



VI Congresso Brasil de

PEDAGOGIA WALDORF

O EU COMO SER DIALÓGICO:
manifestações na cultura brasileira

PEDAGOGIA WALDORF

Periódico nº 58

- Passos para uma administração escolar colaborativa
- Eu e Corpo
- Um Longo Respiro
- Os Quatro Elementos
- Os caminhos históricos que levam ao colapso social no início do século XX e a apresentação da Trímembração do Organismo Social
- O Ensino da Geografia na Escola Waldorf
- O Método Científico, o Processo Cognitivo de Goethe e suas Relações com o Estudo das Ciências, pelos Jovens entre 12 e 18 anos

Marco de 2013



Indicações de leituras para o
VI Congresso Brasil de Pedagogia Waldorf

EU E CORPO

Wolfgang Schad

A dignidade da criança está fundamentada em sua natureza imortal. Em cada ser humano esta é única e insubstituível e o torna membro dos direitos humanos universais. Todos os círculos culturais e estados que não reconhecem os direitos humanos, não conhecem a natureza do ser humano. Georg Wilhelm Hegel, (filósofo idealista alemão), já observou o aspecto duplo do Eu humano: Através do seu Eu cada ser humano é membro da humanidade, pois apenas seres humanos têm Eus puramente individuais = indivisíveis, insubstituíveis. Cada Eu é por princípio diferente do Eu que os outros homens têm. O ser homem é, ao mesmo tempo, o mais individual e o mais universal. Apenas organismos biológicos são inteiramente determinados pela interação de hereditariedade e meio ambiente. Aquele que reduz o ser humano a esse tipo de biologismo, igualmente não o conhece, mesmo que imagine que reconheça os direitos humanos universais.

Mas como se relacionam Eu e Corpo? Em quê mesmo eles se diferenciam? - Pelo fato de o corpo ser algo extraordinariamente sábio e amadurecido. Os médicos sempre o souberam, quando falavam da 'sabedoria do corpo', pois sem isso todo o seu esforço seria em vão. Todos os químicos no mundo não são capazes de fazer o que uma minúscula célula do fígado, em cada um de vocês, pode alcançar.

Bem diferente é o Eu. É a imperfeição personificada. Sempre quer e nunca consegue completamente. O poeta espanhol Juan Ramon Jiménez trouxe essa experiência em poucas linhas:

Não corras, vai devagar,
Que aonde tens de ir só cabe a ti!
Vai devagar, não corras,
Que a criança de teu eu, recém-nascida,
Eterna
Não te pode seguir!

Rudolf Steiner muitas vezes referiu-se ao Eu como "o bebê" entre os quatro membros essenciais da organização do ser humano (GA 99, página 79). Isso é difícil para o Eu compreender, pois ele se considera o membro mais elevado

deles. Assim relata Steiner na "Ciência Oculta" que altas entidades espirituais benevolentes ocultam o Eu humano diante de si próprio. Pois, caso pudesse perceber-se inteiramente, estaria profundamente desapontado sobre quão pouco ele é até agora e, de vergonha, perderia a coragem em relação a si próprio (GA 13, Schad 1979 e 2011). Nós estamos protegidos dessa visão até alcançar o limiar total dos mundos superiores. Pelo visto há também para os homens, uma pedagogia prestimosa das hierarquias. Esse saber nos confere, como presente, a modéstia consequente.

E mesmo assim, tudo depende apenas desse germe, essa potência pura sem distinção de qualidades (porque outros poderiam possuí-las também). Mas é justamente isso que permite ao Eu desenvolver-se. É justamente porque tem necessidade de se desenvolver, decide incorporar-se para, através disso, desenvolver-se nessa corporalidade e através dela fazer, aqui na Terra, o que não poderia fazer no mundo espiritual. Nisso consiste a missão da vida na Terra. É por isso que o Eu necessita de seus membros essenciais corpóreos.

Mas somente o estudo dos membros essenciais ainda não é suficiente. Por mais que seja esclarecedor para o Eu poder distinguir em si o plano físico, plano de vida, o plano anímico e o espiritual - ainda mais importante é conhecer as passagens, as transformações, as metamorfoses entre si desses planos de existência. Nós necessitamos ser capazes de diferenciá-los antes de podermos olhar para os seus relacionamentos interiores. Já em 1907 (GA 99) Rudolf Steiner desvendou o véu:

"Se o Eu em sua biografia vive cheio de interesse por tudo o que é novo e vive cheio de esforço por aquilo que ainda não é capaz, mas tenta, assim trará para a próxima vida um talentoso corpo astral provido de ricos talentos. As capacidades verdadeiras não são hereditárias e não são condicionadas, mas trazidas de encarnações anteriores. Se for capaz nesta vida de ordenar suas emoções e seus caprichos, assim obterá na próxima vida um corpo etérico saudável. Se ele se preocupar no âmbito das suas forças vitais inconscientes através da arte e de cuidados com a religião e tratar de harmonizar a vida cultural, assim poderá desenvolver em sua vida futura um belo corpo físico. E o que nessa vida ele transforma no mundo por meio de suas ações, isso virá novamente em sua direção do assim chamado mundo exterior, em forma de acontecimentos do destino".

O que significa isso? Os membros essenciais físicos do ser humano no processo de reencarnação vão se separando um do outro, de cima para baixo. Todos os três

em última instância são metamorfoses de atividades do Eu do passado. Ao Eu cabe uma parte importante de todos os três membros vitais.

Dessa forma o ser humano carrega em si os frutos do seu Eu da última vida na forma de seu corpo astral atual. Em seu corpo etérico ele até carrega em si os resultados duplamente transformados do seu Eu de duas vidas atrás e no seu corpo físico carrega a tripla transformação dos rudimentos do Eu de três vidas atrás. Nisso muitas coisas no solilóquio (monólogo) do Eu inicialmente se torna mais compreensível na sua existência terrena enigmática:

O Homem percebe frequentemente suas emoções de forma bastante ambivalente. Sou Eu que tenho ira? Ou ela me sobrevém e é estranha a mim mesmo? Os alunos de latim ainda aprendem que os verbos do movimento da índole são depositários, que expressam emoções, portanto só aparecem na voz passiva: irascor = sou passado pela ira (a ira passa por mim); laetior = sou tomado pela alegria. Ou não é o Eu que se alegra e sofre? Sou Eu o meu corpo astral; ou sou Eu de fato o meu eu? Certa vez Rudolf Steiner fez um comentário realístico a esse respeito: "O que percebemos numa pessoa é de maneira mínima uma revelação do seu eu, é uma revelação do Eu através do corpo astral" (GA 148 de 17/12/1913). Portanto o corpo astral ainda é bastante semelhante ao eu. Por isso os dois facilmente são confundidos entre si.

Diferentemente do corpo etérico, o corpo da saúde. A constituição da saúde de cada um de nós já é bastante mais distante ao Eu. Shakespeare certa vez deixa o rei Lear falar:

"We are not ourselves, when nature, being oppressed,
commands to suffer with the body"

O corpo etérico, portanto, está afastado da atividade original do Eu não uma, mas duas encarnações.

E o corpo físico é o mais difícil de ser alcançado diretamente pelo Eu. Se a forma de seu nariz ou das lapelas das suas orelhas não lhes agrada, não é possível a vocês mesmos arbitrariamente mudá-los - a não ser com a ajuda do cirurgião plástico. Somente em um futuro longínquo o Homem Espírito receberá a possibilidade de transformar diretamente o corpo físico. Hoje o mesmo tem a distância de três encarnações para a primeira predisposição através do seu Eu.

Agora algo mais se torna compreensível: o corpo **astral** como suporte do carma da última encarnação pode tornar-se presente (p. ex. aptidões) e ao mesmo

tempo, ser um peso. Como espaço anímico ele é o primeiro esteio do Eu na vida terrena. Mesmo assim, o Eu vivencia nele as insuficiências diárias. A moral e a cultura vêm ao seu encontro para levar o Eu à autoeducação e essa consiste em primeira linha em educar o próprio corpo astral por meio do Eu. Nós sabemos que não é possível uma educação de fora sem autoeducação.

Ao contrário, o corpo **etérico** alivia o Eu acordado muito mais, pois esse não pode exercer diretamente nenhuma função do fígado nem regular os hormônios. Graças a Deus não, pois o Eu tão imperfeito, com isso a cada dia, a cada hora, a cada minuto causaria um enorme disparate. Aqui já começa a sabedoria do corpo no dia-a-dia. Ao corpo etérico agradece-se o fato das duas passagens pelo mundo espiritual, pois a transformação dos impulsos do Eu nos membros essenciais depois da morte foram, cada vez, guiados por altos seres Hierárquicos.

