

EDITORIAL

Como preparo para o III Congresso Brasil de Pedagogia Waldorf, que tem como tema – Arte – Religião – Ciências, consideramos a importância de dedicar os Periódicos que antecedem o evento à abordagem de um dos Grandes Temas. Portanto, nesse primeiro exemplar de 2011 queremos elucidar o ensino de Ciências; no próximo apresentaremos o tema Religião; e por último, a Arte.

Para falar de Ciências aproveitamos a transcrição parcial das palestras proferidas por Dr. Manfred von Mackensen no curso de duas semanas em Botucatu, em 2009, onde fundamenta e especifica a metodologia apresentada por Rudolf Steiner no GA 302. Esse evento levou à constituição do Grupo de Ciências Waldorf no Brasil, que é um tênue início em busca de algo maior, e por isso ele se apresenta a seguir. À transcrição, seguem um exemplo de aula e um artigo com estudo acerca dos conteúdos apresentados por von Mackensen. Os dois trabalhos foram elaborados cuidadosamente e gentilmente oferecidos por colegas do grupo, como demonstração do processo apresentado nos dois cursos anteriores (2009 e 2010). O material completo, se couber dentro das nossas forças para publicar, por si só constitui um conteúdo valioso.

Gostaríamos de chamar especial atenção à correspondência da Federação, que logo enviará a orientação sobre as inscrições para o

III Congresso Brasil de Pedagogia Waldorf

Tema: Ciências - Arte - Religião

Data: 17 a 22 de julho de 2011, em Bauru

O nosso especial agradecimento aos colegas e/ou escolas que estão contribuindo por meio de sua assinatura para garantir a continuidade do editoramento do Periódico. Porém, precisamos contar com mais assinaturas ainda e fomos aconselhados a estender o oferecimento das mesmas também aos pais, pois muitos dos artigos são especialmente importantes para eles.

Errata para o Periódico 50

As imagens foram trocadas: a que se encontra ao lado do texto de Helle Heckmann (pág.10) deve ser entendida como a imagem ao lado do texto de Luise DeForest (pág.15) e vice-versa.

O GRUPO DE CIÊNCIAS WALDORF DO BRASIL SE APRESENTA

Irceu Munhoz Jr. e Marianne Reisewitz

O grupo de ciências iniciou suas atividades em janeiro de 2009. Este impulso nasceu durante o I Curso de Ciências realizado em Botucatu, na Escola Aitiara. Contou com o espaço oferecido pelo Curso Livre de Qualificação em Pedagogia Waldorf, de Botucatu, para a recepção do Dr. Manfred von Mackensen e Hendrik Ens, o qual apresentou a solicitação de duas semanas de trabalho e aprofundamento intensivos, uma vez que entendia que os conteúdos a serem apresentados requeriam, no mínimo, este tempo.

Durante estes 15 dias, o Dr. Manfred von Mackensen expôs parte de seus estudos de aprofundamento pedagógico da obra de Rudolf Steiner e os exemplificou em algumas de suas aulas. Paralelamente, os alunos – professores Waldorf atuantes – também ministraram aulas modelo ao grupo dos demais professores presentes, aulas estas que foram preparadas de acordo com as indicações e sugestões pedagógico-metodológicas desenvolvidas durante o curso. Além do Dr. von Mackensen, o curso de janeiro de 2009 contou com o aprofundamento, conteúdo e sugestões metodológicas para as aulas de Química do Ensino Fundamental Waldorf, por parte da professora Isabel Schievenin, da escola Arcanjo Micael, de Poá (SP); Cláudio Cerca, com Física para o Ensino Médio e Fundamental. Contamos ainda com a presença de Hendrik Ens, professore de Ciências Exatas na Suíça.

O Dr. von Mackensen apresentou a metodologia e as indicações curriculares para as seguintes matérias: Geografia, História, Física, Química e Biologia do 6º ao 12º ano do ensino Waldorf. Concomitantemente discorreu também sobre o tema “formação da capacidade de julgamento do ser humano em desenvolvimento”, fornecendo indicações de como os professores devem trabalhar este processo na sala de aula.

A apresentação do Dr. Manfred von Mackensen segue no texto abaixo.

O curso ministrado pelo Dr. Von Mackensen em janeiro de 2009 incitou a formação de um pequeno grupo, o qual tem a intenção de dar continuidade às ideias e práticas apresentadas a partir do que foi instigado naquele mo-

mento. Mesmo de longe, ele continua a orientar e estimular o trabalho deste grupo.

A base para os estudos foi e é o ciclo de palestras de Rudolf Steiner denominado Reconhecimento do Ser Humano e Realização do Ensino (GA 302), em que este aborda o ensino das ciências dentro da prática pedagógica de base antroposófica. Desde então, vem ocorrendo encontros regulares e trocas permanentes entre os professores envolvidos com o intuito de tornar realidade tais propostas para nossas aulas e escolas. Os participantes destes encontros são oriundos e ativos em diversas escolas Waldorf do Brasil, são especialistas de diversas áreas do EM (Química, Física, Biologia, História e Geografia) e são também professores de classe do EF que ministram as aulas de ciências.

O trabalho do grupo consiste no estudo da obra de Steiner e no exercício das propostas metodológicas a fim de concretizar e aprofundar a realização prática no cotidiano das aulas de ciências.

Histórico do estudo e encontros de Ciências nas Escolas Waldorf

Dois cursos seminarísticos de Ciências de duas semanas em Botucatu com Dr. Manfred von Mackensen e Hendrik Ens:

- Janeiro de 2009 – I Curso de Ciências
- Outubro de 2010 – II Curso de Ciências

Encontros de fins de Semana nas diferentes escolas para prática metodológica – EW. Arcanjo Micael – Poá – EW. Veredas – Campinas e EW. Viver – Bauru.

Junto ao trabalho de início de ano com Dennis Klocek, em 2010, os professores do Grupo de Ciências ofereceram a apresentação desse trabalho metodológico, nas diferentes áreas, aos colegas participantes interessados.

Existe o grupo responsável pelos eventos do Grupo de Ciências.

Contatos:

irceumunhoz@gmail.com

isabel.omega@yahoo.com.br

eleonore@lpnet.com.br

A CAPACIDADE DE JULGAR DO 6º AO 12º ANO

Manfred von Mackensen

- **Fundamentação**
- **Exemplificação do encadeamento dos três passos – os três estados da alma**
- **Exercício de observação**

Transcrição de textos escolhidos do curso de 8/01 a 22/01 de 2009

A apresentação do palestrante:

Eu sou de uma família que teve muito a ver com as guerras na Alemanha e muito cedo aprendi que é possível querer algo bem determinado, com veemência e empenho.

Mas justamente por esse ímpeto pode-se chegar à loucura.

As duas guerras mundiais foram para a Alemanha impossíveis de serem vencidas, mas mesmo assim foram sustentadas durante sete anos a fio.

E para o mundo inteiro todas as nossas instituições têm dois fenômenos: uma parte objetiva e uma parte subjetiva. E essa parte objetiva, que é um ideal, nós nunca chegamos à meta, mas o caos pode instalar-se imediatamente.

Aí nós aprendemos com Steiner que o ser humano foi projetado com uma visão de milênios de anos e é isso que nos dá o aval de continuar a trabalhar adiante.

Na minha vida, na maior parte do tempo, trabalhei com alunos, principalmente do 9º ao 12º ano; também fui tutor dessas classes. Igualmente dei aula de Ciências a partir do sexto ano: Física, Química, Biologia, Geografia e História, bem como Matemática. Também fui bastante ativo no Seminário de formação de Professores em Kassel, onde fui uma das pessoas-chaves e quando me aposentei entreguei essa atividade a substitutos. Também trabalhei para o Centro de Pesquisas de Kassel, principalmente nos conteúdos disciplinares dentro da seção pedagógica que compilou os conteúdos e os editou. Os conteúdos elaborados trazem muitos exemplos e aprofundam a metodologia de como ensinar da maneira nova proposta por Steiner. Viajei por diversos países ensinando nas escolas, embasando esta metodologia: Áustria, EUA, Austrália, Índia, aqui no Brasil e na própria Alemanha.

Introdução

A parte mais difícil da pedagogia é desenvolver uma dose de antipatia; nem sempre se trata de apresentar algo bonito, daquilo que os alunos gostam, mas é preciso haver um determinado assunto onde também se desenvolve a antipatia. Podemos exemplificar: precisamos fazer uma lista de convidados para um determinado congresso e, de repente deparamos com um nome e começamos a enumerar as qualidades dele, onde nos conhecemos, o que faz etc. E para ela mandarei colocar uma cadeira especial na primeira fila. Perdeu-se a intenção, a lista não foi completada, o auditório fica quase vazio. Porém, ao fazer a lista preciso dizer: esse conheço, vou colocá-lo de lado, pois preciso tratar todos da mesma maneira. O ato de colocá-lo de lado, é o ato de antipatia. Isso apenas é um aspecto. A antipatia em relação à outra pessoa ainda é o lado mais fácil. Porém, o mais difícil é o da antipatia em relação a si próprio. Eu tenho de me distanciar de mim mesmo, porque tenho de conter a minha simpatia e tratar a mim mesmo de forma antipática. Pois toda a antipatia que existe no mundo precisa transformar-se em simpatia, numa simpatia mais elevada, mais digna. É esse o tema central do trabalho nessas duas semanas.

Uma antipatia que vem apenas do momento, da emoção, é infeliz, mas quando se sabe que serve a algo mais elevado da simpatia, algo maior, só então essa antipatia é suportável.

‘À toda antipatia subjaz uma simpatia mais elevada.

A antipatia suportável é aquela que se presta a algo maior, representada pela clareza, ordem e desenvolvimento.’

Pertence à essa antipatia:

- Clareza
- Ordem
- Desenvolvimento
- Conclusão

O mistério da compreensão (Segundo dia – manhã)

Inicialmente vamos buscar compreender algo que Rudolf Steiner colocou, que não se trata de apenas ouvir e repeti-lo de novo amorosamente, mas entendê-lo. – O mistério da compreensão

(Verstehen = em alemão significa ficar firme nos pés) (compreender = aprender com)

Portanto, essa palavra, nas duas línguas, tem significado de algo estar firme:

- 1º - compreender algo
- 2º - compreender nós mesmos
- 3º - compreender nossos alunos (profundamente)

1º passo: A compreensão de alguma coisa é única – acontece uma só vez na vida – e, daí para frente, se o quisermos modificar, alterar aquilo que foi uma vez compreendido, só será possível quando nós mesmos nos modificarmos na compreensão de nós próprios.

