor didática, os materiais foram selecionados por sua proximidade aos temas das categorias.

Essa etapa da pesquisa teve grande importância, já que possibilitou a visualização de

como têm avançado as pesquisas no Brasil acerca dos conhecimentos da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf. Nesse sentido, detectou-se que, nos últimos anos, crescem os números de pesquisas voltadas à área da educação e à área de educação e desenvolvimento humano, no entanto, quanto ao tema saúde e educação, nessa abordagem, há um número menor no Brasil. Por meio desses materiais, compreendeu-se que, em diversas faculdades, os conhecimentos de Steiner estão sendo considerados, por vezes utilizados no contraponto ou confluindo para o pensamento de outro autor, bem como exclusivamente fundamentando no próprio Steiner.

Visualizou-se que há uma crescente busca nos conhecimentos steirenianos, os quais podem contribuir com novas visões e indicarem uma tendência atual de buscar novas respostas para as questões de desenvolvimento humano e educação, bem como de educação e saúde. Dessa maneira, acredita-se ser significativo e importante o aumento do interesse nos constructos da Antroposofia e Pedagogia Waldorf e que estes estão sendo mais pesquisados e estudados nos meios acadêmicos.

Algo que ficou em evidência nessa pesquisa foi a observação de que alguns pesquisadores se destacaram, também, devido a uma maior frequência de seus nomes citados em documentos, o que indica que são agentes importantes que encabeçam e estimulam pesquisas na academia e que revelam propriedade e conhecimento, bem como facilitam a divulgação dos conhecimentos steinerianos. Diante disso, pode-se citar: Romanelli (2015; 2017), Bach Júnior, Stoltz e Veiga (2014). Esses autores têm pesquisas e livros elaborados nos últimos tempos acerca do tema, tornando-se referência nacional.

Outro dado importante identificado nesse levantamento refere-se aos aspectos do Rubicão, ou seja, à crise de nove anos apresentada por Steiner, de cujo tema não há material publicado no território nacional, encontrando-se apenas um em plataforma internacional, o que revela que até o momento não há pesquisa sobre esse tema. Identificou-se ainda que a academia, um espaço tradicional da ciência, vem abrindo-se para novas possibilidades de conhecimento, o que sugere que, nos próximos anos, o volume de pesquisas em torno da educação, saúde e desenvolvimento, bem como de outros temas que a Antroposofia possa envolver, estarão mais presentes nos meios acadêmicos e, possivelmente, em novas literaturas.

Diante do exposto, faz-se importante trazer à pauta um pouco da biografia de um dos autores cujos estudos alicerçam esta pesquisa. Para tanto, o próximo capítulo revela características importantes de Rudolf Steiner, criador da Pedagogia Waldorf.

3 RUDOLF STEINER

Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Kraljevec (na época, Hungria; hoje, Donji Kraljevec, município em Medimurje, Croácia, mas que já foi também Yugoslavia⁷), região entre a Europa Ocidental e Oriental. Filho de Johann e Franziska Steiner, era o primeiro de três filhos. A família era de base católica (HEMLEBEN, 1989), assim, logo após o nascimento, Steiner recebeu o batismo.

Antes dos dois anos de idade, o pai de Steiner foi transferido a serviço para a estação ferroviária de Pottschach e passou a trabalhar na linha da estrada de ferro do Semmering. Essa região ofereceu ao pequeno Steiner algo bem particular que marcou sua infância, pois teve chance de contato com belas paisagens e ambiente natural, e, por outro lado, a vivência diária com a tecnologia. Steiner lembrou que, nesse local, passou até o seu oitavo ano de vida e acreditava que a experiência vivida nesse ambiente cultivava nele a experiência de dois mundos: o da natureza e o da tecnologia.

Estar próximo à natureza (HEMLEBEN, 1989) e, ao mesmo tempo, em contato com o trem e a linha ferroviária influenciou diretamente em seu gosto e curiosidade pelos impulsos da natureza, ligados à espiritualidade e à ciência – que também transitam entre espiritualidade e matéria –, conteúdos de seu interesse, os quais, mais adiante, seriam impulsos para os seus estudos.

Aos oito anos, mudou-se para Neudorf, uma pequena aldeia húngara, mais próxima da civilização moderna. Os cenários de sua infância estão atrelados aos locais de trabalho do pai, e tais mudanças de cidades justificam-se por essa questão. Ainda em sua infância, um evento marcante ocorreu aos nove anos: no contato com um de seus professores, Steiner descobriu um livro de geometria e relatou que naquele livro conheceu a felicidade pela primeira vez; e que, ainda por meio da geometria, encontrou um caminho que poderia justificar as suas percepções sobre o mundo espiritual. Por meio do contato com a natureza e de outras experiências, o pequeno menino já era capaz de perceber o mundo não tangível – o da espiritualidade –, contudo, guardava para si tais experiências e veio a relatar sobre isso somente quando adulto.

Tal sensibilidade àquele mundo suprasensível proporcionou a Steiner uma riqueza de experiências ao longo de sua vida, que serviram de alicerce no desenvolvimento e na elaboração de seu estudo que conduziu à criação da Antroposofia. Todavia, isso se daria de forma paulatina e muito bem estruturada para somente algum tempo depois nomear sua ciência de Antroposofia,

⁷ Segundo Romanelli (2017).

uma ciência espiritual.

Observa-se que, desde cedo, Steiner mostrava-se uma criança prodígio e fora de seu tempo: dos doze aos treze anos de vida, adquiriu notáveis conhecimentos na geometria descritiva e no cálculo de probabilidade (HEMLEBEN, 1989). Aos quatorze anos, leu a *Crítica da Razão Pura*, de Kant, e relatou que fez isso durante as suas aulas enfadonhas de História, em que ele próprio emoldurou o livro de Kant dentro da capa do livro de História. Seu gosto ávido por filosofia fez com que, aos dezessete anos, já houvesse lido todas as obras de Kant disponíveis na biblioteca.

Figura 1 – Retrato do jovem Rudolf Steiner



Fonte: Davy (2018).

Seguindo com excelência e notoriedade os estudos, utilizou-se dessa capacidade para lecionar aos colegas, dando-lhes suporte nos estudos. Dessa forma, conseguia custear parte de suas despesas. Ao longo da sua vida, Steiner teve ricas experiências, contudo, com uma vida material escassa, com esforço e persistência conseguiu manter-se na vida escolar, algo que seu pai incentivava, pois desejava que o filho fosse engenheiro. Nessa intenção, seguiu os estudos no Liceu (HEMLEBEN, 1989), porém, sentia falta das disciplinas de línguas clássicas, o que o levou a comprar livros de grego e latim e estudar por conta própria.

A partir de suas leituras em filosofia, Steiner foi apresentando ávido interesse em compreender como ocorre o pensar humano, seguindo, em suas leituras, caminhos que o levaram a uma maior compreensão do assunto, como aponta Romanelli (2017, p. 24):

[...] entender como o pensar humano se relaciona ao entendimento da natureza. Intriga-o também qual a forma de aliar essas conclusões aos ensinamentos religiosos que para ele fazem parte do caminho humano ao supracosmético. Por isso ele devota tempo de seu estudo aos livros de Dogmática, Simbolística e História Eclesiástica. Steiner entende o pensar como uma atividade desenvolvida da mesma fonte de força que contém em si as coisas e os processos do mundo.

Steiner concluiu seus estudos em ciências naturais e em matemática na escola Politécnica de Viena, paralelamente aos estudos filosóficos e literários, pois estes últimos estavam diretamente ligados ao seu maior interesse (ROMANELLI, 2017). Nessa busca, realizou leituras em Fichte, Schelling, Herbart e Hegel, e, a partir delas, percebeu não ser possível compreender o mundo espiritual, como aponta Romanelli (2017).

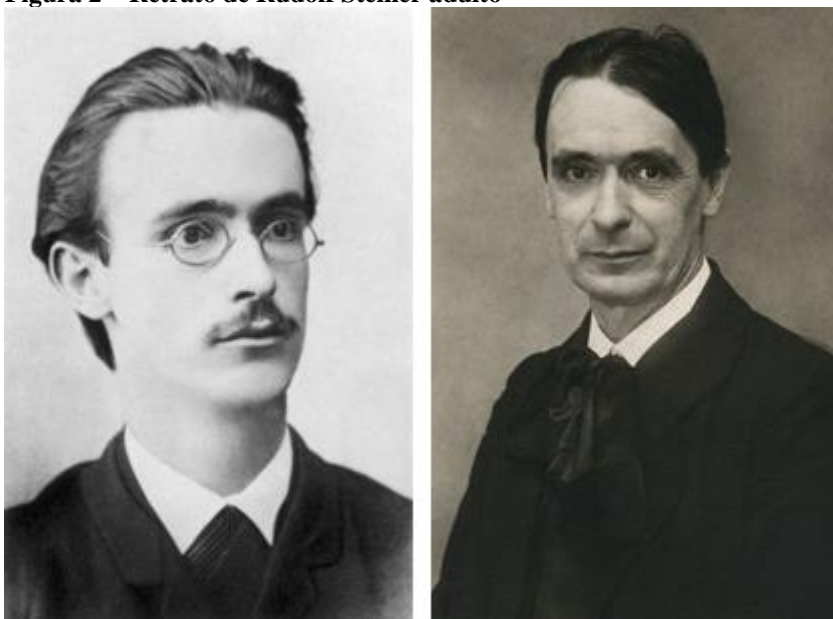
Foi a partir de suas reflexões que Steiner iniciou as primeiras elaborações sobre uma nova teoria de conhecimento, pretendendo assim apontar como o pensamento humano é capaz de, por meio dos sentidos, apreender a realidade posta, assim como a realidade espiritual, que, segundo ele, é a realidade que contém a verdade plena. Nesse contexto, Romanelli (2017, p. 25) evidencia que:

Pelo pensamento, ele tenta desvelar o mundo dos sentidos. O pensar é para ele uma experiência interna do homem e não uma coisa oposta à experiência. Essa visão do caminho cognitivo a ser seguido pelo ser humano se reforça e complementa com seus estudos posteriores sobre Goethe e Schiller.

Diante do exposto por Romanelli (2017), observa-se que Steiner encontrou um caminho mais sólido para a elaboração de suas ideias a partir das leituras em Goethe e Schiller. Após, seguiu à leitura de *A educação estética do homem*, sob os constructos de Schiller, em que esse autor revela que há diferentes níveis de consciência possíveis para o homem e que a educação estética pode levar esse homem a desenvolver os valores do bem e do belo.

Assim, Steiner certificou-se de que sua busca seria encontrar qual seria o caminho em que se desenvolve o pensamento, não somente esse pensamento que se faz a partir do que é pensado, mas o pensamento que atinge um estado mais profundo (ROMANELLI, 2017). Essa é a atividade do espírito, a qual Steiner fundamentou mais adiante, quando constatou que só se faz esse pensar a partir da alma humana, que é constituída por um “Eu”, que é a instância de conexão direta com o mundo espiritual. Foi a partir dessas concepções que Steiner seguiu em busca de respostas ao longo de sua vida e constituiu o cerne do constructo da Antroposofia. A Figura 2, a seguir, apresenta um retrato de Steiner já adulto.

Figura 2 – Retrato de Rudolf Steiner adulto



Fonte: Davy (2018).

Ao longo da vida, Steiner teve importantes encontros que lhe renderam excelentes experiências. Uma dessas experiências foi a de tornar-se professor particular de um jovem com baixa perspectiva acadêmica devido à sua condição de hidrocefalia. No auge de seus 24 anos, Steiner aceitou o desafio e por dois anos lecionou, desenvolvendo recursos que colaboraram para a melhoria da condição do rapaz, conseguindo que ele seguisse nos estudos de medicina. Dessa experiência, o então professor extraiu conhecimentos que seriam aplicados na Pedagogia Curativa, uma de suas abordagens práticas.

Ainda muito jovem, mudou-se para Weimar, na Alemanha, e começou a trabalhar com os arquivos de Goethe e Schiller. Por toda a sua dedicação e entusiasmo, foi indicado para trabalhar com uma equipe na preparação da edição das obras de Goethe (HEMLEMBEN, 1989). Poder conhecer essas obras causou-lhe profunda admiração pelo pensamento de Goethe. Assim, ao longo dos anos na realização desse trabalho, foi construindo as bases do fundamento de seu legado: a Antroposofia.

Outro material importante na obra de Steiner surgiu a partir da conclusão de seu doutorado em Filosofia, que resultou na obra *Verdade e Ciência*. Ao longo de seus estudos, desenvolveu outra importante obra, intitulada *A Filosofia da Liberdade*, que compreende o entendimento da consciência humana consigo mesma no caminho do autoconhecimento e do autodesenvolvimento, denominado por ele como individualismo ético, que surge num momento posterior.

A partir de 1904, Steiner seguiu em intensa compilação da Antroposofia. Participou

de conferências públicas e outros encontros (CALLEGARO, 2014) em que apresentou sua teoria, assim ganhando notoriedade e encontrando pessoas interessadas em dedicar-se aos estudos da Antroposofia. Nos anos seguintes, a Antroposofia ganhou força e teve início a construção de sua sede central, em 1913: o primeiro Goetheanum⁸.

Figura 3 – Primeiro Goetheanum, construído em 1913



Fonte: Heathcote (2022).

Figura 4 – Atual Goetheanum



Fonte: Heathcote (2022).

A Antroposofia dá origem a diversas práticas, como a Pedagogia Waldorf, a medicina Antroposófica, a Terapia Curativa e outras influências no campo da saúde, bem como a expressão e arte do movimento, a Eurytmia, a Agricultura Biodinâmica, tendo também seu conhecimento influenciado numa específica forma de arquitetura, formas de compreensão e

⁸ Goetheanum: atualmente localizado em Dornach, na Suíça, é sede central que abriga estudos e encontros antroposóficos.

orientação na alimentação e nutrição e diversas iniciativas sociais em vários países. Antes de sua morte prematura, na cidade de Dornach, em 1925, Steiner deixou um grande legado, que se faz presente e ainda hoje está em expansão em diversas iniciativas pelos vários países do mundo.

3.1 Antroposofia

“O sentimento de liberdade nasce com o homem e se desenvolve junto com sua individualidade. A liberdade nasce a partir de ideais e propostas de melhoria de futuro. As dificuldades que surgem no caminho, fazem crescer forças para superar obstáculos da vida”.
Davi Couto Vale⁹

Voltando-se para a origem do significado da palavra Antroposofia, do grego *anthropós*: “homem”; e *sophia*: “sabedoria”, que significa, portanto, o conhecimento do ser humano, é a esse estudo que a Antroposofia se propõe: buscar compreender a essência do ser humano. Diante disso, algumas perguntas lançaram Steiner em uma caminhada contínua em busca de respostas para as questões: quem sou eu? De onde venho? Para onde vou? Qual o sentido de minha existência? Ainda, pode-se considerar que Steiner propõe a reflexão: no que posso me tornar?¹⁰. Essas são as perguntas de pano de fundo que levaram o autor a investigar, de forma profunda, a constituição humana e sua relação com o universo.

A forma de pesquisa que a Antroposofia propõe a coloca em um patamar de ciência espiritual, pois considera como valor a ciência atual, porém, Steiner revela que há um mundo para além do tangível, no campo do suprassensível, o qual se relaciona e faz parte de toda a vida humana e cósmica e está em constante troca e transformação.

A realidade descrita por essa visão de mundo aparece em vários planos, sendo que o mundo físico, observado pelos sentidos humanos, é apenas um deles. Além desses fenômenos físicos, ele engloba entidades e processos mentais e psíquicos que são, para Steiner, tão possíveis de serem captados quanto à realidade física circundante. Dessa forma a observação comum, usada pelo ser humano em seu dia a dia, conhece apenas o plano material, de acordo com o nível de consciência desenvolvido pelo homem comum. Um desenvolvimento mais acurado da consciência humana permite ao homem perceber outras realidades além do material, pelo alcance de outros níveis de consciência (ROMANELLI, 2017, p. 63).

⁹ Davi Couto Vale: aluno da Escola Livre Porto Cuiabá - Relato de experiência do teatro do 3º ano colegial: “Liberdade Liberdade” de novembro de 2000 – de Flávio Rangel e Millor Fernandes.

¹⁰ “O Desafio de Rudolf Steiner” (The Challenge of Rudolf Steiner), do cineasta britânico Jonathan Stedall, é um documentário que tem o intuito de levar sua história para um público mais amplo (O DESAFIO, 2001). Pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=rXF3rGCKDLo> (parte 1) e em <https://www.youtube.com/watch?v=9haygN3IvHE> (parte 2).

Steiner teve um cuidado ao compilar a Antroposofia, elucidando que ela é uma ciência fenomenológica, isto é, que foca a compreensão no movimento e nos processos das coisas e como elas se dão. Tal ciência compreende que a matéria é a última parte ou o fim de um movimento ocorrido anteriormente, e que a ciência atual acaba por cair em erros quando foca na matéria, desconsiderando os processos anteriores. A Antroposofia tem como foco central o desenvolvimento humano, o ser humano enquanto indivíduo em seus processos evolutivos, bem como a coletividade, trazendo reflexões e elucidações quanto ao campo social, apontando os resultados dos movimentos na sociedade como resultados da evolução, ou não, da consciência humana.

O filósofo também aponta que a finalidade do homem em sua trajetória humana é desenvolver-se, ganhando, ao longo do tempo, cada vez mais expansão de consciência. Nessa investigação aprofundada do desenvolvimento do ser humano, ele elabora uma Antropologia minuciosa, elucidando os processos de formação e desenvolvimento do ser humano, indicando as etapas evolutivas e os processos que necessitam ocorrer para que ele possa se desenvolver de forma plena e completa.

Ainda, Steiner apresenta a entidade humana como quadrimembrada, ou seja, composta por quatro corpos (LANZ, 2005). Nesse sentido, ele faz um paralelo, comparando as potencialidades que abarcam cada corpo com as forças existentes dos reinos mineral, vegetal, animal e o espírito humano, que ele chama de “Eu”, colocando isso de forma a indicar que o indivíduo abarca essas potencialidades em si. Assim, o ser humano é superior em seu desenvolvimento, pois é portador de um “Eu”, morada de seu espírito, único, que cada ser humano guarda como sua essência e faz a ligação com uma divindade espiritual. Destrinchando tal ideia, o corpo físico – que é este composto pela matéria que conhecemos – tem toda a substancialidade que o reino mineral contém. Nossos ossos, por exemplo, são a base para que o homem venha a desenvolver-se.

Por sua vez, o corpo etérico contém a energia vital que abarca as mesmas potencialidades que o reino vegetal. Esse é o corpo que desenvolve a possibilidade de crescimento, reprodução, envelhecimento e morte. Já o corpo astral é o campo das emoções. Assim como os animais, nós, seres humanos, somos capazes de sentir emoções mais básicas a um nível mais instintivo de sobrevivência, porém, há um último corpo, que, na escala de evolução, apenas o homem o tem: o “Eu”. Esse corpo é considerado o mais sublime, pois abriga o espírito. Esse corpo é único e individual, o que torna cada indivíduo único e singular. É o “Eu” que pode conectar o ser humano aos mundos superiores e também é este que lhe concede o “Eu”, como esclarece Romanelli (2017, p. 26):

O quarto elemento da entidade humana é o Eu, somente o homem o possui, sendo que isso o diferencia dos outros seres, conforme já foi dito acima. É sua autodesignação. Ele não pode chamar outro ser, mesmo que seja seu semelhante, de Eu. O Eu confere ao homem a vivência do presente, sem a qual tudo cairia no esquecimento. Ele também é a parte espiritual da entidade humana, a qual é designada como alma.

Ainda sobre os aspectos de formação, em relação à trimembração humana, ou ao homem tríplice, Steiner (1917 apud LANZ, 2005) designa aspectos do universo anímico, dividindo-os em três instâncias, dadas as suas funções: o pensar, o sentir e o querer. Todas essas instâncias também encontram uma correspondência no corpo físico: o pensar, atividade intelectual ligada à cabeça, que contém o cérebro; o sistema nervoso central; e ao maior número dos órgãos dos sentidos, que correspondem as funções do intelecto.

Para Steiner, o cérebro tem o pensamento como a expressão do “Eu”, fazendo-nos compreender que ele é do espírito humano. O sentir encontra-se no tórax, que corresponde ao sistema rítmico-circulatório, abarcando as experiências de sentimentos e o processo das emoções, enquanto o querer direciona-se ao abdômen e aos membros superiores e inferiores, braços e pernas, nos quais as capacidades da vontade atuam.

É no querer que o homem é capaz de fazer acontecer, de concretizar as suas intenções. Segundo Steiner (2008), o ideal harmônico, que revela no homem a sua natureza saudável, é conseguir ser coerente entre pensar e sentir, e o querer, isto é, conseguir sentir um impulso em sua alma (sentir), ser capaz de elaborar uma ideia (pensar) e, por fim, conseguir trazê-la para a ação (querer), concretizando-a.

Ao compreender como o ser humano é formado, Steiner direciona-nos a olhar a questão da consciência e do pensar de forma mais cuidadosa, pois salienta que essa é a forma como o homem poderá desenvolver-se de forma mais ampla, e esse processo dependerá de sua vontade e consciência. Segundo Romanelli (2017, p. 98):

Para Steiner, o caminho evolutivo do homem prevê seu desenvolvimento espiritual, que acontece à medida que ele se desenvolve cognitivamente. Conforme já foi dito no capítulo dois, em seu livro *A Filosofia da Liberdade*, ele busca demonstrar como o ser humano pode desenvolver sua percepção e seu pensar de modo a alcançar a liberdade, que só é atingida por meio de um desenvolvimento ético e moral individual, obtido por essa evolução cognitiva.

Dessa forma, Steiner cuidou de clarificar que a possibilidade de se alcançar o conhecimento dos mundos superiores é totalmente possível por meio do exercício da consciência. Essa possibilidade não é considerada um valor místico ou uma capacidade de poucos por poderes sobrenaturais, mas sim, uma realidade possível para quem se propõe a refinar sua consciência para ter um pensamento com a capacidade de ver o movimento da vida

para além do plano material.

Segundo Steiner (2000), o homem é capaz de desenvolver níveis elevados de consciência que podem tornar o seu pensamento claro, abarcando de forma mais profunda um conhecimento puro e verdadeiro. Sobre a maneira de obter-se um conhecimento puro, o autor critica a ciência materialista quando aponta que o ser humano é capaz de ser diferente dos animais simplesmente pela capacidade de fazer escolhas racionais (STEINER, 2000). Para ele, a ciência costuma fazer analogias entre ser humano e reino animal, e é dessa forma que cai em erros. É verdade que o ser humano se distingue por ser capaz de fazer escolhas de forma racional, mas o que o difere em essência é poder ter a consciência do próprio agir:

Qual é a importância de ter o conhecimento das causas do nosso agir? Não se respeitou devidamente essa pergunta, porque infelizmente, sempre se dividiu em duas partes o que no fundo forma um todo inseparável: o homem. Distingue-se aquele que age daquele que sabe, e foi esquecido aquele que na verdade importa: o homem que age baseando-se em capacidade racional (STEINER, 2000, p. 19).

Steiner (2000) considera que o ponto-chave não é compreender que o homem é capaz de decidir por algo, mas sim, entender como ele chega a uma decisão. Dessa forma, vai aprofundando-se sobre as formas de conhecimento e elaborando gradualmente uma teoria sobre o exercício do conhecimento humano.

Qual a real importância do nascimento do ato cognitivo? Quando o homem se propõe a conhecer algo, esse ato de conhecer pode ocorrer verdadeiramente quando estiver em contato direto com aquilo que observa. Na relação entre o ato cognitivo e a observação do objeto ou situação a ser conhecida, é necessário que o homem possa estar livre de conceitos para poder absorver a real natureza do que observa. Dessa forma, irá existir um movimento entre a consciência pensante realizada pelo seu “Eu” na relação com o objeto observado. Esse processo movimenta uma interação entre o campo subjetivo do homem que se observa na relação objetiva com o objeto na realidade posta. A instância que organiza esse ato cognitivo é a noção de “Eu” que há no indivíduo. O ato de conhecer movimenta o ser a olhar para fora. Contudo, nessa busca da compreensão do que se observa, esse homem também é modificado. Essa relação traz transformação ao sujeito por aquilo que é apreendido, pois esse ato de cognição é possível pela capacidade do “Eu” (ROMANELLI, 2017).

Essa importância dada ao ato cognitivo aponta que, ao conhecer da forma mais profunda a realidade das coisas, o homem está movimentando e fortalecendo o seu “Eu”, que é o intermediário direto entre mundo material e mundo espiritual, pois, no homem, esse “Eu” conecta-se diretamente aos mundos superiores. Ainda, salienta-se que um “Eu” firme traz um

pensar reto e livre e que o ser humano se torna livre em seu pensar. Em suma, a Antroposofia busca contribuir com caminhos que levem o ser humano a tornar-se consciente de seus processos internos e poder escolher ir além, superar a si mesmo e tornar-se livre – e essa liberdade está no campo do pensar.

O caminho de conhecimento leva a uma compreensão de liberdade humana em um nível mais profundo do que usualmente a sociedade atual tem como conceito. Todavia, só se chega à liberdade através do conhecimento das coisas em si por meio do exercício do próprio pensamento, ou seja, o pilar central da concepção da liberdade, para Steiner, está no conhecimento (BACH JÚNIOR, 2012, p. 66). Para tanto, a liberdade é um processo individual que exige o exercício da autoconsciência, proporcionando, dessa forma, o autoconhecimento, que, por sua vez, exercita o pensar e fortalece interiormente o indivíduo.

O sujeito que compreende as leis do 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. Dominar as leis do próprio conhecer implica na construção de um individualismo conectado com o seu ambiente. A ética na ação humana requer segurança na cognição humana. Por isso a teoria do conhecimento torna-se fundamental para a exploração do conceito de liberdade. A inversão da regra de ouro está sujeita a mal-entendidos se interpretada superficialmente. Um cuidado é necessário para evitar distorções sob análises não fundamentadas. A idéia de liberdade em Steiner culmina no pensar intuitivo que é o *modus operandi* do individualismo ético (BACH JÚNIOR, 2012, p. 67).

Os autores Bach Júnior (2012) e Romanelli (2017) colaboram no esclarecimento dos processos que cada indivíduo deve realizar internamente para poder enfim agir de forma livre. Percebe-se que o exercício do pensamento por meio do ato cognitivo torna o ser humano consciente daquilo que propõe a pensar, que, por fim, o leva a compreender as coisas ou a realidade que o cerca, levando-o então a agir de forma mais consciente, e, por conseguinte, de forma mais autônoma e responsável por seus atos. É importante ressaltar que tal experiência não torna o caminhar do indivíduo mais fácil ou leve, mas sim, promove um despertar de consciência de si e de seus processos.

Em essência, a Antroposofia vem explicar os processos de desenvolvimento do ser humano, indicando também as suas possibilidades evolutivas a partir das escolhas de seu livre arbítrio, compreendendo ainda as duas dimensões que envolvem seus atos: a individual e a social. Destarte, a Antroposofia evidencia que a evolução da sociedade se faz a partir do indivíduo que colabora para o coletivo, assim como também a cultura coletiva relaciona-se e molda o indivíduo, portanto, uma coisa está relacionada à outra, beneficiando ou prejudicando esse desenvolvimento.

Diante do exposto, o meio mais seguro para seguir evoluindo de forma harmônica e

em sintonia com o seu próprio “Eu” e com a sociedade é ter clareza do pensamento e consciência das próprias escolhas. Para isso, é necessário exercer o livre arbítrio de forma autoconsciente. Sobre tal conteúdo, é possível encontrar um aprofundamento na obra *A Filosofia da Liberdade*, de Steiner, publicada pela primeira vez em 1894. Foi a partir dessas ideias que a Antroposofia influenciou diversos outros campos teóricos e práticos da ciência. Nessa proposta de caminho nasce a Pedagogia Waldorf, com a intenção de desenvolver pessoas mais conectadas e harmoniosas consigo mesmas e com o todo a fim de serem capazes de darem o próximo passo na evolução humana.

3.2 Pedagogia Waldorf

*“O teatro para mim é uma batalha que está para ser vencida,
é uma estrada que me levará para a vida,
uma porta para que eu possa me tornar uma pessoa melhor, um Homem!”.*
(AIR PRAERO ALVES-FILHO¹¹).

Steiner, ao observar o desenvolvimento humano de forma integral, percebe estímulos que podem ser cultivados e trabalhados para que capacidades adormecidas na alma humana possam despertar, tornando-se potenciais, moldando a sua personalidade e trabalhando para a formação de um caráter mais íntegro. Pode-se compreender que a proposta da Pedagogia Waldorf é a prática aplicada da Antroposofia, indicada por Steiner, cuja realização promove saúde na criança, tornando-a um adulto sadio, para além das instâncias biopsicossociais, capaz de desenvolver seu lado anímico e espiritual.

Encontra-se hoje, na literatura com base na Antroposofia, uma vasta produção sobre saúde e educação, em que há uma íntima relação entre ambas. Como exemplo, cita-se Elaine Marasca Garcia da Costa (2009), profissional da saúde que teve interesse em pesquisar a relação entre educação e saúde, apontando que o novo paradigma em saúde é buscar pelos aspectos saudáveis do ser e não mais a concepção médica anterior que visava ao sintoma e à doença. A autora compreende que hoje a concepção da Salutogênese pode contribuir para a promoção da saúde e ainda destaca que a educação está intimamente ligada ao fazer-se saudável ou não. Em seu livro, Costa (2009) apresenta essa relação da formação humana, destacando os aspectos do desenvolvimento humano, aprendizado e a formação saudável do indivíduo no processo educativo do ambiente escolar.

Costa (2009) destaca a escola Waldorf e sua proposta como caminhos para a

¹¹ Air Praero Alves Filho: aluno da Escola Livre Porto Cuiabá: relato de experiência do teatro do 8º ano “Muito barulho para nada” – William Shakespeare, setembro de 2001.

elaboração da saúde. Aborda que o processo educativo/formativo, voltado à valorização das qualidades humanas, concorre para uma compreensão do mundo que semeia um sentido de coerência e cresce à medida que é estimulado e cuidado adequadamente nessas escolas. Aponta também que os professores Waldorf têm clara sua missão e responsabilidade nesse caminho, respeitando cada fase do desenvolvimento e alimentando-as segundo a sua prontidão. Forma-se assim uma base que alicerça as ações vivenciadas com serenidade e organização, orientadas para a autonomia, a coragem e o bem-estar. A partir dessa premissa, pode-se formar pessoas conscientes e com um forte senso de coerência.

[...] Esse trabalho quer sugerir que a educação de qualidade que respeita o desenvolvimento humano de modo integral (físico, psíquico e espiritual), oferecendo no tempo certo um aprendizado vivo, consistente e coerente, como o faz o método pedagógico Waldorf aqui apresentado, é potencialmente promotora de saúde. Portanto, a pedagogia bem conduzida é primordial para o desenvolvimento integral ocorra de maneira sadia, preparando uma corporalidade física capaz de atuar animicamente no mundo com escolhas livres e responsáveis, contribuindo conscientemente para a evolução humana (COSTA, 2009, p. 16).

Sobre educação e saúde, estudos como o de Costa (2009), que envolvem os fundamentos da Antroposofia, crescem cada dia mais e, nessa temática, em cada proposta de atividade, há uma fundamentação que explica o porquê e qual a finalidade que se busca alcançar, pois para tudo há um sentido, significado e intenção. Dar sentido ao que se faz ao longo da trajetória escolar, seja por vezes articulando prática e teoria, seja por meio de estudo de campo, entre tantas outras propostas sugeridas, colabora para uma gama de significados que dão sentido à vida do ser humano desde a sua infância, e esse é um aspecto hoje compreendido como promotor de saúde.

No laço que envolve saúde e educação, conhecendo as bases da Pedagogia Waldorf, o enfoque que dá é o do ser humano e, sendo assim, a prática pedagógica vai para além da lógica do aprender, colaborando para a formação de um indivíduo saudável, promovendo a autonomia em sua forma de aprender a aprender, possibilitando ao aluno trazer para si novos significados e ser capaz de criar e sentir-se parte daquilo que vivencia.

No âmbito da Pedagogia Waldorf, educar e ensinar significa promover o pleno desenvolvimento das capacidades latentes em cada ser humano, fazendo da criança uma pessoa apta a integrar-se no mundo com autoconfiança, consciência e auto criatividade. Para isso, mais do que meramente informar e treinar para eventuais futuras disputas vestibulares ou profissionais, ao professor Waldorf cabe assumir uma tarefa verdadeiramente formativa e incentivadora das reais aptidões de seus alunos, ajudando-os a superar possíveis obstáculos na descoberta de seus próprios caminhos de vida (LANZ, 2005, p. 238).

Steiner nomeia cada processo evolutivo e quais são as necessidades que cada um deles

têm a fim de poder despertar as capacidades necessárias para que elas se tornem habilidades na vida adulta. Contudo, o que interessa para este estudo é compreender como os fundamentos do conhecimento do ser humano podem nortear a prática da Pedagogia Waldorf, lembrando que a formação humana é o foco para o desenrolar das diretrizes e práticas da pedagogia. Dessa forma, faz-se necessário compreender a constituição humana, como já citado de forma mais profunda anteriormente, todavia, foca-se aqui ao que nos interessa nessa pesquisa: o ser humano é constituído ao nascimento de quatro corpos, e cada um deles terá maior força em uma determinada idade: a formação do corpo físico, do corpo etérico, do corpo astral e, por último, a formação do “Eu”.

O corpo físico desenvolve-se a partir de seu nascimento. O corpo etérico, na primeira infância, tendo maior consistência em torno dos sete anos. O corpo astral começa a desenvolver-se durante a segunda infância, constituindo-se até os 14 anos. A formação do último corpo, o “Eu”, passa a ocorrer dos 14 anos em diante, porém, é somente a partir dos 21 anos que ele pode estar pronto (LANZ, 2005). Contudo, apesar de esses corpos ganharem um impulso maior em cada idade, todos se desenvolvem e continuam relacionando-se entre si ao longo das fases da vida.

Tendo como ponto de partida a constituição dos quatro corpos passemos agora para a compreensão do que Steiner chamou de formação do Homem Tríplice. Compreende que o ser humano apresenta a constituição de três capacidades anímicas e essas capacidades estarão também se desenvolvendo em cada idade, facilitando a formação da personalidade. São elas, o querer, o sentir e o pensar. Com esses três processos, o homem torna-se capaz de desenvolver sua vida intelectual, afetiva e profissional, desde que haja um equilíbrio entre eles (COSTA, 2009, p. 43).

Essas atividades anímicas terão uma correspondência no corpo físico: a cabeça corresponde ao pensar, voltando-se para o cérebro, o sistema neuro-sensorial e os sentidos, pois, na cabeça, também se encontra a maior parte dos sentidos (LANZ, 2005). O querer corresponde ao polo metabólico motor, o qual compreende o sistema digestivo que processa o alimento que vem do mundo, transformando-o. Assim, também o tórax e os membros movimentam-se para apreender o que vem do mundo, impulsionando o ser humano a agir. Na região torácica, encontra-se o sentir, tornando-se intermediário em sua atividade.

É dentro de si que o homem avalia, por reações de agrado ou desagrado, de simpatia ou antipatia, as impressões recebidas, os conteúdos dos pensamentos e até a qualidade dos alimentos ingeridos. Entre os dois extremos do pensar e do querer, o sentir ocupa uma posição mediadora, sublinhada na prática pela presunção de que o sentir está ligado ao coração e, numa visão mais ampla, à circulação (sangue) e à respiração, ou seja, aos processos rítmicos que têm sua origem na região torácica, mas que abrangem o corpo inteiro (LANZ, 2005, p. 31).

É importante ressaltar que também essas capacidades anímicas terão uma idade correspondente em que poderão ter maior impulso de desenvolvimento. Essa composição humana é vista de forma holística, sendo que uma instância se conecta com outra, sendo por vezes árdua uma explicação simples. Nesse sentido, o texto a seguir apresenta, de forma clara e objetiva, o movimento dos termos já comentados e suas relações entre si.

A visão trimembrada do ser humano faz sua conexão direta com o seu estar no mundo. O corpo portador dos processos metabólicos que o estruturam e o desenvolvem, carrega em si a força vital que permite o ser humano exercer a sua vontade, seu querer. A alma, corpo astral, carrega a vida dos sentimentos, o sentir humano. O espírito é portador do Eu e da vida intelectual ou do pensar. Steiner considera também três sistemas ou membros da organização corpórea do ser humano. O primeiro é o sistema neurossensorial, do homem, que tem seu centro na cabeça e dela irradia para o resto do corpo humano. O segundo é o sistema rítmico que abrange a respiração e o sistema sanguíneo. O terceiro sistema é o metabólico-motor que é responsável pelos processos metabólicos e pelo movimento. A organização corpórea dá sustentação física para a vida da alma, ou vida anímica, segundo ao autor. Os três sistemas relacionam-se respectivamente com as três forças da alma humana: pensar, sentir e querer. Na Pedagogia Waldorf, o processo cognitivo estabelece-se como um caminho entre as tendências do pensar e do sentir para a educação da vontade – o querer. Essa educação faz-se a partir do sentir, a partir do entendimento do homem trimembrado, considerado por Steiner como um ser que percebe o mundo por meio dos seus órgãos dos sentidos (ROMANELLI, 2018, p. 97).

3.2.1 Os três primeiros setênios

Ao discorrer-se sobre os ciclos evolutivos, faz-se necessário chamar atenção para os aspectos que interessam neste estudo, de contextualizar qual o processo que a criança necessita vivenciar em cada etapa. Porém, nesse percurso, há marcos, ou seja, idades que são como portas abertas para o surgimento de uma nova faceta do “Eu”. Para tanto, explana-se, no trecho a seguir, o contexto geral de cada ciclo e alguns aspectos que envolvem a pedagogia, destacando também que idades são essas em que o “Eu” faz um novo movimento, entretanto, é no próximo o capítulo que se aprofundará o assunto no que se refere a essas idades, suas características e como a Pedagogia Waldorf pode trabalhar para fortalecer esse impulso.

Ainda sobre o desenvolvimento, Steiner elaborou o conceito de setênios, isto é, o desenvolvimento em ciclos de sete anos. Em cada período, uma capacidade pode ser promovida. Para a formação completa do ser humano, é apontada a necessidade de se concluir três ciclos de sete anos, por isso, compreende-se que somente aos 21 anos é que se pode de fato compreender a maioridade de um indivíduo na fase adulta.

No primeiro setênio, que ocorre entre os zero e os sete anos de idade, evidencia-se que a criança está chegando à Terra, que ela ainda se encontra muito ligada ao campo espiritual e que, aos poucos, vai se apropriando de sua corporalidade e da vida que ocorre ao seu redor.