O corpo **físico** está afastado três encarnações do Eu, e assim preparado três vezes pela ordem das Hierarquias. É por isso que se tornou o membro essencial mais altamente desenvolvido, cheio de sabedoria. O que, então, o verdadeiro Eu deveria fazer aqui na Terra sem o corpo físico? Também a ele devemos gratidão. Sua alta perfeição só pode ser compreensível através do processo encarnatório. Novalis o expressou em palavras:

"Quem toca um corpo humano, toca um templo"

Os cientistas naturais podem objetar: O Eu que se desenvolve pelo processo encarnatório e o poder das forças auxiliadoras das Hierarquias, sozinhos, também não o fazem. É acrescentada ainda a hereditariedade por meio da linha dos antepassados e o meio ambiente geográfico e histórico. Essa objeção, porém, não é uma contradição, pois o ser espiritual individual do vir a ser da criança procura e escolhe ambos, tão bem quanto possível, sem que ambos, porém, combinem totalmente. (GA 99, página 74) Pois com os dois lados - antepassados e meio ambiente - o Eu também na vida terrena nunca pode se identificar completamente, porém, como sabemos, precisa aprender com isso. E apesar do contínuo distanciamento que existe entre os membros essenciais se desenvolvem um a partir do outro, começando com o germe mais capaz de se desenvolver, o Eu. O Eu e suas corporalidades pertencem umas às outras através das suas metamorfoses cármicas. O Eu cria para si os membros corpóreos, a fim de aprender com eles.

Depois dessa fundamentação do estudo do físico alcançamos a questão central: Como pode se encarnar o ser espiritual da criança e viver dentro dos membros corpóreos

preparados? Como alcança o acesso a seus involúcrulos corporais? – Sozinha, não é capaz. A primeira resposta é: Por meio de cuidados, da educação, do ensino, portanto através do lar e da escola. Eu gostava de colocar a pergunta em reuniões de pais: - Caros pais, os senhores já têm longas experiências educacionais. O que agora esperam da escola? Muita coisa vem à tona. Mas nunca chegaram à ideia, - e o professor sem Rudolf Steiner talvez tampouco – de saber o mais elementar que Rudolf Steiner sinalizou na primeiríssima palestra para os primeiros professores Waldorf: o espírito-anímico (ou alma-espírito) e o corpo físico (ou físico corpóreo) só se encontram através da respiração e da alternância entre acordar e dormir. A tarefa da escola é ensinar a **respiração correta** e o **dormir correto** (GA 293). E isso agora a quase cem anos tornou-se uma constante para os professores, e não precisa ser aqui exposto. Mas a partir disso podemos descobrir o gesto comum: o acontecer rítmico conciliador.

Todo ritmo é a ferramenta educacional central. Todos os processos rítmicos curtos e longos levam a alma e o espírito para dentro do corpo físico. Por essa razão, cabe no início da aula da manhã a parte rítmica. Nesse âmbito de controvérsias deveríamos chegar novamente a um denominador comum e deixar claro o que é ritmo.

Ritmo não é compasso. Compasso é a repetição do mesmo, ritmo é repetição de algo semelhante, nunca do mesmo. Não pode ser o monótono bater o pé ou bater palmas como o 'beat' que tira o Eu fora novamente.

Nenhuma boa respiração é igual à outra, nenhuma batida cardíaca saudável bate igual à anterior. Ritmo é a repetição de algo no tempo que já havia no passado, a curto, médio ou longo prazo. Porém, cada ritmo, também a cada vez é diferente do que antes e com isso aberto para o futuro, nunca pré-determinado. Ritmo, portanto, é a junção de passado e futuro no fluxo do presente. Isso torna possível a um ser eterno encontrar uma pátria no aqui e agora para que não esteja entregue ao simples momento presente, nele se fixar, porém que o presente possa se estender cada vez mais do passado e para dentro do futuro. É justamente isso que vale para o Homem, aprender da sua experiência do passado e expandir-se no futuro. Nessa dimensão não é possível para nenhum animal, nem mesmo ao chimpanzé, o nosso mais próximo parente, antes um corvo preto (Reinhold 2011). Mas nem esse conseguiu ter consciência histórica nem planejar o futuro por anos e décadas.

Hoje nós temos a grande sorte de conhecermos, e isso faz pouco tempo, os ritmos físicos do ser humano. Isso graças à cronobiologia e à cronomedicina. Agradecemos especialmente ao antropólogo e médico na medicina do trabalho Gunther Hildebrandt (1924 - 1999) que, durante meio século, de 1951 – 1999,

com inúmeros doutorandos e com aqueles em busca da completa habilitação na universidade de Marburg, pode realizar o espectro completo do ritmo humano - sendo que alguns deles vão contribuir nesse Congresso.

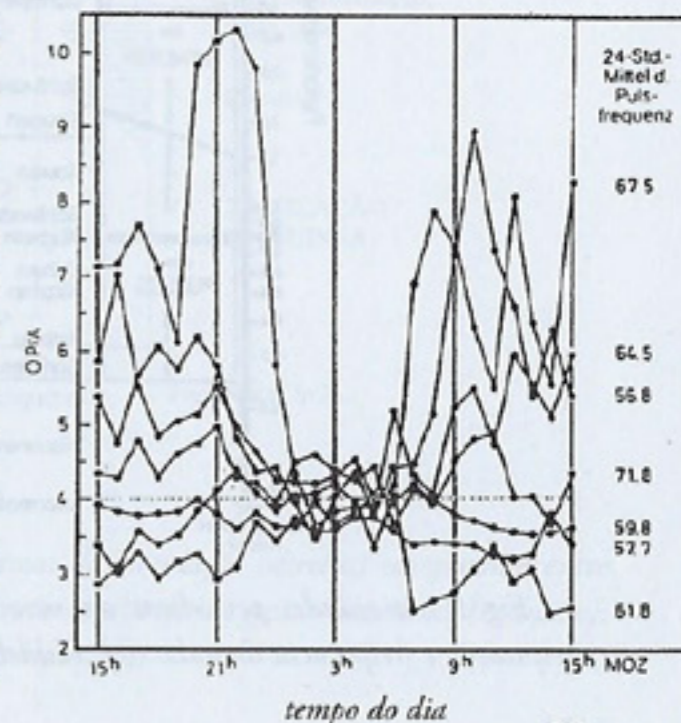
Os Ritmos da trimemoração

Hildebrandt baseou-se nas indicações de Steiner, de que a relação saudável entre a batida cardíaca e a respiração é 72:18 por minuto, portanto 4:1 - Muitas poesias e em especial os grandes poemas épicos da literatura universal têm essa base (GA 281). A pesquisa de Hildebrandt, em estudantes completamente saudáveis, contudo, apresentou desvios consideráveis, apesar do controle minucioso de todas as interferências - até que começou a monitorar a relação do pulso/respiração noite e dia. Todos oscilavam na relação de 4:1 nas fases do sono profundo, entre 0 e 5 horas, portanto, na maior recuperação (Fig1).

Ao praticar, portanto, o cultivo do material poético rítmico adequado ao ensino, as crianças já se recuperam por meio da nossa aula. Depois de uma boa aula de eurtmia os alunos deveriam estar especialmente mais refrescados do que antes, como Steiner o desejava.

A figura II apresenta igualmente atividades rítmicas diárias, assim como o tempo musical sincronizado com respiração e pulso. Ao lado de outras batidas por compasso na música superam largamente o compasso 4/4. Nele são concebidos os Vedas dos hindus, a Kalewala da Finlândia, o canto dos Niebelungos na língua clássica arcaica alemã ou a epopéia de Parsifal.

Também os poemas épicos homéricos ou romanos são escritos em hexâmetros com as cesuras para a respiração em octométricos, portanto no compasso de $2 \times 4/4$. O que acontecia ou acontece com os recitadores e os ouvintes quando eles durante horas e dias ouviam esses versos? Não apenas animicamente, mas também dentro dos processos vitais físicos se estabeleceram os ritmos orgânicos e se tornavam mais saudáveis. Através disso os ritmos de tempo curto no sistema nervoso e os ritmos de tempo longo dos órgãos do sistema metabólico,



isto é, a digestão entra em sintonia. Os primeiros apresentam os ritmos mais acelerados (até 800 por segundo) os últimos ritmos de noite/dia, do organismo total.

Figura I - O quociente pulso/respiração(P/R) de sete diferentes pessoas no decurso do dia e noite sob as mesmas condições de repouso. Os dados são medidos de hora em hora. No sono profundo os mesmos se normalizam para 4:1. (cf. Hildebrandt: 1961)

A figura III ainda apresenta mais detalhadamente o centro do espectro rítmico. Observe-se a relação das preferências por números inteiros 1:2; 1:3, 1:4; portanto oitavas, a quinta sobre a oitava, a oitava dupla. A relação com a música é evidente. Respiração, pressão arterial e circulação oscilam em 1:3 no compasso de 3/4 durante o dia.

Figura IV Traz em imagem a situação das relações durante a noite. Aqui encontramos os ditos compassos de 3/4 tornando-se o compasso de 4/4. Aparentemente a oitava dupla é a situação do ritmo mais apropriada para o restabelecimento.

