

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA FÍSICA

SILVANI ROSA DOS SANTOS

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PEDAGOGIA WALDORF

São Paulo
2007

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA FÍSICA

SILVANI ROSA DOS SANTOS

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PEDAGOGIA WALDORF

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA FÍSICA DO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA DA
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E
CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, PARA
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
EM GEOGRAFIA.

ORIENTADOR: PROFESSOR DR. EMERSON GALVANI

São Paulo
2007

Silvani Rosa dos Santos

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PEDAGOGIA WALDORF

Aprovado em _____

Orientador: Prof. Dr. Emerson Galvani

Banca examinadora:

1. _____

2. _____

Dedicatória

A meu querido companheiro Gustavo por todo amor, dedicação e compreensão.

Aos meus queridos pais José e Lourdes, e minhas irmãs Simone e Sueli.

Aos meus novos amigos de jornada, que nossa relação frutifique.

Agradecimentos

Ao professor Dr. Emerson Galvani, pelo acolhimento deste trabalho, sem o qual seria impossível a concretização deste.

Ao prof. Dr. Andréas Áttila de Wolinsk Miklós, por sua coragem, sua amizade e pelas portas abertas.

Ao Departamento de Geografia por receber o impulso desta pesquisa.

A secretaria de pós-graduação, em especial a Ana, por toda atenção, e suporte nos momentos finais.

A Dr. Sônia Setzer pelas valiosas sugestões.

As professoras do Colégio Waldorf Rudolf Steiner: Heloísa, Helenice e Cecília pela abertura e orientações.

Aos professores e amigos do curso de formação de professores Waldorf.

Às amigas: Frau, Laís e Luciana por todo carinho e companheirismo.

Sumário

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Prefácio.....	vii

INTRODUÇÃO.....	1
------------------------	----------

OBJETIVOS

CAPÍTULO 1 – RUDOLF STEINER E A ANTROPOSOFIA

1.1 – Á vida de Rudolf Steiner.....	7
1.2 – A fundamentação Antroposófica.....	13
1.3 – A Antropologia Antroposófica.....	21
1.3.1 – A quadrimembração do homem.....	21
1.3.2 – A trimembração do homem.....	27
1.4 – A Biografia do ser humano.....	29
1.4.1 – O primeiro setênio.....	30
1.4.2 – O segundo setênio.....	31
1.4.3 – O terceiro setênio.....	33

CAPÍTULO 2 – A ESCOLA WALDORF

2.1 – Das origens.....	34
2.2 – O Contexto atual.....	35

CAPÍTULO 3 – A PESQUISA

3.1 – A Escola Waldorf Rudolf Steiner	38
3.2 – O Contexto social da escola.....	42
3.3 – A estrutura de uma escola waldorf.....	45
3.4 – A formação do professor waldorf.....	46
3.5 – O Currículo Waldorf.....	47
3.6 – As aulas de época.....	49

CAPÍTULO 4 – O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PEDAGOGIA WALDORF

4.1 – Metodologia	52
4.2 – Conteúdos.....	53

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....70

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....77

ANEXO.....83

RESUMO

Atualmente inúmeros estudos têm abordado diversos elementos ligados ao ensino de Geografia. Porém, ainda são poucos os trabalhos realizados no meio acadêmico, que tratam a disciplina de Geografia a partir de uma perspectiva holística de ensino, que insere a dimensão espiritual à prática educacional, abordando a busca de significado e de propósito no mundo. Dentro da linha holística, encontra-se a Pedagogia Waldorf fundamentada na Antroposofia de Rudolf Steiner (1861-1925). Considerando a necessidade atual de reestruturação do ensino e a busca por um currículo mais integrado, este trabalho tem como proposta investigar as características do ensino fundamental de Geografia desenvolvido em uma escola Waldorf, fundamentado na Antroposofia, através de um estudo aprofundado da metodologia e de seus fundamentos.

ABSTRACT

Currently innumerable studies have boarded diverse on elements to the education of Geography. However, still are few works carried through in half academic, that they treat disciplines it of Geography from a holistic perspective of education, that inserts the dimension spiritual to practical the educational one, approaching the search of meaning and intention in the world. Inside of the holistic line, it meets Waldorf Education based on the Rudolf Steiner's Anthroposophy(1861-1925). Considering the current necessity of reorganization of education and the search for an integrated resume more, this work has as proposal to investigate the characteristics of the basic education of Geography developed in a Waldorf school, based on the Antroposophy, through a deepened study of the methodology and of its beddings.

Prefácio

Atualmente a sociedade vive um momento de grande evolução tecnológica em seus mais diversos setores. Isso pode ser observado quando consideramos, por exemplo, o fenômeno da Internet, que cada vez mais conecta o mundo, e ao mesmo tempo em que permite que se conheçam coisas belas de todo o globo, também coloca em evidência toda problemática resultante da tecnologia no contexto mundial. Através de uma televisão, qualquer pessoa pode saber que existem questões ambientais urgentes, como o efeito estufa. Os problemas ambientais estão em evidência. Dessa forma é necessário que surjam respostas, no sentido de ações, oriundas dos diversos setores da sociedade, principalmente da escola, onde é formada a nova geração de sujeitos que devem atuar através de ações concretas num processo de transformação social.

Ao cursar a faculdade de biologia, inicialmente não ouvia falar a respeito destas questões ligadas ao processo educativo, uma vez que nos quatro primeiros anos o enfoque foi totalmente voltado para Biologia, e poucos professores abordavam aspectos sociais, ambiente e educação, apesar de ser uma licenciatura em biologia desde o começo. Tanto que neste período, parecia que eu estava dormindo para estes aspectos. Empenhava-me na busca de uma formação na área de genética, uma linha bem glamourosa da

Biologia, pois achava maravilhosas as possibilidades que esta área trazia, pensava em todos os benefícios para a sociedade, sem observar para quem realmente estas possíveis descobertas seriam úteis. Ficava concentrada no laboratório trabalhando em técnicas e mais técnicas, porém não estava através deste processo desenvolvendo um olhar para o outro.

Vivenciei um campus universitário do interior, totalmente voltado para área das Ciências Biológicas. Mas procurei também, ter acesso a assuntos não relacionados à biologia, e na procura por uma formação mais diversificada, ingressei no grupo PET- Programa especial de Treinamento. Felizmente no período de três anos que passei no grupo fui orientada por tutores que possuíam uma visão crítica da Ciência e da sociedade, que proporcionaram discussões muito ricas. Na época, as pessoas, que formavam o grupo, tinham esta sede por conhecimentos ligados às artes e as humanidades; este era o nosso perfil. Foi então que no último ano (principalmente), tivemos as disciplinas pedagógicas. Para muitos foi um choque, tomar consciência de que seríamos professores. Devido à estrutura do curso, as disciplinas pedagógicas eram ministradas somente no final. A maioria dos estudantes, assim como eu, desde o início estava envolvida em pesquisas biológicas.

Considero que estas disciplinas associadas aos conteúdos vivenciados no grupo PET, foram determinantes nas escolhas que fiz nos momentos finais do curso. Durante a elaboração do meu Trabalho de conclusão, tive o primeiro contato com a Pedagogia Waldorf. Sempre estudei em escola pública, e nos períodos de estágios tive a oportunidade de vivenciar a escola não como aluna, mas como pesquisadora. Neste mesmo período também fazia estágio numa

escola Waldorf. Então, logo pela manhã assistia aula inicial na Escola e em seguida ia assistir e ministrar aulas de biologia em uma escola Estadual.

Posso dizer que foi como vivenciar polaridades. De um lado um ambiente totalmente novo, cheio versos, poesias, música e ciência. De outro, um caos aparente. Professores cansados e perdidos, não só em sua atuação enquanto professor, mas também em sua própria escolha de vida; alunos revoltados e desmotivados.

No contexto pessoal, vivia um momento de puro idealismo a respeito da educação, um idealismo até meio ingênuo e jovem, um idealismo de quem quer fazer a diferença através de sua profissão e ainda não sabe bem como.

Deste contato inicial com a Pedagogia Waldorf nasceu o desejo de atuar na área pedagógica e de aprofundar os conhecimentos dentro desta linha de ensino.

Tomadas estas decisões, após a graduação procurei uma porta através da qual pudesse trabalhar este tema, a Pedagogia Waldorf. No ambiente acadêmico o tema ainda era pouco explorado, e foi na Geografia que este foi acolhido. O fato de ter vindo para um ambiente das humanidades trouxe um enriquecimento muito grande para minha formação.

Tomando como base minha própria insatisfação diante das situações vivenciadas na escola pública, durante o estágio no final da graduação, levantei os seguintes questionamentos: Como uma Pedagogia que possui uma fundamentação diferenciada poderia contribuir com as práticas pedagógicas em outras escolas? Esta metodologia faria diferença no processo pedagógico? Como ela se coloca em relação ao contexto social? Quais são as implicações na formação dos professores? Aparentemente o caminho percorrido nesta linha

era diferente. Com a intenção de direcionar a investigação foi decidido que esta análise partiria do ensino de geografia, uma vez que esta disciplina traz em si naturalmente a possibilidade de interação entre homem, natureza e sociedade.

Para dar início ao estudo e responder as estas questões, a primeira coisa a ser feita foi mergulhar no ambiente da escola Waldorf. Ver através dos olhos de quem está dentro. Então em 2004 iniciei aqui em São Paulo, um curso de formação para professores Waldorf, que tinha duração prevista de quatro anos. Nesta época também comecei a estagiar no ensino fundamental da Escola Waldorf de São Paulo, onde acompanhei não só a Geografia, mas também outras disciplinas dentro da dinâmica escolar diária. E a partir daí um novo ambiente descortinou-se para mim.

Inicialmente o objetivo deste trabalho era fazer um estudo comparativo entre a pedagogia Waldorf e o modelo pedagógico predominante - encontrado na maioria das escolas públicas e nas grandes “empresas de ensino”, cuja formação conteudista considera a aprovação no processo seletivo como o ápice da formação do indivíduo. Mas à medida que ia adquirindo conhecimentos da Pedagogia Waldorf percebia que um trabalho desta natureza poderia ser superficial para os dois lados. Assim, resolvi que daria ênfase ao ensino da Geografia na pedagogia Waldorf.

Assim, apresento inicialmente uma revisão bibliográfica para demonstrar o enfoque dado nos estudos dedicados à prática de ensino de Geografia, justificando o caminho adotado neste.

A Pedagogia Waldorf e suas origens, no contexto mundial e brasileiro, são tratadas no primeiro capítulo. O ponto de partida é a biografia de Rudolf Steiner (1861-1925) o qual a partir de sua Filosofia, a Antroposofia, originou

não só a Pedagogia Waldorf, mas também aplicações em outras áreas. A partir daí trago a fundamentação filosófica e o processo de formação de um professor Waldorf.

No segundo Capítulo abordo a estrutura de uma escola Waldorf, seu currículo geral e o currículo de Geografia. Apresento o local de estudo, a escola Waldorf Rudolf Steiner, localizada no Alto da Boa Vista.

Em seguida trago aspectos do processo de pesquisa e o que foi observado durante este. Os dados discutidos foram obtidos através da observação em sala de aula, da conversa com professores atuantes, e análise de apostilas específicas para ensino de geografia.

Por fim apresento algumas considerações sobre a Pedagogia waldorf: sua contribuição no contexto social atual através do ensino de geografia.

Introdução

No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular, por exemplo, coloca as disciplinas como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, bem como a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade (Gallo, 1996). Tal organização deriva da idéia de que o mundo pode ser compreendido melhor ao ser dividido e dissecado em suas partes; e estende-se, no Ocidente, da revolução científica dos séculos XVII e XVIII, como resultado das visões mecanicistas de mundo apresentadas por Francis Bacon, Issac Newton, René Descartes e outros (Hutchison, 2000).

Para Máximo (2000), a atual organização curricular sem significado, deve ser mudada através da criação de articulações entre as disciplinas. Segundo este autor, é necessário que um novo paradigma, contrário ao atual (Reduccionismo), seja incorporado às ciências e a todas as áreas da sociedade, e que a visão seqüencial dos elementos seja substituída por uma visão holística, sistêmica destes. A introdução de uma perspectiva sistêmica na educação irá acarretar grandes transformações no currículo, assim como, novas relações entre professores e alunos (Doll Jr., 1997).

Dentro de cada disciplina podem ser criadas inúmeras possibilidades. Para Miklós (2000), dentre as diversas ciências, a ciência geográfica poderia vir a ser a melhor para atender ao desenvolvimento humano, uma vez que esta integra, em seu âmago, o homem e a Terra, promovendo a interdisciplinaridade necessária para tal desenvolvimento.

Mas como ocorre nas outras disciplinas, o ensino de Geografia está comprometido pela fragmentação dos conteúdos, uma vez que é marcado pela explicação objetiva e quantitativa da realidade, conseqüentemente abordando as relações do homem com a Natureza dessa forma. No ensino de Geografia há o predomínio do estudo descritivo de paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias de produção e organização do espaço. Os procedimentos didáticos adotados promovem principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens, sem estimular os alunos de forma que estes estabeleçam relações, analogias ou generalizações, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacional (Brasil, 1998).

A Geografia Marxista incorporou conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão. Isso trouxe uma nova perspectiva tanto para a produção científica quanto para o ensino. Apesar disso, a maioria dos professores e muitos livros didáticos conservam uma linha descritiva e descontextualizada.

Inúmeros estudos foram realizados, no qual são abordados diversos elementos ligados à Geografia e ao ensino. A cartografia no ensino de Geografia foi abordada em muitos trabalhos. Santos (2002) parte da Cartografia e da Geografia para analisar o ambiente escolar e refletir sobre o comprometimento social que temos, em trabalhar as diversas realidades presentes no cotidiano dos alunos.

Nogueira (1994) e Archela (1993) situam a Cartografia na evolução do pensamento geográfico e identificam as principais linhas de pesquisa cartográfica na Geografia brasileira

Uma análise sobre o uso do livro didático foi feita por Rockenbach (1993) e também por Cardoso (1999). Rockenbach defende que o livro didático pode ser encarado como mediador do processo de produção/transmissão do conhecimento geográfico na sala de aula uma vez que se apresenta como sistematizador e organizador do conhecimento produzido. Cardoso (1999) buscou contribuições práticas educativas através do livro didático que traz a linguagem nas modalidades escrita e imagética, no contexto da sala de aula. O conceito de paisagem, portanto, foi estudado a partir de duas dimensões.

Aspectos como o espaço geográfico e da paisagem no ensino de Geografia foram enfocados por Rufino (1990) e Luiz (2001). Oliveira (1993) discute as dificuldades do ensino de geografia relacionadas à sua organização metodológica na escola fundamental, considerando o papel formativo da disciplina de geografia.

A importância da Geografia na construção da cidadania e na aquisição de autonomia foi estudada por Callai (1995) e Mendonça (1997). Callai defende a educação para a cidadania, através da geografia, considerando a definição clara do objeto da disciplina, a seleção e organização do conteúdo, seu tratamento metodológico, e uma postura pedagógica de sala de aula, que considere o aluno como sujeito fundamental do processo de aprendizagem. Mendonça (1997) procurou demonstrar como as condições para o trabalho do professor podem contribuir para a produção e exercício de uma prática pedagógica crítica, trazendo um ambiente de diálogo, rico em contradições, e por isso mesmo propício ao debate, dentro da sala de aula.

Cavalcanti (1996) e Braga (1996) estudaram a construção de conceitos dentro da disciplina de Geografia. Braga traz uma interpretação da prática

pedagógica geográfica na escola elementar, para a sua reconstrução na atualidade, partindo do pressuposto de que o acesso aos conhecimentos espaciais básicos é determinante para a inserção no mundo moderno. Cavalcanti traz um estudo sobre as representações sociais de alunos de quinta e sexta série do ensino fundamental de conceitos geográficos tomados como básicos para os estudos de geografia nessas séries: lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade.

Muitos outros trabalhos dentro desses temas poderiam ser citados pois são numerosos. Porém, em uma revisão detalhada, podemos perceber que ainda são poucos os trabalhos, realizados no meio acadêmico, que tratam a disciplina de geografia de acordo com o mencionado anteriormente por Miklós e de acordo com uma filosofia holística, que para Hutchison (2000) deve unir a dimensão espiritual à experiência educacional, abordando a busca de significado e de propósito no mundo.