Durante os primeiros sete anos de vida, corpo, alma e espírito formam uma unidade na criança. Como já vimos, nessa fase, o corpo etérico constitui o elemento mais importante. Tudo na criança pequena está relacionado com o organismo, com as forças plasmadoras do corpo etérico; o corpo astral e o “Eu” existem, praticamente, em função dele (LANZ, 2005, p. 41).

Nessa fase, o corpo etérico vai impulsionar o crescimento e o desenvolvimento do corpo físico da criança. Os processos infantis aqui se voltam para as funções que vão constituir esse corpo, tais como a metabólico, o sono, o movimento do corpo, entre outros aspectos.

Outro processo que se revela é a abertura e disposição da criança para o mundo exterior, o que faz com que ela acolha, sem distinção, tudo o que está à sua volta, captando sem julgamento tudo o que há ao seu redor, tanto em relação às características físicas quanto ao clima ambiental, isto é, aos aspectos emocionais de quem se encontra ao redor

A criança pequena caracteriza-se por sua grande abertura em relação ao mundo. Ela acolhe sem resistência anímica, tudo o que lhe advém do ambiente em redor, defrontando o mundo com confiança ilimitada. Vive num estado de ingenuidade paradisíaca num mundo onde o bem e o mal se confundem indistintamente.

Todo os órgãos sensoriais da criança estão abertos. A partir de uma atividade interior ela responde com a repetição, com a imitação. Aprende a falar imitando, e é assim que as portas para a vida mental lhe são descerradas. É pela imitação que ela aprende as coisas, adequadas ou impróprias, que constituem o comportamento humano. É por uma imitação mais sutil que ela cria o fundamento para a sua moralidade futura (LIEVEGOED, 1994, p. 14).

Sobre esse processo de perceber o mundo ao seu redor, é importante ressaltar que, para o desenvolvimento humano, essa percepção do mundo e de si mesmo faz parte da trajetória de desenvolvimento e que algumas idades são marcos específicos para o despertar do “Eu” – como Steiner diria, o início de uma nova consciência. Portanto, nesse primeiro setênio, tem-se como primeiro sinal de despertar do “Eu” a idade dos três anos, na qual a criança começa a manifestar o comportamento novo de se referir a si mesma (LIEVEGOED, 2001), pois, até antes disso, não fazia distinção entre si, o mundo e as pessoas de seu entorno.

O momento que desperta a consciência do eu também é perceptível exteriormente. até então a criança tinha designado a si própria por seu nome. Chamava-se por “Joazinho” ou “Pedrinho” da mesma maneira como havia aprendido a designar também outras pessoas e objetos. Isso evidencia que ela não havia feito distinção entre si e os outros conteúdo e objetos identificáveis por um nome. Depois, porém, a consciência do próprio eu, despertou como algo diferente de todas as outras coisas do mundo (LIEVEGOED, 2001, p. 96).

Sobre essas mudanças significativas do “Eu”, o professor é orientado que se prepare para as respectivas classes, nessa idade, por meio de seus estudos e conhecendo a fundo a

proposta do currículo. Outro aspecto indicado ao professor que lida com a criança nessa idade é que se proponha a realizar um trabalho interno e pessoal, tanto em relação a suas emoções como a seus valores, lapidando o comportamento externado e a sua fala dirigida à criança (LIEVEGOED, 1994), pois ela irá captar o mundo externo por meio da imitação.

Ao adulto observado pela criança, é necessária a consciência desse processo de imitação, lembrando que tudo o que é vivido é aprendido, e, se houver constância, torna-se hábito, o qual se torna valor internalizado. Diante desses aspectos, torna-se facilmente compreensível os motivos de que o exemplo do adulto é apreendido pela alma infantil e que, dessa forma, aprende-se. O professor Waldorf, sabendo dessa predisposição infantil, utiliza-se do próprio comportamento para poder orientar a criança, pois, nessa fase, vale mais o que se mostra ao pequeno do que aquilo que é orientado em teoria.

Nessa primeira fase da infância, a escola deve lembrar muito o ambiente familiar e a vida em uma casa. Porém, acredita-se que, quando Steiner fez essas indicações, falava de um ambiente característico de sua época, no qual as crianças aprendiam as atividades por orientação de um adulto, tendo uma rotina de tarefas e funções dentro do ritmo familiar. Também esse ambiente deveria e deve trazer o aconchego anímico necessário para a criança. Assim, a escola, no ensino infantil, deve ter essas características semelhantes ao lar. Isso ocorrerá por meio de diversas práticas, como a fala cantada pelas professoras, que devem trazer o aconchego da fala maternal (LIEVEGOED, 1994), as estórias infantis, o teatro, o fazer do pão, as práticas voltadas para a experiência corporal por meio da liberdade do movimento físico e da fantasia, permitindo espaço para o desenvolvimento do “querer”, pois essa força se constrói por meio da experimentação corpórea no mundo, despertando o calor anímico e o movimento, que, no futuro, se transformarão na capacidade da vontade.

O valor que deve permear o mundo nessa etapa é o da bondade. É importante que a criança tenha a sensação de que “o mundo é bom”. Lanz (2005) menciona que, quando o seu ambiente lhe cativa essa perspectiva, a criança tem a coragem de lançar-se no mundo, colaborando dessa forma com a confiança e o amor a tudo que há em seu entorno, para assim se entregar nas relações em que vive e explorar a vida. Esse é um processo natural na criança quando o ambiente que a cerca é de confiança e de estímulos positivos. Estar atento a isso colabora para inúmeras observações a respeito do desenvolvimento.

No segundo setênio, dos 7 aos 14 anos, o corpo que se encontra em desenvolvimento é o astral, e o aspecto anímico que se desenvolve é o do sentir. Para colaborar no aprofundamento desse sentir, deve ser dada à criança a possibilidade de viver em sua interioridade o valor de que o mundo é belo. É exatamente isso que vai justificar o currículo de

artes na escola Waldorf, bem como todas as matérias e atividades que mantêm o seu fazer artístico para compreender o movimento que o corpo astral realiza nessa idade. Por meio da arte, o ensino não tem como intenção final formar o estudante um artista, embora, muitas vezes, ele vá levar consigo essa habilidade. Busca-se trabalhar o homem por meio da estética.

Para maior compreensão do sentido da arte no currículo, bem como no desenvolvimento humano, conta-se com as contribuições da obra *A Pedagogia Waldorf: formação humana e arte*, de Romanelli (2018), pois muito dessa literatura conflui para a proposta dessa pesquisa. Por isso, ao longo do texto, será vista a relação com esses escritos. Conforme evidencia Romanelli (2018), Steiner propõe que a vivência da arte para a criança estimula o seu pensamento, porém, um pensamento mais profundo, que não se dirige tão somente ao seu intelecto, mas sim, ganha uma imagem em sua alma para então atingir uma imagem profunda daquilo que se estuda. Portanto, a arte atinge diretamente o ato cognitivo, e a forma que a Pedagogia Waldorf vai trabalhar o currículo de arte terá a chance de formar no estudante a capacidade de um pensamento fluído, que compreende o todo, fugindo da forma daquele pensamento fragmentado e árido, muito comum em nossa atualidade. Aspectos do currículo de artes poderão ser vistos mais adiante. Por ora, Romanelli (2018, p. 112) traz que

[...] como aplicação prática dessa teoria cognitiva, surge o ensino por meio do qual a arte refaz seu vínculo com o conhecimento, reatando no interior da alma humana o que fora rompido pelo desenvolvimento unilateral do intelecto. Steiner afirma que se aproximar da visão de homem por meio das leis da natureza é entrar no terreno da arte. Ele considera o homem como “a criação artística da natureza”.

Sem a possibilidade da vivência da arte no currículo, o estudante deixa de ter estimulada em si a capacidade da criatividade ou do pensamento criativo. Isso posto, Lievegoed (1994) salienta que, como a maior parte do ensino de hoje está voltada para educação intelectual por meio da reprodução mental, o discente acaba decorando e repetindo o que se encontram nos livros, haja vista que essa metodologia é aplicada na maior parte do ensino fundamental e do ensino médio. O autor aponta que, desse modo, não existe a possibilidade de cativar a criatividade no estudante, e isso vai interferir de forma negativa. Por não estimular seu pensamento autônomo quando criança, o adulto sofre com uma personalidade passível de ser dominada por meio do seu pensar.

O homem de hoje é educado tão profundamente para a reprodução mental que só pode exprimir, como adulto, as opiniões que lhe foram servidas prontas. Não será essa uma das causas das grandes catástrofes que têm ocorrido ao nosso redor? Reprodução mental ou apelo a forças produtivas – a educação escolar deveria dedicar-se a uma análise profunda desse problema (LIEVEGOED, 1994, p. 64).

Na pedagogia, em relação a esse processo de formação do indivíduo, é importante indicar que outro marco importante no que tange o despertar da consciência é a fase a partir dos nove anos da criança. Steiner chama a atenção do professor, indicando aspectos dessa transformação, conforme aponta Lievegoed (2001, p. 98):

A vivência do eu nasce na criança, como realidade intensamente sentida, ao redor dos dez anos, aumentando na pré adolescência e tornando-se, na puberdade, o conteúdo emocional que denomina todo o resto. Nesses anos o jovem experimenta a existência do próprio eu, separando do mundo exterior, como algo extremamente trágico. Sente a infância como um paraíso perdido que o envolvia seguramente no mundo protegido da família, dos amigos, da escola. Agora o eu está nu e indefeso diante de um mundo estranho.

Diante dessa perspectiva de crise, o professor terá diversas propostas ao longo das turmas que recebem as crianças em torno dos nove e dez anos de idade. Será bem orientado dentro de cada tema trabalhado com os alunos, e a pedagogia poderá dar suporte para uma crise forte que a criança atravessa.

Tendo um olhar mais crítico na relação da educação com a sociedade, pode-se analisar que a forma de ensinar, que estimula apenas um pensamento frio, de intelecto vazio, empurra para a sociedade indivíduos com pensamento massificado ou que não tenham um pensamento próprio ou personalidade autônoma. O que a Pedagogia Waldorf busca colaborar no ser humano é o nascer do seu “Eu” como um pensamento autônomo.

Sobre a crise que nasce em torno dos nove anos, por ser o foco de interesse desta pesquisa, mais adiante essa temática será aprofundada, com vistas a uma maior compreensão dos processos que envolvem esse período. Entretanto, para dar continuidade a essa visão panorâmica dos marcos dos setênios, é importante compreender-se como o terceiro setênio pode trabalhar com o desenvolvimento do ser humano.

O jovem dos 14 aos 21 anos de idade encontra-se em pleno desenvolvimento da puberdade e logo em breve atingirá a maioridade. Nesse percurso, é o “Eu” o último corpo da entidade humana que está se formando. Para Steiner, somente a partir da formação desse “Eu” é possível o indivíduo conduzir-se por si mesmo, tendo o direcionamento de suas escolhas de forma mais autônoma. Segundo Romanelli (2018), se o querer e o sentir foram bem trabalhados nas idades anteriores, o “Eu” terá condições para desenvolver um pensamento conceitual. De forma sadia, será despertada no jovem a capacidade do julgamento, tendo em si interesse e motivação nos problemas avaliados. Contudo, isso será a consequência somente se, na fase anterior, a fantasia e a imaginação foram trabalhadas (ROMANELLI, 2018).

Um ponto fundamental é verificar um outro aspecto que ganha consciência a partir de

uma nova transformação do “Eu” que se mostra em torno dos dezoito anos. Aqui, esse “Eu” já traz a possibilidade de o indivíduo olhar para o social no ímpeto de querer atuar por meio de ideais a fim de transformar a realidade que o cerca.

A realização do eu sempre é acompanhada de um vigoroso idealismo. No início é sentida, também nessa fase, como àquilo que se pode produzir exteriormente na sociedade. O indivíduo está disposto a fazer tudo por seus ideais, a lutar nas trincheiras ou até morrer. Somente bem mais tarde ele descobre que existe uma maneira mais interiorizada de realizar o eu (LIEVEGOED, 2001, p. 99).

Como, nesse período, os impulsos que surgem nos jovens precisam ser bem elaborados dentro de si mesmos, contam com o grande apoio do professor, que, tendo a consciência de sua postura de autoridade amiga, passa a conduzir esse movimento de olhar para sociedade, colaborando com o jovem para que não se perca em ideologias que não passem por um crivo de avaliação de consciência maior. Sobre isso, salienta-se que há diversos aspectos da personalidade do jovem que vem sendo desenvolvidos em que o professor estará em intenso trabalho e envolvimento com os seus alunos.

É importante evidenciar que a pedagogia, por meio desse conhecimento e de suas práticas, busca tão somente uma questão: formar um homem autônomo e livre em seu pensar, com a capacidade de desenvolver-se espiritualmente. Nesse sentido, em uma das passagens de Steiner (2000), ele traz como exemplo uma imagem bela que retrata a sua intenção de formação humana:

De maneira alguma queremos aqui afirmar que todas as nossas ações se orientem por motivos racionais. Não pretendemos tão pouco declarar como humanas apenas as ações provenientes do intelecto. Mas tão logo o nosso agir se eleve acima da satisfação das necessidades básicas, nossos motivos sempre estarão impregnados por pensamentos. Amor, compaixão, patriotismo, são forças motoras do agir que não se deixam reduzir a conceitos abstratos. O coração e a índole podem querer aqui reclamar os seus direitos. Sem dúvida, mas o coração e a índole não produzem os motivos do agir. Eles os pressupõem e os integram, em seguida, em seu âmbito. No meu coração surge a compaixão quando em minha mente se formou a ideia de uma pessoa necessitada. O caminho para o coração passa pela cabeça. Nem o amor faz uma exceção. Quando não é apenas a expressão do instinto sexual, ele se baseia na imagem que formamos do ente amado. E quando mais idealistas e profundas forem essas imagens, tanto mais substancial será o amor. Também aqui o pensamento é o pai do sentimento. Diz-se: o amor produz cegueira acerca das deficiências do ser amado. A coisa também pode ser invertida, e então, dizer-se-á: o amor abre justamente os olhos para a suas qualidades; muitos passam por elas sem ver nada. Alguém vê as qualidades e, por isso, o amor acorda na sua alma. O que ele fez, senão formar um pensamento de algo que centenas de pessoas não percebem? Elas não sentem o amor porque lhes falta a representação mental adequada (STEINER. 2000, p. 22).

Diante do exposto, encerra-se esse tópico com essa imagem de ser humano que, por

meio de seu pensar, é capaz de movimentar-se internamente para algo mais sublime – o amor em direção ao próximo ou o amor altruísta.

3.3 A postura do professor Waldorf

*“Quando o ensino e a educação consistem em transmitir vida a outra vida, o resultado será vida, que se desenvolve e prospera.”
(Rudolf Steiner)*

Para que essa Pedagogia ganhe vida no seu dia a dia, o ponto central é a conduta do professor. Como arte de educar, cabe a esse profissional o papel de artista no maior grau de qualidade. Para tanto, ele deve ter internalizado seus objetivos diante de qualquer matéria, e a sua aula precisa estar bem elaborada. Todavia, é no fazer do dia a dia que a riqueza da prática se consolida. Isso também não exige uma conduta do professor na tentativa de ser certinho no seu fazer, mas em ser verdadeiro e buscar o autoconhecimento como caminho que o levará ao êxito de sua prática. Nesse sentido, Romanelli (2018) expõe que, para Steiner, o ato de educar está para o professor como uma missão social. Para isso, ele deve buscar aprimorar as capacidades de sua interioridade, tais como

[...] imaginação, inspiração e intuição são ferramentas básicas para a prática da Pedagogia Waldorf, e Steiner inicia o curso de professores apresentando o assunto, do ponto de vista Antroposófico. Ele acredita que a época cultural vivida pelo homem atual exige o desenvolvimento dessas faculdades e que o professor para melhor lidar com os seus alunos, deve desenvolvê-las em si mesmo. A prática cotidiana com as crianças trabalha com elementos que contribuem para que as faculdades anímicas sejam cultivadas nelas também. Ele diz que é preciso embasar a prática em um saber esotérico, o qual ele apresenta aos professores, durante os seus ensinamentos pedagógicos, como justificativa de seus procedimentos, por meio da arte aplicada ao ensino. Mais que simples processos metodológicos, os caminhos seguidos pelo professor Waldorf pautam-se, então, naquilo que a arte e o enfoque artístico podem fornecer como subsídio de atuação (ROMANELLI, 2017, p. 103).

Steiner deixa a orientação aos professores de que o autodesenvolvimento de sua vida anímica deve ser trabalhado com aprofundamento, pois seu jeito e sua força interior irão atingir o aluno de forma direta. Mitchell (2006, p. 35) corrobora tal informação e aponta que:

Um professor logo reconhece que a Pedagogia Waldorf não é apenas um método e que depende do aprofundamento individual ativo, do desenvolvimento por meio dos estudos pessoais e do engajamento ativo na Ciência Espiritual. É justamente esse trabalho interior do professor que empresta força ao currículo escolar e que faz com que a Educação Waldorf se diferencie de outras filosofias educacionais.

Para que ocorra o autodesenvolvimento por parte do professor, Steiner apresenta, como proposta, exercícios práticos de meditação, que colaboram para a capacidade de

concentração para estar-se consciente em tudo o que faz e a fim de trabalhar a autoconsciência para escolhas conscientes e também a vida moral que cultiva para além do ambiente escolar, entre várias outras capacidades. Steiner esclarece que a vida anímica do professor é tão importante quanto as suas ações pedagógicas e deve ser observada e trabalhada como um caminho de autodesenvolvimento (MITCHELL, 2006), pois as habilidades a serem desenvolvidas por meio do currículo serão animadas por esse professor, cujo movimento diante da pedagogia é a mola que impulsiona o movimento esperado na própria pedagogia – e é justamente esse envolvimento pessoal dele que torna essa pedagogia diferenciada.

Uma das bases da Pedagogia Waldorf é a necessidade da postura diferenciada do professor, que deve respeitar a individualidade de cada aluno e da turma com que trabalha. O mais desafiador é o caminho do autodesenvolvimento desse profissional, pois é por meio dele que a prática se torna coerente. As atividades propostas por essa pedagogia indicam que, para ocorrer a mudança na ação com o aluno, é necessário que esta passe antes pelo interior do professor. Nesse contexto, Wiechert (2005, p. 38) aponta que, “[...] quem ensina conhece a busca pelo caminho certo, atuante e entusiasmante na pedagogia [...] O professor somente encontra o caminho quando ama a matéria, quando santifica a matéria a partir de sua profundidade”.

O entusiasmo do professor não deve estar voltado somente à matéria, mas a tudo o que deve apresentar aos alunos. Deve ser uma inspiração para a turma, por sua conduta e entusiasmo. Por isso, precisa caminhar em suas descobertas interiores, pois “[...] o caminho da busca do Professor Waldorf é [...] com constantes descobertas e aventuras interiores, pois [...] poderemos encontrar [...] maior êxito possível em nosso trabalho” (MITCHELL, 2006, p. 40).

Há uma gama de materiais e indicações de atividades à formação do Professor Waldorf, desde o seminário de formação específico até algumas atividades dirigidas, tais como exercícios meditativos práticos e simples (individuais). Há ainda a atividade chamada “Pedagógica¹² de aluno”, ou estudo Gotheanístico (feito em grupo), em que todos se dispõem a refletir sobre uma situação complexa que ainda não tenha sido solucionada e que requer um olhar mais cuidadoso para um aluno, a fim de compreender o fenômeno por detrás de um comportamento manifesto. Tal exercício evoca do professor capacidades e desenvolve habilidades, tornando-o sensível para a atuação no dia a dia. Essas propostas colaboram para a

¹² Pedagógica de aluno: termo utilizado em muitas escolas Waldorf internamente, designando à reunião pedagógica de professores quando esta tem como foco aprofundar uma questão específica sobre o desenvolvimento de um aluno. Na Escola Livre Porto Cuiabá, utiliza-se o material ofertado pelo médico antroposófico Prof. Dr. Ricardo Ghelman durante o curso de formação para professores, ministrado por ele nessa instituição. Esse material contém proposta de observação Gotheanística aplicada à educação.

sua formação, indicando um caminho de fortalecimento de virtudes que pode ser desenvolvido em situações diferentes.

Diante de temas contemporâneos é que se colocam *As 7 virtudes na arte de educar*, artigo escrito por Wiechert (2005). Três forças basilares vivificarão a Pedagogia Waldorf no coração dos professores: a necessidade de fantasia, o sentido de verdade e o sentimento de responsabilidade. Essas forças se relacionarão com quatro ideais que o docente deve exercer: capacidade de fantasia; ser uma pessoa de iniciativa e interesse; não fazer compromisso com a inverdade; e não “se ressecar ou azedar”. Para Zimmermann (2012), o ideal é quando se pode expressar-se livremente no sentido de realizar as atividades de maneira que elas possam produzir entusiasmo quando se pretende realizar algo, pois assim “[...] se tem uma meta sobre a qual se está entusiasmado, então é o contrário de cansaço” (ZIMMERMANN, 2012, p. 31).

Zimmermann (2012, p. 33) explica que, “[...] sem a capacidade de fantasia, nós nos tornamos azedos”. E complementa dizendo que “[...] a iniciativa se transforma em uma força que não serve a uma pessoa, mas que atua constituindo comunidades” e conclui que “o ser humano com iniciativa pode tornar ora um ser com iniciativa para consigo próprio, ora para com uma causa” (ZIMMERMANN, 2012, p. 33).

A fim de contribuir com mais um aspecto importante lembrado por Bach Júnior (2012) sobre a importância de o professor ter consciência se, em sua própria trajetória de vida, vem se autorrealizando, Steiner propõe como ideal de vida a realização do seu próprio “Eu”, que confere ao ser humano movimento e autorreflexão de si mesmo.

Na autoeducação dos educadores waldorf há a pergunta pela sua autorrealização. O critério do que ela ou ele necessita ainda reproduzir, do que ela ou ele já construiu de identidade própria através da experiência de vida profissional, e se ela ou ele está conquistando uma identificação entre o que faz, o que sente e pensa, é uma pergunta dentro do próprio processo de conhecer-se. Autoconhecer-se não basta, a pergunta também é se está se autodeterminando (BACH JÚNIOR, 2012, p. 351).

Torna-se vazio o autoconhecimento se ele não for para autodirecionar-se a fim de autorrealizar-se. Nesse sentido, constata-se que o conhecer a si mesmo pode promover a autorrealização, o que possibilitará crescimento em diversas as áreas da vida do professor. Por fim, ao longo do atuar pedagógico, tanto professor como estudantes já não serão os mesmos.

3.4 O currículo: caminho de autodesenvolvimento e aprendizagem

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher”.
Cora Coralina.

Da literatura direta de Steiner, não houve uma obra específica sobre o currículo. A apresentação e explanação dos aspectos deste tema foram apresentados pelo seu autor ao longo de suas palestras e conferências pedagógicas (FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, 1999). Todavia, ao longo do tempo, surgiu a necessidade de um trabalho reunido que se voltasse à prática do professor de classe. Foi quando, na década de 90, no Goetheanum, surgiram duas produções que vinham ao encontro das necessidades de professores atuantes na Pedagogia Waldorf, que não tinham até então uma obra com grande número de conteúdo reunido que servisse para compreensão e aprofundamento dos estudos da prática de aula do dia a dia.

O livro *Objetivo Pedagógico e Metas de uma escola Waldorf*, de Richter, editado em 1995, e o projeto pedagógico intitulado *Para a estruturação do ensino do 1º ao 8º ano nas Escolas Waldorf*, elaborado pela Seção Pedagógica do Goetheanum e pelo Centro de Pesquisas Pedagógicas da Federação das Escolas Waldorf Livre, orientado pelo Dr. Heinz Zirmemann, coordenador da mesma seção. Ambos os trabalhos foram editados pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil, portanto, parte do material hoje estudado pelas instituições escolares vem dessas obras, que compreendem o material de forma organizada, contribuindo para uma prática mais esclarecida, embora não seja a intenção colocarem-se em forma de livro didático ou algo do tipo. “A liberdade de ensino é a condição e pressuposto humano para a realização fidedigna da missão da Educação para a Liberdade. Uma escola que pretende ser viva e atual tem de estimular seus professores a desenvolverem continuamente seus métodos e currículos” (RICHTER, 2002, p. 7).

É importante lembrar que o currículo da escola Waldorf é um tema amplo que envolve diversos aspectos para uma compreensão consistente e para a sua aplicação, por isso, faz-se inviável nos aprofundarmos em todos eles (LANZ, 2005), mas permite ater-se aos seus princípios fundantes e às práticas mais relevantes do dia a dia de uma escola, na principal intenção de esclarecer pontos importantes que darão alicerce para o tema desta pesquisa.

De acordo com Lanz (2005, p. 122), alguns aspectos colaboram para compreender as dimensões que envolvem a prática do currículo:

Fazer uma análise completa do currículo Waldorf seria ao mesmo tempo absurdo e impossível. Absurdo ao ser contrário ao próprio princípio da nossa pedagogia, que deixa as escolas e a cada professor uma liberdade bastante ampla; impossível porque nos vários países e de acordo com as condições locais, cada escola desenvolveu um estilo próprio. Outrossim, o mundo se transforma, e não se cogitaria de fixar de uma vez para sempre o conteúdo da História ou da química, por exemplo.

O ponto central a ser compreendido em relação ao currículo é que ele se desenvolve nas bases antropológicas abordadas na Antroposofia, isto é, compreende as fases de evolução da criança, quais as necessidades de cada idade e capacidades em latência que aguardam para serem desenvolvidas. Logo, o ser humano é o foco, especificamente na fase da infância e juventude, tendo a intenção de desenvolver o homem em sua totalidade. Por sua vez, o currículo compreende que

[...] a Pedagogia Waldorf trabalha a partir da visão antropológica desenvolvida por Rudolf Steiner, fundamentada numa ciência empírica moderna e ampliada pelo conhecimento da realidade anímico-espiritual. Ela leva a uma compreensão diferenciada das fases evolutivas da infância e da adolescência, no decorrer das quais se desdobram e se transformam as relações com o mundo e a disposição para o aprender. Os conteúdos de ensino tornam-se legítimos por se relacionarem com a faixa etária dos alunos (RICHTER, 2002, p. 5).

Figura 5 – Trabalho da aula de geometria do currículo de Matemática do 6º ano



Fonte: material de alunos da instituição da pesquisa.

A partir da compreensão de que o currículo, por meio das matérias, proporciona atividades que provocam o desenvolvimento das capacidades internas, lembrando que ele vai respeitar toda a constituição do ser humano tríplice alicerçado por seus quatro corpos, constata-se, justamente nesse ponto específico, que o currículo promove a saúde por meio da prática. Não é errôneo pensar que a vivência desse currículo pode ser terapêutica e que talvez tal aspecto explique a procura de famílias que buscam um desenvolvimento saudável (GLOKER; WOLFGANG, 1990) de seus filhos, que, por vezes, tiveram uma difícil experiência escolar que os levou a consultórios de saúde ou até à falta de motivação em estudar de uma criança que se mostra ávida por conhecimento, como apontam as autoras:

A Pedagogia Waldorf tem como meta considerar e utilizar o currículo, a metodologia e a didática como meios de propiciar o desenvolvimento saudável de crianças e jovens. Tem, portanto, um caráter terapêutico. Pode parecer estranho situar educação e terapia tão próximos. Crianças sãs precisam de educação, bem sabemos, mas será que precisam de terapia? Este antagonismo desaparece quando não se dá à palavra “terapia” uma interpretação muito restrita. Subentendendo com esse termo aquela

medida que promove saúde, torna-se ao mesmo tempo compreensível porque a verdadeira educação e a autoeducação têm sempre um efeito positivo, propiciando a saúde corporal e anímica. É óbvio que na escola Waldorf também se “aprende” e se obtém um certificado de conclusão. Contudo, a escola não é considerada em primeiro plano um local de transmissão de saber, mas um local de formação do ser humano (GLOKER; WOLFGANG, 1990, p. 315).

Assim, a Pedagogia Waldorf visa proporcionar a formação do ser humano mediante a oferta de um currículo cuja metodologia e didática possibilitem seu desenvolvimento saudável. Nesse sentido, a Figura 6, a seguir, apresenta o registro de uma atividade realizada na aula de música de uma escola Waldorf. Importante ressaltar que os rostos das crianças presentes nos registros foram desfocados para assegurar sua privacidade, ainda que seus responsáveis autorizaram o uso de suas imagens.

Figura 6 – Grupo de alunas tocando flauta como exercício da aula de música



Fonte: imagem cedida pela instituição participante da pesquisa.

Debruçando-nos sobre as belas contribuições de matérias típicas, como a de Trabalhos Manuais, que está inserida ao longo de todas as séries, segundo Romanelli (2018), sua função é direcionada ao amadurecimento dos sentidos em relação ao espaço e ao movimento dentro dele. Nesse contexto, a Figura 7, a seguir, mostra um aluno realizando uma atividade na aula de marcenaria.

Figura 7 – Aula de marcenaria



Fonte: imagem cedida pela instituição participante da pesquisa.

Também, a função das matérias como a de Trabalhos Manuais destina-se a desenvolver a motricidade paralelamente às outras atividades que se voltam para essa finalidade, como aponta Romanelli (2018). Segundo o autor, o conhecimento de atividades diferenciadas que a humanidade inventou como expressão estética e utilitária também torna esse aprendizado relevante do ponto de vista cultural, social e antropológico:

Dessa maneira, o tricô trabalhado com duas agulhas no primeiro ano desenvolve o sentido de lateralidade de forma natural. A passagem de uma agulha para outra, a relação da mão direita com a esquerda. Uma imagem da passagem dos pontos como se fossem carneirinhos que pulam uma cerca envolve uma atividade no clima de conto de fadas, tipo de narrativa correspondente a essa faixa etária. O trabalho com as cores, a persistência diante das dificuldades e o sentimento de realização obtido ao final do trabalho completam a experiência proporcionada pela atividade. A utilidade e a beleza do produto final sempre são importantes (ROMANELLI, 2018, p. 229).

Como bem colocado, a arte permeia as atividades na intenção de promover o senso estético, o qual desperta capacidades que vão influenciar outras áreas da vida do indivíduo. No exemplo da aula de tricô, para a criança ser autora do processo da confecção de um trabalho, isso envolve suas etapas de começo, meio e fim, permitindo a percepção da produção de um belo trabalho. Tal atividade pode, entre tantas possibilidades, promover um sentido de realização ou a realização de si mesmo. Provoca-se assim, de forma indireta, o sentido de poder realizar bons frutos com as próprias mãos, elaborando novos sentidos a respeito de si mesmo.

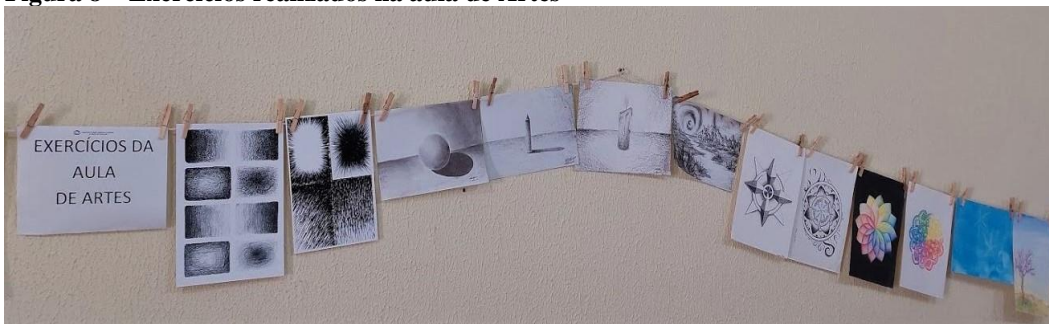
Outros aspectos que se notam no fazer de grande parte das atividades é a simplicidade e a profundidade de grande parte das propostas, pois esta é também uma das orientações

indicadas, isto é, de que o currículo necessita de vivências simples, contudo, profundas e com sentido, que toquem na alma da criança (RICHTER, 2002). Desse modo, verifica-se que são inúmeras as propostas de atividades que constituem esse currículo, como indicam as autoras Gloker e Wolfgang (1990, p. 315):

Música, artesanato, pintura, interesse por botânica, zoologia, outros povos e questões ecológicas constituem alimento e campo de ação para a autoconsciência nascente e para o interesse pelo mundo. Se o jovem tem a oportunidade de viajar, de conhecer outros povos e hábitos, de fazer excursões pelas montanhas ou de fazer teatro, o interesse físico pelo sexo, que também desperta nessa mesma época, não será tão ardente nem lhe tolherá a liberdade. Uma forte pressão dos instintos, que leva uma ideia fixa sobre o que ocorre entre os sexos, dando a isso uma dimensão exagerada, é sempre consequência de uma educação que não favoreceu nem desconsiderou suficientemente os interesses anímicos-espirituais

Diversas práticas fazem parte deste currículo, dando vida e movimento para a escola. Atividades diferentes trazem uma rotina dinâmica e criativa, portanto, pode-se supor que não ocorre a tendência ao tédio no que se refere ao ensino, tampouco que ele deixe de despertar o interesse do aluno, pois o tempo todo há algo novo a ser descoberto. Nessa linha, a próxima figura expõe a imagem de um varal com exercícios realizados numa aula de Artes.

Figura 8 – Exercícios realizados na aula de Artes



Fonte: imagem cedida pela instituição participante da pesquisa.

De acordo com Richter (2002), o significado do currículo Waldorf é descrito em 1925 por Caroline von Heydebrand da seguinte forma:

O currículo ideal deve acompanhar a imagem, que se transforma, da natureza humana em formação nas diferentes faixas etárias, porém, como ocorre com todo ideal, ele se confronta com a plena realidade da vida e tem de adaptar-se a ela. Há diversos aspectos que dizem respeito a esta realidade: a individualidade do professor que está diante de uma classe; a própria classe com todas as características individuais de cada aluno; o momento histórico e a localização geográfica, com as suas respectivas autoridades e com as leis que regem o ensino daquela região onde se encontra a escola que pretende concretizar o currículo. Todos esses fatores alteram o currículo ideal e engendram mudanças e entendimentos, e a missão pedagógica, que nos é colocada pela essência do ser humano em desenvolvimento, só poderá ser realizada se o próprio plano de ensino trazer em si mesmo capacidade de movimento e flexibilidade (HEYDEBRAND, 1992 apud RICHTER, 2002, p. 3).

Diante do exposto por Richter (2002), observa-se que o protagonista que colocará vida nesse currículo é o professor. Sua figura é fundamental, pois toda a sua forma de atuação colocará luz em cada matéria.

No segundo setênio, o papel do docente deveria ser aquele de quem busca, estuda, pesquisa, formula suas perguntas, incentiva, instiga, enfim, desafia seu aluno a buscar sempre o seu melhor e a espelhar-se em sua conduta, pela autoridade amada exercida por ele. Dessa forma, oportuniza desenvolver um sentimento de responsabilidade e senso de verdade, reconhecendo seu papel de ser humano consciente dos seus direitos e deveres em sua atuação.

Ter a consciência de como o professor pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento do aluno torna-se mais seguro quando se estuda os materiais de base steireniana. Dessa maneira, a seguir, aprofundam-se os processos de dificuldades que intrigam os profissionais da educação, os quais, por sua vez, não encontram um suporte adequado para responder interrogações de como atuar.

3.4.1 Currículo e dificuldade de aprendizagem

Os conhecimentos de Steiner trazem respostas aos debates atuais acerca do tema aprendizagem, assunto que atualmente se encontra escasso de novas perspectivas e soluções. Para compreender os processos internos que se desenvolvem no aluno quando este apresenta uma dificuldade específica de aprendizagem, o autor Zahn (2002) convida-nos a observar o que há para além do óbvio já conhecido nas descrições de cada categoria de dificuldade. Para tanto, apresentam-se alguns pontos que ele aborda em relação a esse tema a partir de um de seus textos, trabalhado a seguir.

Em seu texto intitulado *Causas didáticas nos distúrbios de Aprendizagem*, Zahn (2002) aponta que fenômenos ocorrem em alguns campos: na biografia da criança; no campo da percepção; na compreensão dos significados dos conteúdos; e na estrutura de ensino e aprendizado. Para o autor, o problema de aprender é também uma questão didática do ensino do conteúdo:

Aprender sempre significa, também aprender um determinado conteúdo. É possível aprender uma canção ou um verso, ler e escrever, o teorema de Pitágoras ou a história romana.

Aqui se trata do ensinar e do aprendizado no sentido mais específico e restrito. A questão é, como conseguimos uma relação com aquilo que *há no mundo* e aqui que *vive no ser humano*. Como posso no papel de quem aprende, chegar a me descobrir como um ser humano dentro de determinado conteúdo de âmbito universal, nos sons, na gramática, na literatura, na história, na natureza? (ZAHN, 2002, p. 21).

Para Zahn (2002), o que se coloca para o aprendiz é uma dificuldade em apreender o conteúdo universal, ou seja, a percepção do que se revela por meio de determinada matéria, pois esta contém uma imagem ou movimento difícil de se processar internamente. Será que o aluno tem recursos internos para acolher tudo o que simboliza aquilo que envolve determinado conteúdo? Uma outra questão que pode se colocar como obstáculo é a forma de apresentar o conteúdo e sobre o manejo e envolvimento do professor ao lecionar, que é de fundamental importância.

Zahn (2002) refere que a forma mais certa de driblar a dificuldade é o professor cultivar o interesse no aluno, contudo, esse interesse não é algo que se impõe de dentro para fora, e sim, ao ser estimulado. Segundo o autor, esse “[...] interesse tem que ser despertado interiormente e precisa ser inflamado espiritualmente. [...] criar condições para que interesse e entusiasmo possam crescer, mas não se pode manipulá-los” (ZAHN, 2002, p. 22).

Há caminhos possíveis de fomentar essa disposição interna no aluno. Um deles é a possibilidade de traçar uma relação entre o que existe no mundo externo e aquilo que também ocorre na alma. Assim, trata-se de uma relação anímica-espiritual entre o tema trabalhado e as condições internas do aluno, em que o professor facilita surgir o entusiasmo, combustível essencial para movimentar o aluno em busca do aprender

Steiner aconselhou aqui especificamente o trabalho com os temperamentos e incentiva os professores a buscarem situações anímicas aos temas a serem tratados. Surge interesse quando for possível sentir parentesco anímico com determinado tema. [...] Quando, através da forma de apresentar a situação anímica possa ser suscitado um eco na alma da criança [...] Músico – Em uma canção bemol (menor) sente-se na alma “uma triste saudade”. Pintura: Uma combinação de cores luminosas desperta algo alegre na própria alma. [...] Gramática: Pontuação e temperamentos. O ponto final é apresentado e pintado como fleumático; a vírgula, como sanguínea, o ponto de interrogação, como fleumático, e o ponto de exclamação, como colérico. Isto pode ser elucidado através de uma pequena história e/ou uma dramatização (ZAHN, 2002, p. 23).