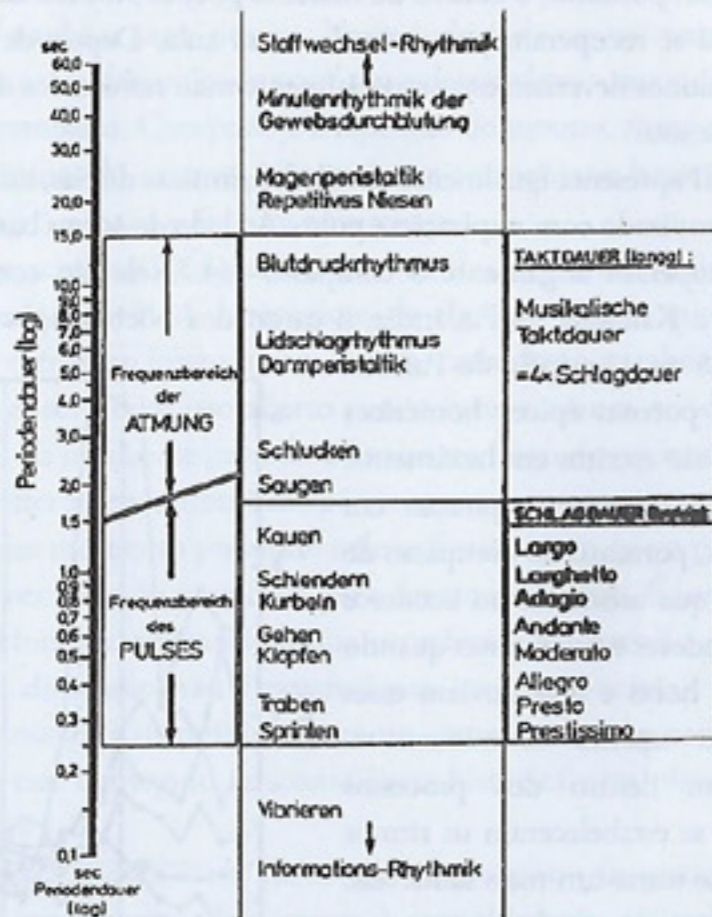


Fig II Atividades periódicas do movimento e ritmos musicais em relação à respiração e frequência do pulso. (cf. Hildebrandt 1990)

Em 1984, Hildebrandt compilou todos esses resultados na figura V. Com isso logrou-lhe, pela primeira vez, caracterizar a trimembração do organismo humano como uma organização temporal, portanto, caracterizar um corpo temporal. Nós estamos acostumados a ler a trimembração na imagem da manifestação espacial do corpo físico. Mas ela é primariamente uma trimembração temporal que secundariamente toma espaço no físico. (Schad 2003, 2006,).

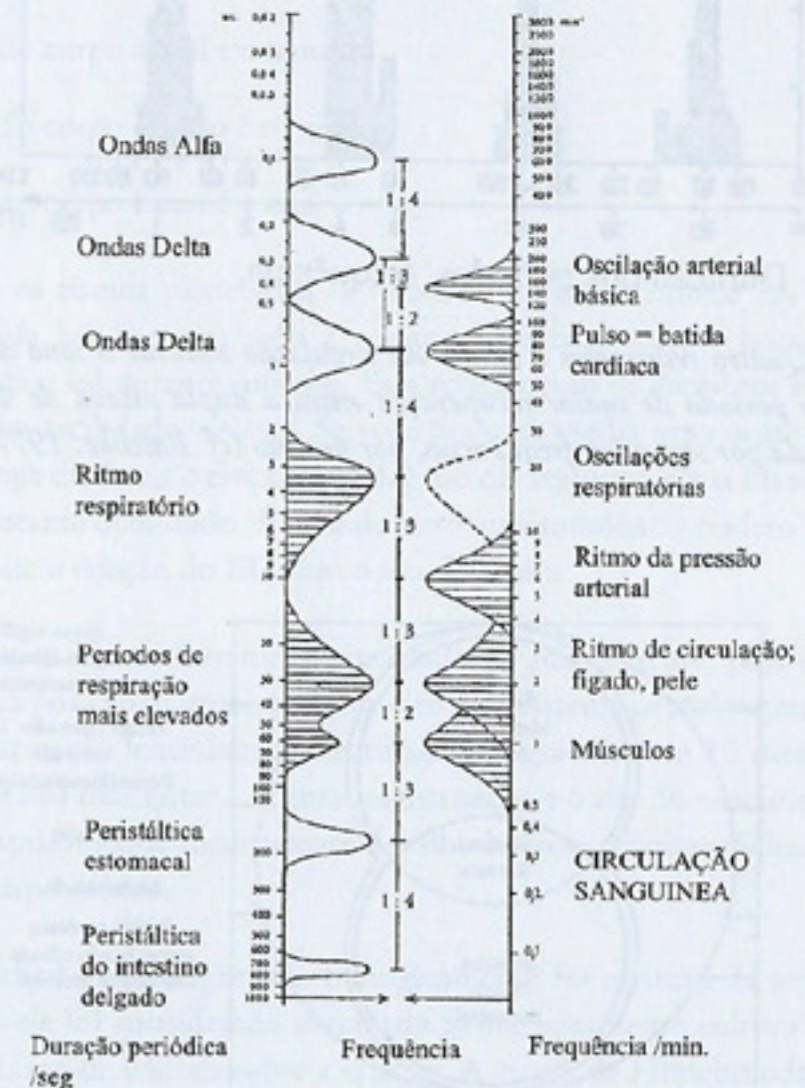


Fig. III A respiração (esq.) e os ritmos da circulação (direita) comparados entre si (interagindo) e em comparação ao cérebro (acima) e ritmos gastro-intestinais (embaixo). Valores diários (cf. Hildebrando 1967, completado)

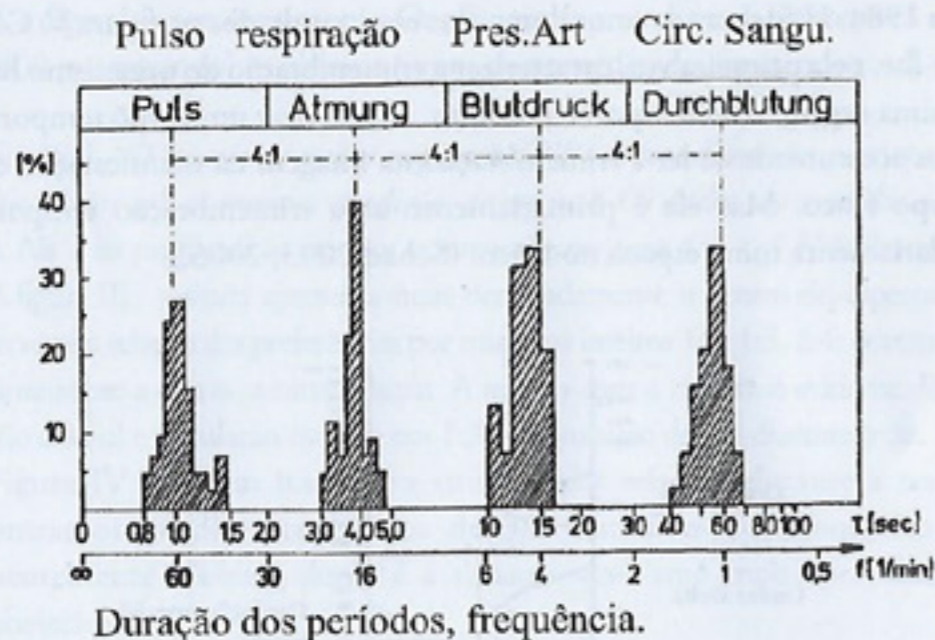


Fig. IV Quatro respirações e ritmos da circulação durante o sono da noite. No momento do período de maior recuperação entra a dupla oitava de 4:1 Duração periódica dada por segundos, frequências, por minuto (cf. Raschke, 1977)

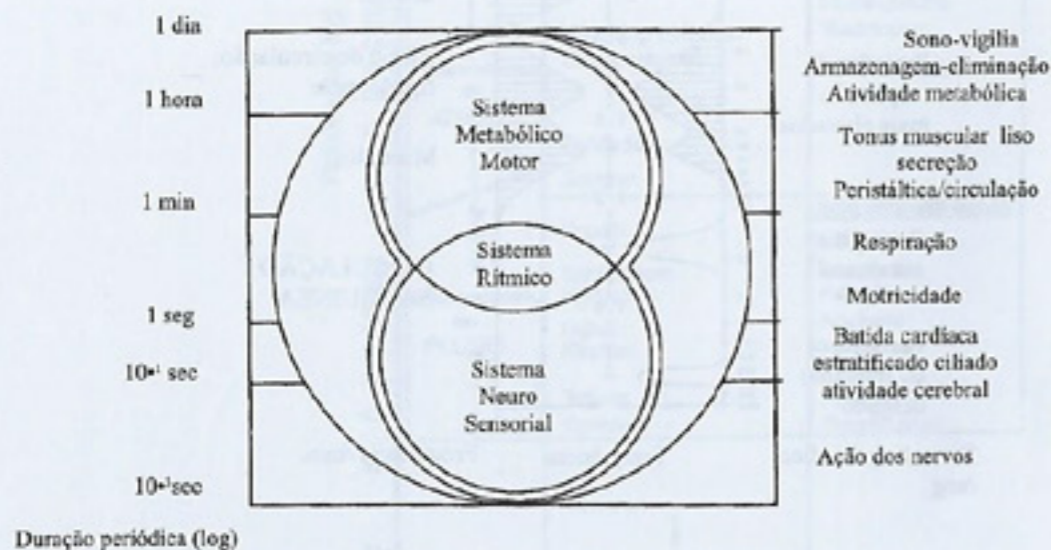


Fig. V a ordem temporal da trimembração corporal do ser humano em escala logarítmica. (cf. Hildebrandt 1984)

Os ritmos da quadrimembração

Durante grande parte de sua vida de pesquisador o ponto de partida de Hildebrandt foi a palestra de Rudolf Steiner "O Ritmo dos Corpos Humanos" de 21/12/1909, dentro de "Antropologia da Ciência Espiritual". (GA 107. 11ª palestra). Nela, Steiner desenvolve os ritmos para todos os quatro membros essenciais.