2º passo: O que queremos fazer é que nós mesmos nos compreendamos de maneira ainda ampliada.

3º passo: Por último, o que queremos abordar é que consigamos compreender os nossos alunos, mas dentro das profundezas deles, em profundidades terríveis.

Cada ser humano em sua alma é o espelhamento da época em que ele vive.

A época em que estamos vivendo é uma época dramática, mas também trágica. Por isso é necessário tentar olhar com muita profundidade para dentro dos nossos alunos.

Nós todos somos professores, ou a nossa vida circunda nesse âmbito de ser professor. É necessário fazer a pergunta à escola a qual nós todos estamos unidos: o que ela deve ensinar? Como ela deve trabalhar em sua essência?

A escola tem dois pilares mestres: os conteúdos, temas, âmbitos universais que queremos abordar, olhar. O segundo pilar tem a ver com o “como se faz”, isto é, o método, os procedimentos, a constituição da escola. Portanto, o que, quando, como, em que composição, contexto. Isso se figura temporariamente naquilo que chamamos de currículo.

Não nos faltaram esforços de querer verter para cima dos alunos todo esse âmbito complicado do conhecimento do qual falamos aqui. A desculpa que apresentamos é a de que queríamos ser democráticos. Pergunta-se aos alunos:

O que vocês querem aprender? O que vocês gostariam? Como podemos realizá-lo?

E essa contradição se repete a cada dez anos. Mas cada vez, novamente, chega-se à conclusão de que nesse caminho enganoso não se alcança nada realizável. Não é possível fazer a escola conseguir algo correto por meio de perguntas e de teorias.

E existe apenas um caminho e esse é por meio da observação. A minha observação, porém, tenho de compreender de maneira correta, pois assim foi concebida a primeira escola Waldorf, instituída por Rudolf Steiner e embaçada nas observações dele.

Essa é a pedagogia instituída na época de Steiner e ampliada por ele. Deu certo enquanto ele estava lá. Hoje ainda temos êxito com isso, apesar de se tratar apenas de restos e às vezes somente ruínas daquilo.

Portanto, o impulso para o trabalho aqui é que temos de aprender a observar em todas as direções. A minha meta aqui não é trazer grandes teorias, mas, sim, pegar pela mão e mostrar: é por aqui!

Observação

Então primeiramente queremos caracterizar o aluno a partir da observação e que isso revele o essencial para nós.

Pensemos no aluno do 9º ano escolar.

Do 6º ao 8º ano, lidamos com pré-formações em desenvolvimento que chega a um certo amadurecimento. A partir do 9º ano, novamente algo começa a se desenvolver e chega a seu amadurecimento no 12º ano.

No 9º ano, o jovem quer adentrar o momento presente, a atualidade, a cultura, a estética, a arte, a tudo que se possa fruir e abarcar com força, impulso; ele quer vivenciar.

Nós encontramos aquilo que tem tendência para cimaé, elevar-se: cultura, ética, arte. Temos aquilo que tende para baixoê, descer: a técnica, o poder, os instintos, o prazer, o extravasar-se no prazer.

E existe uma direção na educação com o intuito de formar, cultivar, e existe a direção de deixar acontecer, extravasar – *'laisse faire'* – São duas direções contrárias.

Faz parte hoje desses hábitos que pendem para baixo, extravasar: possuir um carro, ter dinheiro, poder, usufruir os prazeres do mundo. A partir disso temos uma dicotomia na alma humana do jovem.

No outro, no âmbito da formação, do processo de aquisição da cultura, os jovens chegam a grandes ideais, representações, vivências que eles querem seguir, é o que eles representam dentro da suas mentes.

Isso se exterioriza com as críticas profundas que tecem em relação à injustiça do mundo, o que os fazem buscar, ansiar por uma convivência em um mundo humano fraterno.

Quanto mais nobre, menos inócua. Por outro lado, temos a tendência de desenvolver a força, a violência e, por último, a destruição. Quanto mais

individualmente for abarcada essa situação pelo jovem, tanto menos evidente se torna.

Acabamos de abordar aqui os dois âmbitos.

No que acabamos de expor, trata-se da procura de um ser que busca sua individualidade. O projeto para tornar-se um indivíduo não é um projeto linear, porém é algo em duas direções distintas e apenas aparentemente é realizado; individualiza-se – é apenas aparente e também só pode ser aparente porque as duas coisas se contradizem.

Essa situação que acabamos de ver o aluno não estaria em condições de explicar para nós. O próprio aluno não pode perceber. E se eles, nessa idade, não receberem a orientação pelo adulto, eles mesmos não saberão superá-la. Não conseguirão tornar-se adultos íntegros, não poderão encontrar uma vida ordenada.

Estamos aqui observando uma situação onde a escola precisa ajudar o aluno naquilo em que ele tem possibilidades.

Estamos vendo a obrigação da escola e a impossibilidade do aluno de ajudar a si mesmo. Já falamos anteriormente sobre a questão.

O impulso que vai sanar esse impacto vem de nós, professores, que temos de fazer a mediação entre esses dois lados.

Aqui existe o perigo, a ameaça do aluno tornar-se um ‘sabe tudo’ (dono da verdade). Nessa situação ele se torna o bochechudinho agressivo, ou então, o ‘ganha-dinheiro’ sem escrúpulos. E são esses ‘caça-níqueis’ que arrumam o mundo.

Do outro lado, temos aqueles que se lamentam. Estes fazem lindas estatísticas, mas que ao mesmo tempo podem ser adulteradas. Na verdade não aguentam nenhum grande baque.

Percebemos então que a escola pode ser passiva, mas a criança precisa ser iniciada corretamente e precisa querer algo decente, diferente. De um lado, olhar para o abstrato, para o nada; ou do outro lado, o envolvimento na escuridão. De um lado engordar; do outro, afinar – ficar fino.

Na escola Waldorf os professores de artes e trabalhos manuais dizem: temos de torná-los novamente seres humanos, “rehumanizá-los”, desenvolver neles a capacidade de serem humanos; seres humanos capazes de sentir e de agir, atuar.

Os professores das áreas científicas dizem: nós temos de transformar os alunos em seres capazes de pensar por si próprios, e também buscar formar seres humanos, por que apenas com artes tornam-se pessoas submissas, passíveis de serem escravizadas no mundo exterior.

Porém, é necessário que um dos âmbitos complete o outro, frutifiquem-se mutuamente. Isso parece piada!

É necessário fazer com que cada aluno possa realizar de forma concreta a sua individualidade.

Até aqui poderíamos afirmar o mesmo em relação ao sistema educacional oficial e estaria correto, isso não é apenas uma busca da pedagogia Waldorf.

Mas a forma de realizá-lo, isso a pedagogia Waldorf poderia oferecer mediante as informações dadas por Rudolf Steiner. Para tal é necessário constantemente readaptá-la, corrigi-la e desenvolvê-la adiante, adequando-a à atualidade. As ferramentas e os pontos de vista pedagógicos nós precisamos buscar constantemente de novo e obtê-los nas indicações deixadas por Rudolf Steiner e isso se faz por meio de uma observação profunda. Isso lhes é dado como tarefa e procedimentos nesse curso.

De acordo com as instruções de Rudolf Steiner, devemos observar o que está dentro de nós e em nossa volta, hoje.

Eu, von Mackensen, apenas sou intérprete, mas peguei tudo de Rudolf Steiner.

Esse é o ponto de partida para os próximos exercícios e para adentrar em casos individuais.

O curso será dado de tal forma que aquilo que for abordado será retomado no dia seguinte, para que possamos discutir e aprofundar. Sim, haverá assuntos que propositadamente serão apresentados pela metade, porque a outra parte exige uma introspecção, reflexão durante a noite. É necessário ter um sono tranquilo, pois só assim a matéria apresentada pode ser assimilada corretamente durante a paz da noite e o frescor da manhã seguinte, são partes imprescindíveis desse curso.

O que queremos atingir não está em parte alguma, a não ser dentro de nós e para podermos alcançá-lo precisamos trabalhar. E, se mesmo assim, alguém tem perguntas agora, pode fazê-las, mas sejam confiantes de que não receberão resposta imediatamente.

Conto: (von Mackensen passou a relatar o conto “O Anticristo” de Vladimir Soloviev, poeta e filósofo russo de visões proféticas. Esta obra encontra-se traduzida na biblioteca da EW Rudolf Steiner. Por ser longa não será transcrita aqui).

Exercício de Observação

Agora vocês mesmos farão uma observação e para esta terão apenas dez minutos. Vocês irão para fora e tentem observar e vivenciar a sombra.

Entre as casas e as árvores, procurem um lugar onde o sol venha lateralmente, em que na frente existam pequenas manchas de sombras. Vocês mesmos deverão estar numa sombra maior. Tentem experimentar as diferentes sensações que geram em vocês essas manchas de sombra, manchas intercaladas nesses espaços ensolarados. Esses espaços de sombra grande nos quais vocês se encontram.

Entenderam o que deve ser observado? O que queremos conseguir é perceber que a sombra é nada; não é objeto ou coisa, é nada, mas pode ser muito importante. Daí podem perceber que a sombra próxima a nós é importante; e tudo mais que é importante para nós não é um objeto, como paz, tranqüilidade e sorte.

Ainda podemos retomar sob quais aspectos? O que pode ser observado exteriormente e que não são coisas, não são objetos?

Primeiramente, pode-se achar que tudo que não é objeto só se encontra dentro de nós. Em consequência dessa afirmação dir-se-ia que tudo o que é objeto imaterial está dentro das pessoas, bem fechado. Essa concepção é errônea e hoje, na maioria das vezes, constitui o conteúdo dos livros de ensino, supõe-se que nesse espaço fechado se despeje os conteúdos de ensino. Porém, o ser humano não leva as informações para dentro de si, mas sim, aprende quando sai de si e toma parte do mundo. Isso nós podemos observar nos dois seguintes métodos de ensino. Ontem vimos uma imagem do fazendeiro sentado na cadeira, com chapéu de palha e foram-lhe trazidos bolo e café. Ou então os escravos na fazenda de café que trabalham por ele.

Hoje a tendência é de ser como aquele que lá está sentado, pois hoje a indústria nos faz dispor de muitas coisas, técnicas que vêm ao nosso encontro para sermos servidos.