Dentro da linha holística de ensino-aprendizagem, que introduz uma dimensão espiritual à experiência educacional, encontra-se a Pedagogia Waldorf que está fundamentada na Antroposofia de Rudolf Steiner (1861-1925).

Segundo Miklós (2000), “Antroposofia se entende como uma ciência espiritual, como uma ciência do espírito, da mesma forma que a ciência natural se entende como uma ciência da natureza. Assim como a ciência natural dirige sua visão ao mundo sensorial e aplica um método definido de pesquisa experimental, a ciência espiritual dirige sua visão ao mundo de fatos supra-sensíveis, aquilo que se expressa como essência espiritual no sensorial visível, e utiliza para isso um método correspondente de pesquisa. Dessa forma, o

ponto de partida da Antroposofia não é a natureza visível, mas sim o ser humano, que busca explicações sobre sua relação consigo mesmo e com o mundo no âmbito da ciência, da arte e da religião (multidisciplinaridade). O homem faz pergunta e procura respostas porque possui uma alma espiritual, que tem consciência de si mesma. Os instrumentos de conhecimento dessa alma espiritual são o pensar, o sentir e o querer. Eles são a projeção do espírito humano, do “eu”, na alma. A ciência natural usa esses instrumentos; a pesquisa espiritual antroposófica dirige seu olhar à origem essencial desses instrumentos no espírito. Por isso, a Antroposofia significa um caminho de autoconhecimento do homem.”

Romanelli (2000) estudou a contribuição da pedagogia Waldorf para o paradigma educacional atual sob o ponto de vista do imaginário, cultura e educação; discute o cerne da ação docente na Escola Waldorf, e busca um entendimento da mesma, para verificar as possibilidades de aplicação em outras instituições, outros espaços, por qualquer pedagogo. Pasquarelli (2001) abordou o desenvolvimento interior para a vida social na visão da Antroposofia, examinando as noções de forma de pensar, de desenvolvimento e os processos de formação da vida interior psíquica ou anímica e espiritual - do adulto no momento contemporâneo.

Existem outros trabalhos que abordam questões terapêuticas e de saúde (Azevedo, 1999; Soares 2000); porém não existem estudos realmente detalhados sobre pedagogia Waldorf que enfoquem as disciplinas de maneira particular, em especial a disciplina de Geografia, tratada aqui, bem como as contribuições dessa metodologia de ensino para o ensino em escolas tradicionais.

Assim, considerando a necessidade atual de reestruturação do ensino e a busca por um currículo mais integrado, fica evidente que é necessário à realização de estudos aprofundados dentro de linhas holísticas do ensino, como a pedagogia Waldorf, uma vez que estudos dessa natureza podem trazer uma contribuição significativa para melhoria das práticas educacionais.

Dessa forma, objetivo deste trabalho foi o de investigar as características do ensino de Geografia, nas series do ensino fundamental, desenvolvido em uma escola Waldorf, que está alicerçada na Antroposofia, para verificar como os conceitos dessa área do conhecimento humano são desenvolvidos e com quais objetivos.

Capítulo 1 - Rudolf Steiner e a Antroposofia

1.1 – A vida de Rudolf Steiner

A Pedagogia Waldorf foi estruturada por Rudolf Steiner a partir da visão Antroposófica. Segundo Meyer (1969) Rudolf Steiner nasceu em uma família modesta da Baixa Áustria. Seus pais eram de uma região retirada chamada “Bandlkramerlandl”, berço do filósofo e poeta Robert Hamerling. Seu pai trabalhava em uma ferrovia. Steiner foi o primogênito e nasceu na localidade de Kraljevec, em 27 de fevereiro de 1861. Viveu em um ambiente bem moderno, pois sua família sempre esteve nas agitações das pequenas ferroviárias. Posteriormente seu pai foi transferido para localidades nas imediações de Viena. Nestas localidades o meio escolar podia ser considerado primitivo. Apesar disso Steiner sempre teve apreço pelo saber.

Para Steiner o mundo não se resumia apenas ao que nós podemos perceber com nossos órgãos sensórios, mas existiam outras formas de manifestações não físicas, supra-sensoriais. Assim sempre buscou uma forma coerente para falar a respeito do mundo que vivia partindo das ciências. A geometria era sua grande paixão e o contato com o primeiro livro de geometria foi um fato marcante em sua vida. Segundo Meyer (1969), para Steiner foi uma alegria profunda encontrar na Geometria algo que se situa puramente no plano espiritual.

Steiner considerava seu encontro com a geometria o primeiro desabrochar de uma visão - a geometria como um saber produzido pelo homem, porém que não depende dele, a geometria como modelo da forma pela qual se pode ter

em si mesmo o conhecimento do mundo espiritual. Em pouco tempo dominou sozinho o cálculo integral, a geometria e a estatística.

Steiner nasceu em uma época de conflito entre a razão e a fé. Toda sua visão a respeito do mundo e do ser humano brotou no contexto totalmente materialista do séc. XIX, período em que a técnica estava dominando as pessoas. A teoria evolucionista de Darwin estava em seu auge e Haeckel substituíra a gênese da bíblia por sua “História da Criação Natural”. O Cristianismo por sua vez via-se obrigado a recuar em diversos setores. Na Áustria prevalecia um ambiente católico liberal, mas a família de Steiner não pertencia a nenhuma denominação. Seu pai, no entanto era interessado em política. Ao ser aceito na Real Schule, oposta ao Gynasium (escola secundária de ensino técnico e científico) Steiner passou a viajar diariamente. Neste período buscava conhecimentos da filosofia, sendo que nos últimos anos de colégio iniciou seus estudos sobre Kant, porém foi Fichte, com sua filosofia do eu, que conquistou Steiner. Pensava que através do estudo da filosofia, da Matemática e das ciências naturais encontraria respostas para alicerçar suas idéias. Steiner percebia um mundo espiritual como realidade, onde a corporeidade física e suas ações no mundo físico eram apenas modos de manifestar-se. Mas, sabia que no momento histórico em que vivia, falar de uma realidade espiritual não traria efeito se esta visão não partisse do conhecimento científico-natural. Assim, aos quatorze anos, estudava disciplinadamente a filosofia kantiana - A Crítica da Razão Pura - e, desde então, entendeu a necessidade de elaborar uma teoria do conhecimento que lhe fosse alternativa, pois não concordava com o princípio kantiano de que o cognoscível é apenas aquilo que pode ser apreendido pelos sentidos.

Tinha por ideal, uma investigação da natureza que partisse da pura contemplação dos fenômenos, e então fizesse com que estes se pronunciassem por si mesmos, em vez de construir prematuramente um mundo de hipóteses situado "por trás" dos fenômenos. Esse ideal Steiner o encontrou muito bem estruturado na "Farbenlehre" ("Teoria das Cores") de Goethe, o qual, combatendo Newton, buscava demonstrar a unitariedade ontológica da luz, e via as cores como "atos e padecimentos da luz". Estavam-lhe, pois, abertos os acessos às obras científico-naturais de Goethe. E foi um de seus mestres acadêmicos, historiador e literário Karl Julius Schroer, que proporcionou a Steiner uma introdução viva ao espírito da época de Goethe, e, sobretudo ao "Fausto", que precisamente naquele período foi objeto de um profundo comentário escrito pelo próprio Schroer. Nesta época, Steiner teve a primeira grande tarefa, com a qual teve acesso à vida científica.

No outono de 1882, foi incumbido por Joseph Kürschner, de preparar a edição das obras científicas de Goethe destinada a figurar na grande coleção da "Deutsche Nationalliteratur" ("Literatura Nacional Alemã"). Rudolf Steiner tinha 22 anos, e era ainda estudante, quando iniciou esse trabalho pioneiro. Difícilmente ter-se-ia encontrado naqueles dias alguma outra personalidade do mundo científico que pudesse entregar-se a essa tarefa com plena convicção e conhecimento de causa, porque Goethe não era levado a sério como naturalista pela comunidade científica de então. Assim, em 1883 apareceu o primeiro dos cinco volumes, o qual reuniu todas as obras de Goethe sobre a morfologia das plantas.

Esta obra pode ser considerada como uma contribuição fundamental para uma nova compreensão de Goethe. Em 1886 foi, em conexão com esses

trabalhos, sua obra, "*Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goethesehen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller*" ("Fundamentos para uma Epistemologia da Cosmovisão Goetheana com especial referência a Schiller"). Em 1894, lançou o fruto de suas reflexões filosóficas em sua "*Philosophie der Freiheit*" ("Filosofia da Liberdade").

Rudolf Steiner freqüentava em Viena os círculos mais variados; participava com entusiasmo da vida artística dessa metrópole apaixonada pelo teatro e vibrante de musicalidade.

Sustentava-se dando aulas particulares. Já aos quatorze anos começou a aceitar alunos para aulas extras, e desenvolveu essa atividade durante quinze anos. Nesse período, teve sua vida ligada a inúmeros jovens com dificuldades de desenvolvimento. Para atender às exigências de seu magistério, aprendeu sozinho as matérias do "gymnasium", que incluíam as línguas antigas. Lecionou também a adultos; assim, por exemplo, iniciou as mulheres da família Specht, gente intelectualmente bem dotada na Geometria e na Estética. Nessa residência viveu, nos últimos seis anos passados em Viena (1884-1890), como preceptor dos quatro filhos da casa. Inicialmente sua principal incumbência nessa família era cuidar da educação de um menino com problemas mentais. Através de métodos especiais, desenvolvidos pelo próprio Rudolf Steiner, este rapaz chegou aos bancos da Faculdade de Medicina e acabou diplomando-se.

No ano de 1889, fez sua primeira viagem ao Império Alemão. A Grã-Duquesa Sofia fundara o Arquivo Goetheano, em Weimar. Rudolf Steiner recebeu a incumbência de preparar para a publicação seis volumes das obras científico-naturais de Goethe, destinadas à edição da Grã-Duquesa Sofia. Para

esse fim, passou a colaborar no trabalho do arquivo tendo acesso aos manuscritos de Goethe.

No outono de 1890, Rudolf Steiner mudou-se para Weimar e por sete anos Rudolf Steiner trabalhou como livre colaborador no "Arquivo Goethe-Schiller". Trouxera para Weimar o fruto de seus estudos filosóficos. Era, inicialmente, sua tese preparada em Viena, que desenvolvia a questão básica da teoria do conhecimento com referência à doutrina científica de Fichte. Com essa tese, obteve em 1891, na Universidade de Rostock, seu título de Doutor em Filosofia. Intitulada "Wahrheit unel Wissenschaft" ("Verdade e Ciência").

A partir de 1900, iniciou intensa atividade de escritor e conferencista, o que permitiu transmitir o resultado de suas pesquisas. Proferiu mais de 6000 conferências, não só na Alemanha, como por toda a Europa. Hoje, grande parte delas está editada.

Quando Rudolf Steiner tinha trinta e seis anos de idade, mudou-se para Berlim, onde começou a relacionar-se com os movimentos operários. Sua vida adquiriu, então, um matiz totalmente novo por sua colaboração como professor da escola de formação de trabalhadores, fundada por Wilhelm Liebknecht. Era a época em que muitos trabalhadores aspiravam à aquisição de formação e conhecimento. "Eu vislumbrava ante mim a bela tarefa de ensinar homens e mulheres maduros, da classe trabalhadora. Pois havia poucos jovens entre os alunos. Expliquei à diretoria que, se eu aceitasse o ensino, apresentaria a história inteiramente segundo a minha opinião do curso de evolução da humanidade, e não no estilo que era costume agora, nos círculos social-democratas, isto é, segundo o Marxismo. Insistiram em querer o meu

ensino (Steiner, apud Hemleben, 1989, p.76).”

Em 1908, com uma viagem à Holanda e duas à Escandinávia, inaugurou um novo capítulo intensivo de sua atividade europeia, que se intensificou até a eclosão da primeira Guerra Mundial. Durante os anos de guerra alternava-se entre Dornach e Berlim. Em fins de agosto, juntamente com o chefe do Estado-Maior alemão, major-general Helmut von Motke, e atendendo ao pedido deste, teve uma conversa em Koblenz, fato que não foi bem visto pelo governo alemão, que atribuiu às influências de Rudolf Steiner a perda da Batalha de Mame. A partir desse momento, surgiram as atitudes persecutórias que os antropósofos sofreram por parte dos nazistas. (Fernandes, 2006)

Após o término da Primeira Guerra em 1919, Steiner dirigiu um apelo ao povo alemão e ao mundo cultural. Esse apelo foi assinado por personalidades, muitas das quais não pertenciam ao mundo antroposófico, nem antes nem depois. Mas todas estavam preparadas para empenhar seus nomes para a implementação das idéias contidas no apelo.

Rudolf Steiner previu a problemática social e ecológica com que as jovens gerações do século XX deveriam enfrentar em todo o mundo, e assinalou que, para a abordagem dessa difícil tarefa, não era suficiente a aquisição de conhecimentos científicos e técnicos. Para ele o fundamental residia em conseguir um pensamento vivo e global, que permitisse atuar com independência e capacidade de iniciativa, com competência para uma tomada adequada de decisões e um atuar autônomo sustentado na

responsabilidade social. Para isso, o aspecto *meio-ambiental* e *multicultural* da educação são determinantes. As ferramentas de tal educação deveriam procurar uma flexibilidade, uma qualificação básica multidisciplinar, um interesse ativo por todos os aspectos da vida e uma vontade comprometida com o social (Fernandes, 2006).

Da Antroposofia surgiram diversas aplicações dessas idéias em outras áreas como Medicina e Ciências da Saúde, Artes, Economia, Sociologia, Arquitetura, Agronomia, Filosofia entre outras.

1.2 - A fundamentação Antroposófica

A partir do Renascimento surgiram duas distintas correntes culturais, dois gêneros ou interpretações gerais da existência humana característicos do espírito ocidental: a corrente iluminista e a romântica (Tarnas, 1999).

A corrente iluminista revolucionou a ciência, dando ênfase ao racionalismo, ao empirismo, a razão, a previsibilidade das abstrações estáticas na compreensão e na exploração das leis da natureza; esta passou a ser um objeto de experimentação com explicações teóricas e manipulação tecnológica. Então o cientista passou a buscar os resultados através de uma revelação da lei mecânica onde existe uma distância entre observador e objeto (dicotomia). Buscando, assim, a verdade testável e concretamente eficaz (Aranha e Martins, 1993). A moderna biologia desenvolveu seus princípios e métodos a partir daqueles que deram

resultados na matéria inerte, exaltando o determinismo físico-químico.

Ao considerar que a mente humana não recebe passivamente os dados dos sentidos, mas ao contrário, ela rapidamente os digere e os estrutura, Kant (1724-1804) contribuiu parcialmente para essa atitude. Kant acreditava que o homem conhece a realidade objetiva exatamente até onde se adapta às estruturas fundamentais da mente. Toda a cognição humana sobre o mundo é canalizada pelas categorias da mente humana. Nesse pensamento, o método das ciências naturais seria o método propriamente científico, e o homem seria incapaz de chegar à verdade objetiva (Lanz, 1985; Tarnas, 1999).

Entretanto, apesar de existir a predominância da corrente iluminista, uma outra existiu e persistiu - a do pensamento romântico, através do qual eram expressos aspectos da existência humana desconsiderados pelo pensamento racionalista. Essa corrente surgiu no fim do século XVIII e início do século XIX com uma concepção onde o mundo era visto como um organismo único e não como uma máquina atomista. O homem era valorizado por suas aspirações criativas e espirituais, por sua profundidade emocional, sua criatividade artística, pela sua força de expressão e criação individualizada. O cientista buscava a essência espiritual a partir da integração entre o observador e objeto. A natureza era dotada de significado e beleza espiritual. Havia uma pluralidade de critérios com múltiplas realidades que assediavam a consciência subjetiva - complexidade de significados. A individualidade humana era celebrada, buscando-se o novo sem preconceitos através da liberdade, num movimento oposto às estruturas tradicionais opressivas. Vários são os

pensadores dessa corrente; dentre eles, destacam-se: Blake, Schelling, Victor Hugo, Pushkin, Emerson, Thoreau, Novalis, Schopenhauer, Baudelaire, Dostoiévski, Nietzsche e Hegel. Goethe também contribuiu ao gerar uma metodologia científica, que posteriormente foi reestudada por Rudolf Steiner (Tarnas, 1999).