Só se consegue ascender esse fogo do entusiasmo através de uma concepção de ensino que considere o campo espiritual, haja vista que o tédio ou a prostração costumam ser mais recorrentes em formas mecanicista de ensinar. Outra associação indicada como ferramenta para a aprendizagem é a relação biográfica que o conteúdo pode despertar no aluno, isto é, lembrando que cada fase de desenvolvimento destaca aspectos psicológicos que provocam interesses em determinados assuntos.

[...] no sétimo ano, são abordados a Física e a Mecânica primeiramente e não por que dela se precise mais tarde para se tornar engenheiro e saber obras sólidas, mas por que o aluno do sétimo ano quer aprender a conhecer as relações das forças em qualquer âmbito do mundo. Ele traz interiormente a pergunta imposta pela psicologia do

desenvolvimento – Como posso com a minha força produzir ações? Ele faz experiências com as suas questões tanto no âmbito físico, quando no social. Ele vai experimentando nessa fase inicial de sua puberdade todas as capacidades de suas forças. O interesse pela mecânica e a relação de forças tem haver com o seu desenvolvimento e nesse período precisa de temas que correspondem a esta busca (ZAHN, 2002, p. 24).

Quando voltado para o momento em que o aluno atravessa anímico e espiritualmente, o currículo possibilita, como resultado, o interesse do estudante por aquilo que apreende. Consequentemente, ele se entregará ao processo de aprendizagem, envolvendo-se com a aula e com tudo que a envolve.

Deve-se respeitar outra chave-mestre dentro do ensino, que é a relação com a consciência que o conteúdo deve fomentar no aluno. Nessa situação, pode-se apresentar não somente a regra definida como resultado final em determinado processo científico, mas ajudar o aluno a compreender as diversas maneiras possíveis de se trabalhar um mesmo conteúdo a fim de se obter um mesmo resultado, como no exemplo da matemática:

[..] cálculo Global pode-se por sua vez animar a criança a experimentar como decompor o número 12 em montinhos de 2. O que se pode fazer com o doze? A criança, por exemplo, acha: $12=2+10$. E prossegue a procura. Agora quer um monte especialmente pequeno e escreve: $12= 6+6$. Talvez depois queira saber quantas possibilidades existam ao todo e escreve: $12 = 1+11 / 12 = 3+9 / 12 = 4+8 / 12 = 5+7 / 12 = 8+4 / 12 = 9+3 / 12 = 10+2 / 12 = 11+1$. Ela percebe, há onze possibilidades (ZAHN, 2002, p. 25).

Tal exercício é uma boa ilustração de como uma prática de exercícios pode também desenvolver a habilidade de um pensamento flexível. Isso é possível quando o aluno experiencia inúmeras probabilidades dentro de uma questão. Além de tornar mais interessante o contato com a matemática, de forma indireta, compreende que há diferentes maneiras de encontrar resultados, não somente na matéria, como também na própria vida.

Em relação ao professor, há que se cuidar do exercício do equilíbrio quando o assunto é cobrar resultados do aluno. Nesse sentido, Zahn (2002) pontua que o excesso pode gerar na criança a sensação de que o conteúdo é difícil, fazendo-a ter o receio de não conseguir corresponder ao que lhe foi solicitado, impedindo sua entrega para o aprender. Por outro lado, a falta de cobrança do empenho pode gerar no aluno também a falta de engajamento, já que ele pode sentir-se entediado, sem estímulos. O “Eu”, nessas duas situações, não se mostra ativo, e sim, reprimido. A superação dessa situação torna-se possível quando o currículo apresenta a liberdade no ensino para criar estratégias que tragam equilíbrio e dinamismo para aula, como atividades diversas, apresentações artística, combinações intelectuais, entre outros, conforme aponta Zahn (2002).

Outro processo fundamental para a assimilação e internalização do conteúdo é a trajetória que parte do fazer rumo ao compreender. A primeira etapa apresentada ao aluno é o fazer da atividade, que permite a vivência concreta, pois somente após realizar o movimento da fala é que se pode refletir sobre o que foi feito e, dessa forma, refletir as ações.

A ideia do movimento interno que ocorre em quem aprende justamente se dá nas etapas do agir, refletir e formar um pensamento, ou seja, um conceito sobre o que foi trabalhado. Diante disso, Zahn (2002) sugere que o caminho do fazer para a compreensão também em outros âmbitos de aprendizado leva a uma relação muito mais existencial do tema abordado. Um dos exemplos apresentados pelo autor mostram nitidamente essa relação quando pontua que, por exemplo, para um estudante querer aprender gramática, ele precisa, antes de tudo, saber falar, a fim de que o dito possa gramaticalmente ser refletido. Para ilustrar esse caminho do fazer, a Figura 9, a seguir, mostra o caderno de matemática de um aluno do segundo ano do ensino fundamental. Por meio desta figura, pode-se perceber que o aprendizado da tabuada é construído gradualmente.

Figura 9 – Caderno de Matemática de aluno do segundo ano do ensino fundamental



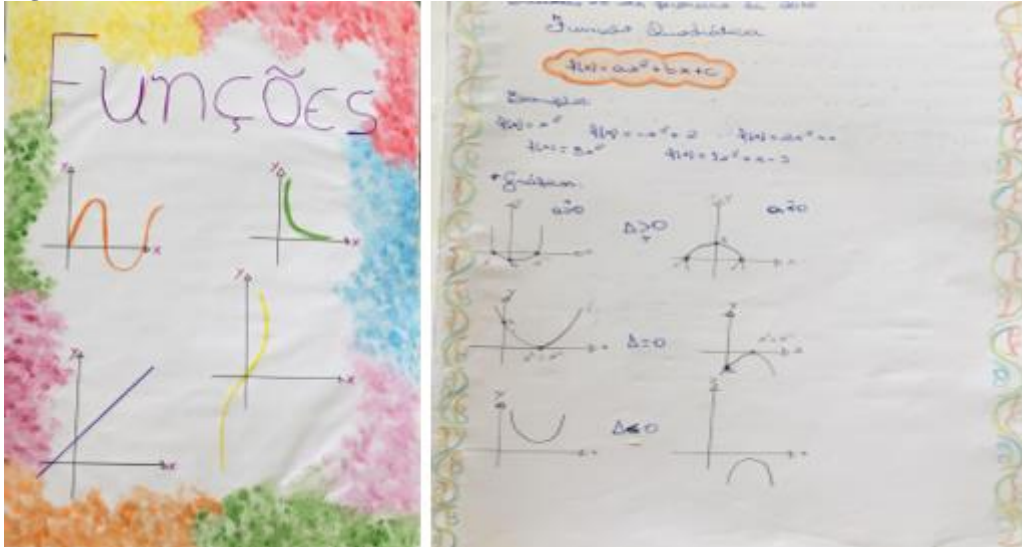
Fonte: imagem cedida pela instituição participante da pesquisa.

As contribuições de Zahn (2002) ampliam a consciência do processo da aprendizagem ou de sua dificuldade. Há uma trajetória profunda em que se relacionam mutuamente aluno e conteúdo, intermediados pelo professor. Desta interação, há toda uma didática orientada para que o despertar do entusiasmo surja. A partir desse princípio, observa-se que uma série de interações do aluno, por meio de um “Eu” ativo, deve lançar-se para a descoberta do que cada conteúdo pode revelar-lhe.

Conclusões a partir do material aqui trabalhado podem ser inúmeras, porém, o dinamismo e a criatividade orientados no que se refere a como, quando e porque concretizar a pedagogia de Steiner são as chaves fundamentais para nortear todo o processo, que se mostra

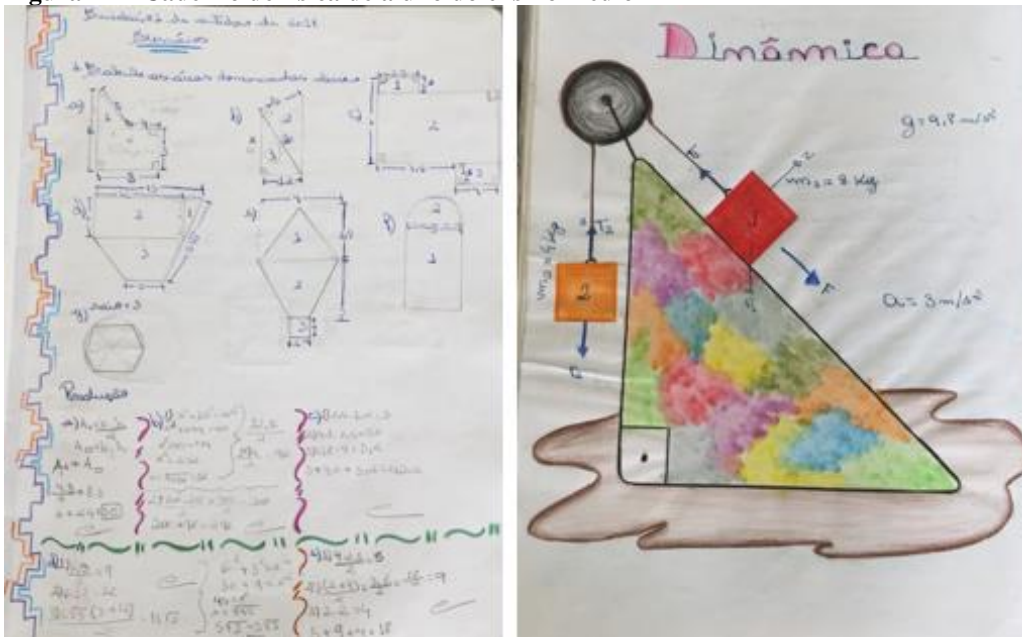
extremamente encadeado de uma lógica e intenção bem definidas. A seguir, as Figuras 10 e 11 expõem imagens do caderno de Física de um aluno do ensino médio

Figura 10 – Caderno de Física de aluno do ensino médio



Fonte: imagem cedida pela instituição participante da pesquisa.

Figura 11 – Caderno de física de aluno do ensino médio



Fonte: imagem cedida pela instituição participante da pesquisa.

Para esse currículo ganhar vida em seu dia a dia, faz-se necessário conhecer algumas das matérias propostas para o desenvolvimento das crianças. Porém, há diversas matérias e atividades aplicadas para cada uma delas, não sendo possível conhecer o grande leque de possibilidades da proposta pedagógica dentro deste texto. Desse modo, para esta pesquisa, nos próximos tópicos, serão considerados alguns aspectos pertinentes para a composição do tema proposto.

3.5 Práticas típicas da Escola Waldorf

“Um passo depois do outro
Toda distância é vencida.
Um fio cruzando o outro,
Toda fazenda é tecida!
Assim fizeram suas ilhas
Os pequeninos corais
Com trabalho paciente,
Sem desistirem jamais*”.
Verso de Boletim¹³.

Com a intenção de tornar o espaço escolar um ambiente de desenvolvimento saudável, Steiner elaborou cuidadosamente as propostas que envolviam rotina, conteúdos e atividades. Nesse sentido, a seguir, alguns exemplos e suas intenções serão comentados.

3.5.1 Aula principal e ensino por Época

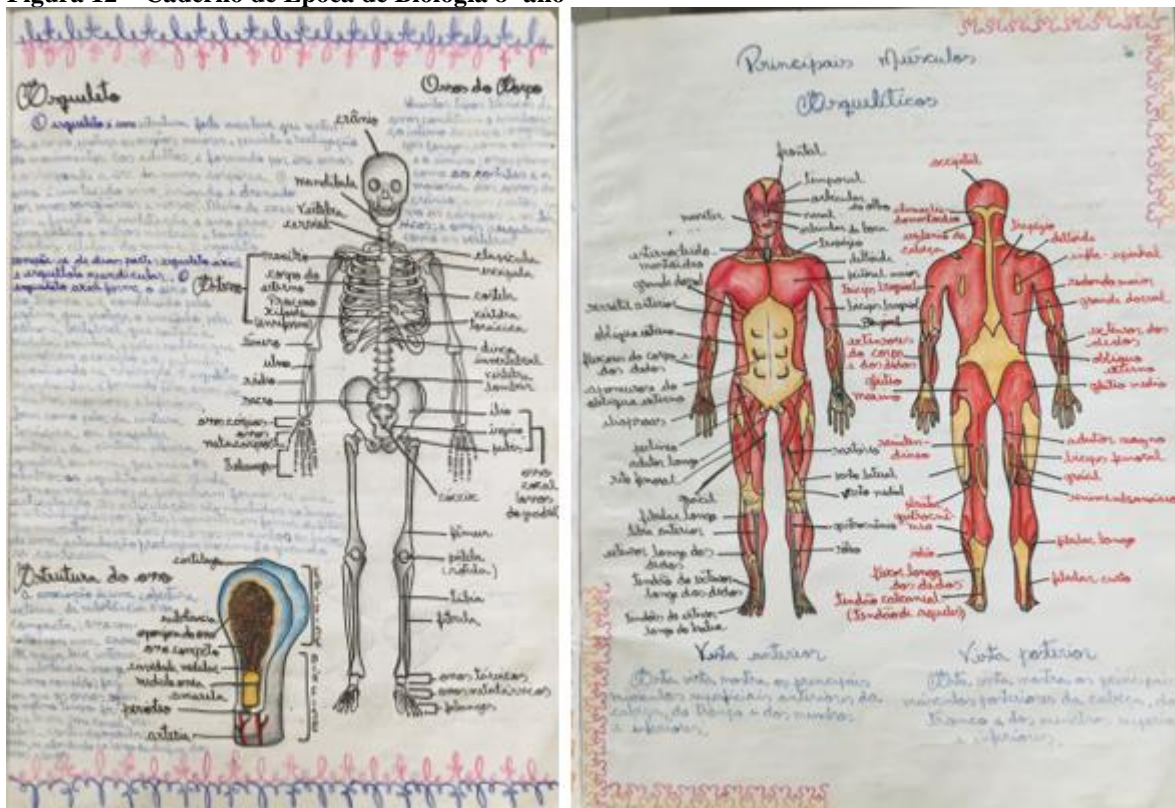
Steiner denominou essa modalidade de “ensino anímico econômico” (STEINER, 2008, p. 134), que objetiva estimular o aluno, criando uma predisposição orgânica a fim de se ter uma condição ótima para um verdadeiro aprendizado. Na prática, algumas matérias são lecionadas em períodos de ciclos de três a quatro semanas, todos os dias seguidos e no mesmo horário, modelo que é chamado de Época.

Portanto, cada Época ocorre no momento da Aula Principal. Essa aula tem a duração média de duas horas todos os dias, sendo a primeira do dia. Para ilustrar, tem-se como exemplo o ensino de História, o qual é lecionado por quatro semanas (Época) no período da primeira aula do dia (Aula Principal). Após esse período, sai do quadro de aulas e, logo, outra matéria entra em seu lugar (LANZ, 2005).

Qual o propósito que se tem em oferecer uma aula nesse formato? “[...] o professor deve saber ensinar economicamente: aproveitar o tempo disponível, apresentar as matérias de forma viva e atraente, para que se grave, facilmente na memória, e evitar o cansaço; é óbvio que deve dominar a matéria de forma perfeita” (LANZ, 2005, p. 102). A seguir, a Figura 12 apresenta o caderno de Época da disciplina Biologia de uma aluna do oitavo ano.

¹³ Verso usado no boletim dos alunos da Escola Livre Porto Cuiabá.

Figura 12 – Caderno de Época de Biologia 8º ano



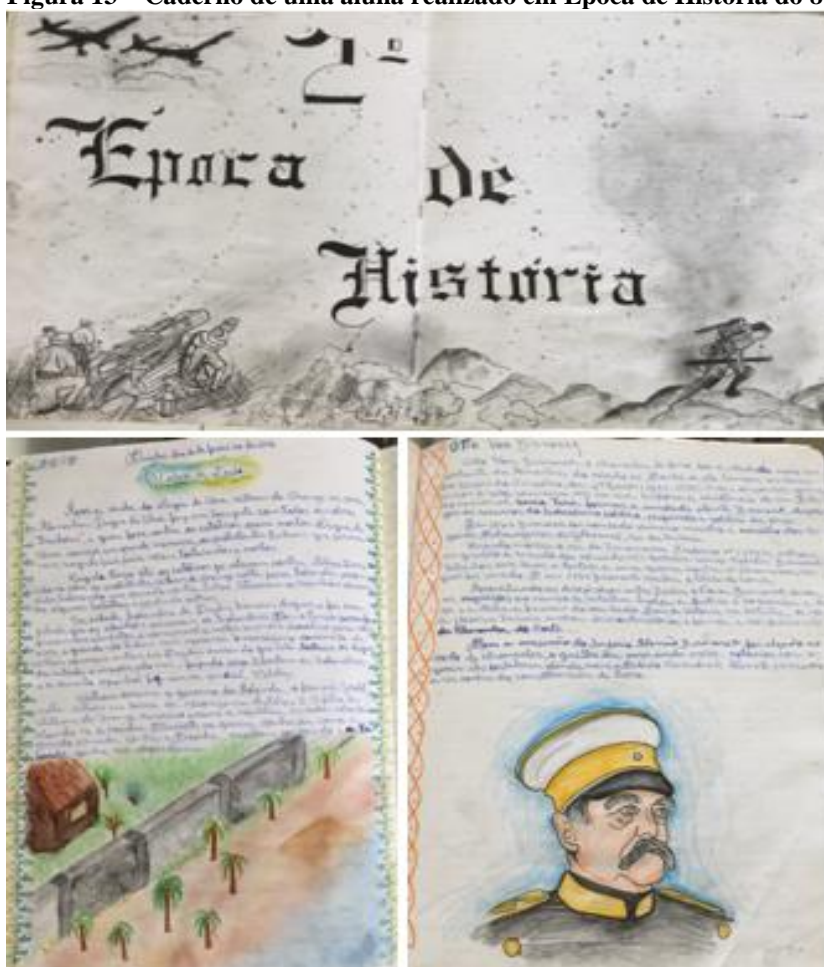
Fonte: imagem cedida pela instituição participante da pesquisa.

Ainda em relação a esse formato, Steiner (2008, p. 136) salienta que:

O núcleo de ensino deve ser estruturado de modo que a criança nunca sinta dificuldade em progredir, e sim anseie sempre realmente em avançar de um assunto para outro. Desta maneira, ela realmente nunca será tentada a considerar algo como sendo segmentado, pois em toda parte devem ser encontrados vínculos [...] ao aproximar o fim do ano letivo, toda a matéria dada, como se diz nas diferentes épocas no decorrer do ano deve surgir mais uma vez, numa espécie de recapitulação, perante a alma da criança – o que pode ser feito em um contexto bem bonito.

Desse modo, a Figura 13, a seguir, traz outro exemplo de uma aula de Época. Mostra a imagem do caderno de História da estudante do oitavo ano.

Figura 13 – Caderno de uma aluna realizado em Época de História do 8º ano



Fonte: imagem cedida pela instituição participante da pesquisa.

Ao observar a Figura 13, percebe-se que essa disposição para o ensino das disciplinas apresenta-se de forma dinâmica e organizada dentro do currículo anual. A possibilidade de acompanhar por um tempo uma matéria, e após, outra entrar em seu lugar, quebra qualquer possibilidade de tédio que um aluno possa ter ao longo do ano.

3.5.2 Ritmo

Steiner nos alerta sobre a necessidade de se manter um ritmo¹⁴ harmônico no ser humano e salienta a importância de nos permitir estarmos alinhados com uma lei natural que rege a vida em tudo o que há nela e em seu funcionamento, mantendo assim um equilíbrio natural na existência e no desenvolvimento das coisas. Para tanto, toma-se como exemplo a natureza: para tudo há um tempo, existe a vida e a morte; o dia e a noite; as estações do ano; o

¹⁴ Ritmo. O professor realiza junto com classe, poema, canto, exercício com o corpo individual e em grupo, bastante usual que conteúdos trabalhados nas disciplinas estejam inclusos, como por exemplo tabuada, porém por meio de movimento e música. A intenção é de acordar os alunos, trabalhar o senso coletivo, habilidades motoras, cognitivas entre outras. Ao longo das Épocas do ano esse ritmo é modificado.

desenvolvimento dos seres vivos; e o próprio movimento das estrelas e dos planetas. Tudo mantém um ritmo. Percebe-se que, em cada ritmo, há alternância de estados ou movimentos, assim, pode-se compreender que o ritmo está em tudo e também no homem, mantendo a possibilidade de vida e saúde, como sugere Marti (2003 apud COSTA, 2017, p. 75):

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.

Costa (2017, p. 75) também salienta que:

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.

Nesse sentido, a falta de um ritmo natural pode trazer ao ser humano desequilíbrios e doenças, entre tantas outras coisas. Com o intuito de manter-se um processo salutar na escola, a vivência dos alunos está repleta de atividades rítmicas que podem ocorrer nas atividades do dia a dia ou nas festas ao longo do ano, na forma de alternância entre as Épocas e os conteúdos, no momento da aula em sala, na atividade no ambiente externo, no momento de ouvir histórias ou de copiar e produzir textos. Há alternância dentre movimento e concentração, entre razão e emoção, entre raciocínio analítico em aula de matemática e imagem lúdica da aula de História.

Em tudo há uma dança e uma organização. Seria essa forma de conduzir que torna o ensino na escola algo prazeroso e motivador para as crianças? Seria essa maneira de conhecer as coisas que tornariam esse estudo tão compreendido e não esquecido pelos alunos? Em busca de respostas, há tantas razões para investigar o que sentem as crianças enquanto vivem essa experiência e como isso pode reverberar em sua vida futura.

Outro ponto importante sobre o ritmo tem relação ao que Steiner comenta sobre sua manutenção para as crianças, que colabora na consciência de que somos seres espirituais, e cujo ritmo se dá em um elemento fundamental: a respiração. Ao nascer, o que ser humano faz em primeira instância é respirar, e quando morre, é a respiração que se encerra (ROMANELLI, 2017, p. 107).

A educação só pode ter início quando a criança está realmente integrada ao plano físico, isto se dá no momento em que ela começa a respirar o ar exterior. Relembrando que a entidade humana se compõe do elemento anímico-espiritual e do físico-etérico, é interessante esclarecer aqui que Steiner acredita que os dois primeiros, já ligados, no que entendia por plano espiritual, vem se ligar ao físico-etérico, responsáveis pela sobrevivência corpórea do ser humano na Terra. Essa ligação se dá pela respiração.

Dessa forma, Romanelli (2017) elucida a ideia de que, ao trabalhar o aluno nesse sentido rítmico, se está trabalhando o desenvolvimento dos corpos apontados na Quadrimebração e na Trimembração Humana. Dessa forma, percebe-se que os efeitos da pedagogia podem ser notados de forma pontual no dia a dia da escola, porém, tocam o intangível, mas passível de ser percebido: o elemento espiritual do homem, que tem como consequência a saúde física e espiritual desse processo.

A aula de Artes é um dos momentos mais propícios para o desenvolvimento do que Steiner revelou como a capacidade do sentir, bem como o senso estético. Essa é uma aula em que a arte, diante da atividade proposta, deixa espaço para o criar livre:

Por meio do uso da imaginação, da estimulação da fantasia, a criança desenvolve seu potencial criativo e as faculdades anímicas que lhe possibilitam enxergar o mundo de maneira artística. Mas o que é enxergar o mundo de maneira artística? Na cosmovisão steineriana, isso significa enxergar a essência, por uma observação profunda que conduz à cognição do essencial e ao abandono do acessório ou à separação dos fatos e dos fenômenos que o envolvem. Ao captar a essência, cria-se uma forma de conhecimento similar ao *estilo*¹⁵ proposto por Goethe na sua graduação de estágios do desenvolvimento do senso estético (ROMANELLI, 2018, p. 113, grifo da autora).

Por sua vez, a aula de Trabalhos Manuais proporciona para a criança um trabalho que integra o desenvolvimento de vários elementos, tendo em vista que, por meio do movimento das mãos, a criança exercita, de forma lúdica, sua motricidade. Ao buscar dar a melhor forma para o seu trabalho, sua intenção é finalizar algo belo e por si mesmo. Todavia, como em tudo que é proposto há um sentido para que cada atividade seja realizada de determinada forma, é interessante compreender melhor qual a sua intenção:

Sua função é direcionada ao amadurecimento dos sentidos em relação ao espaço e ao movimento dentro dele. Também se destina a desenvolver a motricidade, paralelamente às outras atividades que se voltam para essa finalidade. O conhecimento de atividades diferenciadas que a humanidade inventou como expressão estética e utilitária também torna esse aprendizado relevante do ponto de vista cultural, social e antropológico (ROMANELLI, 2018, p. 228).

Portanto, em cada série, haverá uma proposta de atividade, lembrando que cada uma está direcionada para uma determinada idade. O tricô trabalhado com duas agulhas, além do

¹⁵ Atualmente, em muitas escolas, optou-se pelo acompanhamento de um professor de classe do primeiro ao quarto ano, e outro, do quinto ao oitavo ano do ensino fundamental.

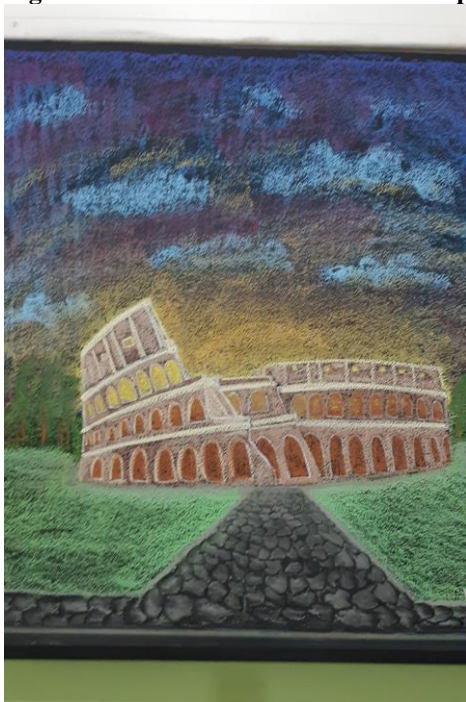
sentido de lateralidade, promoverá na criança um senso de estética ao ver a beleza como o resultado final (ROMANELLI, 2018). Já no quarto ano, o trabalho realiza-se por meio da técnica do ponto cruz, pois a cruz é um eixo que aponta em quatro direções. Dessa forma, dar para a criança essa imagem de várias direções, em um momento em que ela se sente separada do mundo, tendo a sensação de solidão, torna-se salutar. Ainda, a força de vontade é trabalhada com os pontos precisos, por meio da ação repetida. É muito comum esses trabalhos serem apresentados quando no término de sua confecção.

De uma forma criativa e lúdica, como uma boa brincadeira, as crianças tricotam e desenvolvem-se em diversas habilidades. De forma prazerosa para elas, por meio das aulas constantes no quadro de horários, a rotina da matéria causa envolvimento, dedicação e outras responsabilidades. Ainda, é importante lembrar que, dentro do corpo docente, há distinção entre as funções do professor de classe e do professor de matéria, por isso, faz-se relevante conhecer a importância do professor de classe e de que forma ele atua.

O professor de classe é uma figura central ao longo do ensino fundamental, haja vista que ele terá um contato maior e mais íntimo com os seus alunos ao longo dos anos. Esse profissional inicia o seu processo no primeiro ano do ensino fundamental e deve seguir os próximos oito anos com a turma. A ele, é designada a função de administrar um número maior de matérias do currículo, tais como Matemática, Ciências, Histórica, Geografia, entre outras.

Lanz (2005, p. 83) refere que caberá ao professor de classe, “[...] nesse convívio diário e variado, um relacionamento íntimo se estabelece entre ele e a classe. Acompanhando a classe, ele constata o desenvolvimento de cada um de seus alunos; o contato íntimo faz dele (ou dela) uma figura central na vida da criança”. Ainda, cabe lembrar que os dias se iniciam com o professor de classe exercitando com os seus alunos o ritmo diário, momento que acontece antes do início da aula, que colabora para o despertar e para a conexão entre todos. A aula principal será lecionada pelo professor de classe., portanto, todos os dias se iniciam com esse docente. A seguir, a Figura 14 mostra um desenho de lousa realizado pelo professor de classe no quadro negro, em atividade para a Época de História do sexto ano.

Figura 14 – Desenho de lousa realizado pelo professor de classe no quadro negro



Fonte: imagem cedida pela instituição participante da pesquisa.

3.6 A aprendizagem e o ato cognitivo

“O teatro veio na fase da minha vida em que eu mais necessitava. Chega um ponto em que precisamos olhar para dentro, aprender sozinhos, ver o personagem que somos na vida, no dia a dia. Nesses quatro dias, temos uma oportunidade única de mostrar quem somos, a que viemos e o que queremos. Temos a atenção de centenas de pessoas que estão ali, abertas para receber nossa mensagem. O suor as lágrimas, os gritos, as brigas, as dores, as caras, as bocas, os gestos, a força, os risos, tudo! Tudo será recompensado se continuarmos para sempre sendo artistas, personagens do cotidiano, protagonistas da própria vida”.

Matheus Salomé¹⁶

Aprofundando-se um pouco quanto aos processos cognitivos na aprendizagem através do currículo Waldorf, é importante compreender-se como Steiner apresenta esse processo de formação da cognição, pois, para ele, o “Eu” estará atuante na apreensão de conceitos formais para serem processados internamente pelo indivíduo. De acordo com Romanelli (2015), observa-se um amplo delineamento de Steiner quanto ao ato cognitivo:

[...] tanto a consciência como a noção de “eu” são, de início, apenas partes do que nos é dado imediatamente, e só resultará da cognição a relação que possa existir entre essa e aquela. Não desejamos determinar a cognição partindo da consciência, mas vice-

¹⁶ Aluno do 3º ano da ELPC. Relato de experiência do Teatro O bem-amado – Memórias Póstumas de Odorico Paraguaçu, 27 a 30 maio de 2010.

versa: definir a consciência e a relação entre subjetividade e objetividade, partindo da cognição (STEINER, 1985, p. 32 apud ROMANELLI, 2015, p. 53).

Bach Júnior (2017), a fim de lembrar o que Steiner evidencia sobre os processos que a consciência realiza ao buscar novos conhecimentos, pontua que um novo conceito, para tornar-se próprio – isto é, para que o indivíduo internalize de forma profunda aquilo que se propõe a conhecer –, é necessário que ocorra uma observação profunda do aluno para aquilo que lhe é apresentado. Essa observação precisa ir para além das evidências materiais do objeto, por exemplo, e a conduta do observador precisa ser de entregar-se ao movimento para aquilo que se dirige, buscando a sua essência. Essa busca que a consciência faz impõe ao observador um movimento dele próprio em direção ao que quer apreender, e nesse movimento, ele também se transforma. O transcurso que o aprendiz faz é o de alcançar o conhecimento de fora para dentro de si e, a partir disso, o próprio indivíduo movimenta-se para processar essa nova informação dentro de si. Analisando essa movimentação que a consciência elabora, constata-se que o real conhecimento ocorre quando observador e objeto observado se unem em um único movimento.

Segundo Romanelli (2015), para uma real compreensão das coisas, é necessário que o indivíduo experencie, tenha uma relação com aquilo que busca compreender, ou seja, necessita de um aprofundamento de si mesmo (sua subjetividade) na intenção de compreender o que observa (experiência a partir da realidade). Esse movimento leva ao encontro de uma resposta verdadeira, pois, do contrário, caso a ideia do que se busca fosse dada, sem conter o envolvimento do sujeito para a sua aprendizagem, o resultado disso seria apenas uma descrição da imagem que se busca, e não em si uma imagem real e viva.

A imagem que Steiner apresenta é justamente a de que, na ação de se aprender algo novo, o aprendente terá uma relação ativa com o objeto, e é nessa ação que o processo ocorre. A partir disso, percebe-se, mais uma vez, a necessidade de autonomia do sujeito para estar aberto intimamente para que esse processo verdadeiro de aprendizagem torne-se real.

Retomando a ideia de pensar livre e de uma educação formadora de seres humanos livres no âmbito do pensar, pode-se compreender como as relações internas do indivíduo na relação com o mundo externo pressupõem movimento próprio, liberdade, respeito quanto à individualidade de cada ser humano e, acima de tudo, promoção de uma consciência mais ampla. Valida-se, a partir disso, que o “Eu” promove a ação cognitiva. Assim, faz sentido dizer que o aprender no ensino Waldorf promove o desenvolvimento cognitivo profundo pelo qual o próprio “Eu” movimenta-se, integrando o que apreende do externo, trazendo isso para a sua interioridade e tornando-o próprio. Diante disso, pode-se concluir que o pensar livre, segundo Steiner (2000), também torna o indivíduo possuidor de um “Eu” presente e firme.

No que tange a ideia do desenvolvimento do “Eu”, ou seja, a força individual, a Ciência da Psicologia, em uma de suas linhas teóricas, a Psicologia Analítica, desenvolvida por Carl Gustav Jung – psiquiatra e estudioso do comportamento humano – apresenta a ideia de formação do homem muito próxima às ideias de Steiner em vários aspectos. Steiner (2005) e Jung (2013) convergem em muitos pontos em sua forma de compreensão de Ser Humano.

Dentro de suas palestras, Jung (2013) também se dirige a educadores e faz contribuições importantes para a educação. Focando a ideia de desenvolvimento humano, o autor aponta que a maior meta do indivíduo é que, ao longo de sua vida, por meio de suas experiências, aproprie-se de ferramentas e capacidades pessoais para um caminho de individuação. Ele descreve bem o processo de individuação, definindo-o como “[...] tornar um ser único, na medida em que por ‘individualidade’ entendemos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável. [...] Podemos traduzir por ‘individuação’ ou ‘o realizar-se do si mesmo’” (JUNG, 1978, p. 163 apud SAIANI, 2000, p. 74).

É importante ressaltar que individuar-se não é um estado que coloca esse ser humano em um estado egoísta. Pelo contrário, o caminho feito pelo próprio ser humano é poder, por meio de seu “Eu”, reconhecer seu lado “sombra”. Isso quer dizer um lado obscuro de si mesmo para então ser capaz de encontrar seu lado luminoso, aproximando-se de sua essência, chamada de *Self*. Resumidamente, esse é um possível processo de fortalecimento do *Self*, em que se movimenta a individuação humana em busca de tornar-se si mesmo, ou, por meio da visão de Steiner (2005), o fortalecimento do “Eu” na vida desse indivíduo.

A individuação, portanto, só pode significar um processo de desenvolvimento psicológico que faculte a realização das qualidades individuais dadas; em outras palavras, é um processo mediante o qual um homem se torna o ser único que de fato é. Com isso, não se torna “egoísta”, no sentido usual da palavra, mas procura realizar a peculiaridade do seu ser, e isso, como dissemos, é totalmente diferente do egoísmo e do individualismo (JUNG, 1978, p. 163 apud SAIANI, 2000, p. 74).

Assim como Steiner (2005), Jung (1978 apud SAIANI, 2000) elaborou a psicologia analítica, tendo como máxima o desenvolvimento humano, o tornar-se si mesmo, ou melhor, desenvolver um caminho próprio para isso. Há diversos outros aspectos em comum entre a teoria de ambos os autores e, ao longo do texto, algumas delas serão apresentadas e compreendidas.

Com o intuito de trazer à pauta como ocorre o fortalecimento do “Eu”, o próximo capítulo aborda, com mais detalhes, como ocorrem as crises de amadurecimento e quais são os caminhos ideais em busca do amadurecimento. Ainda, traz uma seção específica sobre a crise dos nove anos, conhecida como a crise do Rubicão.

4 MOVENDO-SE, CAMINHANDO E APRENDENDO: ASSIM, O EU SE FORTALECE

Este capítulo tem como pretensão apresentar as crises do desenvolvimento humano e os caminhos para superá-las em busca do amadurecimento do “Eu”. Para tanto, tecem-se argumentos alicerçados em autores como Lievegoed (2001), Lanz (2005), Koepke (2014), entre outros.

4.1 Crises do desenvolvimento: caminhos do amadurecimento do eu

“Com todas as pedras duras
Que no caminho encontrei,
Ergui uma escada forte,
Seus degraus então galguei.
Corajosa trabalhando,
Incansável, sem parar,
Fui subindo, fui subindo.
É difícil escalar.
Ao me aproximar do fim,
Com surpresa vi brilhar
Minha estrela lá no céu.
A ela devo alcançar”.

Poema de Boletim¹⁷.

Ao compor as direções necessárias para o desenvolvimento das disciplinas, Richter (2002) menciona que Steiner buscou antes levar o professor a compreender que a sua proposta pedagógica precisa ter intenção de trabalhar a união entre a metamorfose do psiquismo e aspectos orgânicos do ser humano. Lievegoed (2001, p. 93) menciona que Steiner evidencia que a evolução psíquica encontra uma correspondência orgânica e vice-versa. Para melhor compreensão, o autor indica-nos observar a relação do desenvolvimento que ocorre em descompassos nas crianças com dificuldades ou atrasos de desenvolvimento, o qual se evidencia pela desarmonia entre psíquico e orgânico. Sobre esse movimento, aponta que há uma correspondência orgânica para a evolução do pensar, sentir e querer nos desenvolvimentos do físico-corporal e anímico-espiritual:

Ele descreveu, com base na tríplice composição do organismo humano, que o pensar só se liberta depois de haver provisoriamente terminado a evolução do sistema nervoso e da cabeça; o sentir se liberta quando estão estabilizados os órgãos rítmicos; a vontade está emancipada quando os membros terminam seu desenvolvimento. [...] o pensar só se liberta depois de haver provisoriamente terminado a evolução do

¹⁷ Poema do boletim dos alunos da Escola Livre Porto Cuiabá.

sistema nervoso e da cabeça; o sentir se liberta quando estão estabilizados os órgãos rítmicos; e a vontade está emancipada quando os membros terminam seu desenvolvimento (LIEVEGOED, 2001, p. 93).

Lievegoed (2001) observa que certos níveis de características psíquicas evoluem quando encontram uma maturação orgânica já completada por assim ser o progresso de ambas quando caminham nessa relação conjunta. Outro ponto que chama a atenção é que muitas vezes será difícil distinguir qual instância será notada primeiro como um resultado dessa relação. Ou seja, por vezes, será correto dizer que a vontade se mostra atuante, pois a criança tem os membros sadios e ativos, porém, não seria errado observar que os membros tolhidos do movimento deixam a vontade fraca. Esse conhecimento vai dar suporte para compreender por que determinadas disciplinas ou práticas vão fortificar um órgão que fortalecerá uma habilidade se for entregue para a criança quando a janela de possibilidades se abre.