Quando nós conhecemos os conteúdos de ensino que respeitam o ser humano, nós não precisamos de todos os apetrechos e de toda a tecnologia que não serve. Mas, ao contrário, nós temos de penetrar nas plantações de café como os escravos e lá trabalhar e é isso que nós fizemos ontem, ao observar a sombra, onde observamos algo que é menos do que nada, a ausência de luz. Nós observamos amorosamente tudo o que se nos apresentou. Era esse o pano de fundo para a atividade de ontem. Agora queremos observar o que isso nos revela. É buscar o conhecimento.

Vamos começar a contrapor. Como é que nós estamos inseridos no mundo quando estamos num espaço iluminado pelo sol, e como é na sombra maior?

(participantes escreveram)

Na sombra

- algo está encerrado no entorno, limitado.
- eu me encontro mais dentro de mim;

No sol

- temos algo aberto, arejado.
- eu estou aberto para algo diferente.

Pano de fundo é o embasamento da própria alma. Não se pode medir ou pesar; pegar ou suspender. Não são objetos, mas sim, é significativo e preenche. Dá-se a impressão de que não é uma situação subjetiva por acaso na minha alma, mas é algo que se une, se relaciona comigo, me ativa e me une ao mundo.

Seguramente esse caminho é difícil de ser seguido por nós. Por que de pronto traz as reações subjetivas e emocionais consigo. A fim de, novamente, observar o pertencer ao mundo e para perceber esse pertencer ao mundo, que não é subjetivo em mim, eu tenho de aprender a ativar diante da minha alma esse sentir e reconhecer essa parte e dizer: Aha!

A maneira de conseguir algo objetivo que não é material, mas é concreto em mim, para conseguir objetivar eu tenho de dividir a minha alma.

Eu tenho de ver a minha parte subjetiva da alma e a minha parte objetiva da alma. Esse exercício de separação da nossa própria subjetividade acontece dentro de mim: algo volitivo que em nós mesmos faz ir “em direção a” não acontece simplesmente. Com esse pensamento vamos nos deparar outras vezes.

Fazer uma comparação.

Imaginem a porta e janela abertas e vem um cavalo trotando, entra pela porta e sai pela janela. O que resta é o cheiro do cavalo que permanece no ar, e pouco tempo depois não há mais nada. E se o cavalo voltar, nunca mais será da mesma maneira como da primeira vez.

O efeito desse exercício depende do momento, não é algo permanente, não é pré-fabricado. O que vocês estão vendo aqui é algo preconcebido em sua mente daquilo que lhe expus nesse momento de agora. Se vocês fizerem o exercício novamente, já há algo anterior dentro de vocês.

Porém, sempre que vocês quiserem fazer uma observação há uma razão, um impulso para fazer isso e assim vocês têm uma doutrinação própria. Não existe uma observação sem um preconceito. Caso contrário não existiria o instinto humano.

Quando olhamos para uma cela, sempre que a observamos temos duas coisas: um objeto e aquele que observa e olha para o objeto. Existe um estudioso moderno que elaborou isso detalhadamente: Humberto Maturana.

Tudo o que observamos, olhamos a partir de algo que já existe dentro de nós. Por isso cada um de nós, que faz a mesma observação (de ontem), vivenciou algo diferente em si. Mesmo assim há o que é genericamente humano em relação a percepções, mas sempre há algo que de fato é genérico.

Até aqui fizemos o aprofundamento de ontem. Agora vamos adiante no aprofundamento da observação. Ontem já relataram o que vivenciaram, mas agora abordaremos diretamente a atividade da observação.

Foi mencionado que estando no ambiente ensolarado, sente-se numa relação de um acontecimento vivo e como o acontecimento tem a ver comigo:

De frente está acabado

É uma particularidade

Isso para mim tem consequências. Se eu for à busca de repouso, me sento em algum lugar de descanso na sombra. Se eu quiser ser ativo, fazer algo, então gosto de andar na manhã ensolarada.

– O sol é uma força – perseverança

– A sombra – calma para realizar os detalhes

Então, no sol tenho a força que me impele para ação; na sombra tem a calma para discernir particularidades. Se quiser realizar algo eu preciso da força do sol, luz que ao mesmo tempo me ativa, enquanto a sombra me dá razão para os detalhes, para executar com clareza os detalhes, a calma da cura.

Se apenas me detivesse na sombra faltaria a confiança, a segurança, o amor e o calor, portanto o impulso para o mundo. Eu só consigo me tornar objetivo, defendendo uma unidade com o mundo. É um impulso unicamente meu, mas para realizar algo eu preciso dessa confiança no mundo, não posso negativar, eu preciso fazer. Na sombra tudo está ajuntado, misturado. O sol unifica tudo numa grande inter-relação, num todo. E nós precisamos dos dois, e logo dá para perceber que nem é assim tão diferente com o mundo; e a força de cada um tem as suas características e eles se completam. É semelhante ao ser humano; os dois – sombra e luz – são necessários para a continuidade do desenvolvimento. A vida necessita dos dois. Se agora voltarem a olhar para a pequena faixa ensolarada e a outra faixa na sombra, como fizemos ontem, então verão que isso se torna próximo, se aproxima de nossa vida.

Esse local é como o verificado por vocês, ele se torna interessante, você gosta de ir até lá. É uma paisagem iluminada pelo sol oblíquo, ela tem muito mais a nos dar do que o lugar sombreado, ela é mais rica quando o sol está oblíquo e essa paisagem gera bem-estar.

Se vocês se encontrassem num lugar do deserto, a tendência seria buscar a sombra e, se estivessem num desfiladeiro escuro, o seu pensamento seria o de buscar uma saída. Buscar, ver novamente algo. Esse jogo acontece entre luz e sombra, é essa a vivência que vocês puderam observar ontem nos pequenos espaços de sombra. Quando vocês se encontraram num espaço bem ensolarado, ou de sombra total ou em pequenos espaços ensolarados, vocês não sabem se querem ir para lá novamente; mas vocês logo se sentem animados.

Vimos os muitos aspectos e agora faremos uma pausa para refletir sobre o que fizemos até agora. Se foi inteligente, ou se a observação da luz e da sombra nos levou a muitas informações, mas ainda não se alcançou a profundidade no teste da observação.

Quando vocês se encontram diante dessa sombra, aí vocês podem vivenciar como que se estivessem fora, ou melhor, não observam os objetos que estão contidos como em uma unidade com a vida. Vocês não se perguntam como é lá, mas como está relacionado comigo animicamente, nesse momento da vida onde penetram com força e calma e vocês estão preenchidos com aquilo que vocês são nesse momento. Isso tem a ver com uma atividade volitiva. É uma ação primordial. Eu não estou vendo algo, mas eu me uno a esse algo. Eu me torno uno com esse espaço sombreado.

Outra abordagem:

Eu me encontro diante de um espaço sombreado menor. Eu sei que quero fazer isso. Eu me abstenho de querer ver os objetos. Eu sei que isso é sombra e entendo que isso é uma unidade maior do que aquela região. Eu me abstenho de imaginar qualquer coisa. Meu ímpeto constante de possuir qualquer coisa tem de parar, acalmar. Eu tenho de conseguir tornar-me completamente pobre e com aquele conteúdo que eu tinha, eu encontro a minha força. Ela vem ao meu encontro como resposta à minha força, isso não é inimaginável. Isso me une com o que é verdade, com o meu ser. Eu sou livre.

Agora o que vem é contrário àquilo que Descartes afirmou: “eu sou porque penso” sobre ou porque participei de alguma coisa; agora o que vem é “eu sou porque eu sou”. Com isso me torno uno com o mundo e é isso que nós denominamos verdade. Qualquer outra imagem é inverdade.

E o verdadeiro valor desse exercício consiste em vivenciar o ser sem buscar outra interferência, imaginar o ser, abarcar-se do ser, a essência do outro, em si mesmo.

Isso não é fácil, vai muito além; simples é dirigir-se ao mundo pleno de amor. Isso tem o mesmo valor.

Continuação esboço dos três passos:

Retomando a experiência feita com a água que sobe no tubo. (foi desenhado)

Havia um tubo de vidro com água, embaixo um recipiente também com água. Deixando o tubo em cima aberto, a água desce para dentro do recipiente.

Como é que eu consigo levar a água para cima, se não a toquei?

Sou mágico e tenho força sobre a água? Deve haver alguma coisa entre a água e o professor.

Aqui está o espelho d'água. Ele pode descer, subir, regido por uma mão invisível. Durante 2000 anos, os homens se perguntavam: - O que é que há lá dentro? Vieram pessoas e falaram: Sim, há o vácuo. E quando eu abro em cima ele desaparece. Porque a natureza não permite o vácuo. Nenhum lugar na natureza permite o vácuo, tudo é preenchido com qualidades, ou preenchido com objetos. A natureza tem horror a vácuo. "Horror vacui" é uma expressão que vem da Grécia e Roma antigas. Diziam que ali onde não há matéria, não há objetos, pode haver algo muito terrível, porque tudo é pleno de Deus; é muito terrível onde não há nada. O nada não pode haver. A ciência moderna, a partir de Newton inventou o nada e a partir disso já realizaram as coisas mais incríveis à distância e o mecanismo do pólo celeste, e a máquina a vapor. Esse é problema do homem moderno: querer se sentir um sujeito dentro do nada.

Será abordado detalhadamente o desenvolvimento da consciência moderna baseado num nada e, a partir disso, a dura visão de considerar o nada como verdadeiro.

Agora nesse tubo não tínhamos nada. Fala-se pressão negativa.

Isso acontece bastante na natureza: pressão baixa, depressão, principalmente na medição de atitudes (bar). Em altitude 0 temos 1 bar (convenção internacional de pressão); na altitude de 5,5 km temos a pressão de $\frac{1}{2}$ bar, a pressão atmosférica se reduz pela metade; a 9.800mt., no monte Everest (a montanha mais alta do mundo), 11km, temos $\frac{1}{4}$ bar.

Aqui o ser humano não pode mais respirar. Aqui acaba a possibilidade de viver, mais abaixo é possível treinar-se.

Os aviões passam por grandes despressurizações. Isso foi demonstrado com a história do aviador McCormick, com um avião da Cia. McDonnell Douglas Corporation, o avião DCD com 60 passageiros a bordo, num vôo de rotina de Detroit (Relato do 1o dia: Narrou como transcorreram os fatos: Porta do bagageiro voou para fora. O capitão ouviu o baque; os fones de ou-

vido lhes foram arrancados; afundou parte do assoalho que caiu para dentro do bagageiro, duas aeromoças que estavam servindo foram arremessadas para fora, mas o capitão conseguiu levar o avião num pouso de emergência, os passageiros foram salvos).