Apesar da coexistência dessas duas correntes na história do pensamento ocidental, houve o predomínio da corrente iluminista, que certamente, trouxe grandes avanços para a humanidade, a partir do domínio tecnológico e da compreensão reducionista dos fenômenos. O iluminismo, porém, trouxe um modelo científico, o cartesiano-positivista, tanto para as ciências da natureza quanto para as ciências hermenêuticas, que impossibilitou a abordagem de vários objetos e questionamentos.

Então, surgiram contestações desse paradigma moderno, que buscavam reorganizar o pensamento científico e as relações do homem com a natureza, através de reflexões sobre a constituição humana. Marx (materialismo histórico-dialético) levou à formação da escola de Frankfurt no século XX. A física de Newton foi questionada por Einstein e sua teoria da relatividade, incluindo-se Eisenberg e Bohr. Husserl sistematizou a Fenomenologia, Freud a Psicanálise, Jung, Kuhl, trouxeram o existencialismo. Steiner por sua vez, traz a Antroposofia no início do século XX. Dessa forma surgiram pesquisas qualitativas, que resgataram o pensamento romântico em contraposição ao modelo quantitativo, centrado em uma postura positivista (em certo sentido originado da corrente iluminista).

A necessidade de romper com o dualismo do pensamento ocidental

é um desafio que existe desde a época de Platão até hoje. (Tarnas, 1999; Lanz,1995). Os fenômenos físicos e humanos estão se tornando mais complexos do que se imaginava. As abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos, que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias (Morin, 1998).

A vida se apresenta sob caracteres tão diversos que nenhuma definição consegue abarcá-los e articulá-los, em conjunto. Assim como ela não pode ser reduzida a uma substância ou uma essência, não se pode defini-la somente numa perspectiva física, biológica, elementar, totalitária, organizacional ou existencial, sob pena de torná-la rígida e mutilada. A definição da vida deve ser respeitada nos seus caracteres versáteis, multidimensionais, incertos, ambíguos e contraditórios - são justamente esses os sinais de sua complexidade. E é precisamente essa complexidade que temos agora de considerar frontalmente (Morin, 1999)

No século XVIII, dentro da corrente romântica após o Renascimento, Goethe liderou o movimento denominado *Naturphilosophi*. Neste pensamento o cientista não poderia chegar às verdades mais profundas da natureza separando-se dela, empregando abstrações frias para compreendê-la e registrando o mundo como uma máquina. O homem deveria desenvolver a observação e a intuição criativa, através da qual penetraria nos mistérios da natureza descobrindo sua essência. Somente assim o universal poderia ser identificado no particular e, novamente, unido a ele (Steiner, 1984[1894]; Tarnas; 1999; Lanz, 1985).

Goethe justificava sua abordagem com uma postura filosófica nitidamente divergente de Kant. Este admitia o papel construtivo da mente humana; Goethe, entretanto, acreditava que a verdadeira relação do Homem com a Natureza ia além do dualismo kantiano. Na visão de Goethe a natureza permeia tudo, inclusive o espírito e a imaginação humana. A natureza não existe como algo independente e objetivo, mas se revela no próprio ato da cognição do ser humano. Para ele as idéias não podiam existir num mundo à parte, acessível apenas ao pensar abstrato; elas deviam estar presentes e atuantes no mundo sensível, formando com ele uma unidade indissolúvel. Goethe teria reforçado as teorias de Aristóteles (*universalia in rebus*) se tivesse preocupação com reflexões abstratas sobre problemas da Metafísica (Lanz, 1985).

Segundo Fernandes (2006), Goethe acreditava que a idéia é sempre a mesma e está presente em tudo, ou seja, na Natureza e no Homem que a contempla e procura compreendê-la. Assim, ao refletir sobre a natureza que se mostra diante de seu olhar, o homem deve elevar-se à idéia que nela se manifesta. Todavia, segundo o axioma intuído por Goethe, a manifestação da idéia abrange e diferencia entre si os três níveis de mundo que constituem o mundo sensorial:

- Mundo dos objetos inanimados ou mundo inorgânico (a idéia reina sob a forma de lei da Natureza);
- Mundo dos seres vivos ou orgânicos (os seres são modificações do modelo vegetal ou animal que Goethe chamou de *Typus*);
- Mundo do homem: em que a idéia se torna consciente de si própria, o homem pensa formulando conceitos e idéias.

Então, em cada uma dessas manifestações da idéia ou do reino da Natureza são necessárias abordagens diferenciadas. Por exemplo, a matemática confinada ao domínio do quantitativo é essencial para o campo da mecânica, e tudo que se refere à mecânica em todas as manifestações da idéia. Ao extrapolar a interpretação mecânica e matemática a campos essencialmente alheios a elas (as ciências orgânicas), o estudo torna-se morto e estático. Tudo na vida orgânica é criação e vida, assim é necessário uma abordagem qualitativa. (Steiner; 1984[1894]). Goethe compreende que abordagens qualitativa e quantitativa dos fenômenos orgânicos, em especial no que se refere ao ser humano, são complementares. Esses passos metodológicos estão relacionados ao tipo de objeto a ser pesquisado, no caso fenômenos do mundo dos objetos inanimados, fenômenos dos seres vivos ou orgânicos e fenômenos do homem.

Em sua tese de doutoramento em filosofia (1891), Steiner refuta, o pensamento gnosiológico de Immanuel Kant, o qual estabelece limites ao conhecimento através da razão, e traz uma questão básica do processo cognitivo: as leis do próprio conhecer como *evento* objetivo dentro dos fatos do universo. Dessa forma, é descartado qualquer argumento subjetivista para o conhecimento, atribuindo a este a tarefa de *revelar* a regularidade inerente ao mundo manifesto, ou seja, realizar, por meio do pensar, a ligação entre o que é "dado" à consciência e seus fundamentos universais não aparentes. Ao próprio ato pensante, ele atribui um caráter de objeto ao inaugurar um "pensar sobre o pensar", conferindo

exclusivamente ao cerne da personalidade a qualidade do sujeito. É nesse ponto que se fundamenta o seu conceito de liberdade (Fernandes, 2006)

Steiner derruba a barreira que o pensamento kantiano havia erigido diante dos fatos da metafísica, mostrando que o conhecer humano pode abranger a totalidade do universo, ultrapassando os limites da realidade visível (Tarnas, 1999; Lanz, 1995; Hemleben, 1989). Então surge a Antroposofia no início do século XX, fundamentada filosoficamente nos princípios científicos de Rudolf Steiner, que contesta a abordagem do paradigma cartesiano-positivista e amplia as possibilidades de abarcar os fenômenos humanos e suas relações com o Universo.

Dessa forma, o homem e a constituição de sua natureza são dois dos principais objetivos de sua atitude científica, em que são construídos caminhos para a síntese de uma abordagem quali-quantitativa para a compreensão dos fenômenos humanos. Tendo como objetivo vencer o dualismo no pensamento ocidental, o pensamento antroposófico contribui para a Epistemologia, em especial diante dos conflitos entre "as diversas perspectivas científicas do século XXI, revelando o oculto da natureza humana (sensível-mensurável - e supra-sensível-imensurável), atingindo o significado e sentido dos fenômenos da vida humana. Constitui-se, ainda, em uma metodologia científica que engloba o físico, o anímico e o espiritual do homem, permitindo discussões acerca da Verdade e da Ciência e apresentando-se com um paradigma transdisciplinar (Fernandes,2006)

Podemos ver o homem de diversas maneiras [Moraes (1998) apud Fernandes, 2006]:

Naturalismo: visão materialista que aborda uma visão biológico-evolutiva do Homem, como um animal racional, e a Psicanálise com o conflito entre seus instintos inconscientes (libido) e os processos repressivos da civilização (formação anti-natural do superego);

Sociologismo: o individual perde em importância; o Homem é considerado um ser essencialmente social, coletivo, gerado e existente em sociedade (Max Weber, Durkheim, Levi-Strauss, Marx e Engels);

Culturalismo: o Homem como um ser cultural e sua individualidade como modificadora da cultura e fruto dela, podendo-se citar os românticos alemães (Herder, Goethe, Schiller, Novalis, Schelling, etc.), filósofos da interpretação (Dilthey, Gadamer, Ricoeur) e os antropólogos culturalistas americanos (Franz Boas, Ashley Montagu e Clifford Geertz);

Essencialismo: visão que considera o Homem como um indivíduo e a sociedade por ele constituída. O Homem é portador de valores internos próprios que já trazem em si o "eu" ou "espírito". Podem-se citar entre seus pensadores os românticos alemães: Bergson, Emerson, Dewey, Karl Rahner, Panikkar, Gabriel Mareei, Paul Ricouer, Martin Buber e Rudolf Steiner;

Existencialismo: o Homem é construído através do tempo, na escolha pessoal, não sendo significativo o que traz de pronto ou inato, e nos valores da educação, sendo livre. Suas possibilidades existenciais encontram-se total mente em aberto (Sartre, Jaspers, Heidegger, etc.).

Ao se abordar a complexidade das manifestações do fenômeno humano, deve-se evitar os diversos reducionismos que levam a uma tendência explicativa única, que seria a exacerbação e priorização de um dos pólos em relação aos demais, como no Culturalismo (cultura), no Idealismo (sujeito) e no Naturalismo (natureza biológica). [Vaz (1991) apud Fernandes (2006)]. Este autor ainda coloca que na crise Antropologia Filosófica existem suas vertentes: **histórica**: entrelaçar-se no tempo as diversas imagens do homem sucessivamente na cultura ocidental (homem clássico, cristão e moderno); **metodológica**: fragmentação do objeto com difícil conciliação de suas partes.

1.3 - A Antropologia Antroposófica

1.3.1 - A quadrimembração do homem

Rudolf Steiner (1996 [1914]) apresenta o homem como portador de quatro estruturas essenciais, de quatro elementos constitutivos, também habitualmente denominados "corpos", analógicos aos reinos da natureza; são eles:

- Corpo físico: estrutura sólida, substancial, existente em diversas formas em todos os reinos da natureza (reino mineral);

- Corpo entérico (vital): é o fundamento da vida, das características puramente vegetativas (crescimento, regeneração e reprodução), presentes em todos os organismos vivos (reino vegetal);

- Corpo astral (anímico ou das emoções): é o fundamento da organização sensitiva do homem. Ele coordena os processos biológicos,

permitindo a aparição do sistema nervoso e da vida psíquica no mundo animal e no homem (reino animal);

- Organização do Eu (individualidade): a organização própria do homem, considerada como nossa entidade "espiritual" (essência) e responsável pela autoconsciência, reorganizando as atuações dos outros corpos. Sua presença determina o surgimento do andar ereto e das capacidades de falar e pensar, gerando a capacidade de transformação da natureza.

Segundo Fernandes (2006), Homem é um Arquétipo, o Antropos, sendo que o indivíduo é uma unidade arquetípica em si mesma, um universo especial, diverso, único, manifestando o Universal e o Pluriversal, o Total e o Parcial, o Tipo e a Variação, o Divino e o Demoníaco, o Espiritual e o Material. Em cada indivíduo reúnem-se o Reino Humano do Espírito e da Cultura; o Reino Anímico das paixões, dos sentimentos, das sensações, do psiquismo; o Reino Biológico de tudo o que é vivo e que expressa Vida; o Reino Material das substâncias e das leis que a física e a química denunciam. Através da quadrimembração, Rudolf Steiner quis interligar o homem e os demais reinos da natureza partindo dos vínculos que são comuns entre o homem e os demais reinos da natureza. O Eu é tipicamente humano e está relacionado com o mundo cultural no qual se insere o indivíduo. O psiquismo e a excitabilidade são aspectos compartilhados entre Homem e animais. Todo metabolismo, crescimento celular, metabolismo vital vincula o Homem às leis vivas, que, além dos animais, os vegetais apresentam em si. E, finalmente, o Homem, reúne em sua corporalidade as mesmas substâncias minerais e orgânicas

encontradas em torno, e que também estão presentes no animal e no vegetal.

O elemento quaternário está manifesto em vários âmbitos da nossa vida desde a antiguidade em muitas civilizações. Pode ter vários significados: plenitude, totalidade, abrangência, universalidade. Expressa, ao mesmo tempo, o concreto, o visível, o aparente, o criado - ao contrário do número três, que espelha o transcendental, o espiritual, o abstrato, o divino. Platão afirmava: "O ternário é o número das idéias; o quaternário, o da realização das idéias" (Rezende, 2000).

Segundo Fernandes (2006) a transposição dessa estrutura quaternária universal para o campo "biológico" originou a concepção dos quatro humores do corpo humano (sangue, fleuma, bilis negra e bilis amarela). Esses humores seriam necessários para a manutenção da vida e da saúde, constituindo-se em um dos aforismos da Medicina Hipocrática. Essa teoria perdurou por milhares de anos na concepção médica, centrada em Galeno, que revitalizou a doutrina humoral, acrescentando os temperamentos como constitutivos do Homem, sendo eles: o sanguíneo, o fleumático, o melancólico e o colérico. Porém, com o desenvolvimento da microscopia, a teoria humoral foi substituída pela teoria celular: os órgãos e os tecidos deixaram de ser considerados como massas consistentes resultantes da solidificação dos humores e passaram a ser vistos como aglomerados de células individuais, adaptadas à natureza e à função de cada órgão (Rezende, 2000).

Entretanto, a distinção dos temperamentos (sanguíneo, melancólico, colérico e fleumático) persiste desde a Antiguidade. Rudolf

Steiner resgata esses conhecimentos a partir da Antroposofia. Ele coloca que o homem é resultado de uma série de fatores e que mesmo assim não está acabado. O homem tem de um lado, a influência da família, biologicamente recebe uma herança física (genética) e socialmente um conjunto de valores. De outro lado o homem pode manifestar características próprias, ou seja, sem precedentes familiares. Características que se desenvolvem a partir de seu íntimo – como qualidades e aptidões. Steiner coloca que deve haver um equilíbrio entre estas duas correntes. Assim, aquilo que se coloca entre a linha da hereditariedade e a linha que representa nossa individualidade se expressam pela palavra temperamento. Como isto está expresso no homem?

Considerando a constituição do ser humano em quatro corpos – Eu, Corpo astral, Corpo etérico e Corpo físico – também seria ideal que estes corpos estivessem em equilíbrio (Steiner, 2002[1909]). Este equilíbrio depende da relação entre características "inatas" - incluindo-se os temperamentos, além de outras tipologias e o ambiente. Por não estar acabado, é fundamental a educação e o ensino para sua formação. Partindo das tipologias inatas relacionado ao ambiente e continuamente em relação com o ambiente e demais seres especialmente, tem-se uma rede dinâmica que envolve os quatro corpos, observando-se aí o binômio saúde - doença. (Fernandes, 2006).

Assim, quando o Eu predomina e se mostra já muito desenvolvido na criança, esta se apresenta com um temperamento melancólico. Quando o predomínio é do Corpo astral, então o temperamento tende a ser colérico. Imperando o Corpo etérico, temos o temperamento sanguíneo. E,

finalmente, quando impera o Corpo físico, o temperamento fleumático é mais evidente. Durante o desenvolvimento, vão ocorrendo metamorfoses no âmbito físicoanímico-espiritual, sendo que tetramembração humana também está inserida nesse contexto. Assim, progressivamente, observa-se no adulto que o Eu predomina no colérico, o Corpo astral no sanguíneo, o Corpo etérico no fleumático e o Corpo físico no melancólico, cada um deles guardando relações com os elementos da natureza, respectivamente com o calor, o ar, a água e a terra (Keller, 1990).

Quando uma criança se interessa por tudo que a rodeia, por curto espaço de tempo, retraindo rapidamente esse interesse, então ela é sanguínea. Já, aquelas mais introvertidas, que vivem em um mundo interior, ocupando-se dele e sendo pouco afetadas pelas impressões externas, são consideradas como melancólicas. Outras se mostram vazias interiormente, não demonstrando participação exterior - são as fleumáticas. E as que exteriorizam sua vontade com fúria são as coléricas.

Coléricos e fleumáticos são opostos, assim como o sanguíneo e melancólico. Cada temperamento tende, normalmente, a ter traços de seus adjacentes, mas não de seu oposto.