- ritmo do Eu é o ritmo dia e noite.
- ritmo do corpo astral é a semana.
- ritmo do corpo etérico é o mês.
- ritmo do corpo físico é o ano.

Esses são os ritmos planetários: a rotação da Terra acontece em 24 horas, a translação da lua, em um mês; a semana espelha as quatro fases da lua, a Terra circunda o sol durante um ano. Essa relação com os membros essenciais é detectável com facilidade variável. Se você ficou de vigília uma noite inteira ou em vôos a longa distância e está com 'jetlag' no dia seguinte, o seu Eu se encontra em estado bastante debilitado. A falta de sono ou a sonolência podem prejudicar profundamente a relação do EU com o seu dia-a-dia.

O ritmo mensal está fortemente ancorado no inconsciente, pois nele vibra, por exemplo, a posição da atuação inconsciente do sistema neural vegetativo; bem como a menstruação feminina; a estruturação da gravidez em 10 meses siderais (28 dias x 10 = 280 dias entre a última menstruação e o dia do nascimento), mas também na sensibilidade inconsciente do olho às cores. (Endres/Schad 1997) É o ritmo do corpo etérico.

O mais difícil de ser registrado biologicamente foi o ritmo da semana. Por muito tempo ele foi considerado como um ritmo puramente cultural, dado no relato do 1º Livro de Moisés sobre a criação. A escola de Hildebrandt foi capaz de comprová-lo também corporalmente. E em verdade ele não é um biorritmo espontâneo, que autonomamente se instala, porém é induzido por feridas do organismo. Doenças infecciosas, ferimentos, perda de sangue, fratura de membros, etc., o organismo responde geralmente com processos sanantes num ritmo de 7 dias. (figuras VI).

Os médicos na Antiguidade já sabiam disso. Uma colaboradora de Hildebrandt, Sra. Ingrid Bandt-Reges, certa vez compilou as crises e o período de cura em Hipócrates, Galeno e Avicenna (figura VII), onde foi possível obter a leitura de o ritmo semanal ser o mais frequente (Hildebrandt Bandt-Reges 1992).

O corpo astral por si é o oponente e contracena com o corpo etérico. Ele também interfere muitas vezes em circunstâncias normais. O corpo etérico equilibra novamente os distúrbios do corpo anímico por meio do ritmo semanal. É por isso que nós necessitamos do corpo etérico.

De acordo com Steiner, o corpo físico necessita de um ano para seu desenvolvimento embrional para os nove meses sinóticos da gestação, dever-se-ia acrescentar mais três meses - o "Trimenon" assim denominado pelos médicos, até que a criança se estabilize fisiologicamente e também imunologicamente depois do parto físico.

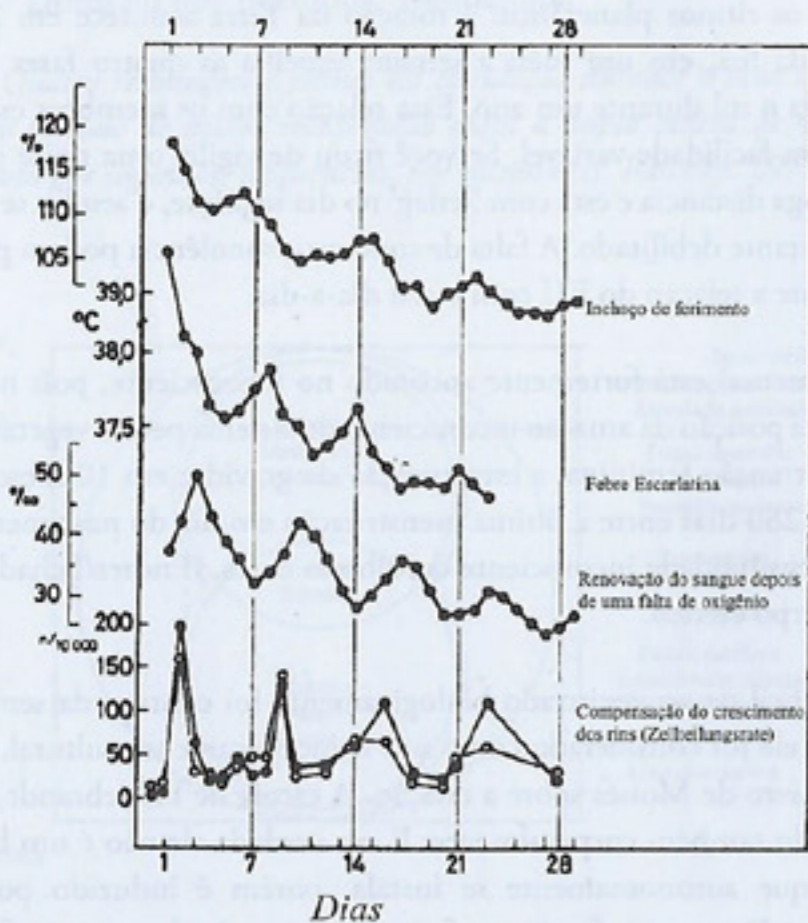


Fig. VI Exemplos para ritmos semanais do processo de cura estruturados (circaseptan,) (cf. Hildebrandt 1981)

Na próxima circunvolução da Terra, portanto um ano e três meses depois do nascimento, estariam prontos então os dentes de leite. (GA 201, terceira palestra) mesmo que nem todos estejam presentes, a sua substância mais dura, esmalte da coroa dentária, está geralmente pronta para todos os vinte dentes de leite (Schad 1994). Mais um passo importante foi completado no desenvolvimento do físico do corpo.

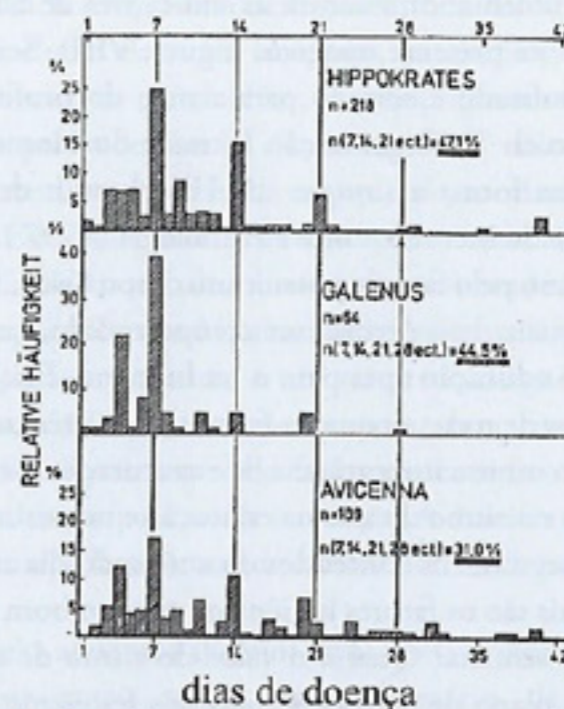
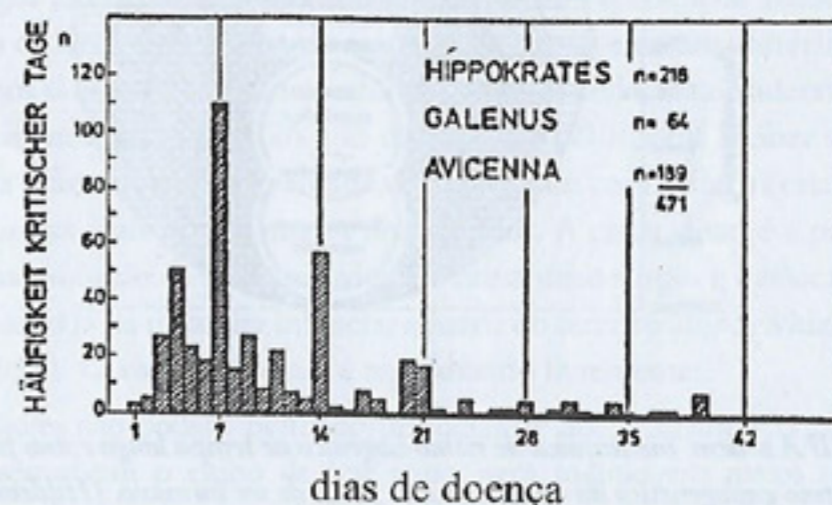


Fig. VII a frequência de dias críticos e a prognose de importantes dias de doença conforme médicos da Antiguidade e da Idade Média (Cf. Hildebrandt e Bandt-Reges 1002)