Detalhamento do 3º passo (10/01/09)

Hoje temos que ver como aquilo que vimos ontem pode ser trabalhado na sala de aula.

Primeiramente, o que trazer para o impulso e estruturação da aula principal e qual a grande importância da capacidade de formar julgamento.

Nos últimos dois dias observamos em especial o ser humano em seus movimentos interiores, especialmente, no momento em que observamos e discutimos o que a sombra provoca dentro de nós.

Nós não sabíamos se esse sentimento nos atinge de fora, do mundo, se provém de nós próprios. É a insegurança de não sabermos, não se trata de um lapso. Essa insegurança é gostosa, saborosa e é como se esse gosto, esse paladar nos acompanhasse a vida inteira, pois faz parte dessa conciliação. E a vida toda é uma conciliação dessas duas direções e eu sei que nunca vou chegar a uma conclusão, a um final.

A essência do ensinar e do aprender, em si, é isso. Eu tenho muitos movimentos, movimentos internos do aluno e do professor e eu tenho buscado muito no mundo que está firme e eu preciso conduzir os dois num processo frutífero. Isso é a essência de dar aula - do ensinar.

Agora faremos uma abordagem mais na direção do trabalho, deixando de contemplar mais interiormente o ser humano, mas abordarei, principalmente, a parte mais exterior nos exemplos apresentados. Naturalmente não posso impedir de observar sempre a qualidade interior das pessoas, mas não me volvo para a direção desses, mas me dirijo para fora, para os conteúdos a serem ensinados. Hoje não terão que cavoucar tanto nas profundezas, mas juntar o que foi coletado.

Volvemo-nos primeiramente para o último exemplo: ao acidente do avião onde ainda temos de abordar a pressão do ar; temos ainda o exemplo da sombra. Isso tudo são exemplos genéricos da formação básica, não são exemplos específicos de uma área, mas é nesse sentido que os trabalhos deveriam ser considerados.

Como trabalhar a aula principal dentro dos três passos de trabalho:

Direção das atividades: ensino seguindo os três passos.

- a natureza dos passos

A atividade especial do início torna-se agora mais tosca.

Para o primeiro passo – acidente aéreo do piloto McCormick – foi puramente relatado. A maioria das pessoas que já sentou num avião, jamais passou por isso.

Primeiro passo de um tema:

O acontecimento

A vivência

A experiência

O acidente

A sorte.

Contar os fatos com objetividade, sem envolver os sentimentos. Dar todas as particularidades, detalhes, termos técnicos. Essa parte deve ser trazida aos alunos de forma como se eles estivessem no acontecimento, nas suas minúcias factuais e não sentimentais. Isto é levar os alunos ao mundo.

Qualquer coisa que houve no mundo físico. Não foi o sonho ruim da noite. Também não é um sentimento de felicidade que tenho hoje e que não sei porquê. É algo com o qual eu me confronto com coisas; objetos que me obrigam a parar. Esse é o nível mais baixo da vida: com o mundo físico, contra o qual eu me embato. Mas não podemos demonstrar fisicamente. A maioria dos assuntos nós precisamos narrar. E eu gostaria de dizer algo como superar esse abismo.

É nesse momento que se faz algo da maneira como foi feito ontem: uma batida forte passa pelo avião; ele muda sua posição - um baque sacode para o lado. Atrás do avião se vê duas aeromoças, com assento e a porta do bagageiro voando para a terra. Nesse ponto temos de considerar que ninguém viu. A 4.000 m de altitude apenas seria possível ver um pequeno avião prateado nas nuvens. Dois minutos depois descem dois pontos pretos, mas não se fala desses pontos, apenas se fala das coisas que caíram do avião. Também de dentro do avião ninguém viu e abanou para as aeromoças. Pode-se até afirmar que as duas estavam a uma velocidade de dezenas de quilômetros por hora. Isso se diz sem emoção, sem sentimentalismo, objetivamente. (É claro que para os físicos essa velocidade depende de peso, vestimentas).

Pode-se falar da tempestade dentro do avião, a poeira que levantou do chão pelo baque, e provocou a queda dos fones de ouvido dos aviadores, o chão do avião que caiu para dentro do espaço do bagageiro. Pode-se falar talvez da neblina, da bruma que se formou, que é típico para uma situação dessas. Pode-se falar das máscaras de oxigênio que caíram e que não puderam ser usadas.

Ainda faz parte contar aos alunos tudo o que o capitão pôde fazer com o avião fortemente danificado e como finalmente conseguiu aterrissar e tudo o mais que aconteceu:

leme lateral
leme de altura
leme transverso e
os reflexos

Os termos técnicos da aviação, que também é interessante trazer. E muitos outros pormenores técnicos que o piloto McCormick precisava saber e com os quais ele teve de lutar para resgatar o avião. Tudo o que aconteceu na parte técnica para aterrissar, que pode ser trazido, mas eu deixei fora.

Nós não estamos fazendo um relatório para a direção da aeronáutica e não podemos dar todos os detalhes técnicos. Descrevi um pouco a fonte do desastre, o que tem a ver com o acontecimento em relação ao atendimento a uma tal porta.

É possível observar e sem dizer simplesmente: não houve desleixo.

Detalhamento da parte I da aula

Essa parte da aula se coloca diante dos alunos como se eles estivessem participando, não como se tivessem vivenciado, porém como transcreveu tudo objetivamente. Essa parte da aula, então, precisa ser trazida em algum momento, em todos os detalhes, corretamente, e com isso os alunos serão introduzidos por uma parte ao mundo real, mas não por meio da visão do todo, da clareza; porém, mais escuro, apenas fatos e de maneira assustadora e de modo maciço. E por meio da capacidade do professor de conceituar os fatos, por meio da capacidade científica do professor, da compreensão dos conceitos, o aluno pode alcançar as capacidades do mundo. É esse o ponto em que o professor deve ter conhecimentos exatos, caso contrário ele engana e desencoraja os alunos. O próprio professor deve interessar-se pela questão, não por obrigação, porém, por estar preenchido, satisfeito com o que apresenta. Os alunos vão perceber que além de apresentar a matéria com clareza, o coração do professor pulsa junto com o seu sangue.

A melhor situação do professor é aquela que após concluir os seus estudos participou da vida lá fora, no mundo, e vivenciou outras coisas e arduamente ele teve de conquistar o seu espaço como profissional. É claro que não pode saber de tudo no mundo, mas de preferência, em um setor deveria ter-se aprofundado e não apenas ter removido os livros de um lado para outro. Mas, quando apresenta um tema em aula deveria estar isento de

preferências, rejeição ou engajamento acerbadado, mas sim relatar puramente a partir do mundo físico, não de um mundo emocional. O seu engajamento deve estar pairando no ar, em sua respiração e os alunos o vivenciarão. Mas diante do professor estarão claras as representações do mundo físico, caso contrário os alunos não teriam suas liberdades. Não se trata de elucidar seus sentimentos, mas importa que ele os conduza honestamente; que seu engajamento com o fato seja de forma objetiva e esse movimento o leve a alcançar o objetivo.

O relato pode tornar-se tedioso para os alunos. Mas subjaz a esse esforço a força e o momento do sacrifício do professor e o amor e o sacrifício de abdicar dessa parte pessoal, de distanciar-se de si, de se envolver nesse mundo físico de fatos desprovidos do espírito; é justamente esse sacrifício que os alunos vão perceber nitidamente, porque é o esforço de trazer esse mundo físico, material, dos objetos, que é tão distante do ser humano. É isso que interessa muito mais profundamente ao jovem do que algo sensacionalista, quando num momento cria-se uma vivência na classe.

Podemos mostrar um exemplo. Vocês podem alimentar um jovem com um belo pudim cor de rosa, mas esse não o deixará saudável!

No Ensino Médio, um pouco já a partir do 6o ano, nós temos que colocar um pouco as forças destruidoras do mundo físico diante dos alunos. Um pouco, assim como um avião na queda, pois justamente a aviação nos fornece subsídios para a introdução das forças destrutivas. Como Sant Exupéry em Correio do Sul. Nada pode substituir essa busca que o ser humano tem em relação ao mundo físico para o qual ele nasceu; nem uma aula de canto, teatro ou que seja. Não há substituição, mas existe a assimilação e o processamento no mundo físico dentro das artes etc.

A escola tem a ousadia, a sem-vergonhice de, depois da puberdade, durante cinco anos, isolar o jovem do mundo, trancado em sala de aula e massificá-lo. A parte física tem de ser levada ao aluno em pequenas porções, caso contrário, depois de cinco anos, se ele não morreu de fome, então morrerá de desnutrição. O hino mais elevado ao mundo da Física.

Pretendo elucidar isso, de como levar para o aluno a realidade com muitos exemplos e variações.

O exemplo do desastre de avião, em verdade, mostra nitidamente com o que nós nos defrontamos no mundo físico. Numa retrospectiva podemos dizer que esse fato de sermos envolvidos em um processo físico nos leva para a maior escuridão. Nós não sabemos porque os aviões hoje se tornaram carcaças voadoras ou crematórios voantes. Nós não sabemos que capacidades o capitão McCornick possuía e onde as conquistou, e nem sabemos que

características eram essas que possuía. Nós temos, sim, um pequeno recorte, e que em si é redondo e rico, mas se perde no escuro para todos os lados. E é exatamente essa situação do aluno do 9º ano: o mundo é grande, brilhante e para todas as direções e se perde para dentro da escuridão, mas eu tenho esse algo, esse detalhe, e dele vou me apoderar. Todos os seres humanos são um pouco assim, inclusive os que estão aqui presentes. Imaginem alguém na praia, no mar com água até os joelhos, com uma linda concha nacarada na mão e ele assim caminha na águas admirando sua concha de madrepérola e ignora o que está abaixo dos joelhos.

Cada dia de aula deveria ser como essa pequena concha de madrepérola e para isso o professor precisa trabalhar horas a fio para garantir todos os aspectos; para trazer algo do mundo. De nada adianta se o aluno não recebe uma vez por dia essa concha polida. Se então o aluno for perguntado sobre o que aprendeu hoje, ele tem como apresentar a sua concha nacarada.