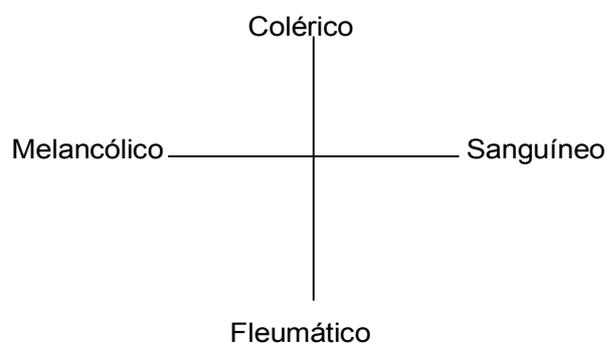


Tabela 1. Os quatro temperamentos.

	Colérico	Sanguíneo	Fleumático	Melancólico
Elemento predominante	Calor	Ar	Água	Terra
Aparência Física	Baixo, atarracado, pescoço grosso	Esbelto, elegante, bem equilibrado	Forte, corpulento, rotundo	Grande, ossudo, membros pesados e a cabeça inclinada
Andar	Firme cravando os calcanhares no chão	Leve, apoiado nas pontas dos pés	Ondulante, lento	Lento, com tendência a inclinar-se
Olhos	Enérgicos, ativos	Dançantes, vivos, alegres	Sonolentos, letárgicos quase sempre semi-cerrados	Trágicos, tristes, pesarosos
Gestos	Curtos, ríspidos, bruscos, repentinos	Graciosos, vivos	Lentos, intencionais, deliberados	desanimados
Modo de falar	Forte, abrupto, enfático, expressivo, vigoroso, intencional	Eloqüente com linguagem floreada	Ponderado, lógico, claro	Hesitante, fraco, deficiente, não completando as sentenças
Poder de observação	Examina o que interessa mais esquece	Observa tudo e esquece tudo	Observa e relembra tudo com exatidão quando está desperto	Observa pouco, mas lembra tudo
Memória	Pobre	Como uma peneira	Boa com relação ao mundo exterior	Boa com relação ao seu mundo interior
Interesse	O mundo, ele próprio, o futuro	O presente imediato	O presente sem envolvimento	Ele próprio e o passado
Desenhos e Pintura	Vulcões, precipícios com a própria conquista de obstáculos, cores fortes	Muitas cores brilhantes, movimentos, e detalhes	Suave, branda, desinteressante, inacabada na aparência	Cores harmoniosas e fortes, bem detalhado

1.3.2 - A trimembração do homem

Segundo Fernandes (2006), uma outra abordagem do Homem se relaciona com o modelo ternário, que já era preocupação na Grécia antiga, como soma-psique-pneuma. Rudolf Steiner ao analisar a dinâmica humana em suas relações colocou como três as principais atividades, profundamente integradas e correlacionadas, que seriam: o pensar, no qual se deve juntar a percepção sensorial e a memória, o sentir e o querer. Essa estruturação não se limita às atividades anímicas, mas é observada na constituição física e nos graus de consciência (Lanz, 2003).

Na constituição física nota-se a cabeça, o tórax e o abdómen-membros como pólos da constituição humana. Na cabeça está concentrado o sistema neurossensorial, que contém o cérebro, a maior parte dos sentidos e o cerne do sistema nervoso central, sendo o ponto de maior concentração da percepção e pensamento; neste pólo há a consciência. Como polaridade há o abdómenmembros, que é o sistema metabólico-motor, em que se nota o querer/ volição/vontade. Nele há os movimentos peristálticos e os processos de transformação, ajudados pelo trabalho preparatório dos membros, tendo como finalidade incorporar o mundo material ao organismo por meio da alimentação e de outros processos correlatos, sendo o ponto de maior concentração do metabolismo. Encontra-se predominantemente em um estado

inconsciente (Steiner, 1998[1920]).

Enquanto o abdómen corresponde a um relacionamento "material" ativo com o meio ambiente, o relacionamento entre a cabeça e o mundo se produz na imobilidade e passividade (para raciocinar e para receber as impressões sensoriais nítidas, o homem deve ficar parado e abrir-se atentamente ao mundo exterior). Entre esses pólos, o sentir se constitui em uma atividade intermediária. É dentro de si que o homem avalia, por reações de desagrado ou agrado, de simpatia e antipatia, as impressões recebidas, os conteúdos dos pensamentos e até a qualidade dos alimentos ingeridos. Entre o pensar e o querer, o sentir ocupa uma posição mediadora, relacionando-se com os processos rítmicos, com o tórax e com os âmbitos da respiração e circulação. Constitui-se no pólo rítmico e se relaciona a um estado onírico de consciência, ao sono ou sem i-consciência.

Tabela 2. A trimembração. Lanz (1998)

Sistema	Corpo	Alma	Espírito
Neurosensorial	Cabeça	Pensar	Consciência (vigília)
Rítmico	Tórax	Sentir	Semi-consciência (sonho)
Metabólico-motor	Abdômen-membros	Querer	inconsciência

Mas o homem não possui apenas uma forma espacial; tem, ainda, uma forma temporal (*Zeitgestalt*). A atuação das forças dinâmicas no sentido da trimembração, assim como da quadrimembração (Corpo físico - sensível; Corpo etérico, Corpo astral e Eu - supra-sensíveis), é diferente em cada fase do desenvolvimento humano.

1. 4 - A Biografia do ser Humano

Partindo das duas estruturas apresentadas acima: os quatro corpos (organização para o Eu, Corpo astral, Corpo etérico e Corpo físico); e a trimembranção (pensar, sentir e querer) das várias atividades anímicas (psíquico-emocionais) do homem, devemos entender como estas estão relacionadas às fases de desenvolvimento humano proposta por Steiner. Cada um desses quatro corpos - bem como o pensar, o sentir e o querer - tem um período determinado de desenvolvimento durante a vida do ser humano. Segundo Lanz (1998), a vida humana não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos (setênios). Em cada um desses ciclos, um determinado membro (corpo) da entidade humana se desenvolve de maneira mais pronunciada. A personalidade, isto é, o eu, 'vive' então principalmente nesse corpo.

Isto representa um princípio dentro da Pedagogia Waldorf, cujo objetivo principal é promover o desenvolvimento equilibrado do indivíduo, ou seja,

desses quatro corpos. Dessa forma o currículo waldorf é um instrumento neste processo. “Mas por trás de todo assunto está sempre a meta pedagógica, que deve ser alcançada por meio dele. É a alma da criança que deve adquirir e desenvolver forças ao ter contato com ele. O que é essencial no plano de ensino Waldorf, não são os conteúdos das matérias, são as capacidades anímicas que se desenvolvem pelo estudo (...) A relação entre o conteúdo do ensino e o desenvolvimento da criança constitui um dos fundamentos da pedagogia de Rudolf Steiner. De acordo com ele o conteúdo apropriado à idade deve ser considerado como algo terapêutico, obedecendo à máxima que diz ‘educar sempre significa curar’.” (FEWB, 1999).

Dessa forma os conteúdos e a forma que são ministrados, estão organizados no currículo waldorf obedecendo à faixa etária, ou seja, os setênios. Serão apresentados os setênios correspondentes à idade escolar, caracterizados a partir de Lanz (1998), Lievegoed, Burkhard (2002).

1.4.1 - O primeiro setênio – fase infantil (0-7 anos de idade)

Neste período a criança desenvolve o corpo físico, ela o constrói como sendo seu próprio instrumento físico para atuar no mundo. O corpo etérico constitui o elemento mais pronunciado, e plasma o físico como um todo. Ocorre intensa renovação de células e tecidos. Desenvolve os sentidos através do brincar livre. Há predomínio de um estado de inconsciência. A criança está suscetível aos estímulos do ambiente, ela pode ser considerada como um grande órgão sensorial, permeável a tudo que a rodeia, absorvendo inconscientemente não só o aspecto físico, mas também o clima emotivo ao

seu redor, o caráter e o sentimento das pessoas. Essas influências do meio provocam efeitos profundos na organização física e psíquica.

Ela imita os adultos, seu comportamento, o modo de andar e os gestos da criança são cópias dos modelos que a circundam. Dessa forma o princípio pedagógico desse período é a *imitação*, a educação na idade pré-escolar é feita pelo exemplo e pelo ambiente. Tudo ao redor deve transmitir carinho e aconchego, de forma que no inconsciente da criança fique registrada a vivência de que “*o mundo é bom*”.

Neste período o mais importante, antes de qualquer atividade intelectual, é desenvolver plenamente os instrumentos necessários ao indivíduo em sua existência humana: o andar, o falar e o pensar. “Essas três atividades só podem ser aprendidas em contato com outros seres humanos. Elas são intimamente ligadas entre si, de forma que um andar defeituoso pode ter por consequência defeitos na fala ou de raciocínio; de outro lado, exercícios motores podem corrigir defeitos da fala ou do pensar, e vice-versa.” (Lanz, 1998)

O término desta fase é caracterizado pela formação da dentição permanente, a parte mais física (mineral) do corpo.

1.4.2 - O segundo setênio – fase juvenil (7 – 14 anos de idade)

As forças que durante o primeiro setênio foram utilizadas na formação do corpo físico, agora estão disponíveis às representações simbólicas e ao pensamento, ou seja, apto à alfabetização e uma vida escolar. Durante esse período desenvolve-se o corpo astral e as qualidades ligadas a ele -

sentimento, fantasia, emotividade, presentes inclusive no pensar e na memória. Aos nove anos inicia-se um processo de interiorização, de auto-identificação; em torno dos doze anos, na pré-puberdade, os membros se alongam e o jovem fica desengonçado. Aos quatorze anos inicia-se a transformação sexual.

Enquanto a atividade do corpo etérico caracteriza-se principalmente modeladora, o principal elemento do corpo astral é a musicalidade em seu sentido mais amplo, que está presente em toda vida sentimental do indivíduo, suas alegrias e tristezas, anseios e expectativas, e outras polaridades que os jovens vivenciam nessa época são elementos essencialmente musicais, devido ao ritmo presente nestes. Dessa forma a musicalidade permite trabalhar a vida sentimental, predominante neste período.

No segundo setênio o aluno deve vivenciar o mundo de forma subjetiva, mas sempre por intermédio de um adulto. O princípio pedagógico desse setênio é a *autoridade amada*, que deve ser conquistada através do reconhecimento das qualidades do professor por seus alunos.

Antes de pensar, aprender ou conhecer qualquer coisa, o aluno deve estar envolvido emocionalmente, e para isso todas as matérias devem ser apresentadas sob forma de imagens, de maneira que os alunos possam sentir que “*o mundo é belo*”. Esse sentimento do belo também deve ser cultivado por meio de atividades artísticas, que, além disto, têm a finalidade de harmonizar o trabalho mental e físico. As atividades do corpo e o esforço mental cansam, a atividade artística regenera.

1.4.3 - O terceiro setênio – fase adolescente (14—21 anos de idade)

Com a maturidade sexual, a vida anímica, com o pensar o sentir e querer, são manifestados pela primeira vez de forma plena. Neste período o “eu” está livre do vínculo com o corpo astral, o que se reflete no pleno desenvolvimento das faculdades mentais e morais, determinantes para conquista da liberdade e da responsabilidade moral. Surge também um espírito de crítica, e todos ao redor são questionados a respeito de suas opiniões. É um momento de crise e de desilusão em relação aos pais e professores. O princípio pedagógico dessa fase é o “*reconhecimento espontâneo*” por parte do aluno. É por suas qualidades intelectuais e morais que o professor deve ser livremente aceito. E a qualidade que o adolescente mais necessita neste momento é a honestidade. No ensino deve estar presente a idéia de que “*o mundo é verdadeiro*”.

A partir dos quatorze anos surge um idealismo, mais consciente. A escolha desses ideais é feita a partir da personalidade de cada um. O que no setênio anterior era fantasia se transforma no adolescente, em criatividade consciente e perseverança na busca desses ideais. O professor deve trabalhar para que ao final desse período o aluno tenha suas qualidades harmonizadas, e também esteja integrado ao mundo com a compreensão de que este não pode ser conhecido apenas por mecanismos regidos por leis quantitativas. Os adolescentes também deveriam conhecer os aspectos práticos da vida humana, tecnologia moderna, ciências exatas e humanas, e principalmente a realidade social e os problemas angustiantes da sociedade atual, não através de livros, mas sim de uma participação ativa.

Capítulo 2 - A Escola Waldorf

2.1 – Das origens

A primeira Escola Waldorf foi fundada para filhos de trabalhadores da indústria Waldorf-Astoria, em Stuttgart, 1919 por iniciativa do proprietário Emil Molt. Essa iniciativa decorreu inteiramente do impulso social que se manifestou pelo movimento em prol da divisão ternária da sociedade humana – A tribembração do Organismo Social.

Segundo Fernandes (2006), nesta visão trimembrada da sociedade, Steiner resgatou os impulsos da Revolução Francesa: *liberdade, igualdade e fraternidade*, como diretrizes máximas das diferentes funções sociais. Concebeu a liberdade como o princípio básico que deve reger a vida cultural-espiritual, a igualdade como alicerce fundamental da questão jurídico-legal e a fraternidade como sustento imprescindível para a atividade econômica. Na educação, isso significa desenvolver na criança as bases para um pensamento claro e preciso, isento de preconceitos e dogmas, o que leva à liberdade; sentimentos autênticos não massificados e que respeitem os demais, num marco de igualdade de direitos e obrigações, e uma capacidade vigorosa de sustentar responsavelmente a fraternidade na vida econômica do futuro.

Partindo destes princípios, Emil Molt organizou nos quadros de sua indústria cursos de divulgação científica que funcionavam durante os horários de

expediente sem prejuízos dos assalariados. Ele esperava algo de socialmente decisivo da fundação de uma escola em que os filhos dos dirigentes se juntassem aos dos trabalhadores, e um mesmo espírito reunisse a todos que partilhavam entre si as mesmas preocupações em torno de seus jovens em crescimento. Porém ele sabia que para originar escolas desta natureza, era necessário um espírito completamente novo, onde houvesse um interesse pleno por parte dos grupos envolvidos, num movimento de cooperação mútua.

2.2. O Contexto atual

Segundo a Federação das Escolas Waldorf do Brasil, as Escolas Waldorf formam a rede independente que mais cresce no mundo, e é apontada pela UNESCO como a pedagogia capaz de responder aos desafios educacionais, principalmente nas áreas de grandes diferenças culturais. Em 1990, sob os auspícios da UNESCO, Banco Mundial e outros importantes órgãos, realizou-se na Tailândia um encontro de Ministros de Educação destes países com o objetivo de discutir a questão educacional, e consolidou-se, na ocasião, a proposta de universalização do ensino fundamental. Estes países reuniram-se novamente em 1993, em Nova Delhi (Índia), de onde originou a carta de intenções que explicita o plano decenal para a erradicação do analfabetismo nos países signatários, entre os quais o Brasil. Em 1994, em Genebra (Suíça), todas as linhas pedagógicas foram convidadas a se apresentarem e a Pedagogia Waldorf recebeu destaque especial dos órgãos patrocinadores, graças à atuação da Associação Amigos da Arte de Educar de Rudolf Steiner, o que resultou no lançamento de um vídeo e de um

encarte pela UNESCO sobre Pedagogia Waldorf. Este encarte, editado em outubro de 1994, em inglês e espanhol, pode ser encontrado agora também em língua portuguesa, na biblioteca da Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo.

O número atual de escolas Waldorf no mundo é mostrado na tabela a seguir.