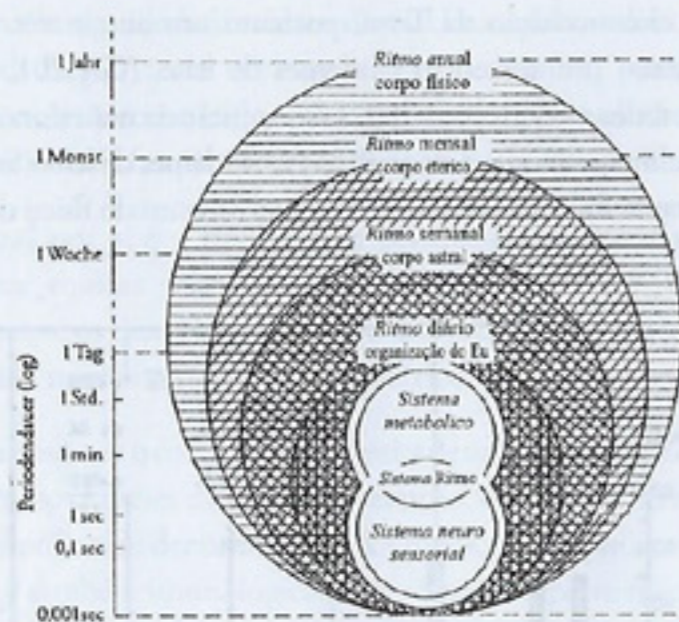


Fig. VIII A ordem hierárquica de ritmo isogênico de tempo longo e suas funções como esteio do ritmo endogenético da trimembração física do ser humano. (Hildebrandt 1984)

Em 1984/85, Hildebrandt resumiu as indicações de Steiner e os resultados de suas observações na presente imagem. (figura: VIII). Seja recomendado para um estudo mais profundo e editado para a mão do professor Waldorf o livro de Bernd Rosslenboich "A Organização Rítmica do Homem" (1994) que será reeditado; da mesma forma a sinopse de Hildebrandt de todas as indicações mais importantes de Steiner referentes a ritmologia (1997).

Cada ser é humano pelo fato de possuir um corpo físico, forças vitais anímicas e dimensões espirituais. Isso precisa ser compreendido, caso contrário, não se poderá exercer uma educação apta para o ser humano. Enquanto nós chegamos a conhecer os ritmos de todas as quatro formas de existência temos a capacidade de chamar a atenção sobre a importância da estruturação diária, do planejamento semanal, do mensal e o ritmo do ano na educação e no ensino. De que forma nós retomamos no dia seguinte os conteúdos do ensino do dia anterior e preparamos o dia seguinte? Quais são os fatores higiênicos que um bom plano de aula requer para a estrutura da semana? Qual é o valor do ritmo de quatro semanas para o planejamento do plano de épocas? Como nós festejamos o círculo das festas anuais, na vida escolar? Agora compreendemos melhor o que fazemos, e podemos ensinar de uma forma mais atuante.

Os ritmos biográficos

Quando nós penetramos mais profundamente nos aspectos da trimembração e quadrimembração humana por um período de tempo mais longo impõe-se uma outra pergunta: Existem, além desses ritmos, outros ainda maiores? São os estágios biográficos. Na vida humana além do ano o olhar passa para os setênios. Os pedagogos curativos têm um amplo campo de experiências nesse sentido, que o início da troca dos dentes, da maturidade sexual e do amadurecimento do esqueleto (nós já crescemos= somos adultos) pode-se deslocar consideravelmente. Nas palestras em Estocolmo (GA 143 de 16/04/1912) Rudolf Steiner chamou a atenção para o fato de que, na verdade, é quase assim com todas as crianças, que se desviam umas mais outras menos dos setênios. A causa disso é a penetração de Lúcifer na evolução da humanidade. Por causa disso surgiu o deslocamento, a individualização já na primeira infância, a partir do terceiro ano de vida (GA 150 de 14/03/1913). O voto de Steiner é reproduzido livremente:

"Os senhores não podem partir do princípio de que as crianças, a partir de si mesmas, desenvolvam o ritmo de sete anos; nem mesmo em meios estatísticos de uma classe. Porém não é possível fazer coisa melhor para a vida inteira do ser humano do que na infância e na juventude transmitir um ritmo de sete anos através da forma de educação. Então ele tem a base para, na sua biografia, se desenvolver continuamente e de nunca ficar parado. Sim, em sua primeira escrita pedagógica, 'A educação da criança do ponto de vista da ciência espiritual' não tinha diante de seus olhos uma criança concreta, porém, o ser da criança, como se desenvolveria se Lúcifer não tivesse interferido. Então no primeiro setênio apenas imitaria, no segundo setênio se desenvolveria a partir de autoridades querida e na juventude viveria em ideais de futuro, sim, e somente por volta dos 21 anos falaria "eu" para si."

Portanto o ritmo de sete anos não é um resultado diagnóstico, porém uma tarefa terapêutica. Isso não deve ser apenas uma mera teoria, porém precisa tornar-se prática educacional, sem dela fazer um compasso. Então, a prática educacional se tornará esteio para sanar a atuação de Lúcifer. É isso que torna a pedagogia Waldorf uma pedagogia essencialmente cristã.

Há dois anos e meio atrás nós tivemos aqui no Goetheanum um congresso pedagógico. Nesse encontro surgiu um adversário da escola Waldorf, Heiner Ullrich, que comprovou pela pesquisa empírica que a psicologia do desenvolvimento contava com bem outras cesuras do desenvolvimento da criança

(a exemplo do terceiro e nono ano de vida) e por isso a pedagogia de Steiner é um retrocesso em tradições antigas ultrapassadas da Grécia, acompanhada da mística dos números em torno do sete. E não se podia falar nesse caso de leis de desenvolvimento. Da nossa parte apenas foi respondido que talvez de fato houvessem leis de desenvolvimento da criança. Até aqui o adversário tinha razão. Na ciência da natureza fala-se de leis, quando não existem exceções, caso contrário apenas regras. Nesse caso aqui cada um só defendia o seu ponto de vista.

Um ritmo de vida ainda mais amplo é o ritmo do nó lunar. Rudolf Steiner apenas bem poucas vezes chegou a falar do ponto de vista pedagógico. Aqui trata-se de encontrar novamente na constelação de Terra, Lua e Sol diante das mesmas constelações fixas como no momento do nascimento. Compreendem aproximadamente 18 e 2/3 de anos=(6793,39 dias) então se abre por poucas noites uma janela espiritual, através da qual pode penetrar uma nova orientação da biografia. Essa passagem é percebida via de regra aproximadamente quatro a cinco vezes durante a vida. Agradecemos a Georg Glöckler que em 1981 elaborou não se tratar nesse caso de períodos de Saros e também não de ciclos Metônicos, porém de ciclos do nó lunar ou de se tratar de períodos de Nutação. Florian Roder em 2005 apresentou uma rica relação biográfica a esse respeito. A indicação de Rudolf Steiner para o professor do Ensino Médio foi que ele, para a primeira passagem de seus alunos de 18 anos, geralmente no 12º ano, procurasse nesse tempo todos os dias e também às noites pensar em cada um individualmente. Seria bom, se ao menos uma pessoa, o fizesse para esse jovem. O próprio jovem não precisaria saber a respeito disso, pois de qualquer maneira o resultado acontece não em plena consciência, porém no sono profundo.

Não é o caso de querer fazer esse processo para si mesmo e esperar nessas determinadas noites por uma tal interferência. Pois faltará a desenvoltura e justamente isso impede em vez de ajudar, uma vez que acontece no sono profundo. Evidentemente parece tratar-se de não se pensar em si, porém, altruisticamente no outro.

E existem ainda ciclos maiores de tempo? –São aqueles que competem ao ser humano, a duração mediana de expectativa de vida. Quando a vida vai-se arredondando deixa de estar no compasso. A verdadeira duração da vida lhe foi apresentada em elevada individualização biográfica.

Nós podemos assim viver três ciclos de tempo biográfico mais longo, além do anual:

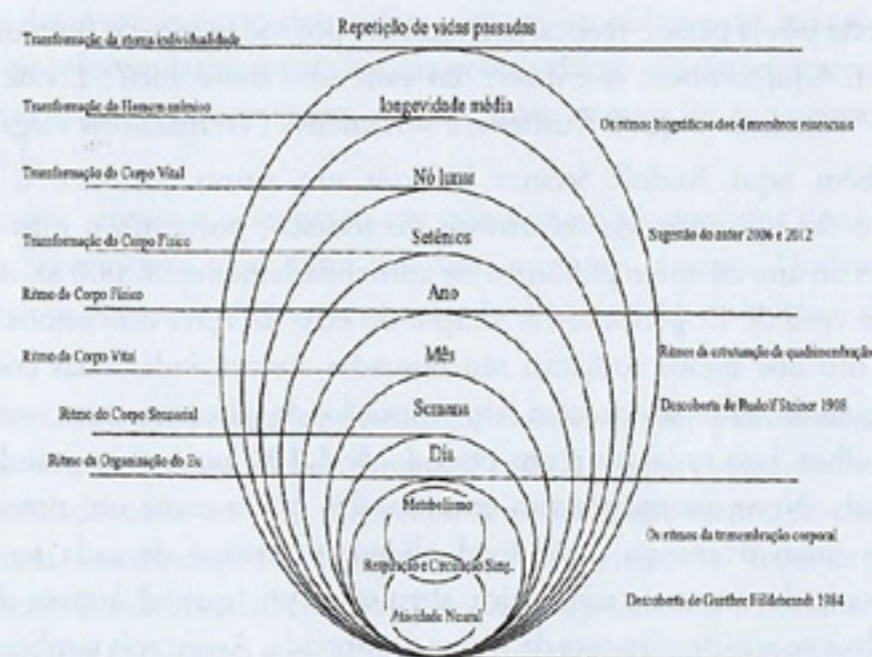


Fig. IX: O espectro geral do organismo temporal humano (Cf. Schud 1997 completado.) (importante: são todas elipses)

- O setênio é o ritmo no qual o corpo físico cada vez novamente se renova, como Steiner muitas vezes o descreve. Mas permanece aberta a pergunta o que ele quer dizer com substância física, substância corporal material. Os fisiólogos e os bioquímicos até hoje não chegaram à resposta para isso.