E por muito tempo ainda os alunos vão se recordar desse acontecimento, mas isso ainda tem uma outra razão, isso nós devemos a Rudolf Steiner: conseguir abarcar o exemplo de um fato físico e toda a sua complexidade de uma situação requer grande esforço. É difícil interiorizar uma situação sem compreender e na multiplicidade de sentimentos permanece cinza, duro. É extenuante! - é como se fôssemos buscar comprar uma coisa difícil de ser encontrada e temos de ir de loja em loja; o tempo passa, ficamos cansados e desanimados principalmente quando estamos sozinhos e não temos ninguém que nos conte uma piada para rir. O mesmo acontece num monótono relato do professor, não há nada para rir ou chorar, nem diálogo nem perguntas. O relato do professor tem que estar completo e fechado em si, sem margem de dúvidas, nem de perguntas. Sou pago para isso, não pelos papos.

Basta assistir aula apenas um dia para saber o que acontece na sala de aula. Para saber se a pessoa apenas leva o nome de professor, mas não o é. É uma situação que não pode perdurar, nem perante os alunos, nem perante o próprio professor. Está correto quando o professor, depois de 1/4 de hora de aula, começa a transpirar e pega um lenço para enxugar a testa; também os alunos devem chegar a isso, dessa forma os alunos foram atingidos. Cada professor e cada aluno está sozinho diante da apresentação e observações do mundo físico. O mundo físico olha para dentro da sala de aula, é assim como se estivesse presente, às vezes ele de fato realmente está presente. O problema do professor é de sempre estar explicando e não dar tempo nenhum para os alunos. Por meio das explicações ele se encontra no âmbito do poder, “eu estou acima deles”, pensa. No caso da porta do avião poderia perguntar: por que a porta fecha por fora e não por dentro? (e isso não foi

explicado). É um assunto que poderia ser discutido com os alunos, pois é claro que há uma explicação técnica para ser assim. Aqui não se trata de um aluno ter capacidade de entender isso. O professor tem a tendência de querer fazer-se de entendido em tudo, apenas para exercer poder. Não é isso que se deve fazer. É maléfico.

Esse primeiro aspecto da Aula Principal tem um pouco aspecto de um funeral: é assim e assim e assado... e pronto. Nada de emoções, louvores ou júbilo. Nenhuma comunhão de sentimentos. Nenhuma explicação, apenas relato dos fatos. Essa é característica que esse momento da aula deve ter – provavelmente a mescla de enterro e de renascimento. Entendam-me corretamente, eu não disse que a primeira parte é um enterro. Apenas um olhar sob esse aspecto e então apreendeu-se algo da característica de um funeral. Na exemplificação entre funeral e nascimento tem a característica da seriedade e o definitivo, nada mais pode ser mudado ou completado naquilo que foi apresentado.

Detalhamento da parte II da aula

Terminada a primeira parte da aula, muda-se o tom de voz e talvez ainda pode-se ir da direita para a esquerda, por exemplo. Perguntamos ao aluno: “o que você imagina que os passageiros vivenciaram naquele momento?”. Imaginem que as aeromoças naquele momento estariam servindo jantar: o baque; imaginem o que o pessoal vivenciou na hora em que entrou a neblina. Como vocês teriam se sentido nessa situação? e etc.

Agora, vem o momento de colocar os alunos dentro das vivências da situação; como se sentiriam se fossem os passageiros? Será que imaginariam que iriam morrer? Colocar a situação do piloto e do co-piloto pensando algo como a turbina não poder falhar, para salvar o avião.

Podemos perguntar aos alunos: alguém de vocês já voou? Sentiu medo? Assim temos inúmeras situações a levantar.

Agora vamos caracterizar precisamente onde é a parte II da aula. Está aqui em jogo um pouco a autoridade do professor sobre a aula. Autoridade não provém do domínio sobre os alunos, mas sobre si próprio.

Na parte I a matéria foi apenas exposta, apresentada, considerando apenas o físico, o factual. O novo na parte II é que é explanado o anímico e o sentimento interno.

Na parte I cada aluno estava situado em si mesmo, estava só consigo.

Na parte II, na retrospectiva, a questão é ampliada; cada um contribui com a sua impressão e sua opinião. Há uma situação de comungar. A retros-

pectiva que é de certa forma emocional, é também organizacional. Essa retrospectiva já traz muitos aspectos esclarecedores, não partem do professor, não são intencionais, mas são inevitáveis, seguem-se de forma estruturada: o que é que vivenciamos os passageiros? O que aconteceu com os que caíram no bagageiro? E com o capitão? O que houve com as pessoas no chão?

A retrospectiva tem a ver com o emocional, mas obedece a uma certa ordem, esta pode ser elaborada a partir da distância, em ordem. Eu posso dizer que na cabine houve tremor e assim por diante. Eu preciso usar conceitos para despertar nos alunos um sentimento. Isso são, por princípio, elementos conceituais e de representação que provocam uma parte do conteúdo. O conteúdo é representativo, é conceitual, é preenchido emocionalmente. Mas são necessários o contorno conceitual e os elementos emocionais e é preciso usar conceitos e palavras que não surgem puramente da realidade, como o narrar, na parte I. Agora devem ser projetados num processo anímico onde são descritos conceitualmente. Por exemplo, os passageiros têm medo.

Na próxima aula aprofundaremos os conceitos de representação: exemplo – o capitão permaneceu quieto – ele logo agiu e evitou o desastre; ele sofreu um baque e etc.

Dessa maneira eu digo mais do que falei na parte I.

Eu utilizo a minha imaginação para dizer algo sobre os fatos. Agora eu uso a minha imaginação para saber o que devo dizer para expressar o que eu faço. Eu imagino a forma como o capitão estava sentado, agora poderia estar inseguro, desesperado, mas seguramente estaria manobrando as alavancas. Eu também posso imaginar que aquele menino no bagageiro chama pela mãe e etc.

Ao narrar o fiz sequencialmente, mas agora eu junto os diferentes fatos, imagino e represento o que se passa na alma.

Imaginar as pessoas, as condições do ambiente, e caracterizo generalidades internas deles.

I – O que fez o capitão, agora descrevo a criatura maravilhosa que é.

No primeiro passo expus e confrontei os alunos com os fatos.

II - agora eu pergunto: como nós sentimos esses fatos. Como esses fatos estão relacionados uns para os outros considerando os meus sentimentos.

I - os alunos não apresentam opinião alguma.

II - torna-se interessante porque surgem as opiniões comuns e as divergências. Resulta uma mistura de emoções diferentes e isso significa que agora se inicia o julgamento subjetivo.

Em I tudo era objetivo e agora se torna subjetivo. É o meio seguro de se introduzir aos alunos o julgamento subjetivo. Como quando eu pergunto – “como os passageiros se sentiram?” – ou – “como eram os fatos nus e crus em seu entorno?”. Isso eu fiz no momento em que eu falei dos pontos pretos em torno do avião prateado, em que alguém da terra poderia ter visto e que foram aumentando: - ai meu deus! - vai cair por cima de mim! Nesse caso eu entro no emocional. Animicamente pode ser observado que em I tudo se condensa nos fatos, um está posto ao lado do outro. Tudo é certo e necessário e é exigido aqui pelas circunstâncias.

Em II, eu posso observar isso ou aquilo, a questão é mais maleável. Um diz isso, o outro aquilo. O que era experiência, torna-se a representação interiorizando-se, transformando-se em sentimento movimentado animicamente.

– O que significa isso para o professor?

Ele precisa preparar duas vezes essa matéria: uma vez a parte I, e uma vez a parte II. Não basta apenas almejar, dizer algo bom, que chama a atenção. Muito daquilo que poderia dizer de belo e interessante, ele precisa reprimir, fazer calar dentro de si. É um bom professor aquele que muito silencia sobre o muito que sabe, e não aquele que muito fala. Isso, entre outros fatores, possibilita aos alunos poder exteriorizar-se bastante e dessa maneira se aproximar das coisas e isso nos leva ao passo III, onde a matéria precisa ser levada ao patamar mais profundo.

Sobre a apresentação dos trabalhos dos participantes acerca da antipatia e simpatia.

Sobre Simpatia e antipatia deve o narrador calar-se no item I. As emoções devem estar ocultas; não levar para fora: relato factual.

A simpatia é o gesto da relação com o mundo, qualidades da relação com as coisas.

A antipatia é o gesto de rechaçar – simpatia é unir-se.

Representar: colocar diante de mim, logo é gesto de antipatia. Eu separo algo de mim – constatar, cristalizar.

Hoje o que mais se faz é representar e isso predomina na Ciência e também na vida de hoje. Toda a pedagogia Waldorf consiste na busca de sair da prisão da representação e buscar a ampliação das demais atividades da alma, (voltarei a isso). Todos os processos que desenvolvemos aqui nos levam a emitir uma representação dentro de nós: Coloco-a dentro de mim e com ela faço o que quero. A representação me liberta. Nesse trabalho aqui estamos livres.

Distanciar-se de algo para avaliar - observar é a antipatia.

Na parte I, simpatia e antipatia se mesclam. O ponto mais importante para mim foi que vocês mesmos (participantes) observaram e discerniram isso.

Conclusão – julgamento – e conceito (11/01/009)

O que apresentei até aqui foi extraído do próprio Rudolf Steiner, das palestras do GA 302 (1921). Lá ele apresenta os três passos e os caracteriza com exatidão. Ele as descreve, principalmente, como as três atividades da alma.

As três atividades da alma são – conclusão – julgamento – e conceito.

A conclusão não está no final como na filosofia clássica grega, porém está no início. A conclusão não é o resultado, não é um resumo, porém é um nascimento. Antes de Cristo o ato de se chegar a uma conclusão era o final, o que representa o período antes de Cristo que se findava. É uma conclusão e uma morte.

E depois de Cristo, o final, a condução torna-se um nascimento. É assim que a metamorfose da conclusão tem a ver com o desenvolvimento cristão.

O que é realmente essa conclusão, hoje ainda ninguém sabe realmente. O palestrante já conversou com muitos, mas só encontrou subterfúgios. Inicialmente deveríamos buscar a clareza sobre o significado desse julgamento – ato de julgar. É uma capacidade da alma – a conclusão é uma atividade corpórea e por isso o significado para nós é tão obscuro – o conceito é uma atividade do Espírito.

Como para o ser humano a alma é o mais próximo, como a sua camisa, o palestrante iniciou com o julgamento. Começou a descrever o ato de julgar em seus diferentes aspectos. Assim é possível acompanhar o julgar através das classes: do 6o ao 12o ano.

A conclusão é um interiorizar-se, perceber mais profundamente aquilo que se realiza, e por essa razão não é possível exprimi-la em representações.