Tabela3. Número de escolas Waldorf por país

(Dados – Federação Mundial das Escolas Waldorf - situação de setembro de 2007 provavelmente não incluem jardins de infância não associados às escolas)

Continente	País	Número de Escolas
Europa	Alemanha	208
	Áustria	15
	Bélgica	22
	Croácia	2
	Dinamarca	17
	Eslováquia	1
	Eslovênia	1
	Espanha	4
	Estônia	6
	Finlândia	25
	França	10
	Inglaterra	31
	Holanda	94
	Hungria	21
	Irlanda	2
	Islândia	2
	Itália	29
	Letônia	3
	Lituânia	4
	Luxemburgo	1
	Moldávia	1
	Noruega	36
	Polônia	3
	Liechtenstein	1
	República checa	11
	Romênia	14
	Rússia	17
	Suécia	42
	Suíça	36
Ucrânia	6	
África	África do Sul	17
	Egito	1
	Namíbia	1
	Quênia	2
	Tanzânia	1
Américas	Argentina	7
	Brasil	25
	Chile	3
	Colômbia	3
	Peru	3
	Uruguai	1
	Canadá	23
	Estados Unidos	134
Ásia	México	5
	Armênia	1
	Cazaquistão	1
	Filipinas	1
	Geórgia	1
	Índia	3
	Israel	5
	Japão	3
	Nepal	1
	Quirguizistão	1
	Tadjiquistão	1
	Tailândia	1
Oceania	Taiwan	1
	Austrália	32
	Nova Zelândia	10

Total: 958 escolas no mundo

Capítulo 3 – A pesquisa Escola

3.1 - Colégio Waldorf Rudolf Steiner – A primeira escola Waldorf do Brasil

A escola Waldorf Rudolf Steiner foi fundada, em 1955, e inicialmente, estava instalada no bairro de Higienópolis na zona centro-oeste da capital de São Paulo. Em 1958 transferiu-se para o Alto da Boa Vista na zona sul. Numa área de 16 mil m². Esta escola foi escolhida para realização deste trabalho por ser a pioneira na Pedagogia Waldorf no Brasil.

O início...



Figura 1. Um dos primeiros prédios da escola no Bairro Alto da Boa Vista.
Fonte: Escola Waldorf Rudolf Steiner

A atualidade



Figura 2: Escola Waldorf na atualidade, localizada no alto da Boa Vista – prédio do ensino infantil.
Fonte: Escola Waldorf Rudolf Steiner



Foto 3: Aula de jardinagem (abaixo)
Fonte: escola Waldorf Rudolf Steiner



Figura 4: Apresentação de dança - festa Junina na quadra coberta. Fonte Escola Waldorf Rudolf Steiner

A escola Waldorf Rudolf Steiner (figura 5) oferece desde o ensino infantil (2-6 anos) maternal e jardim; Ensino fundamental (7-14 anos / 1° a 8°ano) e Ensino Médio (15-18 anos/ 9° a 12°ano). a é mantida pela Associação Pedagógica Rudolf Steiner - fundada em 30 de novembro de 1955. Esta mantenedora é composta por professores, pais de alunos, ex-alunos e amigos os quais se dedicam aos assuntos jurídicos, econômicos, financeiros e administrativos da Escola.



- prédio do ensino fundamental do 1° ao 5° ano
- Centro de formação de professores Waldorf
- ensino fundamental do 6° ao 8° ano e do ensino médio
- quadra esportiva aberta
- prédio do ensino infantil
- prédio de Artes: Teatro, salas de música e dança.
- salas de pintura, escultura, marcenaria, trabalhos com metais
- biblioteca
- quadra coberta
- administração

Figura 5. Croqui ilustrativo – Vista aérea da Escola Rudolf Steiner – Alto da Boa Vista

Fonte: escola Waldorf Rudolf Steiner.

3.2 - O Contexto Social da escola

Atualmente a escola está inserida num bairro de classe alta, cercada por mansões e condomínios de alto padrão. Mas no passado o contexto do zoneamento urbano nesta região era bem diferente.

Distrito Paulistano de Santo Amaro



População	52.411 hab. (2005)
Densidade	3.360 hab./k
Renda média	R\$ 3.665,76
Subprefeitura	Santo Amaro
Região Administrativa	Centro Sul
Área Geográfica	7 (norte) e 6 (sul)

Fonte: subprefeitura de Santo Amaro.

Segundo dados da subprefeitura de Santo Amaro, no início do século XVI, Santo Amaro era uma aldeia de índios Guaianases, chefiada pelo cacique Cayubi. Com a chegada dos portugueses a São Paulo iniciou-se o processo de miscigenação na região: em 1560 a índia Terebê, considerada a avó de Santo Amaro, casou com um português. Os portugueses também foram responsáveis pela denominação de Santo Amaro, quando, naquele mesmo ano, o casal João Paes e Suzana Rodrigues, moradores de uma chácara, doou uma imagem do santo ao povoado. Esta imagem foi colocada numa capela no ponto mais alto da região, conhecido como Largo da Bola, hoje Largo 13 de Maio, onde efetivamente começou o vilarejo.

Em 1832, Santo Amaro foi elevado à condição de município, com a criação da Câmara Municipal de Santo Amaro. Permaneceu como cidade até 1935, quando foi incorporada ao município de São Paulo. Abrangia uma área territorial que incluía Cidade Ademar, Parelheiros, Capela do Socorro, M'Boi Mirim, Brooklin, e que totalizava 614 quilômetros quadrados.

Como pólo central na Zona Sul da cidade, teve uma prosperidade constante, com a instalação de diversas indústrias por imigrantes europeus, chegando a responder por 50% do recolhimento de impostos nos anos 70, segundo dados da subprefeitura. A concentração dessas empresas era na região de Jurubatuba, cortada pela Avenida das Nações Unidas.

Hoje, a área ocupada pela subprefeitura é menor do que a que formava o município, abrangendo os distritos de Campo Belo, Campo Grande e Santo Amaro. A exemplo de outras regiões de São Paulo, a subprefeitura sofreu

esvaziamento das indústrias, atraídas para o interior, e desenvolveu o setor de comércios e serviços, principalmente na Chácara Santo Antônio.

Apesar disso Santo Amaro continua concentrando as pessoas da periferia Sul que vão em busca de emprego ou estão simplesmente de passagem. As distorções sociais são percebidas principalmente no mar de barracas de ambulantes com seus toldos azuis que tomam conta do centro histórico, e em 43 favelas distribuídas pela região. A ocupação correta do solo urbano é um dos principais desafios da subprefeitura, que está adotando medidas como a criação de um Centro de Comércio Popular (POP), para atender a essas pessoas que vivem na economia informal.

Em contraponto à atmosfera tipicamente popular do centro histórico de Santo Amaro, casas de alto padrão estão encravadas em bairros de luxo como Chácara Flora, Granja Julieta, Jardim Petrópolis e Alto da Boa Vista. Na Chácara Santo Antônio, multinacionais da área de tecnologia ocupam diversas áreas. Essas multinacionais, como Philips, Oracle, Pfizer, Deutsche Bank e Schering do Brasil, começaram a chegar há cerca de 10 anos e deram um perfil moderno ao bairro. No passado, anos 30 e 50, a região tinha predominância de firmas têxteis. As multinacionais impulsionaram a construção de condomínios residenciais e de hotéis de porte.

Com forte presença de imigrantes europeus, como alemães, portugueses, italianos e, mais recentemente, de americanos, o bairro registra a presença de 15 a 20 mil moradores e público flutuante de 40 mil pessoas, o que totaliza um fluxo de 60 mil pessoas diariamente, segundo dados da associação de moradores.

3.3 - A estrutura de uma escola Waldorf

Cada escola possui uma formação individual, determinada pelo processo de sua criação e também das pessoas envolvidas neste. Existem escolas Waldorf nos mais diversos contextos sociais: em favelas, em periferias, ambientes rurais. Sua característica fundamental é a autogestão administrativa feita através de uma associação mantenedora, responsável pelas relações jurídicas e econômicas; um corpo docente, responsável pela manutenção dos princípios pedagógicos; um conselho de pais de aluno e um setor administrativo (contabilidade e tesouraria). Dessa forma é constituída uma comunidade muito ampla onde todos, pais, alunos e professores, estão diretamente ligados às atividades escolares.

O ensino na escola Waldorf está organizado da seguinte forma:

- ensino infantil: maternal e jardim para crianças de até 6 anos;
- ensino fundamental do 1º ao 8º ano, as turmas são conduzidas pelo professor de classe, responsável pela maioria das matérias; algumas matérias mais específicas, como línguas estrangeiras ou matérias artísticas, são ministradas por professores de matéria;
- ensino médio do nono até o décimo segundo ano, as disciplinas são ministradas por professores de matéria, e cada sala é orientada por um ou dois tutores.

No início do primeiro ano, do ensino fundamental, um grupo de crianças com idade próxima aos 7 anos, forma uma classe que permanecerá unida até o 12º ano (a proposta é manter o mesmo grupo até o final do ensino médio).

3.4 - A formação do professor Waldorf

Um fator totalmente determinante na pedagogia Waldorf é a formação do professor. Ele deve ter claro não somente o conhecimento do currículo proposto, mas também toda visão do desenvolvimento do ser humano trazida por Steiner. “O verdadeiro currículo é a criança”. Steiner diz que o professor deve compreender a criança em seu processo de vir-a-ser e aprender a ler corretamente todas as manifestações expressas na criança. E neste sentido ele diz que o mais importante no processo cognitivo o “como” e o “quê” ensinar tem a mesma importância. (Richter, 2002).

O professor pode percorrer este caminho de forma autodidata ou recorrer a uma formação específica para professores Waldorf, que tem duração mínima de quatro anos. Nestes cursos os professores vivenciam não só uma formação teórica, mas também, uma formação artística e musical. A fundamentação teórica está baseada, principalmente, na cosmovisão antroposófica de Rudolf Steiner. Os temas abordados são:

- O homem trimembrado
- O homem quadrimembrado
- O desenvolvimento do ser humano em setênios
- A cosmogonia
- A astronomia
- A mineralogia
- Os doze sentidos (os sentidos humanos de um ponto de vista ampliado)
- Os temperamentos humanos
- Os reinos da natureza conforme a observação goetheanística

Como atividades de Artes Plásticas e Artes Aplicadas oferecem-se:

- Pintura com aquarela, giz de cera, giz de lousa
- Desenho
- Modelagem

- Entalhe em madeira
- Trabalhos manuais

São cobertas ainda outras abordagens artísticas:

- Música: teoria e prática (flauta doce, kantele – uma espécie de lira -, e canto)
- Arte da Fala
- Eúritmia

3.5 - O currículo Waldorf

Segundo Richter (2002), a organização curricular, a estruturação do horário, bem como a escolha dos temas para cada uma das disciplinas na escola Waldorf, obedece estritamente ao princípio da idade (setênios) fundamentado na visão antropológica desenvolvida por Steiner e também o ritmo do ano letivo, da semana e do dia. O ritmo anual, não é caracterizado apenas pela disposição das disciplinas neste período, mas principalmente pelas festas anuais, apresentações e excursões, atividades regulares na escola Waldorf.

As disciplinas são divididas de forma particular. As matérias mais específicas são ministradas em épocas (módulos) e em aulas avulsas. Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências, são ministradas através dessa forma, em blocos de três a cinco semanas consecutivos, nas duas primeiras aulas da manhã. As aulas avulsas, são dadas nas 3 últimas aulas do dia letivo, com duração de 45 minutos cada. As disciplinas de Matemática Língua Portuguesa, além das épocas, também possuem de 2 a 3 aulas semanais por série, para completar sua carga horária anual. Educação Artística (Música, Desenho de Formas e Pintura), Educação Física, Inglês, Alemão e Artes Aplicadas são dadas em aulas avulsas.

Tabela 4. Quadro Curricular do Ensino Fundamental. (Richter, 2002)

	Matérias	Anos escolares								
		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Base Comum	Ling. Portuguesa e Conhecimentos gerais **	x	x	X						
	Língua Portuguesa				x	x	x	x	x	x
	Conhecimentos Pátrios				x					
	História					x	x	x	x	x
	Geografia					x	x	x	x	x
	Iniciação às Ciências				x					
	Ciências da natureza					x	x	x	x	x
	Física						x	x	x	x
	Química							x	x	x
	Biologia								x	x
	Matemática	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Educação Física	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Educação Artística – Artes plásticas									
	Educação Artística – Desenho	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Educação Artística – Pintura	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Educação Artística - Formas	x	x	x	x					
Educação Artística – Música	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Educação Artística – Trabalhos Manuais	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Parte Diversificada	Inglês	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Alemão	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Euritmia	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Artes Aplicadas					x	x	x	x	x
	Jardinagem						x	x	x	x
	Luz e Sombra						x	x		
	Marcenaria				x	x	x	x	x	x
	Modelagem				x	x	x	x		
	Cerâmica									
	Tecnologia									
	Trabalhos em metal									x
	Desenho Geométrico					x	x	x	x	x
	Teatro								x	
	História da Arte									x
Ensino Religioso livre	x	x	x	x	x	x	x	x	x	

* Ling. Portuguesa e Conhecimentos Gerais abrange: Língua Portuguesa, Ciências Naturais (Conhecimentos da natureza que circunda a criança), Geografia (O homem e seu espaço) e História.

** Conhecimentos Pátrios abrange: Geografia e História

3.6 – As aulas de Época

Todos os dias o professor de classe trabalha nas duas horas iniciais do período (aula principal), onde além do conteúdo específico, pode trabalhar com músicas, versos, poesias e histórias relacionadas ao tema. As aulas de época estão contidas na aula principal, que é constituída por uma parte relacionada ao pensar e ao aprender e outra parte ao exercitar. Além dessas duas partes principais existe uma parte rítmica inicial, cuja função principal é harmonizar os alunos para aula, deixando-os na mesma freqüência, uma vez que as crianças chegam à escola em diferentes níveis de agitação ou até sono.

Todo dia esta seqüência se repete religiosamente. A aula começa com o professor recebendo cada aluno na porta da sala, cumprimentando-os com um aperto de mão, olhando bem nos olhos. Muitas vezes, questões externas de organização podem ser tratadas antes do início real da aula. Depois que cada aluno está em seu lugar, o professor cumprimenta a sala como um todo. Existe um verso que é recitado toda manhã, o verso da manhã do 1º- 4º ano é o mesmo. A partir do quinto ano o verso é outro. Essa diferença reflete a visão do aluno em relação ao mundo, relação esta que muda a partir do 5º ano, onde o aluno tem seu olhar voltado para o ambiente e a natureza.

Verso1° - 4° ano:

*Com sua luz querida
O Sol clareia o dia
E o poder do espírito
Que brilha na minha alma
Dá forças aos meus membros
No brilho da luz do Sol
Oh Deus venero a força humana
Que tu bondosamente plantaste na minha alma
Para que eu possa estar
Ansioso em trabalhar
Para que possa ter
Desejo de aprender
De Ti vem luz e força
Que para Ti refluem
Amor e gratidão*

Verso 5° ano em diante:

*Eu contemplo o mundo
Onde o Sol reluz
Onde estrelas brilham
Onde as pedras dormem
Onde as plantas vivem,
E vivendo crescem
Onde os bichos sentem
E sentindo vivem
Onde já o homem tendo em si a alma
Abrigou o espírito
Eu contemplo alma
Que reside em mim
O divino espírito age dentro dela*

*Assim como atua sobre a luz do Sol
Ele paira fora na amplitude do espaço
E nas profundezas também
A ti eu suplico
Oh divino espírito
Que bênção e força
Para o aprender
Para o trabalhar
Cresçam dentro em mim.*

Depois do verso da manhã, os alunos recitam seus versos individuais. Os versos individuais são escolhidos ou elaborados pelos próprios professores, e essa escolha está baseada em todo conhecimento que o professor tem da personalidade dos alunos. Os conteúdos desses versos refletem esse conhecimento, e visam trabalhar em cada aluno suas potencialidades, ou até mesmo aplacar alguma característica exacerbada de sua personalidade. Cada aluno recita seu verso no dia da semana em que nasceu. O recitar dos versos proporciona momentos de reflexão diária, não só para o aluno que recita mas também para quem houve.

A parte rítmica vem em seguida, e pode ser algo como canto, recitação, exercícios fonéticos. A parte relacionada ao aprender (pensar) começa sempre com o recordar da aula anterior para depois dar início ao novo assunto. A aula pode terminar com trabalho no caderno ou com uma história.

A alternância (inspirar e expirar) entre as atividades de aprender e exercitar: falar/ouvir; aprender/exercitar; pensar/fazer; concentração/relaxamento, evita o cansaço nos alunos e também a indisciplina.

A época por sua vez também permite um movimento de alternância e respiração ao longo do ano. Rudolf Steiner descobriu o valor pedagógico do trabalho intenso seguido do esquecimento (FEWB, 1999). Os assuntos se dividem em Português e Matemática, pois todas as vezes que ensina-se qualquer matéria que não seja Matemática ensina-se Português. O professor tem a liberdade de escolher a época e sua duração conforme a necessidade de sua sala. “Se as crianças precisarem do ‘mundo’, ele dará uma época de ciência natural, quando elas precisarem crescer em seu espaço interior, ele optará por uma época de linguagem e de cálculos.” (FEWB, 1999)

Capítulo 4 - Ensino de Geografia na Pedagogia Waldorf

4.1 - Metodologia:

Neste trabalho foi empregada a pesquisa qualitativa, pois esta é a mais adequada na estruturação de estudos que abordam fatos que não podem ser quantificados: significados, valores, atitudes e crenças. A pesquisa qualitativa contempla a obtenção de dados descritivos, a partir do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo. Nela critérios numéricos não estão na base para garantir uma representação significativa.