- O ritmo do nó lunar atinge profundamente a espiritualidade do sono, portanto o corpo etérico, como sendo também um organismo biográfico.

- O espaço de vida leva ao arredondamento no espaço anímico pessoal e subsequentemente ao desenvolvimento durante a vida após a morte.

Podemos acrescentar como ritmo mais abrangente do ser humano o vir a ser histórico que faz com que cada ser humano tenha parte na história da humanidade: a sequência de suas repetidas vidas na Terra. Não existem problemas sociais atuais que não encontrem sua solução humana e social sob a égide da reencarnação: A

decisão sobre as interferências hoje possíveis na vida pré-natal, acompanhamento na morte, o lidar com a quebra das gerações, controvérsias dos sexos, a aceitação dos excepcionais, a problemática racial (Schad 2005). Justamente o último problema está recebendo novamente a sua total humanidade, deixando claro que cada um de nós já passou reencarnativamente por todas as raças humanas e ainda vai passar. Aqui também vale dizer: "tat vam asi = isso é você". E vale a frase de Goethe: "Somente o que é frutífero, é verdadeiro. (Vermächtnis = legado)".

Também aqui Rudolf Steiner indicou um ritmo cósmico: o caminhar do ponto do equinócio do sol através do zodíaco, portanto, o movimento de precessão do ano cósmico platônico de aproximadamente 26.000 anos. Visto do ponto de vista de Copérnico, é a rotação do eixo da Terra no cosmos. No meio de cada um dos signos zodiacais são buscadas e vivenciadas duas encarnações, que frequentemente acontecem em oposição de gêneros, uma vez homem, outra mulher. Isso cada vez é um período de 1.100 anos, com grandes desvios individuais. Nesse acontecimento encarnatório que o torna um ritmo sanador, e através disso o avanço da individualidade espiritual de cada ser humano, possibilita cada vez mais um maior altruísmo, por que só através disso pode desenvolver-se espiritualmente de forma apropriada. Assim seja também incluído esse ritmo maior do ser humano na visão acima. (Fig IX).

Final

Permitam-me para finalizar, ainda contar uma história vivenciada no nosso movimento pedagógico. Na escola Waldorf mãe, em Stuttgart acontece há dezenas de anos, no início das férias de verão 'A semana pública de pedagogia Waldorf', certo vez fundada por Ernst Weissert e muito visitada por professores da rede pública, a fim de buscarem estímulos. Entre as palestras diárias e trabalhos em grupos, sempre foram incluídos no planejamento geral do evento dois grandes colóquios em plenária. Anualmente surgiam determinadas perguntas já previstas 'de Margarida' (Fausto - Agora me diga, como você lida com a Religião?) Uma delas era: -Nós sempre achávamos que justamente a escola Waldorf praticava pedagogia individualizada e se dedicasse especialmente a cada criança. Mas agora quase em todas as palestras e grupos de trabalho nos são apresentadas tipologias: os quatro temperamentos, os quatro membros essenciais, a trimembração, os setênios, a criança de cabeça grande e as de cabeça pequena etc. Com isso as crianças não são transformadas em tipos?

Em vista disso sempre se manifestavam dois colegas: Ernst Michael Kranich

e Stefan Leber. Sr. Kranich apresentava todas as regras tipológicas como pano de fundo, e salientava que nós naturalmente nos preocupávamos em primeira instância com o bem estar de cada criança individualmente. Então em seguida sempre Stefan Leber se levantava e dizia: A nossa tarefa não é fazer com os que estão em desenvolvimento sejam reforçados em seu isolamento, mas acompanhá-los para que eles paulatinamente em sua grande diferenciação sejam reconduzidos à corrente humanitária comum. Através disso tornam-se capazes socialmente para a vida.

Nos anos setenta e oitenta, eu me questionava: A qual dos dois lados você pertence? Ficou claro para mim: aos dois, um após o outro. Um precisa ser a metamorfose do outro. A transformação de uma posição na outra – é disso que depende:

Nós acolhemos as crianças de si próprias, assim como carmicamente no curso do desenvolvimento da humanidade tornaram-se cada vez mais solitários, tornando-se individualidades cada vez mais diferentes. A humanidade tornou-se cada vez mais diferenciada. Isso é a dádiva de Lúcifer desde a construção da "Torre de Babel". Ele é quem traz a luz da liberdade pessoal. Não devemos satanizar (condenar) como fez a Igreja, outras confissões, a maioria dos países e outros coletivos desde milênios, mesmo que sem êxito, ao contrário. Nós precisamos reconhecer esses destinos dos homens e o aceitar como uma constante antropológica doada. O Eu pessoal traz as cores para a vida. Primeiramente ele precisa considerar-se mais a si próprio do que é e, enxergar-se cheio de sabedoria. O mais elevado, o verdadeiro eu, porém é um bebê, a eterna criança de si mesmo. Ele torna-se ciente disso no limiar do mundo espiritual. Ele necessita da ajuda de algo maior do que ele próprio pode ser. Isso já acontece em forma de substituição em toda a educação. A sua missão mais íntima é a de conduzir amorosamente o ser em desenvolvimento para aquilo que pode uni-lo novamente a todos os homens. É disso que consiste o humano, o global da pedagogia Waldorf. Ela gostaria de tornar, no futuro, os Homens novamente capazes espiritualmente para o Tu (você). Essa é a sua dimensão crística. E essa, sim, é a meta a ser alcançada nesse nosso estarmos juntos humanamente nesse Congresso Mundial de Professores.

Wolfgang Schad

Palestra proferida no IX Congresso Internacional de Professores e Educadores

Tema: EDUCAÇÃO: O FUTURO NO AGORA - Como o Eu encontra o caminho do futuro Goetheanum - 09 a 14 de abril de 2012

PEDAGOGIA WALDORF

Periódico nº 59

- Odontologia Antroposófica – A troca dos dentes e o desenvolvimento integral da criança
- I Simpósio do CIMA – Comitê Iberoamericano Multi-disciplinar Antroposófico
- O Enigma do Eu Humano - Um desafio para professores e formadores

Maio de 2013



O ENIGMA DO EU HUMANO - UM DESAFIO PARA

PROFESSORES E FORMADORES

Dr. Jost Schieren

Enigma

Friedrich Hölderlin comparou o rio, em seu hino “O Reno” (Der Rhein), que tem sua origem na Suíça e flui através da Alemanha, França e Holanda onde se lança no Mar do Norte, ao curso de vida do ser humano. As frases que se seguem do poema são o mote dessa apresentação:

“Um enigma é o que nasce no Reno.

Mesmo ao canto mal é possível desvendá-lo.”

Hölderlin expressa com essas frases que o interior de um ser humano, o Eu, é um enigma no qual não se deve tocar. De forma análoga também o descreve Rudolf Steiner em seu livro “Teosofia”. Ele expõe que o Eu humano é incompreensível para alguém do lado de fora. Também um iniciado não o poderia perceber:

“O Eu como a verdadeira essência do ser humano permanece totalmente invisível ... e realmente está no ‘encoberto Santuário do homem’.”

Rudolf Steiner aqui se refere às palavras de Jean Paul em relação à intangibilidade enigmática do “Santuário” do homem. O Eu humano é descrito em um ambiente quase religioso. Apresentações semelhantes encontramos em Schiller em seu poema “A imagem velada de Sais” (Das verschleierte Bild zu Sais) e em Novalis, no conto de “O jacinto e a flor da rosa” (Hyazinth und Rosenblüt).