A atividade de julgar aproxima-se da representação. O conceito expande-se muito além da representação, ele ultrapassa o limite da representação.

A conclusão ‘nada’ dentro do factual, da realidade do mundo. E isso se condensa para algo que se torna conteúdo concreto da alma, do anímico.

Isso se condensa e na nossa alma gera julgamento. Esse julgamento, novamente, precisa de imagens em nós, e representações.

Estas nos levam ao espiritual e tornam-se conceitos.

Tudo o que foi falado até agora são apenas molduras vazias de um quadro. Em verdade nada se tem. O que foi apresentado até agora é como

uma ginástica matinal. Depois da ginástica tudo continua como antes. Vocês não foram para fora, tomar café: nada aconteceu. Assim foi com o que fizemos até agora. A ginástica só foi feita pelo palestrante, mas vocês viram que talvez seja possível fazer uma ginástica. Vocês viram que existem exercícios determinados e precisos. E o que queremos trabalhar aqui não é uma guirlanda inútil do intelecto, mas tem uma determinada ordem em si, uma finalidade determinada. Depois da introdução ao trabalho dos próximos dias queremos abordar intensamente o tema do julgar, o ato de julgar.

Julgar, de antemão, não é crítica nem desclassificação, menosprezar, reduzir à qualidade inferior. Essa moldura vazia não queremos preencher com conceitos e teorias, mas sim, a exemplo do acidente aéreo, queremos detectar onde se localiza o julgamento.

Rudolf Steiner toma como primeiro exemplo um experimento das Ciências Naturais que é demonstrado durante aquela aula.

Mesmo que a sua matéria não seja Ciências Naturais você pode imaginar que em sua matéria poderão ser feitos experimentos que poderão ser acrescentados aos demais conhecimentos e que tal experimento está colocado no início, ou antes, uma introdução sem uma justificação. Um experimento cai do céu, sem a dedução de que seja aplicado de alguma forma. Mas eu aqui não quero apresentar outro experimento, fora daquele que já fiz no início, e o que genericamente já é conhecido. Mas desde já podem deduzir que a experiência deve atingir os alunos como aquele baque no avião atingiu os passageiros.

Retomando a narração do acidente. Lembrem-se da seqüência no passo I, quando é contado para os alunos que foi um baque violento e um estremecer passou pelo avião, que ele fez o movimento para o lado; a disposição dos alunos deve unir-se aos fatos relatados como na história do acidente.

Daí ouviram falar das brumas. Agora os alunos imaginam-se sentados lá dentro. E isso eles fazem por si mesmos. Caso contrário ele não consegue assimilar os conteúdos narrados. Mas o aluno está lá para assimilar os conteúdos, portanto vai se envolver. Todos os alunos querem se envolver. E apenas são capazes de fazê-lo porque o que é afirmado e dito com convicção, tranquilidade e firmeza como se estivesse fundamentado no chão da sala de aula. A fala não deve atingir as emoções, mas que tenha como base o estar aqui, estar presente. Isso não são fantasmagorias que voam por aí, mas são comunicações que colocam o aluno no seu 'lugar'. Vocês devem ser tão calmos e seguros como os alunos devem estar sentados. São vocês, por meio da condução da aula, que colocam o aluno em seu lugar. Isso não é fácil de se aprender, mas o professor é pago para isso. A narração do professor precisa ser tão segura quanto o pagamento dele no fim do mês.

O interior do aluno agora está na sua melhor disposição para aprender. Ele ouve do movimento do avião, do baque, do imerso na bruma que se espalha dentro do avião. Por meio da expressão do professor, da respiração, os alunos sentem como se isso acontecesse dentro da sala de aula.

Uma neblina ainda não está na minha respiração, ela não é existente, mas a respiração é um órgão sensorial com o qual o aluno relaciona a si próprio com essa mudança de ar e a torna real para si. O seu comportamento é o órgão que o professor precisa dirigir com a sua narração e que o aluno precisa ter disponível a fim de mergulhar na narração. A narração não tem informação da qual se toma nota. Então a atração física entraria apenas no braço e na mão. Pela ponta do lápis teria se afastado do aluno, mas a intenção é de que através da fala do professor o conteúdo se conglomerasse no aluno.

Torna-se ainda mais forte quando, pelos solavancos, os passageiros são atirados de um lado para outro, segurando-se nos assentos.

A narração deve provocar impactos sobre todos os órgãos dos sentidos do aluno. A audição, o tato, a visão, o equilíbrio, o do movimento. Todos os sentidos serão atçados pela narrativa. Para isso é bom que os alunos estejam sentados confortavelmente e num estado de bem-estar físico e mental. Esta é a base sobre a qual pode ser buscada a capacidade de julgar, que já está embutida na parte anterior.

Resumindo temos: a narração. Temos que concluir que a narração do professor não entra pela cabeça como um desenho, mas deve adentrar o corpo inteiro do aluno. O conteúdo da narração não é como algo que seja abarcado pela cabeça resultando fracas imagens de representações, a exemplo de números de telefone que são lidos, discados e esquecidos em dez minutos. Para tornar-se uma propriedade espiritual duradoura é preciso que o aluno não permaneça passivo, mas que entre numa atividade, e a primeira é a dos sentidos. E essa atividade dos sentidos o aluno não seria capaz de executar se ele, ao mesmo tempo, não exercesse a atividade de julgar; e essa capacidade, agora, nós temos de clarear. Quando, por exemplo, ouvimos sobre o baque, a bruma, estamos ativando e relacionando um sentido com outro seqüencialmente e isso não fazemos conscientemente. Apesar de estarmos com os sentidos conectados, acordados, o processo corre inconscientemente. Se não o fizéssemos não conseguiríamos concatenar as palavras em frases com sentido. Nesse estado e somente por meio da união dos sentidos, surge a realidade.

Exemplificou chamando um aluno para frente. *(Enxergamos a vinda dele para frente e ouvimos as pisadas no chão)*

Se eu tenho ativado dois sentidos, eu posso unir a impressão dos dois e agora posso julgar. Agora tenho segurança para tomar uma decisão. Abarcar

a realidade me capacita para agir. Assim a narração sempre precisa ativar mais sentidos e assim pode tornar-se real para o ouvinte. A percepção sensorial não é o transporte de algo de fora para dentro de mim. Isso é um equívoco e engano materialista. A percepção sensorial sempre está embasada numa atividade própria minha. Isso pode perceber-se ao passear no centro da cidade: em pouco tempo estarão cansados. Isso acontece porque os órgãos dos sentidos ficam sobrecarregados, mesmo os mais delicados porque em cada atividade sensorial está atuando uma atividade física própria. Mesmo que eu mude a direção do meu olhar para o outro objeto, eu ativo o músculo da íris para focar com exatidão, ao mesmo tempo ativo o músculo ciliar para mudar a lente e os meus músculos oculares para rolar o olho para baixo. Assim estou ativo em meu sistema muscular. Isso mostra quão fortemente a percepção anímica está apoiada no corpóreo. E a atividade corpórea transmite-se para uma atividade anímica, necessária para cada percepção sensorial. Essa transmissão existe, é óbvio, porque o ser humano quando nasce vem com o impulso para a vida inteira de unir o corpóreo ao anímico, em tudo que realiza quer ter uma intenção, uma meta, uma percepção. Apenas nas primeiras semanas de vida, a criança se movimenta sem ter relação anímica com o entorno, mas mesmo assim, por meio do choro e da voz da mãe, há um movimento físico em relação ao anímico. Esses dois pertencem-se mutuamente. Vocês podem olhar para o decorrer da vida inteira, perceberão que os dois sempre estão interligados.

Poderíamos até compreender alguém dizer que isso são palavras, constatações que de nada valem na vida prática.

Então aos pormenores:

Voltando aos alunos: o professor narra e o aluno recebe essa narração derramada sobre o seu corpo inteiro, da sola do pé até o olho. Não apenas a recebe, mas precisa unir-se a ela, adentrá-la e se ligar a ela, portanto, ativar-se. Se pudéssemos observar isso, então iríamos concordar que ouvir requer um esforço que é extenuante. O aluno precisa, em relação ao que ouve, mover-se conforme o que ouve e precisa representar corretamente o que foi apresentado. Ao ouvir ele precisa penetrar com suas representações num espaço tridimensional dentro do seu corpo; não se trata de sombra projetada numa superfície. Essas duas atividades que se encontram com a percepção, essa atividade também é levada para dentro da alma e “que se une à atividade do recordar-se” (memória). O esforço que o aluno faz para ouvir o que foi exposto é aproximadamente o mesmo quando se percebe algo no mundo e precisa nele se orientar.

Agora dá para fazer uma imagem de tudo aquilo que o aluno precisa realizar quando nós lhe narramos algo e, portanto, os professores não devem

fazer por tempo demasiadamente longo, caso contrário passa a ser por demais cansativo para o aluno. Assim, dá para entender porque na aula precisam acontecer outras atividades. Logo, tudo isso que tratamos é apenas uma parte de algo maior. Vimos agora que na primeira parte de um tema, seja um experimento, seja uma narração, o julgamento já é ativado e vai ser muito mais ativado, e tratando-se de um espaço de tempo maior, por isso deve ser seguido de uma atividade diferente. Já está claro o que se deve seguir. Pelo fato de termos desconsiderado toda a parte emocional, falta para a alma o sentimento. Todos os sentimentos foram supridos, o relato foi feito de maneira sóbria e objetiva. E quando se mantém isso durante determinado espaço de tempo, então se represa na alma a ânsia por sentimento. Por isso, em seguida deve ter algo onde os alunos possam refazer-se da dureza, das muitas emoções, de tal forma que a alma possa retornar a seu estado normal, onde sempre está repleta de sentimentos. Assim elaboramos a parte I e II da aula, que talvez nos leve à maior compreensão ao lidar com a proposta steineriana.

Detalhamento do passo III (13/01/09)

Quando eu preparo a aula, eu preciso saber o que eu faço no passo I, passo II e no passo III.

Se eu tenho um bolo para 3 dias também tenho que saber o que posso comer hoje, amanhã e depois. Muitas vezes no primeiro dia estragamos o bolo.

Quando se prepara muito bem o passo I, nada mais pode acontecer porque ele vem totalmente a partir do professor. É o professor e o mundo físico. Por exemplo: para a experiência eu preparei tudo muito bem no dia anterior para ser exposto aí; a mesa também foi colocada. Assim, no dia seguinte a experiência pode ser demonstrada. Se repentinamente faltar água ou força, eu preciso saber relatar verbalmente a experiência e posso mostrar como seria a experiência.