Os dados discutidos foram obtidos por observações realizadas nas aulas disciplina de Geografia, através de conversas com professores; análise de apostilas específicas para ensino de geografia e também nos conhecimentos adquiridos durante o curso de formação para professores Waldorf (2004-2007).

Nas aulas foram observados o conteúdo e sua forma de apresentação, a integração da geografia com outras áreas do conhecimento, a participação dos alunos nas atividades propostas e nas retrospectivas. As conversas com professores não foram feitas através de questionários, porém, foram direcionadas à compreensão de como os princípios de trimembração, da quadrimembração, e da Biografia do ser Humano, proposta por Steiner, estão presentes na aula.

4.2 - Conteúdos

Em sua época, Steiner colocou que a Geografia deveria ter uma posição central, uma vez que esta possui múltiplas relações com as outras matérias (biologia, física, química, astronomia, matemática, história) aumentando a integridade do ensino. É claro que isto não é algo exclusivo desta disciplina. Um professor que possui um olhar diferenciado é capaz de encontrar inúmeros caminhos dentro das diferentes disciplinas, da mesma forma que outros podem não enxergar as múltiplas relações dentro da Geografia ou de nenhuma outra disciplina, onde estas relações não sejam tão evidentes. A Tabela 5 mostra os conteúdos de Geografia trabalhados na escola Waldorf. Os critérios do plano de ensino mudam conforme o desenvolvimento psicológico da criança (Richter, 2002).

5º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Noções de história e geografia local; • O relevo, a vegetação, os principais rios, o clima; • A vida e a economia dessas regiões; • Confeção de mapas no caderno e mapas de parede
6º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Forma e posição dos continentes e dos mares. Correntes marítimas. • A dependência das faixas de vegetação da posição do Sol e das condições climáticas. • As formações rochosas. Regiões antigas e jovens. • Dobramentos recentes e vales tectônicos. • Os grandes rios como “individualidades fluviais” • A floresta tropical, a savana, as florestas de “fogo” da Austrália, os desertos. • Exemplos típicos de arroteamento e de transformação em estepes. • Riquezas do solo e relações comerciais.
7º - 8º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Velho Mundo e Novo Mundo: <ul style="list-style-type: none"> - Introdução de paisagens típicas; - organização do continente; - grupos sociais e raciais;
9º ano	<ul style="list-style-type: none"> • “O esqueleto da Terra”: <ul style="list-style-type: none"> - Forma e distribuição dos continentes e dos oceanos; - Morfologia e a gênese de montanhas de dobramento recente; - Vales tectônicos, vulcanismo, cordilheiras meso-oceânicas, as fossas abissais, deriva dos continentes à tectônica de placas; - Petrologia, processos rítmicos na formação das rochas - Camadas geológicas, como testemunho de eras passadas. - formas de relevo resultante dos processos exógenos.

A seguir serão apresentadas algumas relações entre currículo e o desenvolvimento do aluno, baseadas principalmente em Richter (2002), Lievegoed (1996) e em apostilas do Plano de Ensino em escolas Waldorf , disponíveis na biblioteca da escola Waldorf Rudolf Steiner.

1º série

A criança da 1º série está no momento de transição do 1º setênio para o 2º setênio. Neste período a fantasia estará presente no conteúdo apresentado pelo professor. Dessa forma as forças que antes atuavam na formação do corpo da criança, no primeiro setênio, estão disponíveis para seu aprendizado. Podem ser trabalhados temas relativos à ecologia regional e aos elementos da natureza como seres atuantes, possuindo "vida". Isto possibilita ao aluno a consciência de que tudo no mundo vive e que ele faz parte deste movimento.

Durante as aulas acompanhadas neste ano, pude observar exercícios rítmicos que trabalham a “geografia corporal” – frente-atrás, dentro-fora, em cima-embaixo, direita-esquerda. Estes exercícios também estão presentes nos outros anos escolares. Segundo a professora, antes de conhecer o ambiente a criança deve ter noção do seu próprio corpo em relação ao espaço.

Na sala de aula a criança vivencia um ambiente acolhedor através das cores, da musicalidade presente na postura do professor e no espaço físico. Os móveis todos de madeira, a lousa em forma livro onde os conteúdos são tratados não só através de textos, mas também através de desenhos cheios de cores, como mostram as figuras 8, 9, 10,11 e 12.



Figura 8: Lousa em forma de livro

2° série

Durante esta série é desenvolvido o tema da "Gotinha D'água", uma história que trabalha com conteúdos relacionados à História, Geografia e Ciências. O aluno pode aprender a relação dos seres vivos e ambiente físico através do ciclo da água. Podem ser estudadas as características dos ventos, a existência de diferentes tipos de nuvens, a presença de matas ciliares, tudo isso no caminho da gota d'água.



Figura 9: Desenho de lousa – época da “Gotinha da Chuva” – 2º ano



Figura 10: sala de aula – móveis de madeira, carteiras duplas.



Figura11: Desenho de lousa – “A criação do mundo” 3º ano.

Detalhe –criação dos animais.



Figura 12: Desenho de lousa – 3º ano. “A Arca de Noé”

3° série

Nesta série são trabalhados, de maneira simbólica, aspectos da vida prática. Para isso algumas profissões são abordadas, a partir das vivências. A criança pode então perceber, como a vida está permeada das ações humanas e como é necessário o trabalho de todos para conseguirmos encaminhar nosso dia-a-dia. Geralmente são escolhidas profissões primordiais como, por exemplo, pedreiro, padeiro, marceneiro, ferreiro, oleiro.

As vivências não acontecem somente na teoria, mas também através de visitas aos ambientes destas profissões. Durante o Curso de Formação de professores Waldorf, além de acompanhar as épocas de Geografia no Colégio Waldorf Rudolf Steiner, também observei aulas em outras escolas waldorf, acompanhando o dia de aula de forma geral. Na escola Waldorf de São Paulo participei de alguns passeios de classe ao ferreiro e ao oleiro.

O ambiente da fundição foi algo mágico para as crianças; elas viram quantas coisas um ferreiro pode fazer, desde um portão até uma espada. Cada criança teve a oportunidade de forjar um espeto. A visita ao oleiro trouxe uma experiência diferente. O lugar era muito simples e as pessoas muito pobres. Cada criança levou roupas e comida para ajudar às famílias daquela comunidade. Apesar da pobreza os alunos perceberam que por trás da fabricação dos tijolos havia um conhecimento profundo de solos, das argilas.

Neste ano, na época da “Casa” (Figura 13) as crianças constroem casas com diferentes materiais. Elas fazem todo o processo até mesmo à fabricação dos tijolos. Os alunos começam construindo casas muito simples com argila. Cada um faz do seu jeito. Ao longo da época o processo vai ficando mais complexo e no final o aluno constrói a maquete de uma casa completa.

Outra atividade que pude acompanhar foi o cultivo de cereais, que

envolveu não só o cuidar da pequena lavoura, mas, também a observação das condições do tempo.

Segundo as professoras, tanto a construção das casas como o cultivo dos cereais são atividades extremamente sociais, que trazem muitas possibilidades de trabalhos com os pais dos alunos. Estes podem participar no planejamento e na execução das casas, no beneficiamento e processamento dos cereais para produção de farinhas. As farinhas por sua vez, são utilizadas na fabricação de pães, que são assados em fornos que podem ser construídos pelos também pelos pais. Dessa forma, existe uma integração entre pais, alunos e professores no processo pedagógico.



Figura 13: Construção feita pelos alunos na escola Rudolf Steiner na época da "Casa"

4° série

É a primeira vez no currículo que a disciplina de geografia aparece como disciplina. Neste período o aluno já possui maturidade para compreender alguns aspectos da disciplina. A partir dos nove anos, aproximadamente, a criança já possui seu mundo interior, e começa a lidar com sua individualidade como alguém que se colocou "de pé". Dessa forma é significativo trabalhar exercícios sobre localização, a partir de vivência em espaços abertos e fechados. Também é indicada, a observação da trajetória do Sol e da Lua. A partir da localização do Sol podem-se introduzir conhecimentos dos Pontos Cardeais.

A observação da trajetória do Sol deve transcorrer ao longo do dia. A partir desta observação as crianças poderão concluir que o Sol nasce todo o dia na mesma posição.

Outro caminho pode ser iniciar do macro para o micro, ou seja, o professor pode partir do Universo, encontrando a posição que o aluno está na Terra. Através deste caminho o aluno se aproxima do lugar onde vive, e nesse ponto, o professor pode introduzir o estudo do entorno, do bairro onde o aluno mora ou uma referência comum como à escola. O reconhecimento do entorno pode ser feito a partir de uma caminhada da classe e de seu professor. Este exercício pode oferecer importantes elementos para a construção de um mapa.

O aluno está estudando o ambiente urbano. Então é importante que as relações estabelecidas na 3° série com o estudo das profissões, integrem o ambiente urbano e o rural.

A época de História e a Geografia podem caminhar juntas. Nesse sentido, a chegada dos portugueses ao Brasil, contando um pouco do caminho que fizeram e dando uma breve localização e da posição do país, permitirá que o aluno tenha um primeiro contato com essas duas disciplinas. Com isso perceberão o quanto elas caminham juntas.

5° série

Nessa série poderá ser abordado o estudo das "regiões", suas características, os costumes de cada uma, sempre associando ao estudo o elemento humano. E por mais que haja uma maior inclinação, em determinado momento, para o trabalho com aspectos mais físicos da Geografia, o elemento humano não deve ser dissociado.

Seria interessante que, anterior a essa época, o aluno tenha vivido uma época de Botânica e de Zoologia. Partindo desses conteúdos, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais apurada, quando o professor apresentar diferentes formas vegetais e animais, características de cada região do Brasil.

A proposta para a 5° série é fazer uma ampliação daquilo que fora trabalhado no ano anterior. Se haviam estudado um princípio de História do Brasil e de sua localização, além de terem conhecido o entorno de onde moram (município, estado), devem partir para lugares mais distantes. Podem seguir seu caminho através do estudo de um rio que atravessa o território brasileiro ou mesmo uma cadeia montanhosa. O caminho será escolhido pelo professor.

Todos os elementos geográficos devem ser apresentados aos alunos como um "personagem carregado de histórias". Sendo que rios importantes de dada região trazem esta possibilidade. Nas margens do rio São Francisco

muitos elementos podem aparecer, gerando temas para outros trabalhos. Esse exemplo deve ser enriquecido com muitos detalhes: o relevo percorrido pelo rio, as lendas e história de suas águas. Tudo isso é pertinente na abordagem da Geografia.

É interessante trabalhar com polaridades, por exemplo: se o professor trabalhará com elementos da Geografia Física, abordando tipos de vegetação, tipos de relevo, ele deve apresentar como complemento uma situação oposta. Se a vegetação litorânea for trazida para o estudo, elementos de uma floresta úmida, o professor deve também apresentar uma vegetação de lugares secos como a vegetação de cerrado ou caatinga. O trabalho através dos opostos cultiva no aluno uma visão mais ampliada do que são as características do planeta.

As situações polares também devem surgir em outras situações. Tipos de climas diferentes, características econômicas entre os países, além de outros aspectos que não deveriam ser vistos de maneira isolada.

No trabalho com a cartografia, é interessante que aluno deve confeccione seu próprio mapa, a partir da observação do mapa desenhado pelo professor. As indicações de um mapa industrializado são muito carregadas de informações, excessivamente técnicas para o uso que se fará necessário. Então, o mapa que o professor constrói para a classe é mais que suficiente para o aluno fazer o seu próprio mapa no caderno.

Na época de Geografia observada no 5º ano, a professora trabalhou as regiões brasileiras. O conteúdo foi tratado através da história de um biólogo. No meio da época os alunos tiveram a oportunidade de abordar o assunto de uma forma diferente e interdisciplinar: uma peça de teatro. A peça era da região nordeste. No processo, as crianças elaboraram o cenário, o figurino e a trilha sonora, que estavam repletos de elementos regionais. As aulas eram bem divertidas e os alunos estavam totalmente envolvidos.

6° série

Neste ano, o impulso regional trabalhado da 5° série pode ser estendido para outros países. Esse impulso não deve partir de algo que se mostra abstrato na vivência dos alunos. O importante é que seja feita sempre uma relação com aquilo que já faz parte do entendimento do aluno, como os conceitos de clima e vegetação. Nesta série já existe um maior amadurecimento para outros estudos como o da mineralogia e astronomia (novamente o ensino em polaridades).

A mineralogia oferece muitas opções de trabalhos que devem acontecer fora do ambiente da classe. Conhecer uma pedreira, fazer uma excursão para uma caverna ou mesmo observar um corte de um terreno. Estas atividades trazem ricos elementos para serem trabalhados em sala de aula: a observação das camadas do solo, o processo de decomposição das rochas, as características de cada solo a partir de sua formação mineral, entre outros aspectos.

Em relação ao ano anterior, grandes mudanças que surgem no âmbito externo e interno do aluno com a chegada da adolescência.

As mudanças acontecem nos três níveis da trimembração humana e também na quadrimembração (transformações em seus quatro corpos).

Assim como na Mineralogia os alunos estão voltados para o "escuro", algo que vive no interior da Terra, algo também está vivendo no interior de cada aluno.

A estrutura do planeta pode ser estudada a partir dos três tipos principais de rochas: magmáticas, metamórficas e sedimentares. No estudo de minerais a observação é uma etapa importante. Ao introduzirmos uma esmeralda, por exemplo, podemos fazer uma ponte entre sua forma

geométrica com outra disciplina que virá: o desenho geométrico.

Ao estudarmos os minérios, abordando sua estrutura física, sua clivagem e dureza, estamos nos relacionando com o espaço e não com o tempo. O estudo dos minerais também permite ler a sustentação e a separação que existe no planeta e que também deve viver no aluno.

No estudo da Astronomia o essencial é o surgimento da luz no vazio da alma. É dessa maneira que o aluno de 6° série se sente, como que "preenchido" por um vazio. Neste momento existencial do aluno, o professor deve oferecer referências. Isso pode ser feito através de biografias, pois estas trazem luz a questões interiores que vivem no aluno.

As estrelas são vivenciadas através das constelações. Conhecer algumas constelações, observar o céu durante alguns dias, em uma estação adequada, poderá permear o aluno de maneira que ele tenha experiências que estão além da experiência do dia a dia.

No trabalho com a cartografia, o aluno já possui maior motricidade e poderá realizar um mapa utilizando papel quadriculado, partindo do litoral para o interior do continente, transpondo as indicações de um Atlas.

7° série

Neste ano são trabalhados temas como: "As Grandes Navegações" e os "Descobrimentos". Novamente as biografias podem ser abordadas. Estas sempre enriquecem o conteúdo, ao trazer a vida de pessoas que participaram da construção da História. Entre as biografias sugeridas estão: a biografia de Cristóvão Colombo, Fernão de Magalhães, Vasco da Gama, entre outras.

Neste contexto podem ser inseridos conceitos de "Geografia Matemática", latitude, longitude, e fusos horários. O estudo dos fusos horário e

o estudo das coordenadas geográficas oferecem uma maneira diferente de abordar um aspecto da Geografia. Diferentes continentes ou países darão vida aos exercícios baseados em cálculos. As coordenadas também servirão como base na construção de mapas.

A partir dos primeiros conceitos de astronomia introduzidos anteriormente, é possível realizar um aprofundamento estudando as órbitas dos planetas; os dias da semana. E sempre que possível deve-se fazer relações entre estes conteúdos e a geometria.

Outros paralelos podem ser feitos, por exemplo: o estudo das correntes marítimas pode ser apresentado em paralelo com a existência da corrente sangüínea no corpo humano.

Em relação ao professor o aluno da 7° serie espera uma outra postura. O vínculo sentimental deve assumir outras características. Neste sentido o bom humor é imprescindível.