Lievegoed (2001) evidencia que Steiner tem um cuidado especial para algumas idades específicas, que, segundo ele, são idades de crises. Esses momentos são considerados como etapas de passagem, ciclos de mudanças que envolvem todos os aspectos da constituição humana. As crises envolvem sensações de desconfortos inconscientes no indivíduo, porém, quando se trata de crises de desenvolvimento, elas são consideradas sadias e necessárias, pois têm como finalidade o desenvolvimento global da pessoa, favorecendo o seu amadurecimento. Nesse sentido, o autor aponta que a Pedagogia Waldorf é capaz de suscitar o desenvolvimento sadio nas formações do ser humano ternário (pensar, sentir e querer), amparadas pela formação quaternária dos corpos (físico, etérico, astral e “Eu”), contudo, sua intenção maior é fortalecer o aluno no seu autodesenvolvimento para que, apropriando-se de seu “Eu”, ele seja capaz de adquirir aprofundamento de consciência, o que colabora para a sua autorrealização (LIEVEGOED, 2001). Diante disso, Lanz (2005, p. 25) salienta que:

O homem possui, pois, um centro autônomo de sua personalidade, o qual constituiu o âmago de sua consciência e do qual ele tem uma experiência direta e insofismável. Quando fala desse centro, ele diz “eu”, e esse eu ou ego, verdadeira parcela espiritual, é que o distingue do animal.

Dessa forma, é importante conhecer as necessidades de cada idade, bem como ter uma atenção especial para as idades de crises. Sobre isso, atualmente, muito se escuta sobre as crises no comportamento. Mas, o que seria uma crise do desenvolvimento? Crises em geral são consideradas processos de mudança em que algo passa de um estágio para outro, contribuindo para uma melhora ou piora. Por sua vez, a crise no comportamento indica que algum aspecto passa por mudanças, desprendendo do indivíduo um maior grau de energia, o que, em alguns

casos, pode paralisar, sendo sentido por quem passa por um momento mais delicado.

O que se apresenta em uma crise é a necessidade de aprender a mover-se diferente, buscar novas maneiras de pensar e agir para a resolução favorável de uma situação. O que se constata é que, ao sair de uma crise, ocorreram transformações. Portanto, as crises podem ser sentidas de forma desconfortável, porém, são como estágios necessários para o processo de maturação interna de cada um.

Diante da possibilidade pedagógica, o que existe de mais belo e visionário em todo esse conhecimento steireniano é a promoção, por meio da pedagogia, de ferramentas para essas crises que podem fortalecer o “Eu”. Pode-se conceber que determinadas crises são como um convite ao crescimento pessoal, ou seja, para fortalecer o “Eu” nesse processo de individuação humana. Contudo, para a superação das dificuldades que podem surgir, é necessário que o indivíduo tenha segurança para viver o processo de forma natural e que encontre um ambiente e elementos favoráveis que o instrumentalizem.

Para este momento, é necessário conhecer alguns pontos importantes que se manifestam em determinadas crises que envolvem os três setênios, sendo que os dois primeiros se referem ao período em que a criança frequenta a escola. Um desses momentos, que ocorre no primeiro setênio, dá-se no entorno dos três anos de idade, quando surge o primeiro lampejo de consciência do “Eu” na criança que então se expressa, referindo-se realmente a si mesma, dizendo “Eu” para a afirmação de seus desejos, recorrendo a birras e confrontos para ser atendida.

A crise que ocorre aos três anos é a primeira. Trata-se de um momento em que uma breve consciência nasce na criança e ela se reconhece como indivíduo único (LIEVEGOED, 1994), pois somente a partir de então começa a diferenciar o “Eu” e o “outro”, demonstrando um aprofundamento no reconhecimento de si, de forma natural e espontânea, apesar de ainda se sentir uma com o universo, mantendo ainda esse estado onírico de comunhão com tudo e com todos. Esse estado permanece e gradualmente vai se modificando conforme a criança se dirige para o conhecimento do mundo exterior até que, em torno dos nove anos de idade, nova crise se apresenta.

Em torno dos nove anos de idade, o “Eu” é diretamente sentido e vivenciado, porém, sem que haja uma noção consciente dele (LIEVEGOED, 2001). Essa idade é conhecida como crise do Rubião e será elucidada mais adiante.

Uma nova manifestação do “Eu” ocorre em torno dos dezoito anos, quando o jovem apresenta em seu íntimo a necessidade de viver ideais valorosos que possam ser aplicados na sociedade, sentindo que é capaz de agir no mundo. “A realização do eu é a tarefa mais sagrada

de uma vida humana. O que vive de mais profundo e valioso no homem é dado à sociedade e ao mundo exterior” (LIEVEGOED, 2001, p. 99).

Diante do exposto, por ser a crise dos nove anos o tema central desta pesquisa, será dado um foco maior, a seguir, em sua descrição.

4.2 Rubicão: a crise dos nove anos

“[...] nome de um rio cuja travessia, pelas tropas de Júlio César, marcou o começo de uma nova e importante fase político-militar na história de Roma. [...] O contexto do ‘Rubicon’ aponta para um momento crítico na biografia de Júlio César. Tratava-se, para ele, de um “ser ou não ser”, da escolha entre uma vida revolucionária ou a morte em consequência da obediência a uma lei antiquada. Transpor o Rubicon, que marcava a fronteira, sob a proteção do exército, significava romper com as leis de Roma, sentidas como algo “sagrado” e “eterno”. Ao mesmo tempo, era a única possibilidade de emancipar-se de uma ordem que tinha perdido seu significado e de seguir o caminho da vida própria”.
(FEWB, 1999, p. 81).

Na citação que introduz esta seção, observa-se que Steiner aproveitou um fato histórico para fazer um paralelo com a imagem que se apresenta na crise do Rubicão: trouxe o evento em que Júlio César precisava tomar uma decisão definitiva que, depois de tomada, não teria mais como voltar atrás. Ele se encontrava às margens do rio Rubicão, que sinalizava a divisão de fronteiras entre um território e outro. A escolha de atravessar o rio o levaria a enfrentar uma batalha decisiva em sua história política, e recuar com sua tropa seria como voltar para Roma sem êxito e vitória, o que resultaria em desprestígio político, que tanto lutava contra (FEWB, 1999).

As condições para seus soldados não eram favoráveis, contudo, Júlio César atravessou o rio e tomou a decisão de lutar, sendo esta o ponto de virada para sair de uma situação e alcançar outra nova. A imagem do Júlio Cesar e sua decisão nesse momento histórico foi utilizada por Steiner para representar uma imagem do processo que simboliza a crise dos nove anos, chamada de Rubicão: a transição de um estado interno do indivíduo para outro. Assim, o filósofo sinalizou que se deve olhar para os processos que se encerram no primeiro setênio, abrindo-se espaço para o nascimento de uma nova fase, que proporciona à criança novas descobertas e desafios na evolução da própria consciência.

Quando, aos nove anos de idade, Steiner chama a atenção de todos para que sejam curiosos para essa etapa da vida, a qual influenciará aspectos mais profundos que podem se apresentar na vida adulta, por meio de lampejos de desejos, aspirações que cativam a alma da criança, ele buscou conhecer a biografia de grandes nomes da história (KOEPEKE, 2014) e

encontrou registros interessantes, revelando que, aos nove anos de idade, interesses pessoais surgiam, por vezes, como um sonho a ser alcançado no futuro. No entanto, tais anseios podem ser manifestações profundas da alma, que, em um futuro próximo, são capazes de direcionar atitudes e rumos biográficos na vida do futuro adulto.

Relembrando a própria história, Steiner (1986, p. 153 apud KOEPKE, 2014, p. 91) aponta que a sua experiência na escola com a geometria e com seu professor seria um marco definitivo para se direcionar em suas escolhas:

Eu tinha uma boa relação com esse professor e, por isso mais tarde, sem dificuldade, fui autorizado a emprestar o livro para o meu próprio estudo. Fiquei muito entusiasmado com isto e, por semanas, minha alma estava cheia de concordâncias, semelhanças entre triângulos, quadriláteros e polígonos. Refleti muito sobre a questão onde as linhas paralelas realmente se interceptavam, e fiquei encantado com o Teorema de Pitágoras. Deu-me a maior satisfação poder estudar as formas apenas pela observação interior, sem recursos para percebê-las exteriormente, pelos sentidos. Foi pela geometria que primeiro conheci o que era felicidade. Minha relação com a geometria foi a primeira semente de uma visão que gradualmente se desenvolveu em mim. Ela já estava instalada dentro de mim durante a primeira infância, mais ou menos inconscientemente, e assumiu uma forma definitiva, plena e consciente, por volta de meus vinte anos.

Koepke (2014) revela que, em sua experiência com a geometria, Steiner relata perceber nítida relação entre o mundo espiritual e a realidade percebida pelos sentidos. Segundo o autor, o filósofo também se questionava como poderia conseguir expressar a beleza do que via aos que não tinham a mesma habilidade. Tal passagem evidencia o interesse ávido pelo mundo das ciências e o plano espiritual, sendo que, mais tarde, o filósofo seria capaz de fundamentar um caminho científico, religando a ciência e a espiritualidade.

Steiner considerou a importância em descrever características dessa crise em seus diversos aspectos e as questões que surgem para o indivíduo. Para tanto, destacou que essa é uma crise saudável do desenvolvimento e que ocorre bem no meio da infância, demarcando uma passagem entre o estágio infantil e a pré-adolescência. Nessa passagem, existe um marco fundamental: o despertar de uma nova consciência. Desse modo, ele compreende que esse é um momento de “gestação” de novas questões para a criança, o qual denomina “os três nascimentos ‘espirituais’” (BERGER; FÖLLER-MANCINI, 2018, p. 32).

Berger e Föller-Mancini (2018) referem que, segundo Steiner, o primeiro nascimento ocorre no corpo etérico, em que há uma diferenciação no corpo mental da criança. No segundo nascimento, a mudança ocorre no campo social e a relação com o mundo dos objetos, e no terceiro nascimento ocorre uma reestruturação da organização do sistema rítmico respiratório. Segundo os autores, o marco principal dessa experiência é o despertar da individualidade, pois é a primeira vez que a criança se reconhece como um ser único. Berger e Föller-Mancini (2018)

evidenciam algumas faculdades que são despertadas, impondo ao indivíduo o início de um novo movimento entre a infância e a juventude: nessa etapa, o mundo apresenta-se como algo novo para a vida do sentir, em que surge uma força, tal qual uma fonte de experiência automotivada.

Adicionada a isso, a criança toma consciência da forma em que a relação com o mundo foi experimentada pela primeira vez aos sete anos. Ao mesmo tempo, de forma contrastante, agora nasce a consciência de uma forma muito mais desapegada da existência. Esta combinação de consciência difusa do passado e uma sensação mais clara do ser como um eu individual e independente leva a criança a questionar a sua própria existência. Antes nem o próprio passado da criança e nem o futuro eram um problema (BERGER; FÖLLER-MARCINI, 2018, p. 33, tradução própria).

Ao se aproximar dos nove anos de idade, a criança vai se distanciando dos processos que são pertinentes ao primeiro setênio. Para compreender melhor esse percurso, é importante pontuar alguns aspectos psicoemocionais que a criança vivenciou nesse primeiro ciclo. Assim, tem-se que, nos primeiros anos de vida, a imagem de mundo que se apresenta para a criança é envolta por uma atmosfera permeada de beleza e bondade. Sente a vida ao seu entorno como algo paradisíaco, em que todos ao seu redor são bons; a maldade é inexistente, mas, quando ela surge, sabe que o bem sempre vence, o que lhe dá confiança em crescer. Ainda, a pequenina criança compreende que os animais e plantas sentem a vida assim como ela própria.

O mundo e a criança, nesses primeiros anos de vida, são um só. A mãe, o pai e a professora são figuras amadas, e por assim serem, são incontestadas, pois o amor sentido basta para confiar que essa figura pode conduzi-la na vida. Assim, a criança está entregue, na condição de encontrar um ambiente acolhedor que propicie desenvolver as necessidades que se encontram nesse primeiro setênio.

Ao mesmo tempo em que é preservada a qualidade da relação da criança com o mundo, este evento se associa com uma diminuição da capacidade da identificação participativa (imitação) mediante o qual a criança estava “vinculado” a processos de aprendizagem nas concepções da primeira fase que ocorre até os sete anos. Este instinto para a identificação participativa está, incrustado em uma espécie de simbiose entre o bebê e o seu cuidador (BERGER; FÖLLER-MARCINI, 2018, p. 33, tradução própria).

Essa relação simbiótica que ocorre entre a criança e sua mãe é especial, porém, estende-se de forma mais leve também para o pai e a todo o ambiente familiar, proporcionando a sensação inconsciente de proteção e de que ela se encontra unida a seus entes. Essa disposição no pequeno indivíduo é importante, pois, para aprender, terá sua mãe ou seu pai como “objeto” que intermedia a sua relação com o mundo, e o comportamento de imitação, nesse momento, será o princípio que impulsionará sua aprendizagem. Ao longo de sua jornada, a criança vai crescendo, levando consigo essa sensação de que o mundo é bom, sentindo coragem de ir para

a vida na busca curiosa de conhecer as coisas que a cerca. Aos poucos, vai se diferenciando de si e dos outros, percebendo que o mundo é diferente dela. Todavia, como apontado por Berger e Föllner-Mancini, (2018), é justamente essa disposição na criança pequena que se enfraquece até se modificar por completo, o que ocorre em torno dos nove anos de idade.

Com o declínio desta capacidade ocorre uma mudança inevitável na estrutura das relações da criança. No lugar de identificar-se com o mundo através de um princípio de participação e ter uma relação simbiótica com os professores e com os pais, novas estruturas se deve construir. O resultado ideal aqui seria um aumento da autonomia e concomitante de esfera da vida (BERGER; FÖLLNER-MANCINI, 2018, p. 33, tradução própria).

Ao aproximar-se de seus nove anos, esse mundo, que era cor de rosa, vai ganhando tons mais escuros e provocando uma sensação de solidão. A criança, então, não reconhece mais esse o lugar em que se encontra e vai deixando de sentir-se pertencente a ele. Os medos desse desconhecido levam-na a se recolher em si mesma ou a externar, por meio de embates com o outro, a sua insegurança. O paraíso acabou! Essa perda é sentida como uma morte! Diversas dúvidas permeiam seus pensamentos. É preciso questionar o que antes era tão compreendido. O que foi que mudou?

Quem é que pode responder às questões mais profundas dessa nova realidade? Essa criança se sente tão incompreendida e mergulhada nesses novos sentimentos que simplesmente pensa que está só no mundo. Nessa jornada, algo novo descortina-se: “eu sou eu!” e sou diferente do outro, pois o outro é o outro. Ou seja, a criança sente que o mundo lá fora é diferente dela, tem sensações de frustração ao descobrir que há maldades e que as figuras tão amadas também têm defeitos, lançando a dúvida se de fato é possível confiar na condução dessas pessoas.

A partir de agora, a criança sente que o mundo que deixou para trás não volta mais, e assim, caberá a ela ter coragem e confiança para lançar-se a conhecer o mundo novo que se apresenta. E é assim que esse momento de transição entre a infância e o início da adolescência, nomeado Rubicão, se apresenta.

Muito se fala do Rubicão aos nove anos, todavia, por ser esse um processo de desenvolvimento, não se pode indicar um marco determinado como se fosse algo que ocorresse com data marcada, como se a criança, a partir do primeiro dia, aos nove, já pudesse entrar nesse período imediatamente. Sendo esse um processo, características próprias sobre o fenômeno começam a surgir em torno dos nove, mas, para alguns, também podem ocorrer em torno dos dez, e para uns poucos, ainda perto dos onze anos, como afirma Steiner (2008, p. 173):

[...] essa fase da vida se manifesta das mais variadas maneiras nas diversas raças e nacionalidades, ocorrendo um pouco mais cedo numa nacionalidade, um pouco mais tarde em outra. Em cada criança ela se manifesta de maneira individual: numa criança um pouco mais cedo, numa outra um pouco mais tarde; portanto não podemos chegar a uma conclusão geral, mas apenas à seguinte: do senso global do professor deve resultar que ele realmente repare nessa fase de mudança de desenvolvimento infantil, pois em toda educação é imensamente importante que se dê a atenção correta e efetiva ao educando.

O marco dos nove anos traz essa consciência entre o “Eu” e o mundo e o “Eu” e o outro, e isso é sentido pela criança como uma ruptura dolorida:

Ela percebe uma separação maior entre si e os adultos. Ela começa a questionar inconscientemente a autoridade do professor, até então um fato quase axiomático. A criança quer saber se o professor realmente fala e atua com base numa ampla segurança perante o mundo e a vida, segurança que ela antes considerava óbvia. Essa pergunta quase nunca é formulada expressamente, ela fica no subconsciente. Agora a criança quer venerar onde antes amava como criança; ela também quer sentir que sua veneração é justificada. Isso coloca o educador diante de perguntas didáticas e metódicas: aquilo que flui no mundo para dentro da escola precisa respeitar esta separação, e o método de ensino deve acompanhar essa passagem da “terra dourada da primeira infância para as cores do mundo”. Isso significa que o encontro com o mundo real não deve ser igualado a um cientificismo frio ou desiludido, apartado do ser humano. Quanto mais fortemente a “perda do paraíso” for sentida, ou quanto mais esta percepção avança, tanto mais o ser humano precisa se tornar o ponto de referência (RICHTER, 2002, p. 23).

Agora, surge a percepção de que há um mundo dentro (no interior do ser humano) e um mundo fora, isto é, nasce a percepção de um mundo subjetivo (LIEVEGOED, 1994) que se relaciona com um mundo objetivo. Essa relação é sentida única e exclusivamente pelo próprio indivíduo. Antes dessa etapa da vida, a criança se sentia una a tudo e a todos, sendo ela e o mundo um só. Mostrava-se mais alegre e com total abertura para seus pais e professores. Também a autoridade era amada e venerada. A partir de então, a ruptura acontece, e a vida, para a criança, revela-se pela primeira vez árdua, pois a fantasia de outrora já não existe mais. Ela começa a perceber aspectos do pai, da mãe e da professora como defeitos, e o que antes lhe agradava agora é por ela questionado. Por sua vez, a autoridade já não é tão venerada.

Percebe-se que é uma crise que mobiliza as forças internas da criança. Se o professor, por meio da Pedagogia Waldorf, preparar-se para ter ações que promovam um amadurecimento espontâneo, pode suscitar na criança experiências de transformação interna. Se, de fato, essa abordagem pedagógica pode propor aprendizagem que oportuniza melhorias em si mesmo, colabora para que a criança crie novos significados de si e do mundo. A partir dessa premissa, pode-se imaginar que o ambiente escolar possibilita promover uma sensação de proteção quando o aluno, nessa crise, diante do medo, encontra experiências confortantes para as questões que o mobilizam.

Faz-se relevante observar características comportamentais típicas da crise do Rubicão, que podem mascarar sentimentos intensos e comuns nesse processo, os quais são manifestados em sala de aula. Um deles é o medo, que é derivado da sensação de estar só no mundo. Muitas vezes, a criança manifesta o receio em perder para a morte aqueles que ama. É comum a fantasia de morte de entes queridos e o medo de ficar sem eles na vida. O medo também acompanha as atividades mais simples de sua rotina, tendo em vista que muitas crianças indicam a dificuldade de dormirem sozinhas, medo de escuro, falta de coragem em permanecer em um ambiente sozinhas e medo de fantasmas e bichos embaixo da cama.

Koepke (2014) comenta que os mais diversos sentimentos ocorrem nessa idade. Em seu contato com famílias de alunos, o autor relata diversas manifestações que as crianças apresentam em seus lares, deixando pai e mãe sem compreender o que se passa. O autor relata também que certa vez fora questionado por uma mãe sobre o motivo de a filha ser resistente a olhar-se no espelho, relatando que a menina passou a apresentar, de um momento para outro, diversas atitudes estranhas. Sua resposta foi tentar compreender o motivo simbólico do espelho para a crise que a criança atravessa:

[...] mas, podemos entender o que acontece na alma da criança quando é perturbada por sua imagem no espelho. Ela não quer estar exposta desta maneira a este confronto consigo mesma, pois justamente nesse instante, seu Eu começa a tomar conta do seu destino. A criança vive interiormente esta situação de limiar e, nesse momento o espelho é como que uma caricatura. Ela foge disso (KOEPKKE, 2014, p. 41).

Outro sentimento bastante comum é a irritação que algumas crianças podem apresentar. Muitas vezes isso é demonstrado em comportamentos mais agressivos com os seus colegas e na falta de paciência com as pessoas com as quais se relaciona. Ainda, ocorre de tornarem-se mais queixosos e reclamações, querendo saber por que devem ou necessitam fazer uma atividade rotineira que até então era sentida de forma natural. Outras vezes, tornam-se mais sensíveis, muitas vezes demonstrando isso como choro fácil diante de situações comuns em que alegam sentirem-se não compreendidos ou excluídos.

Koepke (2014) lança maior foco em alguns sintomas típicos do Rubicão, nomeando-os como distúrbios do pensar, sentir e querer. Revela que há maior frequência de um ou mais sintomas, como dor de cabeça, dor de estômago, vertigens, palpitações, dificuldades para respirar. O alerta que dá aos cuidadores dos infantes é da necessidade de dar atenção à saúde infantil justamente para que não ocorram tais eventos, pois algum aspecto não bem trabalhado e elaborado nessa crise pode retornar na vida adulta como algum distúrbio na saúde. Há certos sintomas cujas características somente essa visão de saúde é capaz de compreender, alertando-

nos sobre a importância desse cuidado, conforme menciona Koepke (2014), que também traz um exemplo disso:

[...] dentre os mais óbvios sintomas que mais tarde as acompanharão: a anemia como sintomas de fadiga, fraqueza, dificuldade para dormir e para acordar. [...]. Sinalizou que estes sintomas aparecem na maioria das crianças, entre a troca dos dentes e a puberdade, atingindo o seu pico entre os nove e dez anos. [...] Distúrbios no sistema rítmico, como vertigens, palpitações e respiração curta, indicam que a criança, durante este período, precisa especialmente de muito amor para encontrar o caminho dentro de si mesma. Ela virá frequentemente pedir ajuda, por que não sabe fazer isto ou aquilo, mas na realidade, está querendo ouvir palavras amorosas e sinceras, vindas do coração (KOEPEKE, 2014, p. 128).

Koepke (2014) evidencia que esse tipo de sintoma é também chamado “síndrome periódica”, pois os sintomas não ocorrem ao mesmo tempo e costumam alternar-se. O médico escolar realiza a orientação aos professores de que esses sintomas infantis são comuns da crise e conhecidos como “doenças escolares”. Quanto a esse fenômeno, é mais frequente a manifestação em uma criança que vive em região urbana. Nesse sentido, Koepke (2014) relata que um “camponês robusto” tem menor disposição de ser acometido por essas questões. O alerta é que a cidade, dependendo da qualidade de vida, pode favorecer ou inibir o desenvolvimento sadio dos pequenos, interferindo na sua saúde anímica espiritual. No entanto, destaca a importância de consultar-se um médico clínico para descartar as possibilidades de diagnósticos de outras doenças orgânicas que se apresentam de forma semelhante.

Ainda, apesar de descrever os inúmeros sintomas, Koepke (2014) considera que o segundo setênio é o ciclo mais saudável da vida do ser humano. Nesse sentido, salienta que a ocorrência das “doenças escolares” (KOEPEKE, 2014, p. 135), em sua grande maioria, é oriunda de influências externas, decorrendo de complicações familiares, pressão para melhor desempenho escolar e alta quantidade de deveres de casa. Ainda, a forte estimulação dos sentidos por meio do trânsito ou outros ambientes com diversas informações, como *outdoors*, sinais luminosos, tela de televisão e computadores, são dispositivos que interferem na saúde, justamente devido a seu uso excessivo. Há também a influência da alimentação, que por vezes é substituída por lanches em vez de uma refeição completa e equilibrada, a falta de rotina nos horários da alimentação, além dos aditivos naturais, corantes e outros químicos de alimentos industriais.

As manifestações descritas nessa crise dos nove anos ocorrem, claro, em todos os ambientes, contudo, na escola, é mais fácil observar esses comportamentos de forma intencional e coletiva. Para tanto, o estudo do professor é fundamental, e a troca com a família é um caminho seguro de sucesso na conduta com os alunos.

4.3 Professor de classe

“Não é nossa tarefa transmitir convicções às gerações que estão em desenvolvimento. Temos que levá-las a utilizar sua própria força de julgamento, sua própria capacidade de entendimento. Elas devem aprender a ver o mundo com olhos abertos...Nossas convicções valem apenas para nós. Nós as apresentamos aos jovens para lhes dizer: nós vemos o mundo assim; vejam como ele se apresenta a vocês. Devemos despertar habilidades, e não transmitir convicções. A juventude não deve acreditar em nossas “verdades”, mas em nossa personalidade. Os jovens devem notar que nós somos buscadores. Devemos levá-los ao caminho dos que buscam”.

Rudolf Steiner¹⁸

O personagem principal que conduzirá essa nobre missão de acompanhar a criança, amparando-a, conduzindo-a e dando-lhe o apoio necessário nesse desenvolvimento é a figura do professor. Na escola Waldorf, duas funções distintas cabem a esse profissional: a de conduzir uma turma ao longo de alguns anos, tornando-se assim o professor de classe, ou trabalhando com diversas turmas por meio de uma disciplina específica, sendo distinguido então como professor de matéria. Nesse subcapítulo, conhecer-se-á a importância do professor de classe para a pedagogia Waldorf e de que forma ele atua.

A relação professor-aluno é aprofundada por Steiner (2008), que indica que, para esse período a partir dos nove anos, há uma necessidade de atenção especial, pois se, diante das mudanças que os alunos vão apresentar, o professor não estiver seguro de que essas mudanças comportamentais são naturais ao seu desenvolvimento, corre-se o risco de que ele venha a ter dificuldades na relação com o seu aluno, pois, por muitas vezes, o comportamento do discente direcionado ao professor pode ser sentido como algo pessoal, como uma afronta à sua autoridade, transmitindo a sensação de que já não seja tão admirado. Diante dessa etapa, o que será que muda na imagem do professor, para o aluno? No que o professor necessita estar atento? Alguns pontos dessa nova fase são esclarecidos. Um deles é sobre o que a criança começa a perceber em relação aos defeitos do professor, os quais, antes, não percebia. A partir de então, o aluno, muitas vezes, questiona o professor, pois, em seu íntimo, quer mesmo saber se o que ele próprio tem dentro de si é coerente entre o que fala e faz. Dessa forma, a criança pode apresentar-se muitas vezes como se estivesse se opondo e contestando essa imagem que antes não era questionada

[...] Até então a criança teve pouca sensibilidade para perceber se o professor ou educador é uma pessoa desajeitada, que ocasionalmente se choca contra objetos diversos e que, ao pegar o giz, deixa-o cair no chão, etc.[...] inclusive ocorre de mais tarde, aos dez, onze anos de idade, ela voltar a prestar atenção nelas. [...] em suas emoções a criança pergunta se o professor é habilidoso nos afazeres de sua vida, se

¹⁸ Citado no livro *Da água à terra*, de Elisabeth von Kügelgen.

antes de tudo o professor está integrado seguramente na vida, se ele sabe o que quer; e, acima de tudo, ela tem uma sutil sensibilidade para a situação geral da vida anímica do professor (STEINER, 2008, p. 173).

A partir de agora, ocorre o processo de a criança querer compreender o mundo à sua volta e realizar a distinção entre o “Eu” e o outro, pois é quando começa a observar características que antes passavam despercebidas. Nessa fase, o aluno manifesta muitas perguntas a fim de compreender melhor como as coisas se dão. Dessa forma, o professor precisa acolher essas questões como um processo pertinente a esse momento do aluno. A postura que será um recurso para o professor é de, por meio das disciplinas, ser um condutor das verdades do mundo por meio dos conhecimentos já adquiridos e ser convicto de que isso é uma realidade verdadeira. Esse profissional, de forma indireta, cultiva no aluno a confiança. Nesse sentido, Berger e Föllner-Mancini (2018, p. 12) referem-se a Steiner e apontam ser fundamental essa direção para a criança entregar-se no processo:

De qualquer forma, ele considera os primeiros anos de vida um período muito importante no desenvolvimento infantil. A partir da experiência de estar "envolvido" na relação didática, se der certo, a criança ele carrega consigo a sensação de que o mundo em que nasceu é verdadeiro, bom e belo. A tarefa a ser levada para uma criança é, portanto, dar-lhe uma experiência pura e não adulterada que a faça sentir-se em casa. A sensação de segurança que a criança experimenta é o pré-requisito para qualquer aquisição de conhecimento no futuro. Para Steiner, o Rubicon é um momento pedagógico desafiador que exige habilidades especiais. Aqui o professor é mais uma vez o representante de uma "ordem superior". Através da integridade de sua presença e comportamento, ele pode ser o veículo de uma realidade transcendente que dá segurança e direção.

Por meio de suas perguntas, a criança busca adquirir, junto a seu professor, a segurança que busca encontrar dentro de si mesma.

4.4 Escola e família: uma relação que deve ser próxima para um satisfatório desenvolvimento das crianças

Como fio de conexão entre os dois lados, a figura do professor de classe é necessária para um vínculo próximo, pois é ele quem irá passar a maior parte de tempo com a turma, conduzindo questões diversas que vão para além do trato das disciplinas. Nesse contexto, o professor abre espaço para que a família se sinta apoiada na conduta com as crianças, pois ele facilitará alguns aspectos.

O primeiro aspecto a ser facilitado pelo docente é que, por meio do contato profundo com as famílias, o qual permite colher dados da biografia e outras particularidades do aluno, poderá repassar a outros professores questões significativas que contribuirão para o trabalho

pedagógico: “[...] os educadores significativos da criança em idade escolar são os pais e os professores. Para o bom desenvolvimento da sua personalidade é importante que os educadores atuem em harmonia entre eles”. (FEWB, 1999, p. 27). Desse modo, o professor de classe faz o intermédio de questões para com os professores de matéria. Contudo, isso não deve, de forma alguma, impedir o contato direto de seus colegas com as famílias. Todo professor deve ter, sim, esse contato com os responsáveis por seus alunos, entretanto, uma situação que exija uma atenção maior fica designada aos cuidados do professor de classe.

Outra facilidade que é esperada dessa função são as realizações de encontros entre escola e família, os quais permitam estudos, oficinas ou outras atividades com a finalidade de permitir o conhecimento do desenvolvimento pelo qual a turma passa, o que é esperado em cada idade da criança, chamando a atenção das famílias para o momento da criança, bem como a intenções e propostas da escola no trabalho a ser desenvolvido. Esse é um ambiente criado para trocas de conhecimento nas quais professor e família tornam-se aliados e sentem-se apoiados um pelo outro no trabalho distinto que ambos realizarão em seus espaços.

4.5 Disciplinas que amparam a crise do Rubicão

É importante lembrar que a crise do Rubicão se desenvolve ao longo de algumas idades. Para alguns, pode iniciar a partir do fim dos oito anos, enquanto que, para outros poucos, ainda pode manifestar-se perto dos onze anos. Por isso, as turmas do terceiro e quarto anos compreendem o maior número de crianças que atravessam essa crise, e haverá, assim, maior número de matérias que darão suporte a essa experiência. Nesse sentido, “[...] todo o plano de ensino do 3º ano pode ser entendido como algo que conduz e acompanha a situação do “Rubicon”, enquanto a do quarto ano é o da confirmação e da conclusão desse processo” (FEWB, 1999, p. 81).

Em relação às idades dos alunos e suas turmas, o Rubicão não ocorre em uma única turma, pois também não se situa em uma única idade, então, para colaborar nesse processo, as turmas com maior público inserido na crise do Rubicão são as do terceiro e quarto anos, tendo um maior número de crianças no quarto ano.

Ao longo do texto, já fora comentado que uma prática pedagógica pode estimular algo latente na criança, o que mais tarde se apresentará como um impulso. Contudo, esse aspecto, de forma prática, por vezes não se apresenta objetivamente em relação a tudo o que ocorre com a criança como resposta de um estímulo derivante de uma prática. Para ter-se alcance dessa dimensão compreendendo o percurso entre o estímulo e a vivência, o impulso adormecido em

determinado momento, para ser desperto em outra fase da vida, exige um certo aprofundamento de conhecimento do desenvolvimento humano, embora, muitas vezes, uma visão científica nos moldes materialistas seria incapaz de apreender tal fenômeno. Isso posto, Kügelgen (1984, p. 32) consegue trazer, de forma prática, o resultado da vivência pedagógica na alma da criança:

A título de exemplo de como um conceito pode crescer com a criança, quero explicar como o movimento helicoidal, o movimento em espiral, pode acompanhá-la e desenvolver-se no decorrer de todo os seus anos de escola, sempre em metamorfose, em sucessivas transformações. Dessa maneira, quando a criança chegar à maturidade terá acompanhado um curso de experiências que culmina exatamente no ponto em que hoje nos encontramos, na idade técnica dos nossos dias. Começamos com o pequeno: ele tem um cordão e o enrola em torno de uma varinha ou ainda pinta uma varinha helicoidal ao redor de um bastão. A mesma linha se observa em muitos brinquedos: com um pedaço de pau ou arame e abre um buraco ao solo, à maneira de se aplicar a verruma ou broca. Sente prazer em movimentar-se ao redor de um objeto, como no brinquedo de corda que, movimentada pela criança, enrola-se ao redor de um poste. Quando uma menina de quatro anos desenha o galho de uma árvore em forma de espiral, de modo que as folhas à semelhança de trepadeiras, subam em parafuso ao redor do talo, então nos apercebemos que esta menina captou esse movimento com seus órgãos sensoriais. Com seus sentidos vive o movimento. Dissemos, os Senhores se recordam, que a criança no princípio é, toda ela, um órgão sensorial e suas principais faculdades é a imitação. As experiências então vividas continuarão sempre a repercutir, formando o substrato do seu espírito.

Kügelgen (1984) traz mais um exemplo, agora para o aluno de nove anos, revelando que, ao trabalhar o conteúdo das profissões, possibilita-se que o estudante perceba a contribuição das profissões na vida, assim como a organização social em que todos estão inserido. São diversas as atividades oferecidas nessa idade, como a construção de casas, o cultivo da horta e a preparação do pão. Nessa etapa, “[...] procuramos dar-lhes uma captação emotiva, intuitiva das atividades do homem”, afirma Kügelgen (1984, p. 32). Para exemplificar algumas dessas atividades, traz-se, a seguir, as Figuras 15 a 18, que apresentam atividades realizadas nas aulas de Ciências para a turma do terceiro ano sobre o tema habitações.

Figura 15 – Visita à olaria para conhecer a fabricação de tijolos



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Figura 16 - Casa de tijolos confeccionada por todos os alunos



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Figura 17 – Maquete de casa na árvore (algumas das diversas maquetes confeccionadas pelos alunos com suas famílias



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Figura 18 – Maquete de favela (algumas das diversas maquetes confeccionadas pelos alunos com suas famílias



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

A cada prática vivida, um novo valor se desperta:

[...] podemos voltar ao movimento em espiral, ao introduzir um parafuso nas mais variadas peças; podemos suscitar nas crianças um sentimento de gratidão se lhes fazemos ver as coisas que só podem manter-se unidas devido ao parafuso ou ao prego, e é extremamente frutífero discutir com elas, por exemplo, quais as que se mantêm unidas devido ao primeiro e quais devido ao segundo (KULGELGEN, 1984, p. 32).

É interessante perceber a qualidade anímica (de consequência terapêutica) que cada matéria proporciona quando vivenciada na idade em que a criança apresenta a crise e qual é o

suporte correspondente para questões do desenvolvimento que se consegue obter. Para que o conteúdo seja vivenciado pelo aluno, transmitindo a sensação de um eterno *contínuum*, o currículo foi elaborado (RICHTER, 2002) com as propostas de ensino ao longo das séries, de forma conectada, em que um conteúdo dará base para o seguinte ou do ano posterior. Desse modo, as matérias são organizadas em seu desenvolvimento crescente, demonstrando que este se constitui aos poucos. Além da intenção de transmitir um conhecimento que se constrói ao longo da história, esse conteúdo se dirige também à necessidade da idade. Esse fio condutor é sentido pelo aluno de forma inconsciente, colaborando para a sua segurança em perceber coerência ao observar o mundo.

Vários são os caminhos realizados por algumas matérias para o desenvolvimento das turmas em que o Rubicão se manifesta, entre os quais se pode citar a música, que até próximo aos nove anos, cultiva na criança a sensação de união com o todo, permitindo que ela possa vivenciar livremente os sons e o espaço sonoro (RICHTER, 2002). É proporcionado para a criança o toque das mãos nos instrumentos (flauta, kântele ou lira) e ainda, o exercício da escuta, contribuindo para a compreensão do que é o “[...] tempo moldado qualitativamente (RICHTER, 2002, p. 29) e cultivando a sensibilidade anímica” na criança. Já a intenção da música no quarto ano é apresentar ao aluno a lógica e o tempo. Há uma orientação quanto à “gramática musical”, que, de forma indireta, faz uma ligação com a matemática, revelando a exatidão do processo musical a partir da prática da leitura da pauta, reconhecendo as notas musicais e seus tempos.

Outro caminho é o canto, que antes era uníssimo e agora passa a ser exercitado em vozes. O cânone permite que o aluno perceba, ainda que de forma inconsciente, que, mesmo entrando em um tempo diferente, cada grupo de voz contribui para a harmonia do todo, ou seja, indiretamente, vivencia a possibilidade de ser ele mesmo, compondo com todos a beleza da música entoada, bastando respeitar o momento de introduzir-se no grupo e com ele caminhar, orientado pela mesma meta. Assim, ele se sente integrado e pertencente.