Essa parte da aula é segura, como é seguro o mundo físico. Se eu usar o acidente do avião eu tenho como dados o nome do avião, a data, a hora, o nome do piloto, a companhia aérea; eu sei de todos os dados, de todos os fatos, eu sempre posso retornar a eles. Posso aumentar os dados. Quando numa experiência ora eu faço isso, ora aquilo, os alunos ficam inseguros.

Aparentemente os alunos acompanham passivamente, mas não é assim. Os alunos acompanham intensamente tudo o que eu faço, pois o ser humano é inserido dentro do mundo físico e é tão forte que não aguenta por muito tempo esse relato físico.

Nós, como professores, temos de sentir quanto os alunos ainda são capazes de aguentar. Muitas vezes o professor se entusiasma com seus relatos ou com o trabalho dos experimentos e não percebe mais os alunos. Aqui também é possível os alunos perceberem que o professor tem suas preferências por um assunto determinado e disfarçadamente eles o levam para fora da sua meta, seu propósito (avião). Nesse caso, cada adulto deveria ter desenvolvido o domínio sobre a simpatia e a antipatia, como já vimos anteriormente. Ele precisa da simpatia para agir, mas precisa ao mesmo tempo saber dizer: isso fica para amanhã ou para o próximo dia.

Saber o que é uma parte tem a ver com a outra parte. (factual x sentimental)

- parte factual = parte I.
- parte sentimental = parte II.
- Exemplos para a parte III.

Nessa parte da aula o aluno é sacudido com perguntas, enquanto nas duas partes anteriores ele é nutrido: Exemplos:

a) As causas imediatas? b) Por que a porta voou para fora? c).....? d) ...?

I – impacto;

II – sentimento:alegria, tristeza;

III – severo, agarro e pergunto os porquês? – fico parado – antipático;

A escola como um todo não pode ser sempre suave, simpática. Quando o aluno chamado nada diz, eu digo:pode sentar-se. E chamo o próximo: E você, o que sabe dizer?

O professor precisa ser soberano. Essa é a parte mais extenuante. É onde o pensar penetra na vontade. Trabalhamos com a representação mental que já tivemos nos passos I e II.

À parte III é acrescida a relação das representações mentais de I e II.

O aluno precisa chegar a unir os três fatos. No caso do avião – a porta que voou –, a situação da baixa pressão do ar e o conceito da força que une esses dois fatos. Por exemplo: a queda do bagageiro: medo. O conceito deve surgir a partir da junção de um fato com outro. O aluno precisa penetrar no momento, ligar-se, refletir sobre a situação e isso é extremamente exigente para os alunos. A conclusão de algo que vem de fora baseado em evidências anteriores, mas é algo que tenho de tirar de dentro de mim.

No dia seguinte, a partir da memória, eu preciso buscar recordar e com força própria chegar ao outro acontecimento. Este se torna um processo interno.

E em relação a esse processo o professor precisa olhar para os seus alunos e perguntar:

Vocês conseguem realizar esse processo interno? E os alunos precisam revelar para o professor se realmente o processo externo neles veio a ser um processo interno, acrescentando-se processos exteriores à vida interior.

Isso é uma conclusão bonita. A parte interna do mundo exterior que eu só alcanço quando o exterior também for interiorizado por mim.

– Por que a porta voou? Por que voaram todas as outras coisas?

Eu preciso ter uma pergunta de suporte.

– Por que a porta já não voou antes, enquanto o avião ainda não se levantou do chão?

– E por que a porta voou só quando o avião voava tranquilo sobre as nuvens?

Com essas perguntas eu amplio ainda o que falei no dia anterior. Também aqui eu provoquei uma reflexão. Instituí ao mesmo tempo uma pausa de reflexão. Pode ser que entre eles apareça uma resposta certa.

– Como a porta não estava corretamente fechada, não resistiu à pressão do ar.

– Mas porque aconteceu lá em cima, e não embaixo?

– Por causa da pressão diferente na altitude.

– Quais outras causas podem ter contribuído para o acidente?

– Quais foram as forças que arremessaram a comissária para fora?

– Pressão do ar e movimento gigantescos do ar.

As perguntas devem seguir um roteiro encadeado de forma correta (pode haver até perguntas engraçadas).

Poderíamos ter encaminhado todas as perguntas relacionadas à pressão e ao movimento do ar.

O professor sempre precisa ter uma visão do todo. É como se ele estivesse durante a noite com uma lanterna iluminando uma parte em seu entorno, e só poderia enxergar a parte iluminada. Isso traz insegurança e eu me afasto. Esse é um dos males das nossas escolas. Prende-se ao detalhe de uma situação, mas não o encerra no todo. Essa é a tendência da ciência atual: delimitar e estudar detalhadamente e não dar espaço para abordar um âmbito mais amplo. O pior de tudo é que aquele que foi pressionado numa situação dessas, busca escapar. Tudo precisa ser de tal forma que a riqueza da harmonia possa se manifestar, pois aí reside a base de tudo. Aquilo que for separado do todo, pode-se até achar que isso é bom mas não pode ser bom para mim, pois inconscientemente cada um precisa estar inserido em algo maior. (fica aberto aqui o que é esse “algo maior”)

Voltando às causas do acidente.

– O que provocou que o chão da cabine caísse no bagageiro?

(resposta) Ele foi sugado pela diferença de pressão dos ambientes.

Conceito:

1. A pressão do ar.
2. Movimento do ar para fora.
3. Diferença interna da pressão do chão.
4. Deslocamento do chão.

Vocês viram:

- Por que o avião ficou desgovernado e foi sacudido de lá para cá?
- A alteração da aerodinâmica provocada pela abertura.
- Com o rombo o ar saiu - houve despressurização no avião.
- O efeito chicote.
- Por que o avião se tornou desgovernável?
- Pelo dano que sofreu. Pela queda do chão e os registros hidráulicos danificados.
- A única forma de dirigi-lo era pela turbina esquerda, o que quase é impossível e isso foi uma grande façanha.

Foi isso que o palestrante falou no início da aula. Depende ainda se nós queremos ir tão longe, até os motivos que desgovernaram o avião ou já parar antes. E se o professor ainda quiser falar mais?

Tudo precisa ser preparado pelo professor no mínimo dois dias antes da aula.

Porém, com todas essas perguntas estamos no âmbito do desenvolvimento da capacidade de julgar – conceituar.

UM PRESENTE DOS DEUSES

Isabel C. F. Schievenin

Sugestão de uma aula de Química para o 9º ano a partir de uma narrativa

Nas montanhas da atual Turquia nascem dois rios que correm rumo ao Golfo Pérsico onde as águas de ambos desaguam, são os Rios Tigre e Eufrates; a região entre os dois rios localiza-se no atual Iraque e já foi chamada de

Mesopotâmia. Na antiguidade o solo era fértil e ali se estabeleceram povoados agrícolas e pastoris há milênios. Pouco a pouco as técnicas de plantio e irrigação se desenvolveram possibilitando a permanência dos moradores. Assim teve início a civilização suméria, que culminou com a construção de cidades-estado próximas aos rios. Ali floresceram cidades como Nínive, Uruk e Babilônia entre outras. Algumas destas cidades tinham Marduk como sábio e adorado deus, outras, como Uruk, adoravam a deusa do amor e da beleza Ishtar. A ambos eram ofertados parte da colheita de cevada e da cerveja feita pelos sacerdotes do templo. No céu miravam o planeta que hoje chamamos Júpiter e nele viam as forças de Marduk, e ao contemplar o planeta Vênus sentiam a presença de Ishtar, no céu estrelado habitavam os deuses que quando vinham à Terra usavam seus respectivos templos como morada.

Também os deuses presenteavam os seres humanos, estes presentes estavam na Terra como minérios, plantas e animais específicos e pertencentes a cada deus em particular. Crê-se que entre os presentes de Ishtar-Vênus aos homens, surgira nas regiões montanhosas, no solo, como pequenas partículas ou pepitas de cor verde violácea ou verde enegrecido, um minério. Por vezes este minério era encontrado como pequenas placas ou formas arborescentes e estas, quando riscadas por um objeto pontudo como uma pedra lascada ou batida com martelos de pedra, revelavam um miolo metálico flexível e, por isso, foi utilizado para fazer contas, anzóis, alfinetes e sovelas. Acredita-se que estes objetos datam do período entre 7000 e 6000 aC. Este metal, avermelhado e flexível é o cobre, um presente da deusa Ishtar-Vênus aos homens da Terra.

Passaram-se pelo menos 2000 anos para que se descobrisse que o cobre, quando martelado, torna-se mais e mais duro, mas se aquecido volta a ser maleável e a este ato chamamos de recozimento do metal. Assim, a partir de pepitas se fazem folhas que, quando necessário, podem ser recozidas. Utilizando pedras lapidadas como bigornas, as folhas de cobre eram cortadas com machados de pedra afiada e moldadas, originando objetos de cobre metálico com sua bela cor avermelhada.

O domínio da intensidade do fogo possibilitou a fundição do metal. A invenção do forno de fundição, dos foles de couro e dos cadinhos de cerâmica possibilitou alcançar temperaturas acima de mil graus Celsius, dentro de pequenos fornos de aproximadamente trinta centímetros de diâmetro. Contam as histórias que os deuses deram inspiração aos sacerdotes dos templos ensinando quais os minérios possuíam o cobre oculto em si, hoje chamamos estes minérios de Cuprita, Malaquita e Azurita entre outros.

[SE POSSÍVEL, LEVAR AMOSTRAS DE MINÉRIOS DE COBRE PARA A SALA DE AULA]

No interior do forno, cacos do minério Cuprita eram dispostos em camadas alternadas com carvão de madeira e, pela ação do calor e do carvão, o metal era liberado formando bolinhas ou pepitas metálicas que se solidificavam ao esfriar, misturadas a cinzas e à ganga, o negro carvão desaparecia do forno.

O cobre também foi usado para fazer braceletes e colares, sua bela cor e maleabilidade lembravam a presença de Ishtar-Vênus, a estrela que abre e fecha o dia, como leal servidora de Shamash, o deus sol. Mas o cobre puro não favorece a construção de ferramentas agrícolas ou armas para a guerra. Contudo os deuses estavam dispostos a ajudar. Marduk-Júpiter inspirou seus sacerdotes metalúrgicos a utilizarem outros minérios e assim, outro metal foi revelado, um metal acinzentado e mais raro que o cobre. Este minério que hoje chamamos de Cassiterita, exige menos calor e, conseqüentemente, menos suor dos trabalhadores que manejavam os foles que possibilitavam a entrada do ar e assim a queima dentro do forno. O metal acinzentado obtido é o estanho.