Durante a época de geografia acompanhada no 7°ano, os alunos trabalharam com mapas. Primeiro desenhando à mão livre. Na aula estavam presentes muitos elementos para memorizar, como países, rios, capitais. Os quais foram trazidos na forma de versos, foram trabalhados oralmente.

Durante alguns dias, na parte rítmica inicial foi feita uma dinâmica bem interessante: distribuídos no pátio de forma aleatória, os alunos deveriam escolher em segredo dois colegas, depois deveriam andar e parar numa posição eqüidistante dos mesmos. O exercício terminaria quando todos conseguissem ficar parados nesta posição, ou seja, o exercício começava com um movimento caótico que ia ordenando-se. É claro que nas primeiras vezes isto não foi fácil, uma vez que qualquer movimento individual iniciava o caos novamente. A professora disse que na medida em que eles percebessem o quanto o movimento individual afetava o todo, o tempo para realizar o exercício diminuiria, e foi o que aconteceu. Segunda ela, este exercício também era uma

preparação para o teatro que os alunos fariam no próximo ano, onde o sucesso do trabalho iria depender do trabalho em grupo, ou seja, da sintonia entre eles.

8° série

Nesta fase o aluno possui maior capacidade de abstração e assim ele poderá trabalhar com temas mais abrangentes e mais distantes de seu cotidiano, como o estudo do oceano Pacífico, no qual podem ser relacionados os continentes, Ásia e África. O enfoque se aproxima cada vez mais do científico.

Os alunos podem pesquisar sobre a vida do habitante destes lugares, o tipo de indústria, suas fontes de energia, como o petróleo, fazendo ressalvas a alguns países mais significativos.

No oitavo ano o aluno encerra um ciclo de grandes conquistas. Nesta transição ele deve transformar aquilo que viveu como imagens durante os anos anteriores. O aluno já possui um olhar crítico do mundo, e também tem a capacidade de compreender as razões que norteiam os processos sociais. Consciente disso o professor pode trazer discussões que relacionem questões populacionais ou econômicas, questões ambientais, entre outras. A discussão da chuva ácida pode dar um impulso para outras discussões preparatórias para o ano seguinte.

A abordagem de fenômenos naturais relacionadas à Tectônica de placas (Teoria de Alfred Wegener) pode promover o aprofundamento na Geologia. Nesta fase o aluno se interessa pela transformação do planeta. O trabalho prático pode ser conduzido a partir da construção de maquetes. Essa é uma

boa oportunidade de trabalhar através da construção de maquetes.

A observação realizada no oitavo ano teve um caráter diferente. A sala esta tendo Geografia, porém, a disciplina estava inserida num processo maior que acontece neste ano escolar: o teatro. Nos anos anteriores, os alunos também trabalham peças teatrais, mas a peça do oitavo ano é algo mais elaborado e complexo que simboliza o fechar de um ciclo.

A peça escolhida foi do dramaturgo espanhol Tirso Molina – Dom Gil das Calças Verdes, o Burlador de Sevilha. Os alunos pesquisaram a época: roupas, linguagem, hábitos.

Capítulo 5 - Considerações Finais

Neste capítulo serão discutidos os dados apresentados no item anterior – O currículo de Geografia na escola Waldorf, relacionando-o ao contexto geográfico atual para então, chegar ao que é essencialmente diferente nesta linha pedagógica.

Inicialmente, podemos partir dos problemas que envolvem a prática de ensino de Geografia. Callai (1995) traça a trajetória da Geografia, abordando dados históricos, mostrando como ao longo deste processo a busca por uma Geografia abrangente sempre esbarrou na dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana. Ainda hoje, a Geografia é considerada mais científica quando aborda aspectos da Geografia Física, onde as questões são colocadas de forma objetiva e positiva com dados que podem ser medidos e observados diretamente. Outra questão levantada é que o ensino no Brasil foi extremamente influenciado por escolas estrangeiras, principalmente a Francesa e a Alemã.

Na escola Alemã, durante o ensino primário, os conteúdos enfocavam a Terra e seus movimentos, os pontos cardeais, os sistemas de montanha e o curso dos rios; e também ramos da indústria de cada país. No ensino médio eram ensinados elementos de cosmografia, Geografia geral das cinco partes do mundo e a Geografia Alemã e seus estados. Conhecimentos geográficos eram exigidos em exames intermediários para passar de um nível a outro. Nos centros de estudos e ensinamentos especiais e a formação de professores também era ensinada Geografia.

A escola Francesa, valorizava o papel da educação e se esforçava para melhorar a educação elementar para criação do homem novo, despertando no aluno o sentido de observação. Em 1857 o ministério francês definiu que a Geografia deveria basear-se na observação do meio familiar da criança, usando o método indutivo, do particular ao geral, da aldeia ao departamento e à França.

No ensino de Geografia no Brasil, durante certo tempo, não houve uma preocupação com o meio ambiente em que o aluno vivia. A Geografia ensinada nas escolas brasileiras era de lugares distantes, da Europa, em especial do mundo desenvolvido. Estudar a realidade próxima era fazer o aluno conhecer pouco, e o interessante era que ele tivesse informações de um mundo que dava certo. Na França a derrota de 1870 para a Alemanha foi, em boa parte, atribuída à precariedade das suas instituições escolares e à grande superioridade das instituições docentes na Alemanha o que provocou grandes reformas no ensino. No interior destas preocupações se inscrevia o escasso nível de conhecimentos em Geografia e as línguas vivas, o que foi motivo para o fortalecimento dos mesmos nas reformas educacionais. Propunham melhorar o nível do ensino na Geografia com o uso de mapas, observações, sair da simples memorização, fazer um ensino ativo, fazer excursões (passeios, topográficas) estudando antes os mapas e fazendo croquis, estudos de plantas, visitas históricas Callai (1995)

Ao analisarmos dados desta natureza podemos perceber que sempre existiram questões ligadas ao papel formativo da Geografia. Os estudos podem abordar o entorno ou trazer ambientes distantes de muitas maneiras. Mas segundo Callai (1995), muitas iniciativas não deram frutos, outras não tiveram continuidade. A continuidade envolve uma abordagem que trabalhe no tempo,

não uma forma linear, mas sim, através de ciclos que se repetem, assim como na natureza.

Provavelmente ao estudarmos a trajetória ao longo do processo histórico de cada área do conhecimento, também encontraremos as mesmas questões ou outras muito parecidas. A Geografia assim como as outras áreas está inserida em um contexto cultural da humanidade e dessa maneira, é influenciada por seus valores.

Neste contexto então, o que traz de novidade a Pedagogia Waldorf enquanto método de ensino? Pois depois do que foi dito das escolas Francesa e Alemã, podemos verificar que muitos aspectos colocados nestas linhas são encontrados nos dados sobre currículo da Escola Waldorf, apresentados anteriormente. Por exemplo, quando se fala que a criança deve começar a estudar a Geografia a partir do que lhe é mais próximo, a ordenação dos tópicos começando a partir de elementos físicos, descrições de paisagens e de povos e assim por diante. Como pode então, uma aula de Geografia ser tão mágica e interessante? Quais os elementos que estão presentes nesta linha, que dão aos ingredientes já conhecidos (conhecimentos geográficos) uma dinâmica completamente nova e viva, que trabalha dentro de movimentos onde não se segue uma linearidade e sim uma forma espiralada.

A partir destas perguntas vamos analisar as peculiaridades da Pedagogia Waldorf. Muitas delas não são novidades, e podemos relacionar dentro de outras linhas, como veremos a seguir.

Durante as aulas acompanhadas neste trabalho, a maior parte dos professores partiu do aluno para o mundo, não que este seja o único caminho proposto. Segundo os professores, apesar de existir um currículo recomendado para cada ano escolar, cada um tem autonomia na elaboração de suas épocas

de Geografia. Nas escolas Waldorf, geralmente, não se utiliza livros didáticos em sala de aula. Cada professor deve a partir do conhecimento que tem de sua sala, montar sua aula dando ênfase ao que considera necessário aos alunos naquele momento. Para isso ele irá utilizar todos os meios disponíveis: livros, revistas, jornais, livros didáticos, contos populares, músicas etc. Assim, às diferenças de cada grupo são consideradas: uma sala não é igual à outra, logo, o mesmo conteúdo não deve ser dado da mesma maneira.

As diferenças não ocorrem apenas em relação aos temas trabalhados. Cada professor traz no processo sua individualidade através de vivências pessoais (viagens, leitura), nos versos e nas músicas utilizados durante a aula. Os textos, elaborados pelos professores, não são textos meramente informativos, mas neles estão contidas imagens primordiais de cada povo (anexos). Isso fica claro quando ouvimos a narrativa do professor. A voz é um instrumento essencial, é através dela que o professor constrói as imagens de cada lugar, de cada povo.

Os professores reforçaram que tornar vivo o conteúdo a cada aula é um processo de duas vias. Junto ao processo pedagógico do aluno, existe o processo de autoeducação do professor, que envolve mudanças de conceitos e valores em relação ao mundo.

O Ensino de Geografia na Escola Waldorf não é algo isolado dentro da estrutura de ensino, ou seja, o professor não trabalha sozinho numa iniciativa solitária. Existe uma estrutura de aula, repetida todos os dias (anexos), e que deve ser desenvolvida em todas as disciplinas. Esta aula, por sua vez, também está inserida em um contexto onde se vivem polaridades dentro dos vários níveis de organização da escola. Assim, da mesma forma que foi dito que na Geografia o professor deveria trabalhar com polaridades ao abordar aspectos

físicos e sociais, estas polaridades estão presentes em outros âmbitos. Por exemplo, Matemática e Português são ambientes polares, uma vez que internamente, estas seguem caminhos particulares no processo de aprendizagem, uma contrai a outra expande. E em qualquer disciplina utilizamos estes dois instrumentos para compreensão de seus conteúdos, ou seja, de alguma forma sempre estamos estudando Português ou Matemática. Assim, ao longo do dia e da semana, as disciplinas são organizadas de forma alternada.

Na organização das épocas ao longo do ano também se considera esta alternância de contração e expansão. O que se cria a partir desta alternância? Cria-se um processo respiratório, vivenciado pelo aluno em todos os níveis. Temos na respiração a inspiração e a expiração, e entre estas uma pausa. Na escola waldorf isto está expresso a partir da vivência das polaridades. As atividades artísticas (música, pintura, desenho, eurytmia) aparecem entre estas polaridades, trazendo a “pausa” neste movimento.

Uma outra analogia também poderia ser feita ao considerarmos os movimentos de sístole e diástole do coração, ou seja, existe um pulsar orgânico na estrutura da escola Waldorf. Este pulsar é vivenciado o tempo todo: através do ritmo anual (Festas do ano); mensal (épocas); semanal (alternância entre as disciplinas); diário (alternância das disciplinas); durante as aulas (na tribembração da aula – pensar, sentir e querer) e nas disciplinas.

Este pulsar é uma característica bem clara na estrutura da escola. É parte do conhecimento que existe do que fisicamente ocorre em nosso organismo. E da mesma forma que em nós a respiração adequada está relacionada à saúde, assim, podemos dizer que este respirar traz vida e saúde a tudo que acontece no âmbito do ensino.

Outro ponto decisivo na pedagogia Waldorf, é a visão que Steiner traz a respeito do ser humano. Nela assume-se que dentro de uma vida escolar também há um ritmo, que está relacionado às fases de desenvolvimento em sete anos. Outros estudiosos, como Piaget, Montessori e Claparède trazem algo neste sentido, quando defendem que o ensino deve atender as necessidades do desenvolvimento da criança. E trazem afirmações que com certeza deveriam ser consideradas na estruturação do currículo. Para Claparède, a pedagogia devia basear-se no estudo da criança, assim como a horticultura se baseia no conhecimento das plantas (Gadotti, 2002). Montessori criou uma metodologia para promover a autoeducação da criança através de estímulos ambientais adequados. Piaget dizia que os sistemas educacionais não estavam preocupados em formar inteligências inventivas e críticas, mas ao invés disso levavam o aluno a uma acomodação. Para ele, a criança tinha seu desenvolvimento mental em três períodos: 2-7 anos, onde a criança desenvolve certas habilidades, como a linguagem e o desenho; 7-11 anos, a criança começa a pensar logicamente; 11-15 anos, a criança desenvolve a capacidade de abstrair e raciocinar com realismo em relação ao futuro (Gadotti,2002)

Apesar de estes educadores colocarem o ensino desta forma, visando atender as necessidades da criança, suas colocações contemplam principalmente o âmbito do desenvolvimento mental, ou seja, lógico-matemático. Steiner vai além e relaciona, dentro de seu ponto de vista, o âmbito do pensamento (pensar); o âmbito do sentimento (sentir); e o âmbito das ações e das vontades (querer). E ainda traz o desenvolvimento destes três âmbitos dentro processo biográfico do ser humano. Nesta visão biográfica, Steiner considera o desenvolvimento biológico, psicológico e espiritual da

criança. E a partir disto cria toda uma estrutura física organizacional, que é a escola Waldorf, onde estes conhecimentos estão presentes em todos os níveis de organização, trazendo saúde ao processo educativo.

Fernandes (2006) traz aspectos relacionados ao conceito de Salutogênese. Ele coloca que a salutogênese tem por objetivo buscar uma compreensão das fontes de saúde e de cura individual e social, contrapondo-se à excessiva ênfase na Patogênese, ou seja, centrar as atividades das ciências da saúde nos agentes patogênicos, nas causas e fatores do adoecimento. Tudo o que existe está inserido em um contexto geral. Somente quando o ser humano consegue se situar nos grandes e pequenos contextos universais de sua vida, ele conseguirá encontrar o sentido da vida. A educação é um fator primordial para o cultivo do senso de coerência. Assim a prática pedagógica pode atuar não só na formação do indivíduo enquanto cidadão, mas também promover saúde e bem estar. Na pedagogia Waldorf cada disciplina tem seu papel no desenvolvimento do ser humano.

A contemplação do espaço, um ensino concreto de Geografia, produz nas crianças uma consolidação da personalidade, atuando também sobre a formação da moralidade e desperta sensações sociais, ao dirigir a consciência para o fato de dividirmos o espaço com outras pessoas, podendo também despertar o interesse e a atividade interior de alunos passivos.

Quando a criança ingressa na escola ela é um ser egocêntrico, pois sente-se como o centro do universo, ela é seu sistema planetário. Ao longo dos anos ela passa por vários sistemas: a casa; o bairro; a cidade; o estado; o país; a Terra; até chegar ao Sistema Solar (Heliocentrismo). Através de movimento de expansão o aluno pode se realizar como ser social. Esse movimento pode

ser observado na fala: por volta 2-3 anos a criança fala EU pela primeira vez, bem mais tarde ela falará em NÓS (a família, a classe, a turma). Pode ser observado também em relação à consciência de Presente (2° série), Passado e Futuro (4° série), com o modo Subjuntivo (5° série), ou com Orações Subordinadas (6° ou 7° série). Conforme o EU vai se expandindo mais necessita de ampliar sua capacidade de comunicação – Gramática. As épocas de Geografia levam o aluno cada vez mais para longe de si, deslocando seu egocentrismo em direção ao mundo, ao universo do social, do ideal, desenvolvendo o “sentido do Eu do Outro”.

Referências Bibliográficas:

ARANHA M.L.A.; MARTINS M.H.P. Filosofando. São Paulo: Moderna; 1993, 395p.

ARCHELA, R. S. Mapa - instrumento de comunicação e pesquisa: análise de representações gráficas no curso magistério em londrina – PR. Dissertação de Mestrado Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993, 121p.

AZEVEDO, C. S. C. Promoção de saúde: uma experiência baseada na antroposofia; o caso da favela Monte Azul. São Paulo, 1999, 214p.

BRAGA, R. B. Construindo o amanhã: caminhos e (des) caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar. Tese de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996, 262p. + anexos.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia /Secretaria de Educação Fundamental. OE Brasília: MEC/SEF, 1998.156 p.

BURKHARD, G. Bases Antroposóficas da Metodologia Biográfica. São Paulo: Antroposófica; 2001. 304p.

CALLAI, H. C. Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995, 287p.

CARDOSO, M. E. G. O conceito de paisagem no livro didático e suas implicações para o ensino de geografia. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999, 192 p. + anexos.

CAVALCANTI, L. de S. Construção de conceitos geográficos no ensino - uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de quinta e sexta series do ensino fundamental. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996, 258p.

DOLL Jr.; W. E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997, 224 p.