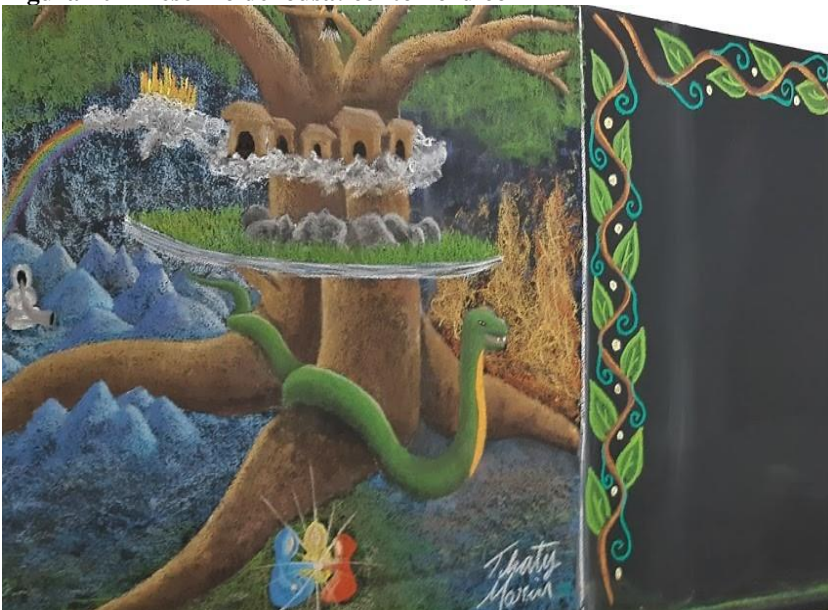
Ainda, a disciplina de história tem a intenção de favorecer o olhar do aluno para o mundo, levando-o a vivenciar a passagem do conhecimento mítico para o histórico. Vai introduzir, por meio de contos – como a criação do mundo (FEWB, 1999) e, mais adiante, a Mitologia Nórdica – o senso de conexão entre os mundos espiritual e terreno, pois os deuses e homens têm íntima relação nesses contos, e isso, de forma inconsciente, relembra à criança que o ser humano está interligado entre o mundo cósmico e o terreno. Para ilustrar o que foi mencionado, as Figuras 19 e 20, a seguir, apresentam atividades realizadas na aula de História com a turma do quarto ano.

Figura 19 – Teatro de história nórdica



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Figura 20 – Desenho de lousa: conto nórdico



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Também a criação do mundo por meio de Adão e Eva, bem como os deuses da Mitologia Nórdica, trazem em seu conteúdo:

O caráter insubstituível dessas imagens não reside tanto nos fatos relacionados com a gênese do mundo, como na descrição do processo evolutivo dos deuses, do universo, do ser humano e das forças da natureza. Só a *Edda* narra, dessa maneira a lenta perda da antiga consciência suprassensível do homem. Os sonhos cada vez mais opacos, dos homens, nos quais o deus luminoso Baldur, o mensageiro dos deuses, não pode mais se manifestar. Descreve a transformação da consciência pela qual passou a humanidade e que é repetida individualmente pelas crianças. Estas se desligam do mundo espiritual. O áureo universo pré-natal deixa de atuar nelas da maneira como tinha ocorrido nos três primeiros anos da escola. A *Edda* relata esses fatos sem hesitação, medo ou fraqueza. O crepúsculo dos deuses é descrito como um fato real,

implicando transformações profundas nos mundos dos homens e dos deuses. O inevitável tem que se tornar realidade: é a consequência dos atos do passado, das culpas e da realização dos destinos. Nas imagens da *Edda* as crianças se confrontam com a inexorabilidade do destino e com a coragem. No fim do poema aponta-se sem sentimentalismo para o começo de um novo mundo. É possível chegar até lá e esse caminho é trilhado sem queixas e sem lamentações (FEWB, 1999, p. 82).

As imagens apresentadas por meio dos personagens ilustram, para os alunos, o ser humano integrado ao universo, assim como o próprio caminho de evolução da consciência humana que o ser humano tem realizado ao longo da história. Uma tarefa essencial do ensino de Geografia¹⁹ é a de proporcionar na criança essa proximidade com a localidade em que está inserida, despertando seu conhecimento consciente do mundo que a cerca. Dessa forma, os conteúdos propostos apresentam o desenvolvimento histórico e geográfico da região local, tendo como foco o conhecimento da sua vizinhança escolar, o bairro, a cidade em que se encontra, assim como a formação histórico-cultural e a econômica regional.

O movimento em que se apresenta a disciplina segue a lógica de caminhar da parte (vizinhança) para o todo (cidade), ajudando o aluno a sentir-se pertencente a um ambiente social localizado em um tempo e espaço. Interessante observar que, para esse momento, não é trabalhado o conteúdo de geografia desvinculado do conteúdo histórico, pois tem-se a intenção de se trabalhar de forma aprofundada e contextualizada, colaborando com a imagem a ser formada, referente à localidade em que o aluno se encontra. Surge então, no indivíduo, a partir do Rubicão, a sensação de um “Eu” ordenado por um núcleo, como um centro organizador de todo o seu funcionamento. Diante do exposto, a seguir, a Figura 21 apresenta o siriri, uma dança típica cuiabana, trabalhada nas aulas de Geografia e História. Por meio dessa atividade, apresentam-se as tradições da terra para alunos do quarto ano.

¹⁹ Geografia, Matemática, Ciências Naturais: conteúdo embasado no material referente ao currículo da Escola Livre Porto Cuiabá, que, por sua vez, é embasado no material steireniano.

Figura 21 – Siriri, dança típica cuiabana



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Na **disciplina de Matemática**, o foco principal está no conteúdo de frações. Compreender a lógica de fracionar um número maior (todo) em números menores (parte) evoca do aluno um raciocínio analítico de decompor os números. De maneira concreta, ele pode sentir a transformação que ocorre com os números, assim como o movimento que vive em sua alma. Na vivência da separação do “Eu” e do “outro”, a criança sente isso como algo doloroso, portanto, a matemática com as frações (RICHTER, 2002) faz o mesmo trabalho indireto quando, em um problema, apresenta um número a ser dividido (a parte se desfaz do todo), e um valor maior é dividido em partes, porém, cada parte fracionada faz parte do todo. A analogia por detrás desse conteúdo é o “Eu” e o nós, lembrando a criança, de forma inconsciente, de que, mesmo sentindo-se só no mundo, ela faz parte de uma coletividade, ou seja, de um todo. Dessa maneira, há suporte para lidar com o sentimento de solidão que emerge nessa fase.

Em **Ciências**, o ensino de **Zoologia** e **Antropologia** oportuniza ao aluno um aprofundamento terreno maior, haja vista que ele conhece melhor o reino animal (Zoologia), com características coletivas e individuais de cada espécie. Assim, ele percebe as particularidades que cada uma delas tem e constata a questão dos instintos inerentes para os quais está “programada” cada espécie. Isso ocorre por meio da identificação da constituição humana (Antropologia), por seus elementos cabeça, tronco e membros, ou seja, os sistemas neurosensorial, respiratório, cardíaco, digestório e os membros. Nesse contexto, os alunos podem traçar um paralelo na análise entre animais e seres humanos a fim de aprofundarem-se no que há de semelhante e diferente em cada espécie.

Por meio da análise dos membros e cabeça, o aluno compreende a importância de cada um e pode constatar que o ser humano, mesmo não sendo especialista em determinada

atividade, terá as mãos para concretizar ideias que o pensamento (cabeça) pode criar, assim como fazem os animais. Poderá observar que existe o livre arbítrio para as escolhas e a capacidade da liberdade, pois não estamos “programados” para uma atividade determinada, diferentemente do reino animal.

Ainda, há oportunidade de distinguir-se os instintos, as emoções e a possibilidade de escolhas, colaborando por situar a humanidade em sua evolução dentro das espécies. Adentrar nesse conteúdo colabora e pode abrir um leque para diversas reflexões: compreender que os seres humanos são indivíduos pensantes, mas que também possuem características como os animais, contudo, podem realizar escolhas; que também são pertencentes a uma família com características coletivas de seu grupo, porém, dentro desse coletivo, desenvolve-se como indivíduos. É possível promover uma autorreflexão sobre o “Eu” e o outro, favorecendo o desenvolvimento desse “Eu”.

A aula de **Trabalhos Manuais** como pano de fundo, em geral, busca proporcionar um trabalho que integra o desenvolvimento de vários elementos, pois, por meio do movimento das mãos, a criança exercita, de forma lúdica, sua motricidade, buscando dar a melhor forma para o seu trabalho. Aqui a intenção é finalizar algo belo, criando um sentido de realização, todavia, como meta, no quarto ano, por meio da técnica do ponto cruz (Figuras 22, 23 e 24), trabalha-se a imagem da cruz – que representa um eixo que aponta em quatro direções. Dar para a criança essa imagem de várias direções em um momento em que ela se sente separada do mundo e tem a sensação de solidão torna-se salutar, e ainda, a força de vontade é trabalhada com base nos pontos precisos e por meio da ação repetida.

Figura 22 – Bonecos de tricô confeccionados por alunos do terceiro ano



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Figura 23 – Boneco de tricô confeccionado por aluno do terceiro ano



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Figura 24 – Bordado em ponto de cruzamento, confeccionados por alunos do quarto ano



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Foram apresentados diversos exemplos de conteúdo, por meio dos quais o “Eu” em desenvolvimento pode encontrar um campo fértil a ser trabalhado. Isso demonstra que as disciplinas dão espaço e ferramentas para “cutucar” esse “Eu” e fazer com que ele desperte, se reconheça, não se assuste consigo mesmo e consiga se fortalecer.

Neste capítulo, apresentaram-se as crises do desenvolvimento humano e os caminhos para superar tais crises em busca do amadurecimento do “Eu”. A partir disso, o próximo capítulo aborda a análise dos dados coletados.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

“A nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas”.

(Rudolf Steiner)

Ao longo de toda uma pesquisa, um dos momentos mais aguardados para o pesquisador é poder observar, analisar e compreender o material derivado de seu encontro com o fenômeno que se propôs a investigar. Enfim, é o momento em que poderá sentir-se frente a frente com o que resultou de sua captura diante do fenômeno revelado.

Após estar com a coleta realizada, para partir-se para o processo de apuração, antes, faz-se necessário relembrar todo o caminho que se fez até o momento, buscando nortear-se pelas questões que impulsionaram a pesquisa, quais luzes fundamentaram o estudo e qual o objetivo que trouxe o foco maior da pesquisa, bem como os menores. Também, para a concretude do processo, necessita-se saber quais foram as ferramentas utilizadas e qual foi o suporte para o pesquisador compreender os dados e avaliá-los. A intenção é averiguar o encaixe perfeito entre todas os aspectos e ações que construíram esse estudo, a fim de que, diante do que surgiu, possa-se compreender o fenômeno pesquisado. Dessa forma, logo a seguir, relembram-se os aspectos deste estudo.

O objetivo central dessa pesquisa é compreender como a Pedagogia Waldorf trabalha aspectos do desenvolvimento da criança por meio de suas práticas, mais especificamente no desenvolvimento de estudantes nas faixas de nove e dez anos de idade, buscando conhecer quais são as matérias e vivências propostas por essa abordagem que buscam contribuir para a crise do Rubicão. O fenômeno ao qual se dirige para a compreensão é a crise do Rubicão e sua manifestação em crianças que estudam no quarto ano e qual a influência da prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos.

Para este estudo, as práticas pedagógicas revelam-se elementos centrais para suporte do desenvolvimento de cada idade e suas crises, portanto, compreende-se que o problema da pesquisa é identificado da seguinte forma: a Pedagogia Waldorf, por meio de suas práticas, colabora para o desenvolvimento humano durante a crise do Rubicão?

Constata-se que este estudo foi possível a partir do contato com os envolvidos no processo do quarto ano. Considerou-se o olhar das professoras de turma, que têm experiência com essa série, bem como a percepção das mães que estiveram próximas e atentas ao processo, assim como a vivência sentida pelas crianças desse período.

Vale ressaltar ainda que a pesquisa teve como objetivo geral compreender como as

práticas da Pedagogia Waldorf atuam no desenvolvimento do aluno que atravessa a crise do Rubicão no quarto ano. A partir disso, buscou-se alcançar os objetivos específicos a seguir:

- apontar a preparação do professor para a atuação com a Pedagogia Waldorf;
- identificar a influência da prática pedagógica no desenvolvimento do aluno;
- evidenciar os aspectos do desenvolvimento que se destacam em torno dos nove e dez anos de idade;
- revelar qual a percepção dos participantes sobre a atuação das práticas no desenvolvimento do aluno na crise do Rubicão.

Como suporte para análise, o levantamento dos dados da coleta percorre um caminho de propriedades específicas da Fenomenologia Hermenêutica para compreensão dessa etapa. Como se está busca da compreensão do fenômeno que se revela, é necessário conhecer essa relação entre fenômeno e sujeito, qual o significado das experiências que cada um atribui e quais os sentidos designados pelos participantes da pesquisa. Em vista disso, torna-se interessante esclarecer alguns pontos, descritos nos próximos parágrafos.

Na investigação do fenômeno, o olhar do pesquisador busca aquilo que se revela enquanto experiência vivida a partir do sujeito que a experimenta. É nesse movimento entre sujeito e experiência que o fenômeno se evidencia, portanto, Bicudo (2011) indica que o fenômeno não está posto, e sim algo que um constante vir a ser.

Outro ponto diz respeito ao rigor da pesquisa quanto à postura do pesquisador e à forma como ele se move em direção ao fenômeno, sendo esse aspecto fundamental em seu método, haja vista que a forma de conduzir a pesquisa necessita de tato do pesquisador. Ainda, a pesquisa dá-se na dialética entre pesquisador e fenômeno, e a forma de interrogar movimentada esse processo

[...] independente da interrogação, da região do inquérito, da indagação pelo que se pesquisa e como se procede à investigação, mas se constitui no próprio movimento de perseguição à interrogação. Ele se instaura na própria dialética de perguntar, buscar pelo adquirido sempre atento ao *o quê* se busca conhecer, suas características antevistas, e os modos de proceder para dar conta do indagado. Trata-se de um diálogo estabelecido pelo pesquisador consigo mesmo e com seus parceiros de estudo, mediante o qual ficamos atentos ao sentido que vai fazendo a cada movimento (BICUDO, 2011, p. 56).

Mais um ponto importante é sobre a linguagem do sujeito e como ela se expressa, revelando sentidos diante do vivido e descortinando sua experiência diante do fenômeno. Para a pesquisa, a linguagem ingênua do sujeito é preservada na apresentação, da coleta, a fim de

apresentar de forma despretensiosa o modo como se revela o sujeito.

Importante característica da pesquisa fenomenológica hermenêutica é a modalidade da *Rede de Significados* (BICUDO, 2000), utilizada aqui neste estudo. A intenção é evidenciar a representação dos dados que são oriundos da imagem mental, isto é, da representação que os sujeitos fazem a partir daquilo que observam. Como resultado dessa experiência, atribuem-se significados (ideia geral) que dão origem aos sentidos (valor designado) de cada um. Bicudo (2000) denomina essa organização de significados como categoria geral, que pode se subdividir em diversas outras. Dessa maneira, tem-se uma estrutura de elementos que poderão representar bem o fenômeno investigado, pois analisará as ideias gerais do que se busca, quais as perspectivas avaliadas e como cada indivíduo experienciou o fenômeno.

Do todo para a parte e essa parte com sentidos singulares:

A análise das descrições é uma operação que visa o sentido do dito buscado na totalidade do descrito nesse depoimento individual e os significados que os transcendem, uma vez que estão articulados às expressões culturais de sentidos percebidos e trabalhados pelos atos da consciência. Portanto, a análise fenomenológica da descrição não toma o descrito como um dado pragmático cujos significados já estariam ali contidos, mas percorre um trajeto pavimentado por chamadas constantes à atenção do que está sendo realizado pelo investigador. Para dar indicadores, dessas operações, mencionamos alguns passos, visando contribuir com a compreensão do leitor e não para fornecer um paradigma a ser seguido de maneira exata e hierárquica (BICUDO 2011, p. 57).

A seguir, a organização do material ocorre da seguinte forma: encontram-se, diante do fenômeno, três tipos de sujeitos: as professoras, as mães e os alunos, sendo que, de cada lugar, uma perspectiva se desnuda. Para a apresentação das experiências que surgiram, elaboraram-se os significados e os sentidos em quadros que envolvem cada categoria analisada. Os quadros foram selecionados, reunindo as respostas por grupos de participantes. Dessa forma, inicia-se com o grupo de professoras, observando os sentidos revelados; depois, passa-se para o grupo de mães; e finaliza-se com o grupo de alunos.

Sintetizando o que já foi dito em capítulos anteriores, na intenção de contextualizar o leitor, todas as professoras participantes são professoras de classe que acompanham uma única turma por muitos anos. Todas já tiveram contato com a classe do quarto ano, cada uma com um tempo diferente de experiência da outra. Por sua vez, as mães dos alunos assemelham-se na questão de acompanharem os filhos nessa escola desde o início do ensino fundamental. Uma mãe também teve sua filha como participante dessa pesquisa, porém, outra mãe não. Já o grupo de alunos conta com duas meninas que participaram das entrevistas no final do curso do quarto ano de 2021 e com um menino participante curso do quarto ano de 2022, que foi entrevistado no primeiro semestre. Vale lembrar que esse último participante, por não ter concluído o curso

todo, não respondeu perguntas referentes às disciplinas de Antropologia e Zoologia, dessa forma, duas categorias de sentido não terão sua resposta.

Para a apresentação do material, as análises da coleta foram expostas em quadros, dividindo-os por grupos de participantes. Cada quadro apresenta uma categoria de sentido, todavia, poderão ser identificadas algumas categorias exploradas em mais de um quadro, no aprofundamento para além de um único sentido.

Discorrendo sobre os itens investigados, na primeira parte, revela-se a categoria *preparação das professoras para atuar com a Pedagogia Waldorf*, em que compreender-se-á como cada uma realizou seu processo de aprendizagem e seu início de atuação por meio da Pedagogia Waldorf. A seguir, destacam-se as *mudanças no desenvolvimento do aluno a partir da Pedagogia Waldorf*, portanto, apresentar-se-ão as compreensões das professoras quanto à relação da pedagogia no desenvolvimento dos alunos. Há também a busca do significado em aspectos geral do tema. Ainda, aborda-se a unidade de sentido *mudanças no desenvolvimento em torno dos nove e dez anos*, que tem a intenção de evidenciar quais aspectos específicos no desenvolvimento dos alunos são percebidos pela equipe docente em torno desta idade. Por sua vez, por meio da próxima unidade de sentido, intitulada a *prática pedagógica e a sua atuação no desenvolvimento dos nove e dez anos*, visa-se analisar se as professoras detectam alguma relação entre prática pedagógica e desenvolvimento, e, se sim, quais são.

A fim de dar prosseguimento às análises, desvelar-se-á a compreensão das mães sobre a *experiência dos filhos na relação entre o que aprende na escola e o cotidiano*. Aqui, o intento é destacar se as mães distinguem essa relação na formação escolar no aluno para outros momentos da vida diária, buscando detalhar essas impressões. Apresenta-se uma mesma categoria, porém, cada uma com significados específicos: em *práticas da Pedagogia Waldorf na relação com o desenvolvimento do filho*, verificam-se as impressões que as mães têm sobre a contribuição da pedagogia no desenvolvimento geral de seus filhos, na tentativa de levantar todos ângulos que as participantes consideraram. Já em *mudanças percebidas em torno dos nove e dez anos de idade*, averiguam-se quais particularidades as mães percebem surgir no desenvolvimento de seus filhos. Por conseguinte, por meio da unidade de sentido *contribuição das práticas da Pedagogia Waldorf para os filhos de nove e dez anos*, investiga-se se as mães detectam influências da pedagogia no desenvolvimento nessa etapa da vida.

Ainda na coleta com as mães, surgiu uma nova categoria, que foi além dos objetivos específicos traçados inicialmente, a qual ressalta a *contribuição escolar na educação familiar*, analisando aspectos na vivência familiar que recebem influências dos fundamentos da pedagogia. Em seguida, ao analisar a *consciência da relação entre o que se aprende na escola*

e na vida, intenta-se investigar se os alunos traçam alguma conexão entre o que se aprende na escola como conhecimento para a vida em geral. Já na unidade de sentido *a percepção de que as práticas pedagógicas colaboram com o desenvolvimento pessoal*, busca-se destacar se os alunos identificam alguma influência da pedagogia no próprio desenvolvimento. Quer-se também investigar se os alunos concordam ou não se a matéria contribui para o próprio desenvolvimento, desse modo, elaborou-se a unidade de sentido *a influência da disciplina de Zoologia no desenvolvimento pessoal*. Por sua vez, em *a influência da disciplina de Antropologia no desenvolvimento pessoal*, destaca-se se os alunos relacionam alguma colaboração no desenvolvimento pessoal derivado da experiência da matéria Antropologia.

Em relação à *autopercepção de mudanças em seu desenvolvimento em torno dos nove e dez anos*, verifica-se se os alunos têm consciência das mudanças em si mesmos em torno desta idade. Em seguida, por meio da unidade de sentido *percepção das mudanças nas relações de amizades*, busca-se identificar se os alunos distinguem transformações nas relações com seus pares. Por fim, a última categoria surgiu revelando algo novo na coleta, o qual não havia sido planejado: a última unidade de sentido evidencia as *dificuldades emocionais na escolarização, derivadas do isolamento social na pandemia*. Nesta, apontaram-se aspectos que os alunos compreenderam como empecilhos para a vivência escolar no contexto social desta época.

As análises respeitaram as categorias de sentido, verificando também os objetivos específicos paulatinamente em cada grupo de participantes. Dessa forma, a intenção foi observar a experiência de cada um na Pedagogia Waldorf, assim como suas respectivas compreensões sobre a influência no desenvolvimento humano por meio de suas práticas. Com as professoras, as análises intencionaram descrever e compreender a experiência que revelam sobre a pedagogia e sua influência no desenvolvimento de seus alunos, bem como levantar características específicas do conhecimento que têm sobre a crise do Rubicão e se percebem influências da pedagogia ao longo dessa crise.

Com as mães participantes, as análises buscaram compreender o olhar na perceptiva familiar, averiguando de que forma detectam a influência da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento de seus filhos, e ainda, se percebem as mudanças na época do Rubicão e se as práticas da pedagogia colaboram para esse momento de vida.

Com o grupo de alunos, a intenção foi levantar a experiência pessoal direta de quem vive a Pedagogia Waldorf ao longo da crise do Rubicão. Por meio das análises, investigaram-se quais os aspectos que percebem em si mesmos na idade dos 9 e 10 anos e se apontam alguma influência das práticas da escola em seu desenvolvimento, examinando itens específicos dessa crise.

Faz-se importante lembrar que as entrevistas foram realizadas com os adultos via plataforma Zoom e Google. Com as crianças, tive-se o cuidado de estas ocorrerem presencialmente, sendo promovidas em um ambiente descontraído e seguro. Inicia-se agora a análise da coleta, revelando partes das entrevistas, seguindo com pequenas análises de cada quadro de unidade de sentido. Desse modo, passa-se à apresentação de alguns trechos fundamentais que possam exprimir a essência da análise e categoria. Os dados estão expostos nos quadros para evidenciar de forma clara os aspectos que se destacam em cada entrevista.

5.1 A percepção das professoras

“O vento aprendeu um dia
Que também pode semear,
Pois as sementes que espalha
Um dia irão brotar
Se as levar à terra fértil
E se souber esperar”.

Poema de Boletim.

Como já mencionado, os relatos das entrevistas são de três professoras participantes da pesquisa. Assim, nesta seção, apresentam-se os relatos, no Quadro 5, a seguir, com vistas a realizar uma breve análise de cada resposta.

Quadro 5 – Unidade de sentido: preparação para atuar com a Pedagogia Waldorf

(continua)

SENTIDO: PREPARAÇÃO PARA ATUAR COM A PEDAGOGIA WALDORF	
PARTICIPANTES	SIGNIFICADO
Urd	“[...] Então eu fiz uma pós-graduação, na escola Livre Porto, [...] vamos supor, se eu “tô” no quarto ano fico com foco naquele ano, desde o desenvolvimento do conteúdo, como que a criança tem que atingir, isso aí. Contando que nós professores da escola somos orientados constantemente, “né”? Através de estudos interno, palestras e estudos de texto de livros. Nós vivenciamos também a parte artística, como aquarela ou miniteatro, por exemplo, [...] estamos o tempo todo envolvidos com o estudo”.
Verdandi	“[...] Como era na época de julho fui preparada pela diretora A. M. Todos os planos, tudo que eu fazia era junto com ela, a gente montava junto os planos de aula [...] ia na casa dos professores mais antigos...preparava o plano com esses professores que já tinham passado por essa turma. Depois vieram vários cursos, fui em São Paulo, na Rudolf Steiner [...] juntava um grupo de professores e ia viajar. Até que trouxeram o curso de formação na Pedagogia Waldorf como Pós-Graduação na própria Escola, e eu fiz [...]. Todo ano a gente se reúne... estuda no início. Antes de começar o ano, a escola sempre traz alguém para a gente estar estudando, e entre nós mesmos, toda semana a gente se reúne e estuda alguma coisa e fala sobre as atividades da escola, os planejamentos... Então... sempre quando pega aquela turma, a gente rele a questão da idade né? Qual a idade que a criança está, quais são... quais são o momento que está passando, como que é o comportamento daquela criança, Claro que não é uma receita né? tem crises específicas em cada idade”.

(conclusão)

SENTIDO: PREPARAÇÃO PARA ATUAR COM A PEDAGOGIA WALDORF	
PARTICIPANTES	SIGNIFICADO
Skull	“[...] eu comecei a buscar, fazer pesquisa, saber o que que era Pedagogia Waldorf que eu nunca ouvido falar mesmo na época da faculdade. Daí eu busquei assistir vídeos e quando eu entrei na escola eu tive bastante apoio da equipe pedagógica. Eu li bastante livros que buscavam falar sobre a pedagogia. [...] Antes do ano letivo começar para os alunos, tem semanas de planejamento, onde são dados cursos então a gente aprende muito a teoria junto com a prática. Ajudava bastante as reuniões que aconteciam aos sábados. Eram reuniões com assunto de planejamento, como lidar com os alunos e temas para serem abordados, sempre relacionando a teoria com a prática”.

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre a sua formação na Pedagogia Waldorf, a professora Urd revelou que cursou uma pós-graduação na própria instituição. Ela ressaltou também alguns outros modos de formação, indicando que elas ocorrem de forma contínua na instituição, por meio de estudos internos e através de diversas práticas, de cunho teórico ou vivencial, como as modalidades de artes, por exemplo.

O relato da professora Verdandi chama a atenção para uma certa evolução sobre o seu processo de formação na pedagogia, pois vivenciou diversos modos. Destaca que, a princípio, havia orientações pessoais vindas da diretora e de seus colegas mais experientes, passando depois para cursos em São Paulo, em outra instituição Waldorf. Mais adiante, cursou a pós-graduação também. Ela resalta que há cursos na época de planejamento todos os anos, como também no dia a dia escolar. Relata que, a cada ano, ao se preparar para lecionar, é revista a idade e etapa em que cada turma se encontra, buscando compreensão sobre as questões voltadas para essa idade.

Skull, a professora mais nova desse grupo, indica que seu processo de formação se deu, primeiramente, por busca própria. Depois, ao fazer parte da equipe, foi orientada pelos colegas e teve também suporte pelos cursos da época de planejamento. Considera que as reuniões semanais foram bem importantes para sua compreensão da pedagogia, momento em que havia articulação entre teoria e prática, assim como estudo sobre a situação dos alunos.

No relato das professoras, quanto à aquisição de conhecimento e articulação com a prática, observa-se, em comum, que há dois caminhos concomitantes em que um complementa o outro. O primeiro é a formação em Pedagogia Waldorf, que ocorre por meio de uma pós-graduação. O segundo são outros cursos de formação que acontecem nos períodos de planejamento. Há outras formas de estudo que se realizam ao longo do ano, com frequência demarcada em reuniões de estudos semanais. Complementando a formação, há sempre a orientação de um professor mais antigo para esse professor novo, colaborando na transmissão de conhecimento e elaboração prática do planejamento anual e das aulas.

Outro aspecto que se percebeu surgir em comum é o sentimento de apoio oferecido nas orientações do professor mais experiente ao mais novo. Além disso, outro dado em comum é a sensação de estar em constante aprendizagem, elaborando teoria e prática com estudos e vivências da realidade escolar.

Figura 25 –Atividade de artes dos professores em momentos de cursos - trabalho da instituição da pesquisa



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

O Quadro 6, a seguir, apresenta os relatos das professoras em relação à prática da pedagogia e sua relação com o desenvolvimento humano.

Quadro 6 – Unidade de sentido: a prática da pedagogia e sua relação com o desenvolvimento humano

(continua)

SENTIDO: A PRÁTICA DA PEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO HUMANO	
PROFESSORAS	SIGNIFICADO
Urd	"[...] o aluno que nós recebemos, as vezes na metade do ensino fundamental ele ingressa na escola. Se mostra com comportamento ansioso...passamos a mensagem de que precisa ficar calma e de que vai ser no seu tempo (deles). Costumam chegar e entrelaçar com a turma, às vezes isso parece ser de um jeito mágico. Nós sentimos que a criança fica feliz de se deparar com a maneira diferente de trabalhar a matemática, trabalhar o português, qualquer que seja a matéria... tem arte, a arte, ela deixa a criança mais segura de si! [...] A socialização da criança muda, porque ela já encontra um ambiente harmonizado [...] você vai trabalhando, mostrando: “olha isso e aquilo”, a gente conversa com a criança, a gente está ao lado dela, a gente ampara, se precisar até damos um abraço, ela se sente acolhida e os colegas acolhem também [...]tem criança que chora pelo outro estar chorando, e se abraçam [...] tive um aluno que estava abraçando a menina com tanto carinho e ela respondeu, aí ele levantou, foi “pra” janela, voltou fez carinho na cabecinha dela assim (demonstra passando a mão nos cabelos), de uma forma tão superior, tão bonita, que aquilo você olha e não consegue acreditar a beleza da criança, tudo isso ela tem e ela não é criticada, “ah, é namoradinho”, a amizade é muito grande, então o social dela é, o carinho, o respeito. A cultura de classe é muito diferente do que eu tive de experiência com escola pública”.

(conclusão)

SENTIDO: A PRÁTICA DA PEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO HUMANO	
PROFESSORAS	SIGNIFICADO
Verdandi	<p>“[...] trabalhos manuais [...] se percebe um pouco da personalidade da criança também né? A criança que tem a vontade fraca que a gente compreende [...] tudo o que é atividade de repetição ela tem uma resistência[...] em trabalhos manuais tem crianças que amam fazer, tem crianças que sentem dificuldade em fazer um trabalho pequeno.</p> <p>[...] porque eles não sabem também esse sentimento que vai sendo trabalhado. A gente começa a trabalhar preparando para essa crise no terceiro ano, quando eles trabalham com a horta, eles veem a semente [...] a semente mudar e que há transformação! Eles fazem o pão, o ideal seria plantar o trigo, colher o trigo, levar para moer, fazer a farinha...mas a gente não tem todo esse recurso né? Então eles fazem o pão, que vai mostrando uma transformação, então é como se acalmasse eles, né? Que calma! Vai passar! As coisas mudam e está tudo bem as coisas mudarem. E muda para uma coisa melhor também! A mudança é trabalhar em uma ordem para chegar na colheita! Então eles tiram pedra, eles se sujam, tem que cavar, às vezes. O Sol, o chapéu, a bota... tudo isso incomoda, mas o resultado é bom, então vale a pena o esforço, vale a pena o trabalho que eles vão ter! O fruto colhe depois, então já prepara para essa crise do quarto ano.</p> <p>[...]Na matemática a gente dá a fração, que é uma mudança que é de visão, que o mundo está se dividindo entre a infância e a pré Juventude. Na música a gente introduz a partitura, que é você pegar e dividir a música em partes. Aprender a dividir [...]. Então são coisas que a gente vai trabalhando de maneira gostosa e a criança não percebe e você está dando acolhimento”.</p>
Skuld	<p>“[...] Na Pedagogia Waldorf faz a diferença da educação infantil, a maneira de ensinar, [...] o porquê não alfabetizar antes dos 6 anos. A importância ou porque brincar na educação infantil [...] fazer o tricô de dedo. Por que não apresentar as letras? Porque eles não estão preparados[...] A gente respeita a etapa da criança [...]ela está se preparando para quando chegar na alfabetização. Vai se preparar na educação infantil com essas brincadeiras que eles fazem, como andar na ponte, pular corda, fazer o tricô de dedo. É uma preparação para a alfabetização e faz toda a diferença quando chega no primeiro ano. Uma coisa vai puxando a outra. Quando chegar no primeiro ano ele já está preparado para entrar no mundo das letras, porque teve a base lá na educação infantil [...]A gente tem que dar um tempo para cada uma, porque cada uma tem o seu tempo certo para o aprendizado. Então eu acho que a pedagogia ela incentiva e encoraja a criatividade dos alunos”.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre a unidade de sentido “a prática da pedagogia e sua relação com o desenvolvimento humano”, a professora Urd relata que percebe a mudança no aluno por meio de diversas manifestações, como o envolvimento social, em que um colega demonstra carinho por outro, em que percebe que são cuidadosos uns com os outros. Faz apontamento sobre uma “cultura” que a classe tem e que, por meio dela, mantêm-se saudáveis na relação com a turma.

A professora Verdandi indica que percebe essa mudança sendo facilitada por algumas atividades, como os trabalhos manuais, que trabalham aspectos da vontade, ajudando a criança no fazer das coisas. Traz como exemplo matérias que são dispostas para trabalhar algumas crises, como a do Rubicão, e afirma que essas matérias vão acalmando e ensinando, de forma indireta, o processo de desenvolvimento das coisas e sua continuidade, o que ajuda a diminuir o sentimento de medo.

A professora Skul evidencia que é necessário respeitar o tempo certo de ensinar as coisas para as crianças e que esse ensinar dentro do tempo vai favorecer a aprendizagem da criança, bem como todo o seu desenvolvimento. Considera que a pedagogia também respeita o tempo de resposta do aluno, facilitando sua criatividade e coragem.

A seguir, as Figuras 26 e 27 expõem as imagens de alunos do primeiro ano desenvolvendo trabalhos na aula de Artes.

Figura 26 – Aula de desenho de formas



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Figura 27 – Aula de artes – técnica aquarela



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Os relatos das professoras, referentes às mudanças de desenvolvimento em torno dos nove e dez anos, estão expostos no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Unidade de Sentido: mudanças no desenvolvimento em torno dos nove e dez anos

SENTIDO: MUDANÇAS NO DESENVOLVIMENTO EM TORNO DOS NOVE E DEZ ANOS	
PORFESSORAS	SIGNIFICADO
Urd	“[...] quando chega no quarto ano, a gente percebe visível mesmo, é que eles, questionam, até o terceiro ano eles aceitam com mais tranquilidade. [...] chegou no quarto ano eles começam: por que isso? Por que que você falou isso? Por que que eu tenho que registrar isso no caderno? Por que que eu tenho que fazer todo dia margem no caderno? Por que essa margem tem que ser bonita? [...] tem muitas perguntas que eles não verbalizam, são perguntas emocionais, começam a ter comportamentos diferentes, o professor tem que ficar alerta “pra” isso daí”.
Verdandi	“Na sala de aula eles começam a definir mais as amizades, a formar grupos. [...] antes interagiam mais [...] eles começam a querer a firmar mais a amizade. Sem perceber vão selecionando: esse eu não quero, esse eu quero! [...] começam a gostar mais de uma matéria e com a outra já não identifica tanto. [...] começam a identificar que o outro tem uma vida independente do meu mundo, das minhas coisas e do que acontece comigo. E é então quando eles começam a ver que têm vida própria, é que dá todo esse sentimento que sou sozinho”.
Skull	“Eles se tornam mais questionadores a partir do quarto ano. [...] A criança, começa a se sentir insegura. Começa a desafiar. [...] começa a relacionar uma coisa com a outra. [...] antes para ela, ela era um todo. Quando ela entra no Rubicão ela começa a separar, começa a perceber o que está em sua volta”.

Fonte: elaborado pela autora.

A professora Urd ressalta observar uma mudança de comportamento que fica em maior evidência: o questionamento. Os alunos começam a questionar a figura do professor, querem saber os motivos de coisas que antes faziam de forma tranquila, na busca de entenderem o porquê das coisas. A docente aponta que há questões mais subjetivas de comportamento que os alunos não apresentam de forma tão nítida e que é necessário o professor ficar atento.

Em relação à demonstração de novos comportamentos, a professora Verdandi refere que os alunos se tornam mais seletivos nas amizades, destacando suas preferências, e ainda, que eles se revelam mais definidos em seus gostos e interesses pessoais. A docente ressalta que os estudantes começam a ganhar uma nova consciência de que outros em seu entorno têm uma vida independente deles próprios. O sentimento de solidão vem dessa nova consciência de quem tem vida própria.

Skull percebe que os alunos nessa idade tornam-se mais questionadores. Adquirem a capacidade de fazer comparação entre uma coisa e outra, passam a separar uma coisa da outra, a distinguir, e isso faz parte do processo de perceber a vida ao seu redor. Sentem-se inseguros e passam a desafiar as figuras de autoridades que anteriormente eram amadas de forma incontestável.

A observação das professoras quanto às mudanças no desenvolvimento em torno dos nove e dez anos mostra diversos aspectos em comum que indicam o surgimento do Rubicão. Uma característica forte apontada é a nova forma de o aluno posicionar-se, passando então a questionar o porquê das coisas e suas relações, de forma mais consistente e insistente. Por vezes,

essa forma de colocar-se pode ser para ampliar o conhecimento das coisas, distinguindo-as e relacionando-as. Contudo, pode dar-se no sentido de afrontar o professor, questionando pela primeira vez a figura de autoridade com a qual, antes, concordava livremente.

Outro aspecto em comum apontado é a mudança de sentimentos com uma maior tendência à sensação de solidão. As professoras relacionam que essa característica está interligada com o novo processo do pensamento em separar uma coisa da outra na tentativa de compreendê-las. As tendências comportamentais ressaltadas por uma participante relacionam-se às preferências que fazem parte da personalidade dos alunos, tornando-se mais demarcadas. A seguir, o Quadro 8 demonstra a percepção das professoras em relação à prática pedagógica e sua atuação no desenvolvimento de crianças de nove e dez anos.