Estas operações metalúrgicas eram envoltas em mistério e magia, sacrifícios de animais eram oferecidos ao fogo que é capaz de transformar minérios brutos e duros em metais flexíveis e belos, como se os desencantassem de dentro da pedra. Assim temos um bom início da metalurgia: guiada por deuses, auxiliada pelos espíritos do fogo e trabalhada por mãos humanas.

A descoberta do estanho já é tão misteriosa como o eram os desígnios divinos de Marduk-Júpiter. Imaginem se os deuses resolvessem fazer um pacto? Se Marduk-Júpiter unindo suas forças a Ishtar-Vênus resolvesse criar alguma coisa ou metal mais forte que o cobre e o estanho? Não se sabe exatamente o momento em que um sacerdote metalúrgico teve o impulso de unir, no mesmo forno, uma quantidade maior do minério cuprita a uma menor de cassiterita, numa mistura de pequenos cacos de rocha que cuidadosamente foi disposta de forma intercalada, com camadas de carvão de madeira. Uma camada de rocha quebrada a pancadas de machado de pedra, outra camada de carvão esfarelado. Quando o fogo foi aceso, quando os carvões se fizeram em brasa e os trabalhadores que regulavam a entrada do ar com os foles de couro contavam com a ajuda dos espíritos do ar, pouco a pouco, entre a ganga e o carvão em brasa, como gotas metálicas acinzentadas aparecia o estanho derretido, mais fogo, mais ar e mais tempo exigia o cobre para se permitir aparecer entre os restos de rocha e cinzas, porém mais rubro, mais generoso e quente o cobre se revelava como se desencantado fora da rocha sólida. Assim como Marduk-Júpiter e Ishtar-Vênus, estanho e cobre se uniram enquanto estavam derretidos. As cores branco acinzentado e vermelho cederam lugar a um tom amarelo menos forte que o ouro, ocorreu uma união

metálica, uma liga metálica. Depois de esfriar, esta parceria ou liga chamada bronze mostrou-se de uma dureza que o cobre e o estanho não têm.

Os sacerdotes metalúrgicos orientaram o uso do bronze para o fabrico do arado, das espadas e armaduras e também de ornamentos e peças de sustentação como colunas para a construção de templos e altares. O bronze além de duro tem uma grande resistência ao desgaste, mesmo quando raspado como nas lutas de espadas ou arando a terra.

[LEVAR À AULA OBJETOS DE COBRE, DE ESTANHO E DE BRONZE PARA SER OBSERVADOS E TOCADOS]

FASE II

Por que os metais eram considerados presentes dos deuses?

Eram grandes as quantidades de metais obtidas na antiguidade?

Por que a arte da metalurgia era um ofício sacerdotal?

Que mudanças ocorreram na civilização após a descoberta dos metais?

Será que hoje ainda fazemos sacrifícios para obter os metais?

Hoje em dia, a extração de cobre e estanho é feita da mesma forma?

Ainda fazemos os mesmos usos do cobre e do estanho?

Vocês já prestaram atenção ao sino da matriz e no som que ele tem?

NO CADERNO:

Ilustração de um pequeno forno da antiguidade com o máximo de detalhes possíveis.

Relato sobre a extração e uso dos utensílios de cobre, estanho e bronze.

TAREFAS PARA CASA:

Pesquisa no Livro de Reis na Bíblia sobre os trabalhos em metal para o Templo de Salomão.

Em que proporções se encontram o cobre e o estanho na liga que chamamos bronze?

FASE III

Retrospectiva resumida do relato do dia anterior e relato dos resultados pesquisados em casa. A obtenção de conclusões pode ser conduzida a partir das seguintes perguntas:

Em que fase histórica acredita-se que o cobre passou a ser obtido pelo homem?

E o estanho?

Por que é necessário aquecer os minérios cuprita e cassiterita juntamente com carvão num forno?

Por que quando temos objetos de cobre e estanho depois de algum tempo eles perdem o brilho e é preciso poli-los para que brilhem novamente?

Qual destes dois metais exige maior quantidade de calor para se fundir?

Onde vai parar o carvão que some na queima?
A quantidade de material é maior ou menor dentro do forno depois da queima?

Como os sinos são feitos? Este é o único uso do bronze nos dias de hoje?
As respostas a estas perguntas direcionam o pensamento às reações de óxido-redução e à introdução das qualidades dos metais. A construção da imagem do metal como cósmico e de seus óxidos como terrestres possibilita a visão futura dos elementos químicos como expressão de forças maiores que as expressas nas tabelas.

Isabel C. F. Schievenin, professora de Química há dez anos, no Ensino Fundamental e Médio da Escola Waldorf Arcaño Micael de Poá, São Paulo.

“A AULA DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE”

Um estudo sobre a Prática Pedagógica de História e a Educação para Liberdade

Irceu Munhoz Jr.

O principal de tudo é compartilharmos nossas experiências como professores. Isso mantém nossa pedagogia Waldorf viva. É com esse impulso de troca que construímos o Grupo de Ciências Waldorf. Esse é o grande alimento do movimento pedagógico com base antroposófica no Brasil.

Hoje a pedagogia Waldorf vive um momento de plena sedimentação de suas atividades. As movimentações de professores por todas as regiões do país são intensas, temos vários cursos de formação e encontros de áreas organizados de forma livre pelos próprios docentes. Assim como o surgimento de novas escolas só cresce.

Sem dúvidas, o Brasil tem o solo fértil para o florescer da pedagogia Waldorf e toda a atmosfera que se desenvolve a partir do núcleo escolar. Vivemos uma época preciosa que sugere um próspero futuro para nossas escolas, mas ao mesmo tempo enfrentamos obstáculos e desafios ameaçadores

em muitos aspectos. Precisamos superar tais questões para prosseguirmos crescendo e amadurecendo no âmbito educacional.

É fato que no círculo Waldorf os professores são muito unidos. É muito bom ver tanta cooperação amorosa entre os amigos de diversas escolas. Entretanto, ainda nos falta uma proximidade mais íntima. A abertura verdadeira aos olhares e sugestões do outro à nossa aula ainda é uma questão delicada. Precisamos construir um olhar compartilhado com o outro (amigo do colega). Isso só enriqueceria nosso trabalho.

Temos de acreditar mais em quem está trabalhando ao nosso lado. Afinal de contas estamos no “mesmo barco”. E assim, poderíamos construir a sólida confiança que nos permitiria colocar nas mãos de um amigo a evolução de nossa aula. Só nos conhecemos verdadeiramente através do outro. O outro pode nos mostrar direções e saídas que nós mesmos não veríamos. Essa é a base filosófica para o autoconhecimento e crescimento individual, e poderíamos aprimorar essa relação em prol de nossas aulas.

Para isso ser frutífero, deveríamos construir internamente um receptáculo para acolher com amor verdadeiro o que o outro quer nos mostrar sobre nós mesmos.

Da mesma maneira, é possível que construamos uma forma amorosa e objetiva para fazer observações às aulas de colegas. Sempre considerando, antes de tudo, as individualidades presentes no processo de construção das aulas por cada professor. É com esse espírito que gostaria de apresentar os estudos desenvolvidos para a prática pedagógica das aulas de História no Ensino Médio Waldorf.

Os resultados práticos desses estudos se realizam no cotidiano em sala de aula. No entanto, se aprofundaram consideravelmente após o início das atividades do Grupo de Ciências Waldorf, há dois anos.

O cerne dos encontros desse Grupo são apresentações mútuas de aulas dos professores envolvidos. São preparadas aulas com orientações diretas nas obras de Rudolf Steiner, principalmente no GA 302, como sugeriu o grande incentivador e orientador do Grupo de Ciências, o professor Manfred von Mackensen.

Os estudos da prática pedagógica das ciências na escola Waldorf, a partir do 6º ano, desdobram-se sobre o desenvolvimento de três momentos que abordem diferentes qualidades anímicas na aula principal de uma época de História.

As ciências biológicas e exatas requerem outras ações práticas e particularidades. Essa explanação seria apropriada especificamente para aulas de História.

Objetivamente o professor Mackensen abordou esses três diferentes momentos de uma aula de época como passos I, II e III.

I – Narrativa detalhada e objetiva. Construção muito rica de imagens com vivência temporal. Sempre buscando a imparcialidade. (Apresentação dos sintomas da História).

II – Exploração dos sentidos trabalhados animicamente na narrativa. Momento de todos colocarem seus sentimentos em relação àquilo que foi trazido. (Momento caótico).

III – Momento de chegar aos conceitos, às causas e suas conseqüências. Construções de relações, visão ampla do conteúdo e suas ramificações. Os detalhes nas entrelinhas da História e as conexões com outras áreas das Ciências. (pensar complexo).

Essa proposta oferece a “educação para a liberdade”, tão falada em nossas escolas. O professor constrói um caminho cheio de pistas, detalhes, imagens, sensações de tempo, suscitam os sentimentos e, depois de uma boa noite de SONO, o aluno estará pronto para, por si só, chegar às conclusões.

Obviamente um professor de História encontrará muito mais dificuldade em apresentar um assunto, muitas vezes polêmico, sem transparecer sua opinião sobre o fato do que um professor de Física que, naturalmente, não interfere no resultado final de uma experiência.

Essa busca pela imparcialidade na narrativa é difícil, mas necessária para a verdadeira prática científica que leva à liberdade.

Se o professor, logo ao apresentar o conteúdo, já demonstra seus posicionamentos e julgamentos subjetivos, ele influenciará as conclusões dos alunos acerca daquilo. Isso privaria os alunos de exercerem o pensar livre.

O ideal seria o jovem juntar todas as “pistas” e emoções afloradas na aula trazida pelo professor nos passos I e II. E ao somar tudo isso às riquezas conquistadas durante o sono, os alunos, apropriando-se de toda força individual, estariam aptos a chegar livremente às grandes idéias.

Pois só considerando e valorizando tais conclusões dos alunos, individualmente, poderemos manter a História viva. Constituída de descobertas novas todos os dias.

O AUTOR: Irceu Munhoz Jr é Sociólogo pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. Tutor e professor de História, Geografia, Sociologia e Filosofia do Ensino Médio da Aitiara Escola Waldorf de Botucatu SP. Também é membro organizador do Grupo de Ciências Waldorf do Brasil.