Agora, quando nós, como professores, adentramos a sala de aula e refletimos sobre os nossos alunos, nos perguntamos: Quem são os alunos sentados diante de nós? Qual é sua personalidade? Como podemos compreender o aluno individualmente e incentivá-lo? Preocupa-nos a pergunta: O que é o Eu desse ou daquele aluno? E nós sabemos que em verdade não poderemos responder

esta pergunta. A intimidade daquilo que é um Eu é realmente imperscrutável. O Eu humano é intocável. Para ninguém é visível, fora daquele que o realiza e isso é o próprio Eu. Portanto nós sempre estamos aquém quando acreditamos poder compreender o Eu de um ser humano. Nós podemos intuir os traços do Eu e, baseados nos traços, ter a impressão da qualidade enigmática do Eu, mas em verdade nós não o podemos compreender. Apesar disso gostamos, e muito, de falar a respeito das outras pessoas. Nós então formamos julgamentos de que a pessoa seja assim ou assim. Mas talvez nós apenas o façamos porque somos tocados dessa forma pela qualidade enigmática do Eu do outro. A nossa percepção de veracidade interior em verdade nos diz claramente que sempre nos encontramos aquém com os nossos julgamentos a respeito de outras pessoas. Para nós pedagogos é importante que estejamos sempre conscientes da distância que nos separa do enigma do Eu humano. Nós somos, quando bons pedagogos, *guardiões desse enigma*. Nós passamos para os nossos alunos o sentimento de confiança e fé de que cada um deles traga em si um enigma assim e que a vida humana consista em valorizar esse enigma, mesmo quando não pudermos resolvê-lo. Pois é grave e danoso quando o ser humano não intui o enigma de sua própria individualidade e igualmente grave é quando ele ou alguém de fora acredita já ter resolvido esse enigma.

O surgimento da consciência do Eu

Mas quais são as características essenciais desse Eu? Rudolf Steiner expõe que, apesar de o próprio Eu poder ser algo velho, a consciência do Eu, da qual hoje dispomos, é bastante nova na história cultural. Na história da arte nós olhamos para pessoas como Dürer ou em especial Rembrandt, que deram expressão à nova experiência de uma consciência autônoma do Eu. Rudolf Steiner e muitos historiadores junto com ele, naquele período, vivenciaram uma virada de uma época. Nasce uma nova força de consciência da alma, que possibilita outra forma de estar consciente de si mesmo. A isso deve se ligar - assim Rudolf Steiner introduz suas palestras para “A Antropologia Geral” - também uma nova pedagogia. Essa nova pedagogia deveria fazer jus àquilo que aconteceu como consciência histórica ao redor do séc. XV, isto é, o despertar de uma nova consciência na humanidade. Nesse sentido podemos chamar a pedagogia Waldorf também de *pedagogia do Eu* - porque de maneira especial atende à nova

forma de viver do Eu humano e tenta fazer jus a ela.

O desenvolvimento da nova autoconsciência também se manifestou na filosofia. Logo nos faz lembrar a frase de René Descartes: ‘Cogito ergo sum’ (eu penso, logo existo), que fundamentou a consciência do Eu somente na existência do pensar. Isso então também foi ampliado na época do esclarecimento. Kant fala da ‘*anima rationale*’, da alma dotada de racionalidade.

De certa forma, bem verdade, aqui também acontece um *estreitamento*, isto é, um *encurtamento* para o qual Rudolf Steiner também chamou a atenção. Pois o Eu humano é muito mais do que apenas a nossa razão e nosso ser dotado de razão. Embora na escola realizemos muito para que as crianças adquiram a razão nós não queremos apenas crianças com razão.

Essa tensão entre aquilo que é baseado na razão e, de certa maneira também a consciência do Eu que se tornou autônoma e aquele Eu do ser humano, no período do século XVIII, foi sentido bastante nitidamente. Goethe se opôs com certa veemência ao fato de se valorizar por demais o Eu humano relacionado à razão. Aqui também se encontra a razão para o conflito inicial com Schiller. Ele escreve sobre Schiller:

“A filosofia kantiana, aquela que enaltece por demais o subjetivo, enquanto aparenta estreitá-lo, ele (Schiller; JS) a acolheu em si com alegria, ela desenvolveu o extraordinário que a natureza depositou em seu ser, e ele, com o mais alto sentimento de liberdade e autodeterminação, foi ingrato contra a grande mãe (A natureza; JS),...”

Embora a recém conquistada consciência do Eu tornar livre o ser humano, e ele poder se libertar da igreja e do estado, baseando-se somente em seu próprio pensar, Goethe opõe-se à *orientação subjetiva* demasiadamente grande da filosofia idealista, por levar a um super enaltecimento do Si-próprio do Homem, colocando-se como todo poderoso sobre a natureza e, através disso, se isolando. Hoje, em vista dos nossos problemas civilizatórios da destruição da natureza e da autocracia da nossa tecnologia, só agora percebemos o quanto Goethe tinha razão (nesse sentido). Nós compramos o nosso lucro próprio com a perda do

nosso mundo.

Na pedagogia Waldorf nós enxergamos exatamente aqui a nossa responsabilidade, pois nós não queremos que os alunos se tornem soberbos na autocracia intelectual e não tenham mais relação com as coisas do mundo. Nós queremos que eles se unam ao mundo com responsabilidade. Eles devem desenvolver suas capacidades relacionadas com o mundo, devem aprender a usar as suas mãos. Seu pensar não deve acontecer separado das coisas do mundo. Isso é um elemento goetheanístico em nossa pedagogia, aquilo que pertence à união com o mundo e ter parte no mundo.

Crítica de Steiner a Goethe

Contudo agora é interessante que justamente aqui também se encontra a crítica de Steiner a Goethe. Rudolf Steiner em verdade nunca criticou Goethe, mas aqui o faz. Ele critica que Goethe tenha realizado uma grande dedicação à natureza, mas que nunca penetrara no âmbito do tornar presente para si a consciência humana. O próprio Goethe, sempre que se referia à frase de Delfos “Conheça a ti próprio” decididamente afirmava ser como uma “astúcia dos sacerdotes conjurados secretamente” que querem desviar o ser humano da sua verdadeira finalidade de vida. Ele também formulou ironicamente:

“Eu fiz de forma esperta;

Nunca pensei sobre o pensar.”

O caminho da introspecção, da observação interior da consciência humana não foi o caminho de Goethe. Por meio dessa postura ele criou uma contraposição decidida contra o seu tempo, contra o idealismo alemão e contra o romantismo. Em relação a isso ele estava isolado e, em verdade, somente a amizade com Schiller estabeleceu um equilíbrio.

Novalis

O romantismo constituía igualmente um pólo oposto à fundamentação na razão do iluminismo. Ele, da mesma forma que Goethe, defendeu-se contra a frieza da razão, contra o reducionismo da racionalidade. Mas não buscou o

caminho para dentro da natureza pelo qual Goethe enveredou, porém escolheu o caminho para dentro do interior humano. Ele, o romantismo, penetrou no âmbito do sentimento e da vontade da consciência humana. Tentou encontrar o lugar de origem do nosso pensar e da nossa consciência. Na frente de todos pode-se mencionar Novalis, que levantou a pergunta em relação ao interior, ao Eu humano. É dele que vem a frase célebre, retirada de “Pólen das Flores” (Blütenstaub) - fragmento:

“Para dentro é que leva o caminho misterioso. Em nós, ou em lugar nenhum, está a eternidade com os seus mundos, o passado e o futuro. O mundo exterior é o mundo das sombras, ele projeta suas sombras para dentro do reino da luz. Agora, sem dúvida, nos parece interiormente tão escuro, solitário, sem forma, mas quanto diferente seria se essa escuridão passasse e o corpo da sombra fosse retirado. Gozaremos mais do que nunca, pois o nosso espírito passou por privações.”

Novalis realizou essa inversão para dentro - que à primeira vista parece não ter nada a ver com Goethe - após a morte da sua noiva Sofia von Kühn.

De certa forma é um passo esotérico e exige uma meditação para poder acompanhá-lo. Novalis era de convicção que dentro da consciência do ser humano vive uma força e qualidade espiritual que é constantemente atordoada pelas impressões sensoriais e a razão baseada nelas. Essa assim chamada consciência da representação mental encurta a nossa própria dimensão espiritual. É o corpo das sombras que ofusca a luz espiritual da nossa própria consciência. Essa consciência da representação mental é cega tanto para o espiritual no mundo - para o que Goethe havia despertado -, quanto também é surda para o espiritual dentro do ser humano, o que Novalis tentou perscrutar.

Fichte

Novalis relacionava suas reflexões filosóficas à Fichte. Fichte se tornou conhecido como filósofo do Eu. Ele teve a intuição de compreender o Eu humano como atividade, como o um processo puro. Trata-se de uma força que se põe na vida por si própria, que se fundamenta puramente em si própria e em nada mais. Essa forma de uma sustentação de si próprio, autônoma, na verdade, só se encontra na divindade.

Rudolf Steiner se expressa de forma semelhante quanto ao Eu. Ele parte do nome Eu e diz:

“Jamais o nome Eu pode soar em meu ouvido a partir de fora, quando é a denominação para mim. A alma pode designar-se como Eu apenas de dentro para fora, por si mesma.” (de: “Teosofia”)

Esse é o mesmo pensamento de uma fundamentação autônoma de si mesmo, que também foi desenvolvida por Fichte.

Separar e unir

Como se manifesta o Eu humano? Manifesta-se por uma atividade contínua. É a batida cardíaca espiritual de nossa personalidade. Essa atividade do Eu que nós executamos em nossa consciência é uma espécie de atividade “mágica”, por isso Novalis também falou de um “idealismo mágico”. Essa atividade é: *separar e unir*.