Quadro 8 – Unidades de sentido: prática pedagógica e sua atuação no desenvolvimento de crianças de nove e dez anos

(continua)

SENTIDO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUA ATUAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DOS NOVE E DEZ ANOS	
PROFESSORAS	SIGNIFICADO
Urd	<p>“[...] todas elas interferem, por exemplo: o português a língua materna, agora começa a gramática mesmo, no terceiro ano ainda era no mais emocional, como eu disse, substantivo, adjetivo, a gente não dava nome às coisas, a gente percebia, então era mais “pra” emoção, agora no quarto ano ela já vai mais “pra” real, vamos dizer a gramática em si, o verbo, como se conjuga o verbo, isso e aquilo, o momento, essa coisa toda”.</p> <p>“[...] O conteúdo da matemática..., a criança é como se ela chegasse a um momento agora, ela dividiu, acaou a infância agora vai começar uma outra fase, “né”? Antes era o todo e agora tem fragmentos, então, a matemática começa agora com as frações, até então eu tinha uma laranja inteira, mas agora já consigo fracionar essa laranja, então eu também consigo! Isso aí, traz um alimento para a criança”.</p> <p>“[...] vão estudar geografia, história local, e então eles vão estar estudando a cidade que moram, bairro, rua, nome da cidade, como ela situa, a história da cidade, história do bairro...as vezes eu acho assim, estranho porque as crianças as vezes falam: nossa! Tem bairro? Começam a descobrir o mundo deles ali, a partir da escola, o desenho de escola, o caminho da escola “pra” casa e a casa fica no bairro e esse bairro fica numa cidade. Tudo “pra” eles é uma descoberta, uma alegria muito grande”.</p> <p>“[...]você vê a criança fazendo o desenvolvimento dela com uma certa harmonia assim, sem pressa, sem correria e tudo “pra” ela é fácil porque “tá” tudo dentro do momento dela”.</p>
Verdandi	<p>“Tem uma parte na Zoologia que é o estudo dos animais[...] ao estudar o comportamento do animal eles entendem o sentimento deles né? O que eles estão passando e na Antropologia o crescimento deles [...] em tudo há transformações, que eles crescem, que já passaram por outras transformações e acalma um pouco esses sentimentos de medo do desconhecido, então eles sabem que vão se transformar...e que vão crescer! E que é normal, que está tudo bem, que a gente passa por isso mesmo como ser humano para aprender mais e para se superar! Crescer fisicamente né? Espiritualmente!”</p> <p>“[...] é isso que a Pedagogia faz, acalmar as crises, a criança vê que assim está tudo bem, que é a transformação, as vezes de forma mais direta e às vezes mais indireta como é com relação aos conteúdos né?”</p>

(conclusão)

SENTIDO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUA ATUAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DOS NOVE E DEZ ANOS	
PROFESSORAS	SIGNIFICADO
Skull	<p>“[...] a Pedagogia Waldorf incentiva, ela encoraja os alunos à criatividade, ela alimenta a imaginação das crianças, então isso vem a facilitar todo o processo do desenvolvimento deles. O rubicão você consegue fazer relação dessa prática com essa crise, com essa passagem. [...] a aula inicia sempre com o ritmo. Esse ritmo também ajuda o acordar da criança para começar o dia...para que ela desperte para o aprendizado”.</p> <p>“[...] As aulas de artes, trabalhos manuais, música, tudo isso vem auxiliar nesse desenvolver dessa fase do rubicão. Ela começa a se sentir insegura, começa a desafiar. Testar os professores se eles sabem [...] os conteúdos vêm trabalhar isso, auxiliar a criança nesse processo de entender o que que está acontecendo no meio dela”.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A professora Urd relaciona diversas colaborações das práticas da pedagogia no desenvolvimento. Cita a Língua Portuguesa, na turma do quarto ano, que ganha maior estrutura, necessitando de certas regras gramaticais que colaboram para a estruturação do texto. Evidencia também que antes a língua era trabalhada apelando para a percepção e expressão emocional da criança e que agora acrescentam-se regras para que tenham noção de estrutura. Compreende que a Matemática, por meio das frações, ilustra o momento de cisão interna que a criança vive. Nesse sentido, ela sente-se dividida, e a possibilidade de entender a fração do todo para a parte e vice e versa, de forma indireta, tranquiliza a criança. Conta que a Geografia ajuda a criança a situar-se dentro do espaço em que vive, e isso desperta-lhe a alegria ao perceber o que existe na região em que habita. A professora evidencia ainda que os alunos recebem o que precisam no tempo certo, e isso torna o momento escolar uma experiência mais tranquila.

As observações da Verdandi são belas, pois exemplificam o conteúdo de Zoologia e Antropologia. Na Zoologia, ela constata que, por meio da observação dos animais, os alunos conseguem observar os próprios sentimentos; por meio da antropologia, ganham a dimensão de que a vida é feita de processos de transformação, e que, mesmo tendo medo do desconhecido, poderão confiar que o processo pelo qual passam vai finalizar bem, da mesma forma como viveram anteriormente outros processos. Essa matéria pode ajudar a estimular a criança a crescer, pois sentirá que é possível crescer em diversas dimensões, e isso a conforta.

Skull indica que a pedagogia trabalha os alunos em diversos aspectos. Quanto ao Rubicão, estão inseguros e por isso questionam os professores, para sentir se eles sabem de fato o que ensinam. As atividades como o ritmo e a aula de artes trazem calma, ajudando a criança a compreender o que se passa consigo mesma.

Avaliando sobre as práticas pedagógicas e sua atuação no desenvolvimento em torno dos nove e dez anos, as participantes observam correspondência direta entre o conteúdo proposto para a classe e a fase de desenvolvimento que o aluno vivencia. Detectam isso, pois

os alunos respondem a essas práticas através de emoções, percepções e comportamentos típicos de sua idade. Também constatam que a pedagogia é como uma “ferramenta” que, quando aplicada, colabora na crise vivida pelo aluno, favorecendo-o emocionalmente, como também situando-o no mundo por meio do conhecimento formal embasado pela matéria trabalhada. Evidenciam também que a pedagogia, por meio das vivências propostas, desenvolve habilidades pessoais e fortalece talentos.

As participantes disseram perceber a mudança de alguns alunos, de forma bem direta e marcante. A professora Verdandi relatou que, em uma aula de História em que contava um conto da Mitologia Nórdica, um aluno identificou-se imediatamente com o Deus Thor, envolvendo-se muito com a aula. *“Eu contei a história dividida em duas partes, porque era muito grande. Assim, quando Thor estava no auge da luta com o seu oponente, ele bateu com seu martelo no chão, mas ocorreu que ele perdeu as forças”*, relata Verdandi, e, nesse momento, ela se interrompe, deixando para continuar o conto no dia seguinte. Quando isso ocorreu, aquele aluno levantou-se do lugar e colocou-se à sua frente, exigindo a continuidade da estória, pois não considerava justo o Thor ficar fraco, acrescentando que ele não ficara fraco, que uma folhinha tinha caído e o atrapalhado. A professora compreendeu que seu aluno, na identificação com Thor, elaborava suas próprias questões: ele tinha que ser forte porque são medos que eles estão enfrentando.

A professora Verdandi faz a relação com o que o aluno vivia internamente:

“[...] era muito forte esse aluno, então essa história do Thor mostra para eles a questão do bem e do mal e que você tem como vencer. Isso dá força para eles. Eles podem ser o Thor, eles podem vencer. É difícil. Difícil não, trabalhoso, porque o Thor tem que lutar bastante. Isso de certa forma, sem falar diretamente, porque eles não sabem ser esse o sentimento que eles estão trabalhando”. (Entrevistada Verdandi).

Ao longo da entrevista, a mesma professora trouxe diversos exemplos de situações dentro das disciplinas e a reação dos alunos.

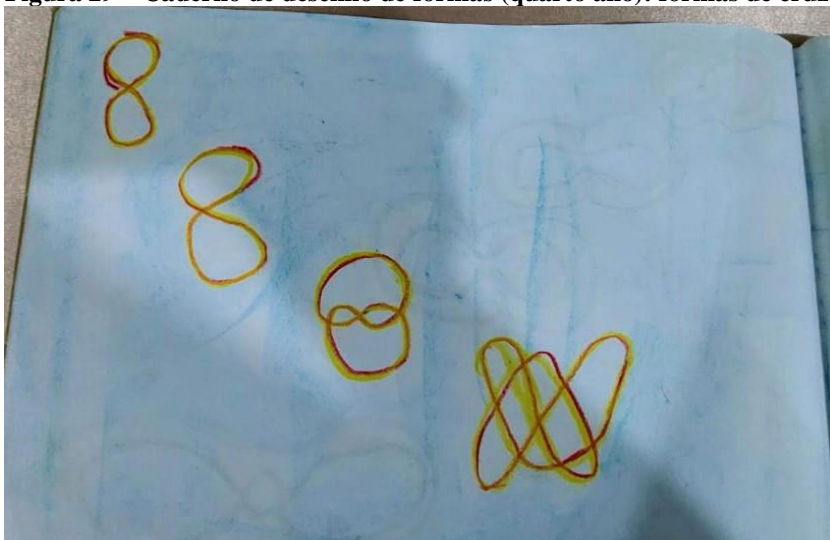
A seguir, as Figuras 28 e 29 mostram imagens de um caderno da turma do terceiro ano.

Figura 28 – Caderno desenho de formas (3º ano): movimentos que lembram etapas de desenvolvimento da semente – relação com a aula de horta



Fonte: material cedido pela instituição pesquisada.

Figura 29 – Caderno de desenho de formas (quarto ano): formas de cruzamento e nó



Fonte: material cedido pela instituição pesquisada.

Na aula de Ciências, no terceiro ano, trabalhou-se o tema “construções”. Os estudantes fizeram uma visita a uma olaria e, após todos construíram coletivamente uma casa, como mostra a Figura 30, a seguir.

Figura 30 – Casa construída pelos alunos do terceiro ano após visita à olaria



Fonte: material cedido pela instituição pesquisada.

As atividades desenvolvidas na horta, pela turma do xx ano, estão demonstradas nas Figuras 31, 32 e 33, a seguir.

Figura 31 – Atividade realizada na horta



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Figura 32 – Atividade realizada na horta



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Figura 33 – Atividade realizada na horta



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

5.2 A percepção das mães com a Pedagogia Waldorf na turma do quarto ano

Nesta seção do trabalho, apresentam-se os dados coletados a partir da percepção da experiência vivida de duas mães de alunos que frequentam a escola Waldorf. Sobre a contribuição desses sujeitos, é preciso frisar que o olhar que elas têm é distinto dos outros dois grupos, pois encontram-se participantes do processo de formação dos filhos, porém, não participam da rotina da escola, ou seja, não passam por toda abordagem que as professoras ou os filhos têm como experiência. Portanto, a percepção de quem vê em outra perspectiva amplia a compreensão sobre o que se investiga nesta pesquisa. A seguir, o Quadro 9 demonstra a próxima unidade de sentido pesquisada, que se trata da conexão entre o que o estudante aprende na escola e seu cotidiano.

Quadro 9 – Unidade de Sentido: conexão entre o que aprende na escola e o cotidiano

SENTIDO: CONEXÃO ENTRE O QUE APRENDE NA ESCOLA E O COTIDIANO	
MÃE	SIGNIFICADO
Friga	“É, e eu acho assim que em geral é tudo isso que eu já relatei, são momentos que ela traz da escola, que tem a ver com a observação dela, “né”? Das coisas que ela “tá” aprendendo, “né”?”
Skad	“[...] tudo o que eles fazem está relacionado à escola. Desde o olhar para o céu, vê a natureza...leu a placa de um carro, contar...e escrever. Tudo tem a ver com a escola, desde a organização...a arrumar material... arrumar a cama”.

Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Em relação à unidade de sentido da conexão entre o que se aprende na escola e a vida cotidiana, percebe-se que as mães conseguem encontrar esse desenvolvimento escolar para a vida, além dos muros escola. Aponta-se, nos próximos parágrafos, o que cada uma trouxe como relato.

Friga esclarece que a filha traz para casa observações que realiza a partir das aulas e compartilha suas reflexões com a mãe. Skad observa que o que se aprende na escola é exercido em diferentes contextos, inclusive em atividades práticas em casa. As mães percebem esse ponto de uma forma mais geral, como na maneira do filho ser e relacionar-se com a vida e com seu entorno. Não houve um exemplo específico que ilustrasse essa questão de forma mais prática, contudo, ao longo da entrevista, em outros trechos, a mãe Frigga trouxe respostas direcionadas a esse tema:

“[...] quero falar da liderança [...] houve uma experiência bem legal sobre essa atividade de mercadinho que eles montaram, [...]ela (filha), pedia “pra” todo mundo arrecadar as coisas, “mãe eu quero ser a que mais levou”, e aí de repente um amigo levou setenta. E aí eu falei “filha” o que importa é que todo mundo vai se reunir! Então eu tive que trabalhar essa coisa da competitividade. E aí eu falei: que bom que seu amigo levou. Quando ela voltou, no dia em que eles montaram o mercadinho, ela chegou em casa na hora do almoço e, comentou: “mãe eu “tô” achando que o pessoal pensou que eu era a gerente” [...] “Porque todo mundo vinha me perguntar onde era “pra” colocar” as coisas. Foi quando aproveitei para conversar com ela: isso acontece é por que as pessoas confiam em você, que você tem o espírito de liderança [...] eu expliquei “pra” ela, falei olha filha, é, isso é uma coisa boa, “né”? Uma coisa assim, boa você ter isso, e é muito importante você ouvir as pessoas, mesmo sendo assim, esse jeito de líder, saber ouvir as pessoas é importante, né”? E aí, essa é uma oportunidade, quer dizer uma atividade que a escola trouxe que vai levar “pro” futuro. E uma atividade que demonstra um pouco da essência dela”. (Entrevistada Frigga).

Como mostra seu relato, a mãe conseguiu aproveitar a atividade prática da aula de matemática, trazida pela filha, para levar a filha a refletir sobre as suas habilidades, maneira de ser e o que poderia ser melhorado em si mesma. Revelaram-se, para a criança, aspectos de si mesma que a conectaram com atividades que podem ser desenvolvidas em outros contextos que

vão além da escola.

A seguir, o Quadro 10 expõe relatos referentes às práticas da pedagogia na relação com o desenvolvimento do filho, que é a próxima unidade de sentido pesquisada.

Quadro 10 – Unidade de sentido: as práticas da pedagogia na relação com o desenvolvimento do filho

SENTIDO: AS PRÁTICAS DA PEDAGOGIA NA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DO FILHO	
MÃE	SIGNIFICADO
Frigga	“[...] uma criança que fala bastante, uma criança que se posiciona, então eu vejo essa ligação quando ela “tá” nos trabalhos manuais, que as vezes a professora tem que vir mais por um lado, por exemplo, que exige uma concentração, então os trabalhos manuais, eu vejo como importante para que ela possa concentrar mais, ficar mais quieta. [...] E a mesma coisa quando tinha aquele desenho de formas, achei que aquela matéria auxiliou muito na escrita”.
Skad	“[...] Eles brincam com crianças de todas as idades [...] conversam de igual com o adulto, sabem respeitar, mas sabem por opiniões”. “[...] São crianças extremamente habilidosas em tudo o que fazem...cantam, dançam, tocam flauta”.

Fonte: elaborado pela autora.

O que as mães observam das práticas da pedagogia na relação com o desenvolvimento do filho mostra-se uma unidade de sentido importante para compreender-se se as mães têm dimensão da relação entre prática e desenvolvimento humano. Frigga aponta que sua filha tem uma tendência comunicativa e sabe posicionar-se diante das relações, porém, o seu falar demais poderia ser algo prejudicial. Entretanto, por meio dos Trabalhos Manuais e do tato da professora de sua filha, ela foi aprendendo a concentrar-se mais. Lembra ainda que a aula de Desenho de Formas colaborou na escrita da filha.

Skad observa que seus filhos são capazes de relacionar-se com diversos tipos de crianças; que, nas relações, sabem se posicionar. Destaca ainda que são crianças habilidosas nas coisas que fazem. Assim, as mães verificam que as experiências vividas pelas crianças promovem nelas diversas capacidades, tornando-as multi-habilidosas. Indicam a promoção de capacidades que fogem da tendência da criança sendo desenvolvida, capacidades para o fazer ou desempenhar algo, bem como possibilidades comportamentais que as favorecem nas relações.

As Figuras 34, 35 e 36 trazem algumas apresentações de teatro realizadas pelas turmas de quinto e oitavo anos.

Figura 34 – Dragão da Festa da Primavera – Teatro de Micael encenado pelos alunos do quinto ano



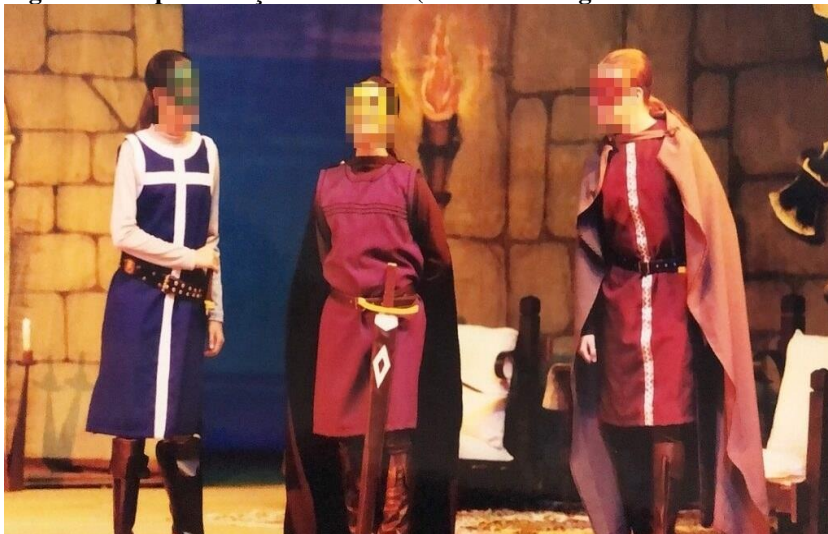
Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Figura 35 – Teatro de Micael – Festa da Primavera



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Figura 36 –Apresentação de Teatro (atividade integrante do currículo do oitavo ano)



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

A fim de continuar com a exposição dos dados obtidos sobre as unidades de sentido, o Quadro 11, a seguir, traz as mudanças percebidas pelas mães em relação aos seus filhos de nove e dez anos de idade.

Quadro 11 – Unidade de sentido mudanças percebidas em torno dos nove e dez anos de idade

SENTIDO: MUDANÇAS PERCEBIDAS EM TORNO DOS NOVE E DEZ ANOS DE IDADE	
MÃE	SIGNIFICADO
Frigga	<p>“[...] Eu acho também que esse contato com as emoções, principalmente nessa fase parece que elas ficam mais intensas, “né”?”</p> <p>“Então não posso comparar com outras crianças, mas a gente consegue observar essa sensibilidade de uma forma mais presente. Essa coisa assim de fazer essas falas, com mais essência do sentimento”.</p> <p>“[...] percebi por exemplo a questão da morte, “né”? Teve durante a pandemia, mais que a gente “tava” naquele isolamento”.</p>
Skadi	<p>“[...] o que eu tenho notado, principalmente é o medo. [...] eram muito seguros, a gente colocava para dormir e eles dormiam [...] chega perto dessa fase, eles começam a ter mais medo”.</p> <p>“[...] O Odim, ele já era mais brigão, mais crica. Mas nessa fase ele ficou mais ainda, assim: provocando os irmãos, sabe?”</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A unidade de sentido sobre as mudanças percebidas em torno dos nove e dez anos colabora para observar se mudanças nessa idade são percebidas também no ambiente familiar e sobre como a família sente e lida com essa mudança comportamental. Nesse contexto, Frigga evidencia que as emoções ficaram mais intensas em sua filha. Destaca uma sensibilidade maior e relata que a filha expressa em suas falas uma essência dos sentimentos, característica que está mais presente. Já Skad relata observar uma maior tendência ao medo para dormir, coisa que anteriormente não ocorria. Indica ainda que percebe maior irritação em seu filho no trato das suas relações.

Frigga contribui e aponta maior intensidade de sentimentos, com maior sensibilidade

na forma de sentir as coisas. Para Skad, seu filho já traz essa sensibilidade em forma de intensidade, sendo mais enérgico – como em meio a brigas. As mães evidenciam que a principal mudança constatada são as emoções, que se modificaram, ou seja, a sensibilidade para os sentimentos, tendo como foco o sentir medo com mais intensidade.

A Figura 37, a seguir, apresenta imagens referentes à aula de Jogos, realizada com a turma de quarto ano.

Figura 37 – Imagens da aula de Jogos



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

O Quadro 12, a seguir, apresenta a unidade de sentido intitulada contribuição das práticas da Pedagogia Waldorf para os filhos de nove e dez anos.

Quadro 12 – Unidade de sentido: contribuição das práticas da Pedagogia Waldorf para os filhos de nove e dez anos

(continua)

SENTIDO: A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS DA PEDAGOGIA WALDORF PARA OS FILHOS DE NOVE E DEZ ANOS	
MÃE	SIGNIFICADO
Frigga	<p>“[...]as aulas de ciências, achei muito legal aquelas atividades da argila [...] que ela fez um bonequinho, pelo que eu entendi da atividade, era “pra” fazer como se fosse uma criança “né”? Ela fez o molde da criança e pelo entendi, ela ficou comparando com o dos outros [...] contou que chegaram a falar “pra” ela, “ah” “Freya, você quer ser perfeita” ...vejo que essas experiências manuais auxiliam quando ela for maior, sinto isso, que ela saberá lidar com o perfeccionismo, com a exigência das pessoas”.</p> <p>“[...] A “Freya” contou de uma aula que vocês iam fazer com os alunos: “mãe eu tenho que chegar cedo porque hoje é dia da vivência”. [...] Depois ela contou: “Mãe hoje uma professora vai “tá” lá, a professora “L” vai “tá” lá na vivência²⁰. [...] eu achei tão bonito sabe? [...] me comoveu sabe? Eu até agora quando eu lembro me emociono. Esse apoio psi, esse apoio de uma psicóloga ou de uma vivência ou experiência, como fazer “pra” se acalmar, como pode fazer “pra” melhorar, abre a possibilidade de que no futuro eles possam buscar um auxílio”.</p>

²⁰ Vivência de Antropologia habitualmente desenvolvida pela professora de classe. A proposta é lúdica e propõe ao aluno passar pelas etapas de desenvolvimento humano desde o ventre materno até a idade atual.

(conclusão)

SENTIDO: A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS DA PEDAGOGIA WALDORF PARA OS FILHOS DE NOVE E DEZ ANOS	
MÃE	SIGNIFICADO
Skad	“Você vê que o terceiro ano é todo preparado para chegar nessa fase [...] aparentemente eles sentem, já, que vão se separando desse mundo e vão sentindo esse vazio dentro deles. O terceiro ano ... eles colocam a mão na massa e mostram que são parte dessa... desse mundo. A horta, é fantástica! Eles produzem a culinária. Eles vão tendo essa ligação com a letra cursiva, essa conexão, vendo que tudo é ligado e tudo é conectado...passam para o quinto ano igual Odin passou: já com certa segurança, sabe!”

Fonte: elaborado pela autora.

A unidade de sentido contribuição das práticas da Pedagogia Waldorf *para os filhos de nove e dez anos* pode identificar se as mães têm alcance da atividade pedagógica, influenciando de alguma forma esse momento de crise, e se percebem como identificam isso. Assim, a mãe Frigga traz exemplo direto da relação da filha no envolvimento com as práticas pedagógicas. Salientou que trabalhar com a imagem de um boneco colaborou para que a filha refletisse sobre suas características comportamentais, pois, de forma lúdica, ela foi colocada nessa situação de auto-observação. Um segundo aspecto indicado foi que, por meio da aula de Antropologia, aspectos psicológicos profundos foram reportados pela filha, que comoveu a mãe.

“Ela me contou que durante a vivência da aula, percebeu que em uma etapa dentro do desenvolvimento não se sentiu confortável. Depois que terminou ela procurou a psicóloga em particular para contar o que estava sentindo e entender o motivo [...] voltou bem comovida e feliz por ter compreendido a profundidade das emoções que surgiram nessa experiência [...] eu acho também que esse contato com as emoções, principalmente nessa fase, que eles ficam mais intensos é bem” (Entrevistada Frigga).

Skad declara conhecer bem as práticas pedagógicas voltadas para o Rubicão, em especial no terceiro ano, que vai preparando as crianças que já começam a entrar na crise. Aponta que cada atividade coloca as crianças em conexão com tudo, movimentando-as de diversas formas. Por fim, observou que sua filha mais nova está passando por essa fase. Ela considera que as práticas promovem, sim, o desenvolvimento dos filhos, acalmando-os e os conduzindo a diversos aprendizados, como a relação das coisas entre si. Indicou sua experiência com o currículo do terceiro ano e as relações de matérias e atividades que já são apresentadas aos alunos que estão se aproximando dos nove anos ou já têm essa idade. Ainda, indica que o filho Odin, que nesse momento encontra-se no quinto ano, está muito bem após o “auge do seu rubicão”, ocorrido no ano anterior.

As Figuras 38 e 39, a seguir, mostram desenhos feitos por alunos do quarto ano sobre danças típicas cuiabanas, o Siriri e o Cururu.

Figura 38 – Desenho de dança típica cuiabana, o Siriri e Cururu



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Figura 39 – Desenho de dança típica cuiabana, o Siriri e Cururu



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

O Quadro 13, a seguir, demonstra os relatos das mães entrevistadas em relação à contribuição escolar na educação familiar, tema de mais uma unidade de sentido.

Quadro 13 – Unidade de sentido: a contribuição escolar na educação familiar

SENTIDO: A CONTRIBUIÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO FAMILIAR	
MÃE	SIGNIFICADO
Friga	“Toda vez que tem aquelas avaliações pedagógicas aqui...eu posso passar por todos os professores para saber da minha filha [...] é interessante, porque eu vejo o jeito dela de diferentes formas. A professora H tá me ajudando, nessa questão da concentração, estamos trabalhando juntas para ajudar a Freya a ter mais concentração. [...] são muito bons esses encontros.”
Skad	“[...] A fase dos 9 anos, com relação a esse medo, eles conseguem trabalhar, dessa maneira segura e deixando eles seguro! Eu vejo que todos eles, a partir do quinto ano, os três a partir do quinto ano eu não preciso botar para dormir. (Risadas). Melhora até a minha qualidade!”

Fonte: elaborado pela autora.

Essa unidade de sentido, embora não fosse procurada de forma direta na pesquisa, considera-se um achado importante, pois faz muito sentido saber como ocorre a contribuição escolar na educação familiar. A surpresa, ao longo das entrevistas, foi encontrar essa categoria de forma tão definida pelas mães, que indicam como a relação escolar contribui para a vivência familiar.

A mãe Frigga sente-se apoiada por meio das avaliações pedagógicas, tendo contato com diversos professores. Nesse momento, revelam-se características de sua filha que confluem para o que observa em casa. Isso contribui para a educação familiar, para os direcionamentos e para o vínculo com a filha. Revela que se sente também apoiada por uma professora específica e que ambas trabalham na intenção de ajudar Freya, sua filha, a conquistar mais concentração.

Skad afirma que a escola colabora muito para o trato com as crianças no Rubicão e que a questão do medo de dormir sozinho em casa, algo a que ela precisa dar certa atenção, vai ter o processo facilitado pela atuação da escola, pois esta contribui, inclusive, para a qualidade das relações em casa, facilitando o seu contato com os filhos. Disse isso pela experiência que já passou com os três filhos mais velhos.

5.3 A percepção das crianças a partir da própria experiência

*“Germinam os desejos da alma, crescem os atos da vontade, maturam os frutos da vida.
Eu sinto o meu destino, meu destino me encontra.
Eu sinto a minha estrela, minha estrela me encontra.
Eu sinto os meus objetivos, meus objetivos me encontram.
Minha alma e o mundo são um só.
A vida, ela se torna ao redor de mim;
a vida, ela se torna mais árdua para mim;
a vida, ela se torna mais rica em mim.*

*Busque a paz,
viva em paz,
ame a paz”.*

(Rudolf Steiner)

Nesta seção, traz-se a unidade de sentido que analisa a percepção de que as práticas pedagógicas colaboram com o desenvolvimento pessoal vai nos a ajudar a colher das crianças o que elas identificam enquanto aprendizagem escolar para se levar para a vida além do ambiente escolar. Assim, o Quadro 14, a seguir, expõe relatos de alguns discentes entrevistados.

Quadro 14 – Unidade de sentido: a consciência da relação entre o que se aprende na escola e a vida

SENTIDO: A CONSCIÊNCIA DA RELAÇÃO ENTRE O QUE SE APRENDE NA ESCOLA E A VIDA	
ALUNAS 2021	
ALUNAS	SIGNIFICADO
Ostara	[...] na aula de culinária você aprende a fazer um bolo
Freya	[...] eu fazia pulseira de crochê e vendia, então aprendi bastante sobre esse tipo, poupança, liderança e tal, essas coisas, “né”?
ALUNO 2022	
ALUNO	SENTIDO
Thor	Não saberia ler, escrever, tocar na flauta, fazer trabalhos manuais...

Fonte: elaborado pela autora.

Ao observar o Quadro 14, a aluna Ostara indica que a aula de culinária é algo que pode praticar fora da escola. Já Freya revela que produzia pulseiras (aula de Trabalhos Manuais), passou a vendê-las e, a partir disso, despertou para a liderança e a consciência financeira. Por sua vez, o aluno Thor relata que tudo o que aprende é para levar para a vida. Exemplifica isso com a escrita e leitura, tocar flauta e trabalhos manuais.

Os alunos consideram que aprendem atividades que podem desenvolver para além da escola, nos contextos da casa e outros ambientes. Isso pode ser mostrado por meio da Figura , a seguir, que mostra um dos alunos fazendo tricô em uma das aulas de Trabalhos Manuais.

Figura 40 – Atividade da aula de Trabalhos Manuais



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Por sua vez, a percepção de que as práticas pedagógicas colaboram com o desenvolvimento pessoal é o tema da próxima unidade de sentido. Assim, os relatos dos estudantes são abordados no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Unidade de sentido: percepção de que as práticas pedagógicas colaboram com o desenvolvimento pessoal

SENTIDO: PERCEPÇÃO DE QUE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORAM COM O DESENVOLVIMENTO PESSOAL	
ALUNAS 2021	
ALUNAS	SIGNIFICADO
Ostara	“[...] você quis dizer se uma coisa que eu aprendo em aula me ajuda em outras coisas?! Sim, principalmente a aula de trabalhos manuais e aula de matemática [...] o tricô, a minha avó faz muito e as vezes eu não conseguia fazer, aí eu consegui aprender na escola e aí quando eu quero, eu ajudo a minha Vó. E em matemática porque eu consigo fazer as contas, eu não conseguia antes”.
Freya	“Acho que é o crochê, é, eu gosto muito, eu demoro bastante “pra” fazer [...], mas em casa comecei a fazer um monte de coisa que eu gostei bastante [...] pelo menos assim”.
ALUNO 2022	
ALUNO	SIGNIFICADO
Thor	Acho que não. Se mudou eu não lembro agora, mas acho que não

Fonte: elaborada pela autora.

A unidade de sentido *percepção de que as práticas pedagógicas colaboram com o desenvolvimento pessoal* é importante para esta pesquisa, pois começa-se aqui a avaliar o grau de autopercepção que os alunos concebem sobre o desenvolvimento pessoal por meio da prática pedagógica, bem como se eles podem nomear e validar essas experiências. Diante desses fatores, a aluna Ostara indica que percebe, sim, as relações das matérias como ferramentas de aprendizado, que observa conquistas de habilidades pessoais, facilitando inclusive ter uma aproximação com o conhecimento que a avó tem.

Freya relata que o crochê, mesmo demorando bastante para finalizar, costuma levar para casa para produzir outras coisas. Por sua vez, o aluno Thor revela não identificar mudanças pessoais a partir das práticas pedagógicas.

Nesse item, observa-se que as duas alunas identificaram que as atividades práticas colaboraram, uma mencionou que assim ela se aproximava de sua avó, e a outra aluna referiu que pôde criar uma nova atividade, inclusive monetária. Já o aluno Thor não identificou nenhum exemplo.

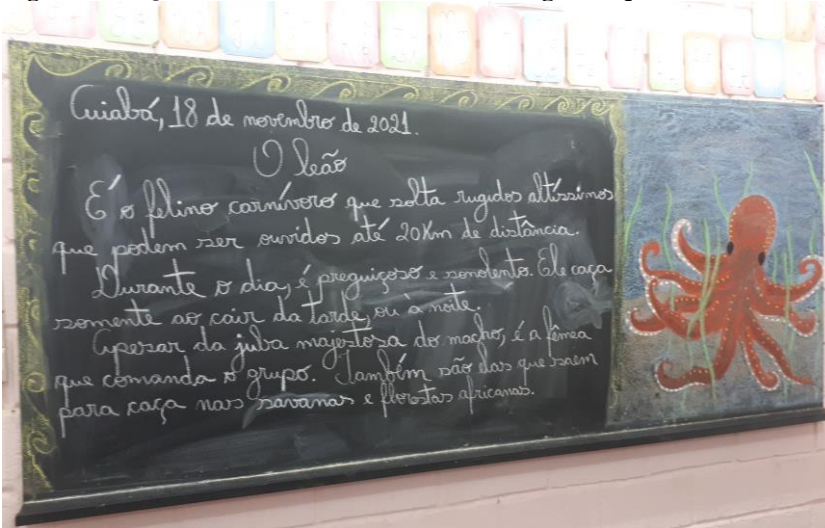
A seguir, o Quadro 16 apresenta a influência da disciplina de Zoologia no desenvolvimento pessoal.

Quadro 16 – Unidade de sentido: a influência da disciplina de Zoologia no desenvolvimento pessoal

SENTIDO: INFLUÊNCIA DA DISCIPLINA DE ZOOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL	
ALUNA	SIGNIFICADO
Ostara	<p>“[...] teve bastante descobertas, na dos animais é, sabe? Quando cada uma pega e fica falando sobre um animal, às vezes a pessoa sabia alguma coisa sobre o animal que você não sabia, aí “cê” já pega, ah! Eu não sabia disso, agora “tô” sabendo porque alguém fez a pesquisa desse animal. E tem gente que pesquisou animais que eu não sabia, tipo o “B”, eu esqueci o nome do animal que ele pesquisou, mas eu não fazia ideia que o animal existia se ele não tivesse apresentado em aula”.</p> <p>“Teve uma do “J.L.”, ele pesquisou sobre o hermitonito (não lembro o nome direito), ele falou que o hermitonito é venenoso e eu não sabia, porque você olha “pra” cara dele e não parece venenoso, ele é todo bonitinho, entende? E pensar que o bichinho é venenoso”.</p>
Freya	<p>“Eu fiquei bem [...], “né”? Que eu fiquei bem emocionada [...] zoologia adorei... tinha um trabalho sobre pesquisar animais [...]. Eu tava viajando e minha vó me mostrou um animal exótico ... porque a gente ia muito lá [fazenda] ... então a gente pesquisa o que “tá” na mente ... agente aprendeu sobre o animal [...] e com a minha 141amília eu contava histórias, “né”? Sobre o que tinha visto na aula [...]. Ela [avó] contou uma vez que ela tinha um porco [...] e eles “tavam” com fome e tinha só [...] o porco, e ela tinha um cateto e o cateto fugiu [...] foi bem engraçado”.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

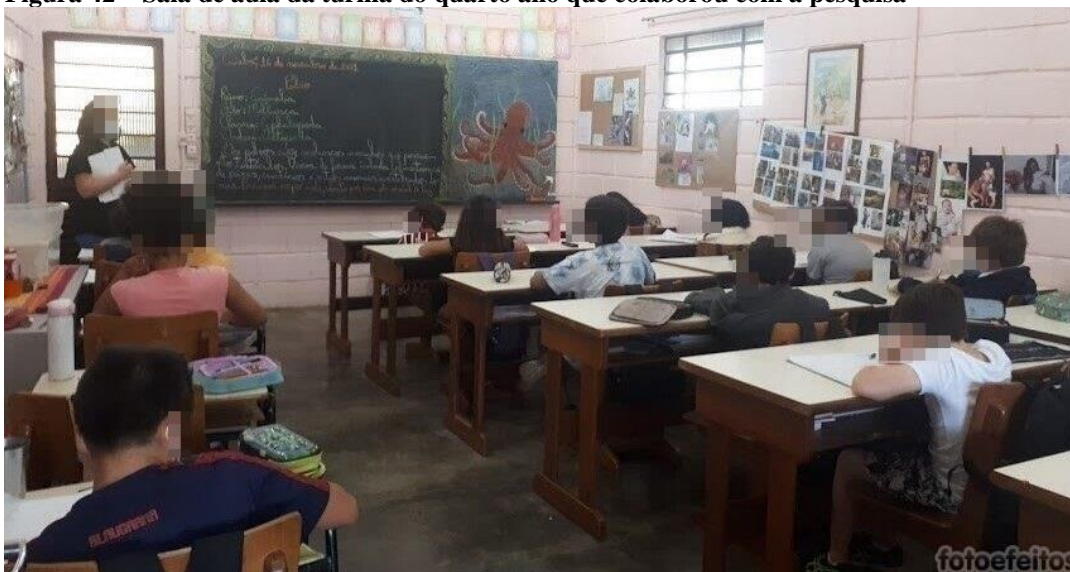
A Figura a seguir, retrata a imagem do quadro negro com informações da aula de Zoologia do quarto ano.

Figura 41 – Quadro com texto da aula de Zoologia no quarto ano

Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

A próxima figura apresenta a sala de aula da turma do quarto ano que colaborou com a pesquisa.

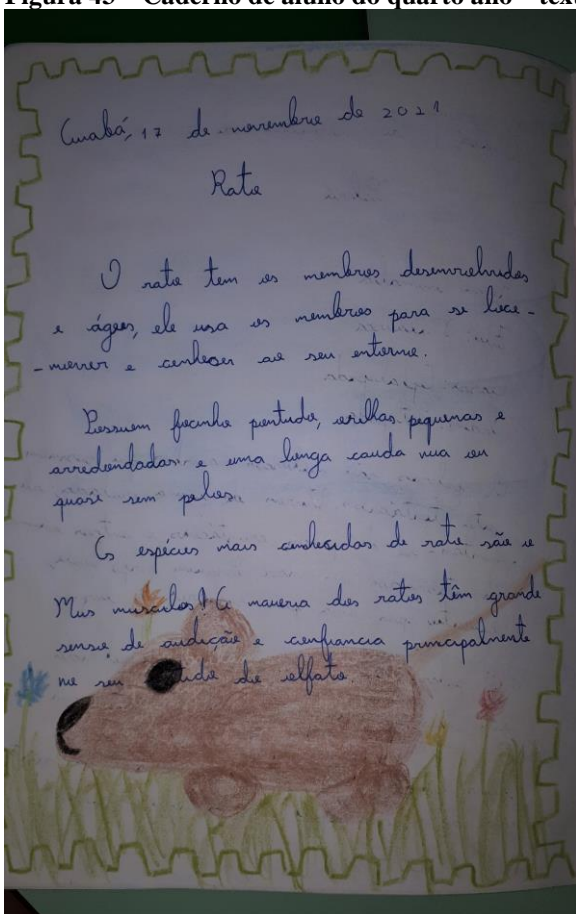
Figura 42 – Sala de aula da turma do quarto ano que colaborou com a pesquisa



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Já a Figura 43, a seguir, apresenta o caderno de Zoologia de um aluno do quarto ano.