FERNANDES, M. D. O Método clínico na Medicina Antroposófica e a Clínica Foniátrica: O Homem e sua complexidade. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006, 244p.

FEWB. Para estruturação do ensino do 1° ao 8° ano nas Escolas Waldorf -/ Rudolf Steiner. Federação das Escolas Waldorf, São Paulo, 1999, 246p.

GADOTTI, M. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 8° ed, 319p.

GALLO, S. Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade. Revista da Educação. Centro de Estudos e Acessoria Pedagógica – CEAP. Salvador/BA. Dez. 1996.

HEMLEBEN, J. Rudolf Steiner: monografia ilustrada. São Paulo: Antroposófica, 3ªed, 198p.

HUTICHSON, D. Educação Ecológica: idéias sobre consciência ambiental. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, 176 p.

KELLER, M. Os temperamentos. R. Preto: Convívio; 1990. 47p.

LANZ, R. A Pedagogia Waldorf – Caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Antroposófica, 1998, 247 p.

LANZ, R. Noções Básicas de Antroposofia. São Paulo: Antroposófica. 2000, 100 p.

LANZ, R. Do Goetheanismo à Filosofia da Liberdade. São Paulo: Antroposófica, 1985. 58p.

LANZ, R. Passeios através da história à luz da Antroposofia. São Paulo; 1995. 256p.

LIEVEGOED B. Desvendando o Crescimento. São Paulo: Antroposófica; 1996.147p.

LUIZ, A. Paisagem: representação e interpretação, uma análise da paisagem no ensino de geografia. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001, 172 p. + anexos.

MÁXIMO, A. C. A reestruturação do ensino médio e o vestibular (1). Gazeta de Cuiabá, 18/11/2000.

MENDONÇA, S. Contribuição do ensino de geografia para a construção da autonomia e do conhecimento na escola de primeiro e segundo graus. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo São Paulo, 1997. 135p.

MEYER, R. Quem era Rudolf Steiner? Associação Pedagógica Rudolf Steiner, São Paulo, 1969, 211p.

MIKLÓS, A.A. W. Agricultura Biodinâmica. A dissociação entre homem e natureza. Reflexos no desenvolvimento humano. São Paulo: Antroposófica, 2001 p.287.

MORIN, E. O método II – a vida da vida. Lisboa: Europa – América; 1999. 437p.

MORIN, E. Ciência com Consciência. Rio de Janeiro. Bertrand. 1998

NOGUEIRA, A. R. B. Mapa mental: recurso didático no ensino de geografia no primeiro grau. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. 208p.

OLIVEIRA, C. D. M. Qual o sentido de ensinar geografia? Um estudo do fenômeno geográfico para a formação da especialidade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993, 179 p.

PASQUARELLI Jr., V. A arte da consciência: desenvolvimento interior e para a vida social no paradigma da Antroposofia. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001, 296 p.

RICHTER, T. Objetivo Pedagógico e Metas de Ensino de uma Escola Waldorf. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002, 401 p.

ROCKENBACH, D. Geografia urbana no livro didático. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo São Paulo, 1993. 158p.

ROMANELLI, R. Ap. A pedagogia Waldorf: contribuição para o paradigma educacional atual sob o ponto de vista do imaginário, cultura e educação. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000, 128 p.

RUFINO, S. M. V. C. Distinção palavra-objeto e a representação do espaço geográfico por alunos da quinta e oitava séries. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 1990, 149p.

SANTOS, C. A cartografia temática no ensino médio de geografia: relevância da representação gráfica do relevo. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002, 197 p.

SOARES, S. M. Práticas terapêuticas não-alopáticas no serviço público de saúde: caminhos e descaminhos; estudo de caso etnográfico realizado na Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte. São Paulo, 2000, 189p.

STEINER, R. A obra científica de Goethe. São Paulo: Antroposófica; 1984 [1894]. 204p.

STEINER, R. Teosofia. São Paulo. Antroposófica; 1995[1911]. 191p.

STEINER, R. O mistério dos temperamentos. São Paulo; 2002 [1919]. 63p.

STEINER, R. Ciência Espiritual e Medicina – vol. I e II. São Paulo: ABMA; 1998[1920]. 162p.

TARNAS, R. A epopéia do pensamento ocidental. Rio de Janeiro: Bertran Brasil; 1999 p 300-588.

Anexos

Anotações de estágio

O estágio de observação para coleta de dados foi realizado no Colégio Waldorf Rudolf Steiner em São Paulo. Foram acompanhadas duas épocas de Geografia no 7° e no 5°, em abril/maio e novembro de 2005 respectivamente.

A época de Geografia no 7°B

A aula principal desta época estava estruturada da seguinte forma: verso da manhã e depois a parte rítmica – Recitação de poemas com a professora de Arte da Fala. Nos últimos dias da época, o ritmo foi dado pela professora no pátio, com dinâmicas de grupo envolvendo movimento e fala. Segundo a professora, esses exercícios trabalhavam elementos que seriam utilizados no teatro durante o oitavo ano. Logo após o ritmo, os alunos recitavam o verso individual e iniciavam o conteúdo de geografia. As disciplinas concomitantes a esta época estão relacionadas abaixo:

Tabela 3. Horário semanal 7° B durante a época de geografia.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Época de Geografia	Época de Geografia	Época de Geografia	Época de Geografia	Época de Geografia
Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
Pintura/Euritmia	Inglês	Português	Inglês	Música
Pintura/Euritmia	Religião	Música	Trabalhos manuais/ Artes	Alemão
Alemão		Alemão		Matemática
Ed. Física	Matemática	Ed. Física	Trabalhos/ Manuais/Artes	Jardinagem/Euritmia
Português		Português		Jardinagem/Euritmia

Esta turma estava estudando a Eurásia. Quando alunos chegaram à sala de aula já havia um mapa desenhado na lousa, que não era detalhado, mas, simplesmente trazia a forma do continente europeu juntamente com a Ásia; era um desenho muito bonito e colorido. A partir deste mapa a professora começou a época de Geografia, ele foi figura central da época, e gradualmente, foi enriquecido por detalhes conforme os conteúdos foram ministrados, as demarcações eram feitas durante a aula também. A professora ressaltou que eles iriam começar seus estudos pelo berço da civilização.

Ao trazer a divisão atual da Europa, ela chamou a atenção dos alunos para a escala do mapa da lousa, tamanho e nitidez. E também para forma da

Europa e da Ásia, como uma é estreita e a outra se abre; como o relevo da Europa é recortado por águas. Reforçou o fato de existirem muitas etnias e muitos idiomas; e que a divisão Europa – Ásia é política e não geográfica. E neste momento ela retomou conteúdos da época anterior sobre a América (regiões climáticas, meridianos, trópicos) comparou o relevo da Eurásia, muitas planícies, rios floresta, com o relevo da América (a “espinha da América” os Andes). Os alunos demonstraram total clareza nos conteúdos lembrados.

No mapa ela explicou a divisão da Europa em Oeste/Leste (mais moderna) e Ocidente/oriente (reflete o desenvolvimento):

Depois de trazer as características gerais da Eurásia os alunos trabalharam no caderno desenhando o mapa inicial da Europa à mão livre. A professora disse aos alunos que deviam buscar a perfeição no desenho dos mapas e orientou os alunos que fixassem um ponto central, depois uma visão do todo para calcular a distribuição do mapa na folha. Segundo a professora, o desenho à mão livre tem um papel determinante na apropriação do conhecimento.

Todos os dados trazidos durante a aula não foram escritos na lousa inicialmente. A aula foi conduzida oralmente a maior parte do tempo sem muitos recursos visuais, a não ser exceto pelo mapa na lousa, ou alguma figura de um livro. A professora trouxe o conteúdo de forma vibrante e com muita empolgação, descrevia os conteúdos como se estivesse vendo tudo aquilo ali naquele momento, com isso, antes de tudo, ela construía uma imagem do conteúdo junto com os alunos. Esta imagem trazia as características principais do continente país ou continente, ou ainda do povo. Para ilustrar, abaixo estão alguns trechos dos textos elaborados pela própria professora:

“Nossa viagem geográfica este ano nos leva a conhecer o velho mundo. A Ásia e a Europa. Então usamos a expressão Eurásia, e a Europa aparece então, como um prolongamento da Ásia.

Realmente, a leste, os limites são difíceis de precisar e esta divisão não é só geográfica, mas também muito histórica, econômica e política.

Vamos começar pela Europa, o berço da civilização moderna do mundo ocidental.

O continente europeu é maravilhoso, e apresenta grande diversidade, contendo hoje 46 países.

Os babilônios designaram pelo termo asu às regiões que se situavam na direção do Sol levante, e pelo termo ereb aquela em direção ao sol poente. “Os gregos traduziram essas palavras por Ásia e Europa...”

Na descrição de cada país eram transmitidos dados da geografia física e política, mas o que predominava eram características necessárias para formar a imagem particular de cada povo ou país:

“A Dinamarca

A Dinamarca separa o mar do Norte do Mar Báltico e assegura a ligação entre o continente e a península escandinava. Compreende uma península e um arquipélago formado por ilhas planas, sendo as principais as de Fiônia e Seeland.

A Dinamarca é um país agrícola; especializou-se no fornecimento de produtos pecuários aos países vizinhos: manteiga, leite, ovos, toucinho, todos de alta qualidade. Há poucos países no mundo onde a terra seja trabalhada com tanta intensidade. A criação do rebanho e a indústria leiteira têm um alto padrão de qualidade; 1/3 da manteiga vendida no mundo é dinamarquesa.”

“ A França

(...)

Paris é a grande cidade francesa de fama mundial. Deve sua fama à beleza de sua paisagem que se abre ao longo da avenida de água e luz que o rio Sena faz. Paris é bela por seus monumentos, suas praças, suas avenidas. É a capital do trabalho, o centro mais importante da França. Nela há trabalho dos metais e pedras preciosas, da bijouteria, os perfumes, a moda, as livrarias, os cafés. Paris é o centro da alta cultura, centro intelectual e artístico nacional e internacional. É a sua influência dessa cultura deste espírito criativo que lhe veio o nome de ‘cidade-luz’. “

“ O Tibete é a região mais elevada do mundo. O Planalto do Tibete está à mais de 4800m acima do nível do mar. Poucas pessoas podem habitar estas altas terras, frias e montanhosas. Os que aí vivem estão praticamente isolados do resto do mundo. Não existem estradas de ferro, o caminho é pedregoso e serpenteado. Ainda se usa o dorso dos iaques ou pôneis para andar pelas montanhas. A maior parte do tibetanos vive no sul, e a maior riqueza deles são seus animais. Eles lhe fornecem transporte, calor, alimento, couro, adubo, até os ossos para fazer ferramentas.”

“ A maior parte do planalto mongol é coberta por herbáceas. As tribos nômades viajam de um lugar a outro com seus carneiros, caleras, camelos e cavalos. Também para um mongol seu rebanho é o que há de mais precioso.

O nômade mongol tem a alma livre. Ele despreza aquele que se fixa em um único lugar. Prefere sair com seu cavalo levando seu rebanho e família a procura de água e bom pasto. Quando este acaba, transporta aos animais, a barraca (a iurte), os poucos bens e a família para novas pastagens.

(...)

No inverno o gado sofre e passa fome.

“O governo então construiu milhares de abrigos e currais cobertos, para proteger o gado durante as tempestades.”

Nas aulas seguintes, o ritmo das aulas foi mantido: inicialmente o recordar da aula anterior, em seguida introdução do novo conteúdo e depois trabalho no caderno com textos e desenhos de mapas; estes desenhos acompanharam a evolução do mapa principal na lousa. Dessa forma, os alunos começaram com o mapa simples feito a mão livre, copiado da lousa, que mostrava apenas a forma, e posteriormente, com a ajuda de um geoatlas, este mapa foi ganhando elementos, definição e precisão na escala.

Nas recapitulações os alunos sempre participavam das com muita vontade, prestavam atenção na hora da explicação, e tinham cadernos com mapas bem feitos e coloridos. O caderno é um elemento muito diferenciado na escola Waldorf.

Os alunos foram avaliados individualmente constantemente. Além disso, no final da época a professora Heloísa propôs que os alunos fizessem uma carta para um amigo, que podia ser verdadeiro ou não, e nessa carta cada aluno deveria contar os detalhes de uma viagem pela Eurásia, cada um poderia escolher seu itinerário. Algumas dessas redações foram lidas, e nelas estava presente o mesmo entusiasmo com que a professora transmitiu os conteúdos.

A época de Geografia no 5ºB

A aula principal desta turma estava estruturada da seguinte forma: cumprimento à professora na porta da sala; ocasionalmente aviso e acertos sobre o bazar de natal; verso da manhã; verso individual; recitação com a professora de classe; acertos sobre o Alto de Natal Brasileiro, que deveria ser apresentado no final do ano aos pais, seguido do ensaio das músicas do alto; conteúdo de geografia iniciado com retrospectiva; no final da aula a professora

contava um trecho de uma história da Grécia. A Grécia tinha sido o assunto da época anterior. Na tabela abaixo o horário da semana:

Tabela 4. Horário semanal 5° B durante a época de Geografia.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Época de Geografia	Época de Geografia	Época de Geografia	Época de Geografia	Época de Geografia
Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
Pintura/Euritmia	Alemão	Música	Matemática	Euritmia/Matemática
Pintura/Euritmia	Português	Português	Alemão	Inglês
Inglês		Inglês		
Religião	Musica	Artes/trabalhos manuais	Ed.Física	Euritmia/Matemática
Ed. Física		Artes/trabalhos mauais		

Nesta turma o estágio começou já na segunda semana da época, a região norte e centro-oeste do Brasil foram os tópicos tratados. A professora explicou que o conteúdo da semana anterior tinha sido introduzido através da história de um biólogo que havia feito uma viagem à Amazônia, e nesta viagem, com a ajuda dos nativos, ele vivenciou a floresta, os animais, as plantas e outras coisas características desta região.

A professora iniciou a aula com a recapitulação da semana anterior, recordando sobre os conceitos de várzeas, falou brevemente de árvores pioneiras e com isso iniciou o assunto da aula os tipos de matas (Matas de Igapó; Matas de Várzeas; Mata de Terra firme; Ilhas Fluviais). Através dessas definições, foi explicado o ritmo das águas, e como isso determinava a disposição da paisagem.

E ao falar dos principais rios da região, a professora também utilizou um mapa desenhado na lousa, nele ela foi explicando a disposição dos rios. E depois disto trabalho no caderno. Como tarefa, uma redação sobre a história do pesquisador.

“ Região Norte

A Região Norte é imensa, mas suas paisagens são uniformes, em quase toda sua extensão identificam-se rios caudalosos e uma floresta quase impenetrável. Ela abriga enormes variedades de espécies animais e vegetais em um clima muito quente, abrandado por chuvas fortes que caem praticamente todos os dias do ano.

A Região Norte equivale à aproximadamente 45% da área total do Brasil.”

“ O Rio Amazonas

O rio principal dessa extensa e maior bacia hidrográfica nasce nos Andes peruanos à 200km do oceano Pacífico, com o nome de Solimões, e no ponto em que recebe as águas do Rio Negro, passa a denominar-se Amazonas! Ele tem uma foz no litoral norte brasileiro onde descarrega

aproximadamente um quinto da água doce do planeta que corre para o mar. Sua correnteza chega atingir a distância de 250 km mar adentro.

O Rio Negro somado ao Rio Madeira, têm maior quantidade de água que o Rio do Congo localizado na África (2° em volume de água).”

Nas aulas posteriores foram introduzidos conceitos de afluentes, lagoa e várzea, “furo”, igapó, com a ajuda de um mapa mais ampliado. E ao falar sobre braço do rio, “paraná-mirim”, a professora fez uma conexão e já começou a introduzir a região centro-oeste. E desta vez, ela utilizou sua própria experiência para falar da região, ao contar uma viagem que ela havia feito, ao Pantanal, com uma turma da escola à um tempo atrás. Ela foi descrevendo todas as coisas que tinham visto e feito com muita vivacidade, e assim nessa “conversa”, muitos aspectos da região centro-oeste foram apresentados. Os alunos, empolgados, fizeram muitas perguntas e observações. Nas últimas aulas da época foram abordados os estados dessa região, bem como as características, da vegetação do cerrado, do Pantanal, o relevo e os rios do centro-oeste.