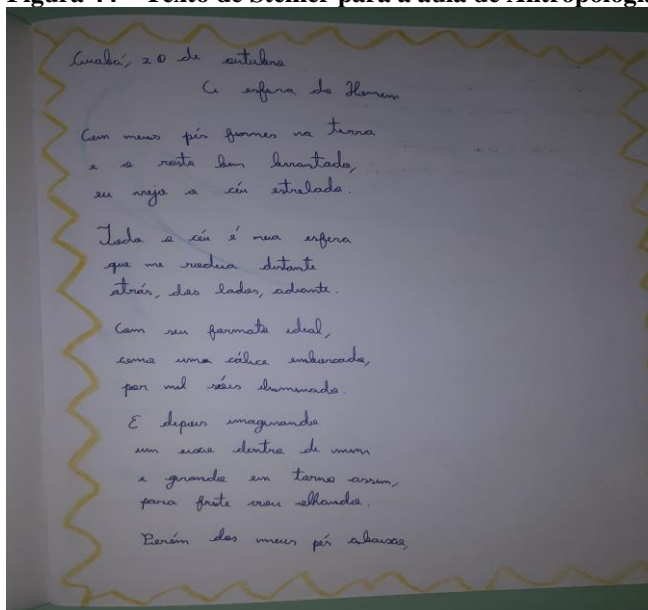
Figura 43 – Caderno de aluno do quarto ano – texto da aula de Zoologia



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Um texto de Steiner, intitulado *A esfera do homem*, é assunto da aula de Antropologia, conforme mostra a Figura 44, a seguir.

Figura 44 – Texto de Steiner para a aula de Antropologia: A esfera do homem



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Importante ressaltar que, na unidade de sentido *a influência da disciplina de Zoologia no desenvolvimento pessoal*, houve perguntas dirigidas somente para as alunas do ano de 2021, pois, no tempo em que ocorreu essa entrevista, já havia sido ministrada a Época de Ciências para a turma, atividade que, no tempo da entrevista do aluno do ano de 2022, ainda não tinha ocorrido.

A aluna Ostara indica que a forma da aula ser conduzida colaborou para a ampliação de conhecimento por meio dos colegas que, ao apresentarem suas pesquisas, puderam conversar sobre o perfil dos animais que trouxeram. Mostrou-se surpresa quando soube que, apesar da aparência linda, um animal continha seu lado venenoso, e assim conseguiu analisar que um animal tem aspectos internos que não se percebem pela aparência.

Freya revela que o conteúdo, que é conhecido em aula, se estendeu para uma conversa com a família, conectando-se com lembranças engraçadas de sua avó. Indicou também perceber que o exercício de pesquisa, orientado em aula, a fez movimentar a mente. Diante dos relatos, percebe-se que Ostara e Freya apontam ávido interesse na aula, sentindo-se motivadas a refletir o assunto para além da aula, obtendo aprendizados e fazendo relações com aspectos da vida.

Os relatos referentes à unidade de sentido *a influência da disciplina de Antropologia no desenvolvimento pessoal* estão demonstrados pelo Quadro 17, a seguir.

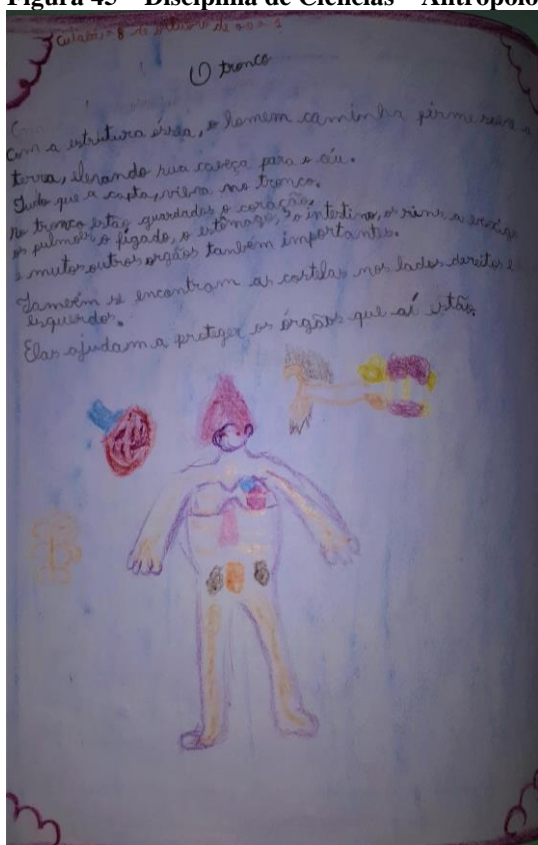
Quadro 17 – Unidade de sentido a influência da disciplina de Antropologia no desenvolvimento pessoal

SENTIDO: INFLUÊNCIA DA DISCIPLINA DE ANTROPOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL	
ALUNA	SIGNIFICADO
Ostara	“[...] Foi uma experiência daquela aula que falava do nosso crescimento. [...] porque algumas partes ... tem uma sensação boa, de lembrar da minha família, mas algumas outras não, porque tipo, eu lembrei da convivência que eu tinha com meu pai, era muito boa a convivência que eu tinha com meu pai, agora ele não dá mais bola “pra” mim, eu não dou bola “pra” ele, fica nessa briga aí entre eu e ele. [...] Eu lembrei do momento que eu acho que foi o meu aniversário de três ou quatro anos [...]. Eu tive esse momento ótimo com ele.
Freya	“Foi aquela que a gente lembrou de estar na barriga depois, do nascimento [...] e das outras idades [...] teve momentos que lembrei que tava triste [...] depois ficou melhor. Teve vários momentos [...] apareceu diferentes sentimentos.

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, a Figura 45 apresenta as anotações de uma aluna do quarto ano sobre o estudo do tronco na disciplina de Ciências.

Figura 45 – Disciplina de Ciências – Antropologia: estudo da constituição humana: o tronco



Fonte: imagem cedida pela instituição pesquisada.

Essa unidade de sentido, isto é, a influência da disciplina de Antropologia no desenvolvimento pessoal, ajuda-nos a averiguar se os alunos, de alguma forma, visualizam a relação da matéria com os aspectos do próprio desenvolvimento pelo qual passam.

“Eu lembrei do momento que eu acho que foi o meu aniversário de três ou quatro anos, foi por aí, porque ele tava e eu tive um bolo da Frozen, esse aniversário foi muito bom porque tava eu, ele, a “N” e a minha avó paterna, por parte de pai. Foi muito bom, porque é uma lembrança boa de se ter, porque você teve um momento bom com aquela pessoa, só que é meio ruim porque você lembra desse momento bom e que, nossa! Eu tive esse momento ótimo com ele e agora ele, a gente não se dá mais bem, “cê” fica feliz e meio triste” (Entrevistada Ostara).

Em sua fala, é perceptível que ela faz uma comparação da mudança de comportamento de tempo anterior para o momento presente, indicando observar, de forma definida, tais mudanças.

A aluna Freya, por sua vez, evidencia que uma das atividades colaborou para relembrar diversos sentimentos pelos quais passou em tempos anteriores, podendo fazer uma distinção entre eles.

A fim de seguir-se para a próxima unidade de sentido, o Quadro 18, a seguir, expõe a autopercepção de mudanças em seu desenvolvimento em torno dos nove e dez anos.

Quadro 18 – Unidade de sentido: autopercepção de mudanças em seu desenvolvimento em torno dos nove e dez anos

SENTIDO: AUTOPERCEPÇÃO DE MUDANÇAS EM SEU DESENVOLVIMENTO EM TORNO DOS NOVE E DEZ ANOS	
ALUNAS 2021	
ALUNAS	SIGNIFICADO
Ostara	“[...] é meio estranho, porque antes me sentia feliz num momento só. Ficava feliz o momento inteiro e agora fica essa explosão de sentimento o tempo todo”.
Freya	“[...] ficava extremamente preocupada e não conseguia dormir de tão preocupada, eu ficava tentando tomar banho [...] e eu comecei a falar com a minha mãe e ela começou a [...] e ler até mais um pouco [...] eu acho que mesmo que [...] que eu comprei o livro quando eu cheguei aqui [...] eu chorava muito, agora eu choro menos”.
ALUNO 2022	
ALUNO	SENTIDO
Thor	“[...] mas eu não gostava de tomar banho sozinho, por algum motivo eu tinha medo de monstro [...] hoje já consigo fazer isso sozinho”.

Fonte: elaborado pela autora.

A unidade de sentido *autopercepção de mudanças em seu desenvolvimento em torno dos nove e dez anos* colabora para chegar-se ao núcleo desta pesquisa, mas, aqui, na perspectiva dos alunos, isto é, de quem vive o período da crise do Rubicão.

Ostara comenta que observa em si mesma uma mudança na forma de sentir os sentimentos. Relata que se percebia em um estado de felicidade único e constante, porém, aponta que agora sente uma explosão de sentimentos que a fez sair do estado emocional anterior.

Freya revela que se sentia preocupada e não conseguia dormir. Relata que precisou da

ajuda da mãe para tranquilizar-se na hora do sono e que o choro até pouco tempo era frequente.

Thor aponta para o medo de tomar banho sozinho. Não conseguia desempenhar essa atividade por si mesmo, por ter medo de monstros, mas, recentemente, vem desenvolvendo essa prática.

O Quadro 19, a seguir, demonstra a percepção das mudanças nas relações de amizade.

Quadro 19 – Unidade de sentido: percepção das mudanças nas relações de amizade

SENTIDO: PERCEPÇÃO DAS MUDANÇAS NAS RELAÇÕES DE AMIZADE	
ALUNAS 2021	
ALUNAS	SIGNIFICADO
Ostara	“Eu antes brincava”.
Freya	“Percebi que [...] se é do bem, se é do mal”.
ALUNO 2022	
ALUNO	SENTIDO
Thor	“[...] dois amigos [...] eles se batiam, faziam um monte de coisa, só para brincar comigo. Mas por agora, eles começaram a mudar, eles não brigam mais”.

Fonte: elaborado pela autora.

A unidade de sentido sobre *a percepção das mudanças nas relações de amizade* é uma subcategoria derivada das autopercepções sobre as mudanças que ocorrem na forma de perceber suas relações, especificamente, com os seus pares. Ostara identifica que antes brincava; Freya foi capaz de observar características dos colegas, classificando se são do bem ou do mal. Thor observa que seus amigos antes brigavam na disputa de sua atenção para brincar, hoje eles já não fazem mais isso.

Freya revela sua mudança na fala:

“[...]deixei me levar pelas minhas amigas, ‘né’? [...] então eu aprendi bastante com isso, a escola... e também teve uma época de atividades e a professora me ajudou muito [...] e tem menina que eu não gosto mais [...] eu tava bem, na medida do possível [...] ‘né’?” (Entrevistada Freya).

As dificuldades emocionais na escolarização, derivadas do isolamento social ocorrido devido à pandemia da covid-19 são mostradas a seguir, no Quadro 20.

Quadro 20 – Unidade de sentido: as dificuldades emocionais na escolarização derivadas do isolamento social da pandemia da covid-19

SENTIDO: AS DIFICULDADES EMOCIONAIS NA ESCOLARIZAÇÃO, DERIVADAS DO ISOLAMENTO SOCIAL NA PANDEMIA DA COVID-19	
ALUNAS 2021	
ALUNAS	SIGNIFICADO
Ostara	“Quando eu “tava” tendo as aulas <i>on-line</i> , foi bom por que vi os meus amigos e a professora, mas eu pensava que não “tava” aprendendo, que talvez eu ia chegar na escola e ia esquecer tudo o que tinha sido passado na aula...fiquei com muito medo...medo de voltar para a escola e não lembrar nada, tipo passar para o quarto ano e não saber nada [...] quando cheguei na escola eu não me lembrava mais como ela era, fui andando e vendo de novo “ nossa aqui é o refeitório” e “ aqui é a quadra”, era como se eu fosse lembrando de tudo de novo. Nas aulas (presenciais), todo o dia a gente ia devagar vendo as coisas [...] tipo a professora ia devagar vendo se a gente lembrava das coisas [...] e com o tempo, tipo assim, todos os dias a gente ia vendo as aulas”. “Hoje eu “tô” me sentindo melhor [...] é final do ano e vimos que foi tudo bem”.
Freya	“[...] na verdade aconteceu bastante coisa, a covid, “né”? Já tinham aulas que aconteciam aqui no presencial, mas que eu estava ainda nas aulas <i>on-line</i> . Tinham tarefas que eu tinha que mandar lá no local das atividades (plataforma) e que eu ainda não sabia muito como fazer [...] eu comecei a me desconcentrar e fazer coisas que não eram muito legais, tipo procurar ver outras coisas na internet que não eram da aula. [...] Tipo, numa época quando davam a aula <i>on-line</i> , mas eu esquecia da aula e na tela aparecia uma coisa tipo uma caixinha colorida, que era outra coisa na internet que não era da aula, então eu ia ver. Aí um dia minha mãe descobriu e me fez parar de fazer isso e voltar a me concentrar na aula [...] isso foi no começo, porque eu nunca tive aula assim, então eu fiquei bem, bem perdida [...] antigamente eu não tinha tempo de ficar na televisão, chegava em casa, assistia só um pouquinho de TV e dormia, só no fim de semana mesmo que eu ia ver televisão. [...]Teve depois o retorno para aula na escola, mas quem ficava doente não podia vir e não era desse jeito antes...aí eu pensava que era triste ficar doente e não poder vir para a escola, ter que ficar em casa sozinha é muito triste”.
ALUNO 2022	
ALUNO	SIGNIFICADO
Thor	"[...] fiquei preocupado quando falaram que era para voltar para a escola por que o Covid ainda não tinha acabado. [...] na sala eu não tiro a máscara e não encosto em ninguém, to sempre passando álcool na mão [...] demorei mais que meus amigos para voltar na aula presencial, mas agora to conseguindo ficar assim de boa na escola”.

Fonte: elaborado pela autora.

A unidade de sentido *as dificuldades emocionais na escolarização derivadas do isolamento social na pandemia* busca evidenciar aspectos que influenciaram a vida escolar no momento de isolamento social da covid-19. Sobre isso, Ostara revela impactos psicológicos de grande profundidade, derivados do isolamento social. Mesmo tendo a possibilidade das aulas *on-line*, o que foi para ela agradável por se perceber próxima dos colegas e professores, também sentiu receio quanto à eficácia da sua própria aprendizagem. Demonstrou insegurança ao imaginar voltar à escola em uma nova série, tendo feito a série anterior (2020) no modelo remoto.

Ostara aponta que um aspecto relevante foi a perda da imagem do ambiente escolar em sua memória, indicando uma experiência pouco frequente em situações normais, contudo, essa experiência deve ter sua origem em decorrência do isolamento social. Por fim, mostrou-se aliviada em ter retornado à escola e perceber que as aulas foram lecionadas na intenção de

colaborar para que ela e os colegas tivessem oportunidade de resgatar os conteúdos que pudessem não ter se fixado bem, possibilitando que adquirisse segurança no processo.

Por sua vez, a aluna Freya relatou que dificuldades ocorreram nesse processo pandêmico nas aulas remotas. Indicou que, inicialmente, não estava familiarizada com o modelo *on-line*, e, ao usar o recurso da tela, distraiu-se com outros eventos na internet. Contou da dificuldade em manter-se concentrada e que, ao receber um direcionamento firme de sua mãe, retomou a atitude correta para o aproveitamento das aulas. Comentou sentir-se perdida nesse momento de vida, em que sua interação com telas em geral era menor, entretanto, com a pandemia e as aulas, tornou-se mais frequente. Outro aspecto evidenciado pela estudante foi que se sentiu triste em saber que, ao retornar das aulas, o aluno que estivesse doente deveria ficar em casa. Relata que, sobre essa ação, sentiu-se mal por pensar que ficaria isolada em casa e longe de todos.

O aluno Thor revelou que teve preocupações mais voltadas para o retorno às aulas pós isolamento social. Seu retorno presencial deu-se mais tarde que seus colegas, e, quando em sala, esteve focado em não se contaminar com a covid-19. Pareceu estar tenso por compreender que ainda havia risco de contaminação, utilizando-se das atitudes adotadas na biossegurança, como o uso do álcool em gel e da máscara. Indicou que a sua adaptação em sala presencial foi mais lenta do que a de alguns colegas.

5.4 Síntese dos resultados

A maneira de trabalharem-se os dados, apresentando-os em agrupamento, com suas unidades de sentido, demarcou o desdobramento dos significados que cada participante deu, contribuindo assim para o encontro do que se buscou. As entrevistas descortinaram um véu tão almejado nas trilhas desta pesquisa. Ao observar os quadros com os relatos, percebeu-se a parte no todo, quando cada participante, abrindo suas percepções, colaborou para a formação dessa imagem maior que é “A atuação das práticas da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento Humano na crise do Rubicão”. Esse conjunto revelou-se em movimento, força e presença a partir da fala de cada um. Como parte desse todo, contribuíram com a própria história, emprestando suas experiências pessoais – repletas de subjetividade, beleza e verdade.

Lembrando que a parte também representa o todo em algum aspecto, pode-se então entender que diversas partes compõem uma forma mais ampla e profunda desse todo. Assim sendo, imagens individuais não deixam de conter a verdade da realidade somente por terem partido de uma compreensão particular.

Entre os diversos aspectos observados sobre *a formação do professor na pedagogia Waldorf*, pôde-se perceber que a maioria das professoras percorreu caminhos semelhantes. Foi perceptível que a experiência em cursos ocorreu nos mesmos moldes, tendo diferença em um ou outro curso. O que se destacou foi a constatação de que faz parte da rotina dessas professoras estudar muito ao longo do ano, por meio de encontros semanais, o que leva à compreensão de que a relação entre teoria e prática se faz no dia a dia a partir da experiência e também da troca com os seus colegas. Evidencia-se aí um movimento dinâmico que desperta vida nesse fazer pedagógico.

A equipe pedagógica apresenta-se aberta à troca de experiências, por meio da maneira de um professor mais antigo orientar um colega novo. Isso é sentido como um suporte gerado pela equipe e para a equipe, formando assim um elo que poderá gerar a sensação de pertencimento. Na fala da professora Urd quanto ao processo de formação e o aprendizado com os colegas, ela salienta que

“[...] eu fui preparada pela diretora A. M, então todos os planos, tudo que eu fazia era junto com ela, a gente montava junto. Ah... os planos de aula? Ela ia me orientando como deveria fazer. [...] Eu ia na casa dos professores mais antigos também, sempre preparava o plano com esses professores, que já haviam passado por aquela turma que eu ia dar aula. [...] Vieram vários cursos fui em São Paulo, na Rudolf Steiner, né? A gente sempre fazendo curso [...] juntava um grupo de professores e ia viajar. [...] depois os cursos vieram para cá” (Entrevistada Professora Urd).

Pode-se compreender que essa capacidade de desenvolvimento no professor pode favorecer seu engajamento responsável para com o trabalho. O que nos leva a considerar tal possibilidade é a constatação do intenso tempo do professor em reunião e estudos, o que indica favorecer sua permanência em uma escola Waldorf por longos anos.

Essas habilidades desenvolvidas no professor com sua equipe também ocorrem de maneira similar com os alunos em aula. Os discentes registram a troca de experiência por meio do diálogo em sala, pesquisas compartilhadas, entre outras atividades. Sobre o desenvolvimento do conhecimento na relação com o grupo, Bach Júnior (2017, p. 56) revela:

A gênese do processo da aprendizagem, ou aquisição inicial dos primeiros nexos pensantes realizados pelo indivíduo, ocorre durante a socialização. É a interação entre indivíduos mais experientes (adultos) que comunicam ao neófito (criança) os nexos pensados dos objetos. [...] É no processo de socialização que as palavras, que indicam o que são os conceitos, são tomadas propriedades comum e coletiva dos sujeitos participantes (BACH JÚNIOR, 2017, p. 56).

Notória foi a percepção obtida a partir do contato com os alunos participantes sobre a

a tranquilidade revelada por sentirem-se pertencentes à sua turma, mesmo diante das fragilidades emocionais impostas pelo Rubicão. A confiança de poderem expressar o que percebem em relação ao que aprendem e de serem estimulados para a troca do conhecimento pode ter sido um poderoso motivador para as superações que conquistaram.

Essa troca entre o grupo, seja ela entre os seus pares, seja entre professores, família e alunos, estende-se nas demais relações entre todos no ambiente escolar, haja vista que todos os envolvidos indicaram sentirem-se apoiados uns pelos outros, ora professores em reunião de estudos, ora professores com alunos, assim como alunos com alunos e professores com famílias. A troca espontânea ocorre de diversas formas, e o importante é chamar a atenção para essa questão apresentada em todos os discursos: a comunicação entre todas as partes torna-se mais fluida, clara e verdadeira.

Sobre a *atuação das práticas da Pedagogia Waldorf no desenvolvimento humano na crise do Rubicão*, ficou evidente, nas falas dos participantes, que percebem essa influência. As professoras trazem inúmeros conhecimentos, articulando, de forma clara e coerente, quais são as práticas trabalhadas e como isso poderá ajudar a criança no processo de fortalecimento pessoal, quando uma necessidade de uma idade nova surge.

A forma com que expressam esse conhecimento indica serem munidas de uma experiência em que se sentem fortalecidas por saberem que estão desenvolvendo uma pedagogia coerente e fundamentada. Esse sentimento de clareza no fazer diário colabora para uma ação direcionada e forte, pois sua intenção está clara em favorecer e trabalhar o desenvolvimento humano com as crianças. Desse modo, ter um caminho claro pode tornar o caminhar mais tranquilo e saboroso. Percebe-se uma certa serenidade na maneira de fazer e falar do próprio trabalho. Trata-se de uma sensação que permeia o íntimo do professor sobre as razões pelas quais trabalha com essa profissão e nesse lugar.

As mães também oferecem observações no sentido do desenvolvimento humano articulado com as práticas pedagógicas da escola Waldorf na crise do Rubicão, apontando que atividades da escola se estendem em casa e colaboram para uma qualidade de vida melhor. Outra influência que indicam está na formação da personalidade das crianças. Evidenciam que dificuldades de comportamento ou outras são enfrentadas com mais facilidade ao longo da experiência escolar, pois as atividades despertam a consciência das crianças sobre a própria forma de ser, e esse espelhamento colabora para uma autopercepção, impulsionando transformações. Constatou-se entusiasmo dos participantes diante das práticas e de alguns conteúdos que cativaram a curiosidade e o interesse em aprender mais. Sobre o movimento que o entusiasmo provoca, Zahn (2022, p. 24) revela que

Depende fortemente do que há de predisposição individual, se num ser humano surge interesse e entusiasmo por um determinado assunto, que vem a atuar numa determinada pessoa. Algumas pessoas trazem um impulso muito especial de se dedicar a determinados assuntos do mundo [...] há crianças que já bem cedo mostram seus interesses individuais [...] ao lado desses interesses individuais biográficos, há também interesses que surgem condicionados ao desenvolvimento geral. [...] nas diferentes faixas etárias nós nos entusiasmos por determinados assuntos que têm haver com o nosso desenvolvimento anímico-espiritual.

Os alunos que também passam pelo processo conseguem demonstrar, em sua própria linguagem, exemplos de como percebem esse movimento de mudança a partir da prática pedagógica. Diante do que foi exposto nas falas, é verdadeiro afirmar que a Pedagogia Waldorf possibilita, para quem a experimenta, a consciência de si mesmo e a autopercepção do seu processo evolutivo. Dessa forma, compreende-se que também é aberto um caminho para o fortalecimento da autonomia do indivíduo – que se percebe atuante na construção de si mesmo, sensação esta que pode ser a razão de observar-se a tranquilidade emocional com que os envolvidos se expressam.

Quanto ao que se procurou saber em relação às *mudanças do desenvolvimento na crise do Rubicão*, todos os diferentes olhares apontaram para uma mudança significativa nessa idade. Sobressaiu-se a questão do medo como sendo o sentimento mais forte que surge no ser humano, o qual, mesmo que manifestado de forma pura e ingênua, revela um grande embate interno sobre as mais profundas indagações da alma humana, como: quem sou “Eu”? Isso ocorre porque, pela primeira vez, a criança percebe-se como indivíduo, ou seja, um ser único, mesmo que de forma não tão racional, pois “a vivência do ‘Eu’ nasce na criança como realidade intensamente sentida ao redor dez anos”. (LIVEGOED, 2001, p. 98). Assim, nessa época, o medo evidencia-se em primeiro plano, seguido de um forte sentimento de solidão existencial, ambos derivados dessa matriz que é o despertar de consciência do “Eu”.

Além do medo, sentimentos de irritação e tristeza, entre outros, foram mencionados. São transformações emocionais que colocam a criança dentro de um redemoinho, mobilizando energia que pode impedi-la de desenvolver atividades por perder o impulso de coragem e confiança. O Rubicão ganhou destaque na fala das crianças quando estas se percebem diferentes, mas sem saberem dizer o porquê. Segundo Koepke (2014, p. 53), esse período do nono e décimo anos de vida nos confirma que

[...] a criança se sente sozinha, e até mesmo abandonada, assim que se esgota a capacidade de imitação que a manteve na situação paradisíaca da primeira infância [...] como não imita mais sente-se separada dos seus colegas e isto dói: sente-se separada de seus irmãos, do pai, da mãe.

Tal processo é incômodo e doloroso, levando a criança a sentir-se como se caminhasse

no escuro, sem saber onde se encontra e para onde vai. Diante disso, a proposta da Pedagogia Waldorf mostrou-se tão profunda e salutar.

Nos relatos infantis, constatou-se que, ao longo da crise, as crianças sentem-se acolhidas e fortalecidas no enfrentamento de suas dificuldades e por isso fortalecem o sentimento de confiança na figura do professor. Ele pode sentir-se questionado no momento, mas o trabalho que realiza é bem mais forte, e a criança revela conquistar a força necessária, derivada das vivências oferecidas pela Pedagogia Waldorf, impulsionadas e dirigidas pelo docente.

Algo novo que surgiu no desenvolvimento desse grupo de alunos participantes da pesquisa foi a experiência do isolamento social decorrido da pandemia da covid-19, incluindo-se nesse cenário questões que atingiram diretamente a relação aluno-escola. A nova categoria que surgiu nessa pesquisa – *as dificuldades emocionais na escolarização derivadas do isolamento social na pandemia da covid-19*, apontou que o sentimento de medo em torno do momento histórico, ou seja, da pandemia, foi forte. Na realidade infantil, deixar de frequentar presencialmente a escola causou profundo impacto emocional em todos, revelando-se de diferentes formas para cada um. Um dos aspectos que chamou a atenção foi a perda de lembranças da imagem do espaço físico da escola, causando espanto na criança, que percebeu que somente percorrendo o ambiente novamente é que pôde lembrar-se dos lugares em que estivera anteriormente, evidenciando isso com espanto. O medo revelado pela aluna Freya foi:

“Eu fiquei super feliz quando fiquei sabendo que teríamos novamente a aula presencial [...] mas a escola disse que não poderíamos ir para a aula se ficassem doente. [...] claro que minha mãe não ia deixar eu ir, se eu ficasse doente, mas eu nunca fiquei. [...] mas pensar de ter que ficar em casa, era triste, porque era tão chato de novo ficar em casa ... brincando de alguma coisa, porque eu não tinha nada “pra” fazer, não tinha ninguém “pra” conversar [...] isso era bem chato (risos)” (Entrevistada Freya).

O medo mostrou-se impeditivo para o retorno de forma tranquila e imediata de um participante. A tristeza e a sensação de solidão, dadas em decorrência do protocolo de Biosegurança, também surgiram nessa fala.

Todos os alunos indicaram a presença da escola e a atuação dos professores nesse momento, aspecto considerado importante para o momento que atravessaram. Contudo, consequências inesperadas devido ao isolamento ocorreram. Observa-se que, naturalmente, na crise do Rubicão, medos e fantasias envolvidos por imaginações da alma infantil, profundas e pesadas em sua carga emocional, tomaram um peso maior por encontrarem objetos reais que encarnavam seus medos, materializando-os como verdadeiros.

Ao lembrar das experiências vividas pela população e largamente divulgadas nos canais de comunicação, momento em que as crianças mais estiveram expostas aos meios eletrônicos, que as conectaram às mídias em geral, pode-se compreender que esse foi um campo fértil e medonho que deu força às fantasias de medo, tornando-as reais. Assim, pode-se constatar que o isolamento social remeteu a criança do Rubicão à própria sensação de solidão, no sentido de estar só no mundo. Esse medo tornou-se próximo ao ver muitos avós e outros familiares, seus ou de pessoas conhecidas, partindo.

Dar-se conta da mortalidade humana, ao sair do estado paradisíaco e inocente, tornou-se real diante de inúmeros óbitos socialmente divulgados. Nesse sentido, diversas questões tornaram-se presentes na vida de diversas crianças. Na crise do Rubicão, em relação o socorro que os pequenos anseiam, Koepke (2014, p. 54) sugere:

Vemos que ela vivencia uma crise absoluta. E alguns pais, que desconhecem este processo pelo qual o filho está passando, ficam desorientados e preocupados. Como podemos ajudar a criança a sair da caverna escura? É óbvio que a consolamos e que somos especialmente atenciosos e amoroso com ela. [...] entretanto a maior ajuda nos é dada pelo trabalho (currículo) de Rudolf Steiner. Se o aplicamos em nossas aulas, ajudamos a criança a despertar e realizar um desenvolvimento de vida condizente ao desenvolvimento da sua faixa etária (KOEPEKE, 2014, p. 54).

Nossa experiência nesse estudo revela que as dificuldades apresentadas pelos alunos na crise do Rubicão conseguiram sentir-se apoiados emocionalmente pelas atividades do currículo, pelo ambiente proporcionado pelos professores e no vínculo com os colegas, estimulado por meio das disciplinas. Ainda, o que se pôde observar de interessante na experiência desses participantes é que, mesmo diante do isolamento social e das dificuldades que viveram, não perderam o ambiente escolar e mantiveram os vínculos preservados.

Ao longo deste estudo, as crianças destacaram momentos de adaptações pelos quais passaram nas medidas acatadas pela instituição escolar por meio das regras de Biosegurança. Souberam nomear os sentimentos que vivenciaram nesse tempo, falando abertamente sobre como lidaram com as questões difíceis que experimentaram. Essa facilidade em reconhecer o próprio movimento das emoções e sentimentos foi identificada em todos os alunos, levando-nos a considerar que a escola teve participação nessa construção, primeiramente por estar presente em um momento difícil dos alunos, por conseguinte, por colaborar com a consciência desse mundo subjetivo que cada um carrega dentro de si.

Essa pesquisa atingiu o objetivo de compreender como as suas práticas colaboram no desenvolvimento humano, fortalecendo o aluno ao longo da crise do Rubicão. Assim, proporcionar esse progresso nessa etapa é facilitar o desenvolvimento na criança, com vistas a

permiti-la conhecer os conteúdos de uma forma profunda, que vai para além da matéria física, considerando os fenômenos espirituais do desenvolvimento das coisas em si. Dessa maneira, seu “Eu” vai ganhando autonomia gradativamente, o que indica que esse processo pedagógico ocorre por meio de suas práticas que favorecem o desenvolvimento integral do ser humano por meio dos fundamentos da Antroposofia, como salienta Romanelli (2015, p. 56):

[...] Cosmovisão Antroposófica vai além da simples admissão da existência de fatores espirituais na realidade circundante, propondo o desenvolvimento das faculdades cognitivas, que Steiner afirma estarem latentes em todo ser humano, tornando-o capaz de visualizar estes fatores. Há, assim, a superação do materialismo da vida atual, através de um ato da vontade, trazendo respostas para questões cruciais para o ser humano, para o enigma de sua existência, pelo esforço e o exercício contínuo que conduzema o aprimoramento do mental cognitivo. Essa transição do pensar material para o pensar espiritual ocorre no campo de experiências internas, através de uma vivência de conceitos e pensamentos livres. [...] Ao serem complementados por uma conceituação elaborada pelo pensar humano, eles tornam-se a realidade total, através da participação ativa do homem com sua produção cognitiva. À medida que isso ocorre, o homem percebe a si mesmo como um ser que faz parte da realidade que produz, e que, ao mesmo tempo, elabora sua dimensão espiritual. [...] A partir desse crescimento cognitivo, a liberdade surge, na visão steineriana, sob a forma de uma autonomia que o sujeito pensante adquire praticandoos passos de desenvolvimento do conhecimento aqui proposto. A ação humana, visando à realização do que ainda está em potência, modifica aquilo que é dado pela realidade circundante através da percepção. Essa ação verte do agente para o mundo a partir de impulsos nascidos em seu interior (ROMANELLI, 2015, p. 61).

O objetivo da Pedagogia Waldorf é promover não somente saúde, como também autonomia, embora uma esteja relacionada à outra. Por meio de sua prática, a Pedagogia Waldorf prova-se real a partir dos relatos de quem a vive. Ainda, ela abre as portas para promover diversas questões no ser humano, tendo em vista que se mostrou pontual diante das crianças que vivem o Rubicão. Diante disso, vale destacarem-se os aspectos encontrados nessa pesquisa, pontuados a seguir:

- sentimento de pertencimento, desperto a partir do apoio e engajamento nas atividades realizadas com o grupo da própria turma;
- comunicação clara e fluída entre professor, aluno e família;
- sentido de realização, impulsionado a partir de atividades que motivam o aluno a desenvolver-se de forma expressiva, por meio do diálogo estabelecido no ambiente de aula;
- identificação com o ambiente escolar;
- sentimento de apoio para realizar atividades concretas que evidenciam o seu potencial em tornar real algo que está na intenção;

- autonomia que facilita o envolvimento para o aprender quando, em aula, o diálogo é estabelecido para a compreensão dos conteúdos;
- sentimento de capacidade a partir do conhecimento e da prática de diversas disciplinas;
- sentido de si mesmo, ser único, a partir de atividades que provocam a autopercepção;
- desenvolvimento de habilidades pessoais;
- autopercepção da vida emocional;
- autopercepção do próprio desenvolvimento a partir das atividades que resgatam memórias de sua história,
- empatia e sensibilidade no trato com outros;
- motivação para aprender;
- respeito diante da expressão do pensamento alheio, promovido em aula por meio do diálogo sobre o conteúdo;
- aprendizagem por meio da troca com os seus pares, promovida pela dinâmica da aula;
- atividades promotoras de saúde;
- percepção da relação indivíduo-grupo e grupo-indivíduo, a qual promove atitude de responsabilidade individual e coletiva;
- consciência de superação de dificuldades, favorecida a partir diversas disciplinas, por meio do tato caloroso do professor;
- sentimentos conflituosos da crise do Rubicão atenuados pelo ambiente caloroso proporcionado em aula pelo currículo;
- situações adversas na pandemia, que intensificaram os medos do Rubicão, sendo que as aulas *on-line* colaboraram para a permanência com o vínculo entre professores e alunos, sentidos de forma distante, no entanto, a manutenção do sentir-se pertencente ao grupo escolar permaneceu, mesmo nesse contexto histórico da pandemia causada pela covid-19.

A clarificação dos pontos levantados teve a intenção didática de destacar os inúmeros aspectos que a Pedagogia Waldorf desenvolve. Contudo, essa forma mais “cartesiana” de evidenciar um aspecto em relação a outro é perigosa se não se puder compreender que todas elas só são possíveis pois relacionam-se intimamente, ou seja, uma depende da outra nessa

relação. Uma ilustração verdadeira do dinamismo da formação desses aspectos é visualizá-los como um sistema interdependente, tal qual a figura de uma teia, que, se tiver um fio esticado, provocará movimento e mudança nela toda.

Diante do exposto até aqui, trazem-se, no próximo capítulo, as considerações finais deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quem olha para fora sonha,
quem olha para dentro desperta”.
(Carl Gustav Jung)

Ao iniciar esta pesquisa, questionou-se que, apesar de toda a tecnologia e conhecimento adquirido ao longo da história humana, buscava-se respostas quanto ao caráter, que se revela não evoluir da mesma forma, levando ao caos a convivência social, entre tantas outras dificuldades promovidas pelo próprio homem. Partiu-se da compreensão de que, atualmente, nossa sociedade carece de respostas urgentes para diversas questões sociais e nos mais diversos campos, na tentativa de restabelecer um equilíbrio social, tanto por meio da relação do ser humano com ele próprio quando na sua relação com outros e com o planeta Terra.

Concebe-se que uma nova atitude humana é necessária diante da crise em que se vive. Nesse cenário, acredita-se que o ponto-chave a ser girado a fim de que ocorra tal mudança é a educação – uma educação com novos ares que promovam um ser humano capaz de realizar as transformações em si mesmo para então ser a mudança no mundo.

Tornamo-nos, desta forma, curiosos para desvendar as propostas da Pedagogia Waldorf, na intenção de encontrar qual o aporte que ela dispõe para as crianças em processo de desenvolvimento, na crise do Rubicão, por compreender que as crises são exercícios de desenvolvimento do “Eu”, que, por sua vez, favorece um homem mais equilibrado consigo e com o mundo. Nessa busca, questionou-se: “A Pedagogia Waldorf por meio de suas práticas colabora para o desenvolvimento humano durante a crise do Rubicão”?

Com o objetivo geral de compreender como as práticas da Pedagogia Waldorf atuam no desenvolvimento do aluno que atravessa a crise do Rubicão no quarto ano, intencionou-se investigar as possibilidades que a Pedagogia Waldorf propõe e se ela pode fornecer as respostas às indagações levantadas, a fim de saber se, por meio de suas práticas, colabora para o desenvolvimento humano durante a crise do Rubicão.

Ao dar o primeiro passo, descortinaram-se algumas importantes descobertas já no início das investigações, pois, no momento de realizar o levantamento de produção literária científica, detectou-se que alguns assuntos na Pedagogia Waldorf e Antroposofia estão crescendo, todavia, ainda não há material farto. Nesse contexto, observou-se a frequência de alguns pesquisadores específicos, que fazem crescer estudos voltados para as contribuições em relação ao desenvolvimento humano e à educação em território nacional.

Estudos voltados para educação e saúde na perspectiva steineriana ainda são escassos,

mas alguns já existem. Também foi importante para esta pesquisa a constatação de que não há pesquisas publicadas sobre a crise de desenvolvimento do Rubicão, no Brasil, até o atual momento, haja vista que fora encontrado um único artigo de pesquisa literária em bancos internacionais. Isso indica a necessidade de maior exploração nos temas ainda em falta, com intenção de aprofundar, ampliar e popularizar as contribuições de Steiner, a fim de dispor, para a sociedade, de respostas mais profundas para debates relacionados à educação, à saúde e ao desenvolvimento humano.

Diante do exposto, caminhou-se na intenção de jogar luz em alguns aspectos da Pedagogia Waldorf, verificando se ela concretiza um de seus ideais: fortalecer o ser humano em seu desenvolvimento do próprio “Eu”, dando suporte, por meio de suas práticas, para as etapas do desenvolvimento no tempo escolar. Para tanto, necessitou-se escolher um ponto de partida nessa linha de desenvolvimento: os nove e dez anos de idade e sua crise: o Rubicão! Desse modo, procurou-se a turma do quarto ano e seus envolvidos – professores, alunos e família –, e percebeu-se que todos estavam dispostos a colaborar para compreensão do fenômeno a ser explorado. Nesse processo, emergiram revelações para além do esperado, já que, inicialmente, partiu-se do pressuposto de que nosso olhar captaria respostas nas crianças e das crianças diante da experiência escolar.

Um ponto importante a destacar foi a observação de como o conhecimento Antropológico da pedagogia Waldorf traz alicerces para o fazer pedagógico. Isso pôde ser verificado com os relatos das professoras, que revelaram segurança para atuar, por conhecerem o desenvolvimento humano, particularmente, a idade que seus alunos atravessam, o que é um belo exemplo para o incentivo de novas perspectivas no campo educacional, que hoje busca novas respostas contra o desânimo que abate os profissionais da educação e seus alunos. Assim, verificou-se que a Pedagogia Waldorf promove saúde para a equipe docente, haja vista que o sentimento de coerência e confiança do professor em sua condução pedagógica traz-lhe tranquilidade quando observa a evolução de seus alunos e quando estes demonstram que, além de apreender os conteúdos, tornam-se crianças sensíveis e têm autonomia na forma de se conduzirem em diversas situações e ambientes.

Alunos que, de forma espontânea e criativa, revelam a sua entrega para a vivência em seu dia a dia da Pedagogia Waldorf mostram-se dispostos à experiência da vida escolar, indicando que a confiança com a equipe e o ambiente é o ponto principal para todo o restante acontecer. São alunos que não se sentem cobrados do que devem ou não ser ou ter que corresponder. Nesse sentido, constatou-se que a Pedagogia Waldorf estimula uma sensação que evoca do íntimo do aluno a curiosidade e a confiança para seguir na descoberta das coisas do

mundo exterior, contudo, nesse caminhar, o discente encontra eco para suas questões inconscientes que tocam o seu mundo interno.

De maneira sutil e própria, a pedagogia vai promovendo a harmonização entre o mundo subjetivo da criança que se relaciona por meio do aprender com esse mundo externo. Ela recebe, nessa interação escolar, conforto e acalento para questões existenciais, conhecimento que parte da realidade da criança e proporciona-lhe a sensação de estar diante de uma verdade: a verdade que se desvela em suas aulas exploratórias, que são guiadas por uma figura de confiança, o seu professor. E, quando, de repente, a criança de nove anos deve iniciar a sua jornada rumo a uma nova consciência de si mesma e do mundo, momento em que encontrará pedras e espinhos, descobre-se que as práticas criadas por Steiner podem trazer um acolchoamento anímico, dando força e coragem ao aluno para atravessar a crise do Rubicão.

A crise do Rubicão existe, e suas sensações e efeitos são visíveis e fortes. Isso posto, conclui-se que a pedagogia colabora para que, em meio a esse momento, que poderia ser um processo de enfraquecimento da criança, possa proporcionar habilidades internas aos alunos, de forma natural e leve. Assim, as crianças participantes do estudo trouxeram, com desprendimento, as vivências de superação de dificuldades. Para elas, a percepção em relação a essas transformações ainda não é muito clara no sentido de como e por que essa mudança ocorre, entretanto, revelam-se fortes após a vivência das propostas curriculares.

Todos apontam as mudanças percebidas nos alunos envolvidos por essa crise, o que mostra que esse é um momento sentido pelas crianças de forma desconfortável. O Rubicão desperta sentimentos inquietantes para os pequenos, que, por vezes, não sabem nomeá-los. Ao perceber as benesses da interrelação das práticas pedagógicas com o aluno, constata-se que esse indivíduo é encorajado em seu desenvolvimento, pois tais práticas colaboram para que ele saia da crise mais forte e saudável, por meio da oferta de bases para um futuro cidadão que possa atuar em prol de melhorias individuais e coletivas.

Este estudo evidenciou ainda que os alunos adquirem calma perante o sentimento de solidão existencial e força para superar o medo, tendo assim maior segurança, manifestando uma melhor relação com seus colegas e sentindo maior confiança no professor. Essas habilidades desenvolvidas servem para indicar percursos possíveis na educação, caminhos estes que promovem um aluno mais equilibrado. Relacionam-se essas possibilidades como ferramentas em favor da saúde na educação.

Verificou-se também que é possível, sim, dar vida a uma pedagogia que promova a individuação do aluno, fortalecendo seu “Eu” por meio de práticas consideradas envolventes. Ainda, que é viável, de maneira homeopática, o currículo oferecer didaticamente suas práticas

a fim de atingir o aluno de forma salutar e tendo como consequência uma resposta terapêutica.

As contribuições às famílias que vivenciam o espírito primordial da pedagogia de Steiner são muitas, todavia, a que mais ficou em evidência foi a percepção das mães na participação do desenvolvimento de seus filhos, que ocorreu lado a lado com a equipe pedagógica. A família sente-se inclusa no processo de desenvolvimento e de escolarização de seu filho, sentindo-se participante da vida escolar, o que contribui para o fortalecimento familiar.

Embora, no Brasil, a Pedagogia Waldorf ainda se apresente mais estruturada em instituições privadas, é possível que as bases de sua educação sejam conhecidas e sirvam de inspiração para novas iniciativas. Para o grupo docente, são inúmeros os materiais existentes para a formação. Há também a possibilidade de trabalhar-se a equipe profissional na conscientização de atitudes que despertam um criar pedagógico saudável em outras realidades, pois a ferramenta principal que dá brilho e vida a essa pedagogia vem do íntimo do professor – que necessita ser tocado e desperto.

O que se entende dessa pesquisa é que somente se promove no outro aquilo que é desperto antes em si mesmo. Nesse sentido, o professor precisa caminhar cômico de sua individualidade, impulsionando seu crescimento pessoal para ser capaz de também auxiliar a criança em seu despertar pessoal. Em vista disso, constatou-se que o envolvimento professor-aluno é um gerador de saúde. Essa capacidade promovida pela disposição interna do professor é uma resposta para as questões atuais quanto à falta de motivação na vida estudantil.

Diante da busca por ferramentas que indiquem um caminho no combate à dificuldade de aprendizagem, as práticas do currículo Waldorf aqui evidenciadas mostraram-se de fácil manejo porque têm um currículo bem claro, fundamentado e consistente para o desenvolvimento humano. No entanto, exige professores em desenvolvimento constante. Ainda, evidencia-se que a força transformadora não se encontra em novas tecnologias ou em qualquer ferramenta didática de alto valor financeiro, mas sim, em uma proposta pedagógica de conhecimento profundo em Antropologia, que compõe a Antroposofia, mãe da pedagogia Waldorf – um conhecimento aliado de ciência e espiritualidade, alicerçado em um currículo dinâmico, flexível, firme em suas diretrizes, capaz de dialogar com o ser humano do nosso tempo atual. Acredita-se ser essa uma das características que favoreça a sua prática ser possível, profunda e eficaz.

Para as dificuldades que se apresentam no contexto escolar da sociedade contemporânea, a experiência da escola Waldorf é esclarecedora ao revelar-nos o que foi que há muito tempo se perdeu da essência, em relação ao como e ao porquê lecionar e estudar. Já

que se constatou que a Pedagogia Waldorf se movimenta, antes de tudo, por princípios cultivados na vontade humana, visualiza-se porque essa proposta é tão ampla e profunda em sua dimensão, porém, leve na forma de aplicação, como uma resposta possível para a questão aqui apontada.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BACH JÚNIOR, Jonas. **A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade**: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. 2012. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2012/d2012_Jonas%20Bach%20Junior.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.
- BACH JÚNIOR, Jonas. **Fenomenologia de Goethe e educação**: a filosofia da educação de Steiner. Curitiba: Lohengrin, 2017.
- BACH JÚNIOR, Jonas; MARIN, Andréia A. A educação estética na pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 8, p. 19-34, 2012.
- BERGER, Bettina; FÖLLER-MANCINI, Axel. The Rubicon as a developmental phenomenon in middle childhood. **RoSE - Research on Steiner Education**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 12-43, 2018.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOTELHO, Louise Lira Botelho; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.
- CALLEGARO, Bruno. Em que consiste a atuação da educação terapêutica? **Arte Médica Ampliada**, São Paulo, v. 34, n. 3, jul./ago./set. 2014.
- CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Editora, 2014.
- COSTA, Elaine Marasca Garcia da. **Saúde na educação**: indícios de congruências entre salutogênese e pedagogia Waldorf. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017.
- COSTA, Elaine Marasca Garcia da. **Saúde se aprende, educação é que cura**: da Pedagogia Waldorf à salutogênese. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2009.

CRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues; BAPTISTA, Claudia Roberto. Medicalização dos modos de ser e aprender. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, out./dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Hm54ZmPqwdPSvbpdjBsXbgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2022.

DAVY, John. Rudolf Steiner: a sketch of his life and work. *In*: CENTER of Anthroposofy. Nashua, 2018. Disponível em: <https://centerforanthroposophy.org/about/rudolf-steiner/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL (FEWB). **Para a estruturação do ensino do 1º ao 8º ano nas escolas Waldorf – Rudolf Steiner**. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Editora, 1999.

FIGUEIREDO, Carolina Gulyas. **Ensino de ciências na pedagogia Waldorf: intenções e ações**. 2015. Mestrado (Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GLOKER, Michaela; WOLFGANG Goebel. **Consultório pediátrico: um conselheiro médico-pedagógico**. São Paulo: Ed Antroposófica, 1990.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004

GONÇALVES, Natalia de Barros. **O ensino de frações inspirado na pedagogia Waldorf**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

HEATHCOTE, Edwin. The other-worldly architecture of Rudolf Steiner. *In*: APOLLO. Londres, 26 set. 2022. Disponível em: <https://www.apollo-magazine.com/rudolf-steiner-occult-modernism/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

HEMLEBEN, Johannes. **Rudolf Steiner: monografia ilustrada**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1989.

JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

KOEPKE, Hermann. **A criança aos nove anos: a queda do paraíso**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2014.

KÜGELGEN, Von Helmut. **A educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1984.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf**. 9. ed. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2005.
- LIEVEGOED, Bernard. **Desvendando o crescimento**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2001.
- LIEVEGOED, Bernard. **Desvendando o Crescimento**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1994.
- MITCHELL, David. A higiene anímica do professor. **FEWB**, São Paulo, n. 25, p. 34-40, fev. 2006.
- O DESAFIO de Rudolf Steiner. Produzido por: John Stedall. Inglaterra: Cupola Productions, 2001. 2 DVDs (199 min).
- RICHTER, Tobias. **Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma escola Waldorf**. São Paulo: Ed. FEWB, 2002.
- ROMANELLI, Rosely Aparecida. A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 49-66, jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/B4BPzfq8MP3jBk5SDYDpRzQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A Pedagogia Waldorf: cultura, organização e dinâmica social**. Curitiba: Appis, 2017. v. 1.
- ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A Pedagogia Waldorf: formação humana e arte**. Curitiba: Appis, 2018. v. 2.
- SAIANI, Cláudio. **Jung e a educação: uma análise da relação professor/aluno**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- STEINER, Rudolf. **A arte da educação: baseada na compreensão do ser humano**. 1. ed. São Paulo: Ed. FEWB, 2005.
- STEINER, Rudolf. **A arte da educação: metodologia e didática no ensino Waldorf**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1992.
- STEINER, Rudolf. **A arte da educação: o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia**. 1. ed. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1988.
- STEINER, Rudolf. **Filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna**. 3. ed. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2000.
- STEINER, Rudolf. **O desenvolvimento saudável do ser humano**. 1. ed. São Paulo: Ed. FEWB, 2008.

WIECHERT, Christof. **As competências da profissão de professor e as sete virtudes da arte de educar**. FEWB, São Paulo, n. 22, p. 38-39, ago. 2005.

ZAHN, Hans Albrecht. **Causas didáticas nos distúrbios de aprendizagem**. FEWB, São Paulo, n. 5, p. 21-28, 2002. Disponível em: https://www.fewb.org.br/sobre_fewb.html. Acesso em: 06 out. 2022.

ZIMMERMANN, Heinz. **O caminho interior do professor**. FEWB, São Paulo, n. 54, v. 55, p. 31-35, mar. 2012.

APÊNDICE A – Autorização dos responsáveis para a participação das crianças**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O/a seu/sua filho/a está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: **A influência das práticas da pedagogia Waldorf no desenvolvimento humano: Rubicão, a crise dos nove anos**. A pesquisa é vinculada à Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), sob orientação da Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias de igual teor, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa de seu filho em participar da pesquisa, ele não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual estuda. Se a criança sentir necessidade, poderá, a qualquer momento, encerrar a sua participação.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso (CEP/Unemat), coordenado pelo Prof. Dr. Vagner Ferreira do Nascimento e pelo Prof. Dr. Severino de Paiva Sobrinho, ou pelo telefone (65) 3221-0067.

A participação da criança, neste estudo, consistirá em responder entrevistas semiestruturadas que poderão ser gravadas. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de dissertação e artigos científicos.

ESTOU CIENTE QUE:

a) Como benefício, consideramos que a realização deste estudo pode contribuir para ampliar o debate sobre a temática posta em pauta, colaborando com o aumento de pesquisas desta temática, destacando-se aquelas que buscam a compreensão do desenvolvimento cognitivo, dentro da Pedagogia Waldorf, bem como o fortalecimento do “Eu” no desenvolvimento

humano. O ato da entrevista poderá promover no participante o sentimento de colaborar com a produção de um material importante para a ciência, podendo sentir-se assim pertencente ao desenvolvimento de um estudo socialmente significativo. **De forma direta, o participante não terá benefícios imediatos**, contudo, de forma indireta, o participante da pesquisa terá como benefício a contribuição para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico para a área da Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas.

b) A participação nesse estudo é **voluntária** e, se o menor decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

c) A colaboração do menor neste estudo consistirá em participar de entrevistas individuais, que, uma vez autorizadas, serão gravadas em áudio. Essa pesquisa não acarretará nenhuma despesa a ele enquanto participante, como também nenhuma remuneração.

d) O menor terá a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, e a desistência não lhe causará nenhum prejuízo.

e) Será mantido o sigilo e a privacidade dos participantes dessa pesquisa durante todas as suas fases. Os resultados obtidos durante este trabalho serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que o nome não seja mencionado.

f) Os riscos relacionados com a participação da criança na pesquisa são mínimos e, por este motivo, os procedimentos deste estudo serão adotados de forma a provocar o menor nível de desconforto possível. E, se porventura algum questionamento apresentar algum risco ou constrangimento na possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente; e vulnerabilidade: situação na qual pessoa ou grupo de pessoas tenha reduzida a capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação da pesquisa, em decorrência de fatores individuais, psicológicos, econômicos, culturais, sociais ou políticos; e/ou até mesmo incomodar o entrevistado, essa pergunta será eliminada e a entrevista poderá ser encerrada ou até mesmo a pesquisa finalizada.

g) Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e que os resultados somente serão obtidos após a sua realização. Uma questão nova que se apresenta e que não pode ser controlada na pesquisa são as condições da pandemia iniciada em 2020. O isolamento social interrompeu as aulas presenciais e inaugurou as aulas no modo remoto *on-line*. Pensando nessa questão, que até o presente momento não pode ser previsto se, na época da coleta de dados, poderá ser presencial, ou se ainda as aulas serão no sistema remoto, faz-se importante indicar uma possibilidade: a de conseguir o consentimento do contato via sala de aula e/ou com os alunos, via remota. E, para as coletas de entrevista, elas também poderão adaptar-se ao modo remoto, por meio das ferramentas de aplicativos como Skype, Zoom, Google Meet ou outros, se necessário.

h) Receberei uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; que será emitido em duas vias, assinadas em todas as suas páginas, ao seu término, por mim convidado a participar da pesquisa, assim como pela pesquisadora responsável. É de extrema importância ao participante da pesquisa guardar em seus arquivos a via do documento que será entregue pela pesquisadora.

i) O acesso à análise dos dados coletados será feito apenas pela aluna pesquisadora e sua orientadora, ressaltando ainda que a gravação será mantida em sigilo. O conteúdo das informações colhidas será mantido em sigilo, os dados referentes aos participantes serão confidenciais, eles servirão como base para a reflexão, elaboração de relatórios e confecção de artigos para publicação. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica, após usados para fins acadêmico-científicos com análise dos dados e apresentação dos resultados na forma de dissertação e artigos científicos, serão inutilizados;

j) A presente pesquisa foi cadastrada e registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da área Humanidades (CEP/Humanidades/UFMT), sob o nº do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE: 50014521.7.0000.5166). O CEP possui a função de acompanhar e normatizar as decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição de todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. O papel do CEP é salvaguardar a conduta ética da pesquisa, e deverá ser procurado pelo

participante da pesquisa apenas para tirar dúvidas e/ou apresentar denúncia sobre a conduta ética da pesquisa. É representado pelo coordenador: Prof. Vagner Ferreira do Nascimento, e em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, entrar em contato no endereço: Av. Tancredo Neves – 1095 – Unemat - Universidade do Estado de Mato Grosso; Cavallhada; CEP 78.200-000, Cáceres/MT; Tel: (65) 3221-0067, e-mail: cep@unemat.br. Portanto, a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Assim, o artigo 9 desta resolução discorre que são direitos do participante: (ser informado sobre a pesquisa; desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa), o artigo 19 discorre que o pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos. Dessa forma, em caso de danos materiais decorrentes direta ou indiretamente da pesquisa, o participante tem direito a acompanhamento e assistência, integral e gratuita, durante, após e/ou em caso de interrupção da pesquisa. Ainda, a RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 dispõe do processo para elaboração do Consentimento e Assentimento Livre Esclarecido, no sentido de respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento e assentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Entende-se por Processo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida;

k) Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável Luciana Sarno Pagliarini (lupagli@hotmail.com, telefone: 65 999398189),

mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso;

I) As perguntas a serem realizadas na entrevista possuem o caráter de resposta obrigatória, mas o participante da pesquisa tem o direito de não responder, o que por sua vez não acarretará nenhum dano ou prejuízo ao participante.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, declaro que fui anteriormente informado(a) pela pesquisadora quanto aos propósitos da pesquisa: **A Pedagogia Waldorf: como seu currículo influencia no desenvolvimento cognitivo de alunos**, e as metodologias a serem utilizadas, autorizando participação do(a) meu(minha) filho(a) no presente estudo. Estou ciente que seu nome será preservado e seus dados se manterão em caráter confidencial e que posso retirar minha autorização a qualquer momento, sem prejuízo algum. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento e autorizo a sua participação na pesquisa e a divulgação dos dados obtidos.

Cuiabá, _____ de _____ de 2021.

Assinatura dos pais ou responsáveis

Assinatura do/a aluno/a

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – Para uso com as crianças

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **A influência das práticas da pedagogia Waldorf no desenvolvimento humano: Rubicão, a crise dos nove anos**. A pesquisa é vinculada à Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), sob orientação da Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, tendo como responsável da pesquisa, Luciana Sarno Pagliarini.

O objetivo nessa pesquisa é compreender de que forma a Pedagogia Waldorf contribui no processo do desenvolvimento cognitivo do aluno dos nove aos dez anos de idade e que passa pela crise do Rubicão e como isso influencia no processo de seu desenvolvimento humano.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias de igual teor, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você poderá desistir de sua participação da pesquisa e não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição escolar. Se sentir necessidade, poderá, a qualquer momento, encerrar a sua participação.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso (CEP/Unemat), coordenado pelo Prof. Dr. Vagner Ferreira do Nascimento e pelo Prof. Dr. Severino de Paiva Sobrinho, ou através do telefone (65) 3221- 0067.

A sua participação neste estudo consistirá em responder entrevistas semiestruturadas que poderão ser gravadas. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de dissertação e artigos científicos.

ESTOU CIENTE QUE:

a) No que se refere aos benefícios dessa pesquisa, destacam-se aqueles que buscam a compreensão do desenvolvimento cognitivo entre nove e dez anos de idade, dentro da Pedagogia Waldorf. Bem como se dará o fortalecimento do “Eu” no desenvolvimento humano; **de forma direta o participante não terá benefícios imediato**, contudo, de forma indireta, o participante da pesquisa terá como benefício a contribuição para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico para a área da Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas.

b) A sua participação nesse estudo é **voluntária** e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a);

c) A sua colaboração neste estudo consistirá em participar de entrevistas individuais, que, uma vez autorizadas, serão gravadas em áudio. Essa pesquisa não acarretará nenhuma despesa a você enquanto participante, como também nenhuma remuneração.

d) Você terá a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, e a desistência não causará nenhum prejuízo.

e) Será mantido o sigilo e a privacidade dos participantes dessa pesquisa durante todas as suas fases. Os resultados obtidos durante este trabalho serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que o nome não seja mencionado.

f) Os riscos relacionados com a sua participação na pesquisa são mínimos e, por este motivo, os procedimentos deste estudo serão adotados de forma a provocar o menor nível de desconforto possível. E, se porventura algum questionamento apresentar algum risco ou constrangimento na possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente; e vulnerabilidade: situação na qual pessoa ou grupo de pessoas tenha reduzida a capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação da pesquisa, em decorrência de fatores individuais, psicológicos,

econômicos, culturais, sociais ou políticos; e/ou até mesmo incomodar o entrevistado, essa pergunta será eliminada e a entrevista poderá ser encerrada ou até mesmo a pesquisa finalizada..

g) Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e que os resultados somente serão obtidos após a sua realização. Uma questão nova que se apresenta e que não pode ser controlada na pesquisa são as condições da pandemia iniciada em 2020. O isolamento social interrompeu as aulas presenciais e inaugurou as aulas no modo remoto *on-line*. Pensando nessa questão, que até o presente momento não pode ser previsto se, na época da coleta de dados, poderá ser presencial, ou se ainda as aulas serão no sistema remoto, faz-se importante indicar uma possibilidade: a de conseguir o consentimento do contato via sala de aula e/ou com os alunos, via remota. E, para as coletas de entrevista, elas também poderão adaptar-se ao modo remoto, por meio das ferramentas de aplicativos como Skype, Zoom, Google Meet ou outros, se necessário.

h) Receberei uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; que será emitido em duas vias, assinadas em todas as suas páginas, ao seu término, por mim convidado a participar da pesquisa, assim como pela pesquisadora responsável. É de extrema importância ao participante da pesquisa guardar em seus arquivos a via do documento que será entregue pela pesquisadora.

i) O acesso à análise dos dados coletados será feito apenas pela aluna pesquisadora e sua orientadora, ressaltando ainda que a gravação será mantida em sigilo. O conteúdo das informações colhidas será mantido em sigilo, os dados referentes aos participantes serão confidenciais, eles servirão como base para a reflexão, elaboração de relatórios e confecção de artigos para publicação. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica, após usados para fins acadêmico-científicos com análise dos dados e apresentação dos resultados na forma de dissertação e artigos científicos, serão inutilizados.

j) A presente pesquisa foi cadastrada e registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da área Humanidades (CEP/Humanidades/UFMT), sob o nº do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE: 50014521.7.0000.5166). O CEP possui a função de acompanhar e normatizar as decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição de todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, de modo a garantir e

resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. O papel do CEP é salvaguardar a conduta ética da pesquisa, e deverá ser procurado pelo participante da pesquisa apenas para tirar dúvidas e/ou apresentar denúncia sobre a conduta ética da pesquisa. É representado pelo coordenador: Prof. Vagner Ferreira do Nascimento, e em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, entrar em contato no endereço: Av. Tancredo Neves – 1095 – Unemat - Universidade do Estado de Mato Grosso; Cavanhada; CEP 78.200-000, Cáceres/MT; Tel: (65) 3221-0067, e-mail: cep@unemat.br. Portanto, a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Assim, o artigo 9 desta resolução discorre que são direitos do participante: (ser informado sobre a pesquisa; desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa), o artigo 19 discorre que o pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos. Dessa forma, em caso de danos materiais decorrentes direta ou indiretamente da pesquisa, o participante tem direito a acompanhamento e assistência, integral e gratuita, durante, após e/ou em caso de interrupção da pesquisa. Ainda, a RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 dispõe do processo para elaboração do Consentimento e Assentimento Livre Esclarecido, no sentido de respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento e assentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Entende-se por Processo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

k) Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável Luciana Sarno Pagliarini (lupagli@hotmail.com, telefone: 65 999398189), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso.

l) As perguntas a serem realizadas na entrevista possuem o caráter de resposta obrigatória, mas o participante da pesquisa tem o direito de não as responderem, o que, por sua vez, não acarretará nenhum dano ou prejuízo ao participante.

Você receberá uma via de igual teor desse termo, onde tem o nome e endereço eletrônico da pesquisadora responsável, para que você possa solicitar contato durante a pesquisa quando achar necessário. Seu nome é Luciana Sarno Pagliarini (lupagli@hotmail.com), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso, campus Cáceres. Seu telefone de contato é (65) 99939 8189. Considerando os dados acima, CONFIRMO estar sendo informado por escrito e verbalmente dos objetivos destes estudos e, em caso de divulgação, AUTORIZO a publicação.

Eu, _____,

portador(a) do RG nº _____, declaro estar ciente dos objetivos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar da pesquisa.

Cuiabá, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE C – Coleta com professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **A Pedagogia Waldorf: como seu currículo influencia no desenvolvimento cognitivo de alunos**. A pesquisa é vinculada a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Rosely Aparecida Romanelli, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

O objetivo nessa pesquisa é compreender de que forma a Pedagogia Waldorf contribui no processo do desenvolvimento cognitivo de alunos dos 09 aos 10 anos de idade, que passa pela crise do Rubicão e, como isso influencia no processo de seu desenvolvimento humano.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias de igual teor, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual trabalha. Se sentir necessidade, você poderá, a qualquer momento, encerrar a sua participação.

Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso – CEP/UNEMAT, coordenado pelo Prof. Dr. Vagner Ferreira do Nascimento e Prof. Dr. Severino de Paiva Sobrinho, ou através do telefone (65) 3221- 0067.

Sua participação neste estudo consistirá em responder entrevistas semi estruturadas que poderão ser gravadas.

Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de dissertação e artigos científicos.

Esta pesquisa buscará contribuir para compreensão do impacto da prática do currículo Waldorf no desenvolvimento cognitivo de alunos e no desenvolvimento humano. Acreditamos

que a presente dissertação venha contribuir com o acervo de pesquisas nessa área, haja vista que o tema até o presente momento tem sido pouco investigado.

ESTOU CIENTE QUE:

a) No que se refere aos benefícios dessa pesquisa, destacam-se aqueles que buscam a compreensão do desenvolvimento cognitivo entre nove e dez anos de idade, dentro da Pedagogia Waldorf. Bem como se dará o fortalecimento do “Eu” no desenvolvimento humano; **de forma direta o participante não terá benefícios imediato**, contudo, de forma indireta, o participante da pesquisa terá como benefício a contribuição para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico para a área da Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas.

b) A sua participação nesse estudo é **voluntária** e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a);

c) A sua colaboração neste estudo consistirá em participar de entrevistas individuais, que, uma vez autorizadas, serão gravadas em áudio. Essa pesquisa não acarretará nenhuma despesa a você enquanto participante, como também nenhuma remuneração.

d) Você terá a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, e a desistência não causará nenhum prejuízo.

e) Será mantido o sigilo e a privacidade dos participantes dessa pesquisa durante todas as suas fases. Os resultados obtidos durante este trabalho serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que o nome não seja mencionado.

f) Os riscos relacionados com a sua participação na pesquisa são mínimos e, por este motivo, os procedimentos deste estudo serão adotados de forma a provocar o menor nível de desconforto possível. E, se porventura algum questionamento apresentar algum risco ou constrangimento na possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social ou cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente; e vulnerabilidade: situação na qual pessoa ou grupo de pessoas tenha reduzida a capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação da pesquisa, em decorrência de fatores individuais, psicológicos,

econômicos, culturais, sociais ou políticos; e/ou até mesmo incomodar o entrevistado, essa pergunta será eliminada e a entrevista poderá ser encerrada ou até mesmo a pesquisa finalizada..

g) Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e que os resultados somente serão obtidos após a sua realização. Uma questão nova que se apresenta e que não pode ser controlada na pesquisa são as condições da pandemia iniciada em 2020. O isolamento social interrompeu as aulas presenciais e inaugurou as aulas no modo remoto *on-line*. Pensando nessa questão, que até o presente momento não pode ser previsto se, na época da coleta de dados, poderá ser presencial, ou se ainda as aulas serão no sistema remoto, faz-se importante indicar uma possibilidade: a de conseguir o consentimento do contato via sala de aula e/ou com os alunos, via remota. E, para as coletas de entrevista, elas também poderão adaptar-se ao modo remoto, por meio das ferramentas de aplicativos como Skype, Zoom, Google Meet ou outros, se necessário.

h) Receberei uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; que será emitido em duas vias, assinadas em todas as suas páginas, ao seu término, por mim convidado a participar da pesquisa, assim como pela pesquisadora responsável. É de extrema importância ao participante da pesquisa guardar em seus arquivos a via do documento que será entregue pela pesquisadora.

i) O acesso à análise dos dados coletados será feito apenas pela aluna pesquisadora e sua orientadora, ressaltando ainda que a gravação será mantida em sigilo. O conteúdo das informações colhidas será mantido em sigilo, os dados referentes aos participantes serão confidenciais, eles servirão como base para a reflexão, elaboração de relatórios e confecção de artigos para publicação. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica, após usados para fins acadêmico-científicos com análise dos dados e apresentação dos resultados na forma de dissertação e artigos científicos, serão inutilizados.

j) A presente pesquisa foi cadastrada e registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da área Humanidades (CEP/Humanidades/UFMT), sob o nº do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE: 50014521.7.0000.5166). O CEP possui a função de acompanhar e normatizar as decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição de todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, de modo a garantir e

resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. O papel do CEP é salvaguardar a conduta ética da pesquisa, e deverá ser procurado pelo participante da pesquisa apenas para tirar dúvidas e/ou apresentar denúncia sobre a conduta ética da pesquisa. É representado pelo coordenador: Prof. Vagner Ferreira do Nascimento, e em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, entrar em contato no endereço: Av. Tancredo Neves – 1095 – Unemat - Universidade do Estado de Mato Grosso; Cavanhada; CEP 78.200-000, Cáceres/MT; Tel: (65) 3221-0067, e-mail: cep@unemat.br. Portanto, a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Assim, o artigo 9 desta resolução discorre que são direitos do participante: (ser informado sobre a pesquisa; desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa), o artigo 19 discorre que o pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos. Dessa forma, em caso de danos materiais decorrentes direta ou indiretamente da pesquisa, o participante tem direito a acompanhamento e assistência, integral e gratuita, durante, após e/ou em caso de interrupção da pesquisa. Ainda, a RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 dispõe do processo para elaboração do Consentimento e Assentimento Livre Esclarecido, no sentido de respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento e assentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Entende-se por Processo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

k) Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável Luciana Sarno Pagliarini (lupagli@hotmail.com, telefone: 65 999398189), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso.

l) As perguntas a serem realizadas na entrevista possuem o caráter de resposta obrigatória, mas o participante da pesquisa tem o direito de não as responderem, o que, por sua vez, não acarretará nenhum dano ou prejuízo ao participante.

Você receberá uma via de igual teor desse termo, onde tem o nome e endereço eletrônico da pesquisadora responsável, para que você possa solicitar contato durante a pesquisa quando achar necessário. Seu nome é Luciana Sarno Pagliarini (lupagli@hotmail.com), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso, campus Cáceres. Seu telefone de contato é (65) 99939 8189. Considerando os dados acima, CONFIRMO estar sendo informado por escrito e verbalmente dos objetivos destes estudos e, em caso de divulgação, AUTORIZO a publicação.

Eu, _____,
portador(a) do RG, nº _____, declaro estar ciente dos objetivos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do Professor Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Cuiabá, _____ de _____ de 2021.

APÊNDICE D – Termo de autorização para uso de imagemPARA FINS DE PESQUISA

Eu _____ RG n° _____, que tenho _____ anos de idade, autorizo a utilização da minha imagem via documento fotográfico para o uso no texto como parte das imagens ilustrativas do projeto de pesquisa intitulado: **“A influência das práticas da pedagogia Waldorf no desenvolvimento humano: Rubicão, a crise dos 9 anos”**, sendo tal pesquisa vinculada à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), sob orientação da Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, a qual a pesquisadora responsável Luciana Sarno Pagliarini está vinculada.

Estas fotografias são parte da coletânea do sujeito que participou desta pesquisa apenas no compartilhar de suas imagens, cedendo, de seu banco pessoal, fotos referentes à infância e ao tempo de escolarização, material que concede para o uso no texto. Teve orientação da pesquisadora, que a intenção da pesquisa é a investigação científica do tema trabalhado e que busca através das imagens ilustrar diversos exemplos das práticas da pedagogia Waldorf, com seus alunos. Não há outra finalidade para além desta. Lembrando que esta pesquisa segue as regras de respeito ao uso de imagens, conservando os aspectos éticos em relação a possível violação, alteração do teor do material, extorsão, conflito de interesses, bem como preservará o anonimato dos sujeitos das imagens, mantendo em sigilo sua identidade. Esse termo garante ainda os cuidados de proteção moral do sujeito que concede o uso de sua imagem.

Sobre as normas de Ética em pesquisa com Humanos, deve-se considerar que a presente pesquisa foi cadastrada e registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da área Humanidades - CEP/Humanidades/UFMT, sob o n° do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE: 50014521.7.0000.5166). O CEP possui a função de acompanhar e normatizar as decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição de todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. O papel do CEP é salvaguardar a conduta ética da pesquisa e deverá ser procurado pelo

participante da pesquisa apenas para tirar dúvidas e/ou apresentar denúncia sobre a conduta ética da pesquisa. É representado pela coordenador: Prof^o Vagner Ferreira do Nascimento, e em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, entrar em contato no endereço: Av. Tancredo Neves – 1095 – UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso; Cavallhada; CEP 78.200-000, Cáceres/MT; Tel: (65) 3221-0067; e-mail: cep@unemat.br.

Em caso de dúvida, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso (CEP/Unemat), coordenado pelo Prof. Dr. Vagner Ferreira do Nascimento e Prof. Dr. Severino de Paiva Sobrinho, ou através do telefone (65) 3221- 0067.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da sua imagem por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitados anteriormente, e conforme minha autorização prévia.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens de documento fotográfico são de total responsabilidade da pesquisadora e coordenadora da pesquisa.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Cuiabá, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do Sujeito que concedeu as imagens

Assinatura pesquisadora responsável

APÊNDICE E – Roteiro de entrevistas**PROFESSORES**
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES**Dia:** ___ / ___ / ___ **Hora:** _____ **Local:** _____**Entrevistado(a) n°** _____

1. Como você conheceu a Pedagogia Waldorf e há quanto tempo trabalha com ela?
2. Como você se preparou/prepara para atuar com essa Pedagogia? (Estudos, preparação de aulas etc).
3. Você considera que essa prática pedagógica influencia o desenvolvimento do aluno? Se sim, em quais aspectos? Tem exemplos da sua experiência para ilustrar?
4. No quarto ano, surge algum aspecto específico que se apresenta no desenvolvimento do aluno? Isso se manifesta na vivência escolar? Dê alguns exemplos.
5. Você pode exemplificar como uma disciplina ou área de estudo atua no desenvolvimento das crianças do quarto ano? (Perguntar na entrevista se “a percepção de si mesmo e do mundo ocorrem”; como a criança percebe a si mesma e os outros? As matérias trabalham algum desses aspectos ou outros?)
6. Ao longo das Épocas de Antropologia e Zoologia, em suas aulas, houve alguma manifestação de aluno que chamou sua atenção?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com pai ou mãe**Entrevistado(a) nº _____****Dia: _____ / _____ / _____ Hora: _____ Local: _____**

1. Há quanto tempo seu filho está matriculado na [nome da escola]?
2. No decorrer do desenvolvimento de seu filho ao aproximar-se dos 09 e 10 anos, você notou transformações nele? Se sim comente como essas mudanças se revelam. (Quais aspectos e como se manifestam).
3. Na relação familiar, seu filho, ao aproxiar-se dos 09 e 10 anos, começou a apresentar novos comportamentos? Comente.
4. Ao longo das vivência escolar, você observa se seu filho faz relações entre o que aprende na escola e seu cotidiano?
5. Houve algo que lhe chamou a atenção, em que percebeu o envolvimento entre criança, escola e desenvolvimento?
6. Você observa se as atividades oferecidas pela escola para os alunos que se encontram entre os 09 e anos influenciam a etapa em que se encontram? Comente.
7. Nessa etapa do desenvolvimento entre 09 e 10 anos, na relação escola e aluno, algum evento que lhe chamou a atenção?

APÊNDICE G – Roteiro de entrevistas com alunos**Dia:** ___ / ___ / ___ **Hora:** _____ **Local:** _____**Entrevistado(a) n°** _____**Data de Nascimento:** _____

1. Desde de que série você está matriculado na Escola Livre Porto Cuiabá?
2. Conforme o tempo vai passando a gente vai crescendo e algumas coisas podem se transformar. Ao se aproximar dos seus 9 e 10 anos, percebeu se algo novo ou diferente ocorreram nas suas emoções, sentimentos e a forma de se comportar? Se sim, comente.
3. Você percebe se algo novo ou diferente ocorre na sua relação com os colegas. (Foi igual aos anos anteriores? Houve algo diferente?) Comente...
 - 3.1. E o relacionamento com a sua professora? Houve algo novo ou diferente esse ano?
 - 3.2. E com a família alguma mudança nas relações?
 - 3.3. E a relação com os amigos observa alguma mudança?
4. Existem coisas novas no mundo ou na vida que antes voce não notava e agora percebe?
5. Essa forma de ensinar da escola, trazendo diferentes matérias e atividades, voce percebe se isso influencia o seu jeito de ser ? Comente um pouco.
6. Você percebe se as coisas que vivencia na escola te ajudam a entender a vida e o mundo que o cerca? O que recebe da escola serve para vida? Comente
7. Das Épocas de estudos que houve esse ano houve alguma que mais gostou? Se sim qual foi? O que mais chamou a atenção? Comente um pouco.
8. Das Épocas da Antropologia e Zoologia, o que você sentiu e percebeu dessa Época de aula?