Para Goethe essa atividade se tornou consciente ao lidar com as manifestações cósmicas e durante toda sua vida a treinou, treinou e treinou. Assim como nós pedagogos, de certa forma, queremos resolver o enigma dos alunos sentados diante de nós, assim quis Goethe resolver o enigma das manifestações das plantas. Ele quis saber o que fundamenta o mundo das plantas? Assim ele empreendeu a sua viagem à Itália. E por fim ele pode denominar o princípio da metamorfose das plantas, o movimento alternado de *concentração e expansão* das plantas. Isso também é um *separar e unir*. Esse princípio da *polaridade e intensificação*, de forma análoga, ele o elaborou em sua teoria das cores. Isso também é *um separar-se e unir-se*. Ele aprendeu e observou, até a perfeição, numerosas manifestações cósmicas da capacidade do espiritual de realização da *separação e da união* e como, com isso, se aproximar da força infinita do espiritual. Em um poema relacionado às manifestações das nuvens, diz:

*Para encontrar-te no infinito,
Precisas distinguir e depois unir.*

Unir

Mas aquilo que Goethe reconheceu como capacidade de atuação espiritual

no mundo natural, isso é, ao mesmo tempo, a própria atividade do Eu humano. O Eu é a força que pode unir-se a tudo enquanto diz: *Tudo isso sou eu*. Nos Upanishaden diz-se: “Tat Twam Asi” – “Isso és tu”. Nisso está baseada a nossa consciência do mundo. Enquanto nos unimos com as coisas do mundo e com os outros seres humanos, reconhecendo-os, nós nos tornamos mundo, nos tornamos de certa forma o outro ser humano. Uma palavra meditativa de Rudolf Steiner reza assim:

*“Percebo-me, ao pensar, uno com a corrente dos acontecimentos no mundo” ou:
“Ao pensar me sinto uno com a torrente dos acontecimentos mundiais.”*

Eu me encontro como conhecedor na identidade com as coisas em minha volta: a flor, a árvore, o amigo - todos são parte de mim.

A expressão “Tudo isso sou eu”, pode servir como mote para a pedagogia da primeira infância. Na pedagogia da primeira infância, no primeiro e no segundo setênio, vale a frase “Tudo isso sou eu”. Nessa idade tentamos construir pontes para as crianças, para que possam unir-se com o mundo e, através disso, poder unir-se também com seu próprio corpo. Elas devem aprender a amar o mundo e nele sentirem-se abrigadas, como espírito-alma, como alma-espírito. E também devem aprender a amar o seu corpo. Isso fazem, enquanto assimilam com gratidão as impressões sensoriais que o nosso corpo nos transmite. No entanto, esse conceito de sensorial aqui deve ser concebido de forma mais ampla.

Experiência sensorial

Consideramos, via de regra, os nossos sentidos como janelas para o mundo. Por meio dos nossos sentidos obtemos informações do mundo. Os sentidos são compreendidos como receptores. Rudolf Steiner colocou ao lado desse conceito *receptivo* dos sentidos, um conceito *produtivo* dos sentidos: então não passa a ser apenas assim que, por meio dos nossos sentidos, percebamos algo sobre o mundo, porém, ao contrário: com os sentidos o ser humano pode relacionar-se qualitativamente com o mundo. Quando nós temos uma percepção sensorial, essa percepção nos enriquece com a qualidade existente no respectivo âmbito mundial. Nas percepções gustativas isso se torna bem nítido: o azedo de um limão, o acridoce de um chocolate e assim por diante, são qualidades próprias

das manifestações do mundo e para o qual, por meio dos nossos sentidos, somos despertados. Passando, então, a observar o âmbito artístico, percebemos que essas qualidades podem ser aprofundadas cada vez mais e que isso é parte de uma educação artística. A qualidade de “maior” ou “menor” na música ou intervalos independentes só se manifestam para aquele que com compenetração interior adentrou as qualidades musicais. Por conseguinte, podemos afirmar que o Eu do ser humano é capaz de se unir às qualidades individuais através das suas capacidades de atenção em relação às qualidades individuais do mundo e, por meio disso, ele próprio se qualifica enquanto assimila algo dessas qualidades.

Movimento

Há, porém, paralelamente a essas percepções sensoriais, ainda outras formas de atividade, por meio das quais crianças se unem ao mundo. Uma delas reza assim: *Movimento*. Enquanto crianças se movimentam, não apenas estrebucham de qualquer jeito. Os movimentos tornam-se, com o tempo, cada vez mais coordenados, cada vez mais claros e direcionados quando as crianças aprendem a caminhar, pular, escalar, se balancear e tudo o mais. Tornam-se cada vez mais hábeis e desenvolvem capacidades. Cada movimento que nós executamos leva a novas capacidades. Isso significa que nós, em nossos movimentos, estabelecemos um intercâmbio com o mundo. Ao movimentar-nos estamos em harmonia com o mundo. Pois as habilidades que nós desenvolvemos significam que estamos em concordância com as qualidades, singularidades e normalidades de um âmbito universal. Quando eu quiser aprender a tocar um instrumento musical, um violino, isso não acontece se, durante um ano, leio cinco livros sobre tocar violino, porém, enquanto eu o faço, exercitando, exercitando e exercitando. Com isso os movimentos de meus dedos e braços se tornam cada vez mais em concordância com as leis do instrumento. Na verdade é o próprio violino que nos ensina como deve ser tocado. Portanto, conforme o caso, com cada movimento, com cada capacidade, nos tornamos uma parte do universo ou pelo contrário: o universo torna-se uma parte de nós. Por meio do nosso corpo podemos tomar parte no mundo e nele nos realizar. Isso traz alegria às crianças e de modo geral a cada ser humano. Nós nos alegramos, enquanto seres humanos, quando *somos capazes* de algo. Isso nada tem a ver com capricho ou altivez ou soberba, porém

nos alegramos porque, através da nossa capacidade, nos unimos com o mundo e nos tornamos uma verdadeira parte dele. Na pedagogia dos primeiros dois setênios o lema é tomar parte no mundo, orientar para a união com o mundo.

Separar

Mas existe também a outra atividade que diz: *Tudo isso não sou eu*. Ela nos conduz a outro âmbito. Aqui o Eu se separa do mundo. Baseia-se nisso a nossa autoconsciência, que surgiu por volta do século XV. Aqui eu tenho a força de me distanciar de tudo. Eu passo a ser aquele que se distingue de todos os outros, assim como Fichte também o fez. Essa força de distanciamento, de se afastar apresenta-se mais fortemente nas crianças no ‘rubicão’ (aos nove anos) e na puberdade. Isso pode levar a uma certa *quebra* e às vezes ser bem doloroso. Nós nos sentimos na passagem que lembra a citação de Novalis que diz que no interior é “*tão escuro, solitário, sem forma*”. O adolescente, o jovem vivencia o estar separado do mundo, nesse sentido, sempre novamente como uma grande dor.

A força da separação (da individualização) parece ter se tornado maior. Aqui reside o perigo de surgir certa sensação de unilateralidade. Pois em verdade trata-se de encontrar um equilíbrio certo, é uma questão de saúde interior.

Equilíbrio

Rudolf Steiner, por essa razão, já em suas primeiras palestras da “*Antropologia Geral*”, chamou a atenção à importância do ritmo correto do *separar e unir*. Ele aponta para o ritmo da *respiração* e aquele do *dormir*. Na respiração nos unimos com nossa corporalidade e com as impressões sensoriais do mundo. E ao dormir nós aprendemos a nos separar o anímico-espiritual da nossa corporalidade para unirmo-nos com o mundo espiritual. Porém as duas atividades possuem em si também uma atividade rítmica de *separação e de união*: na expiração nós liberamo-nos do nosso próprio ser e unimo-nos com o mundo. E ao inspirar nos separamos do mundo e unimo-nos mais fortemente conosco mesmos. Também ao dormir é assim; ao adormecer nos liberamos do nosso corpo e unimo-nos com o mundo espiritual e ao acordar nos separamos do mundo espiritual e novamente nos unimos ao corpo físico.

Representação mental e vontade

Rudolf Steiner continuou a perseguir esse *separar e unir* e apresentou como esse se desenrola no nosso estado de consciência. Ele fala de *representação mental e vontade*. Na representação mental somos antes separados das coisas do mundo. É mais um gesto antipático. Rudolf Steiner diz que então não estaríamos dentro do *ser*. E na vontade nós confluímos com as coisas do mundo de forma simpática. Ele passa então a problematizar uma educação, que está por demais ancorada no pólo da representação mental, na vivência da separação, e decididamente aponta que a pedagogia Waldorf é muito mais uma educação da vontade. Por que isso é assim? O problema consiste em considerar do ponto de vista da teoria do conhecimento, que em toda formação de representação mental a força do separar-se de certa forma será endurecida ou solidificada demais, através disso surge a nossa consciência. Formando-se então uma autoconsciência forte, mas uma que não mais consegue se unir corretamente ao mundo. É semelhante a um pêndulo que fica preso em um dos pontos extremos da sua amplitude. Com isso a consciência será fundamentada. A separação acontece para que surja a consciência. Mas a consciência não deveria ser totalmente separada das coisas do mundo. Na verdade cada processo de abstração é uma tal separação. É por essa razão que se torna tão difícil aos alunos fazer o caminho para dentro da abstração. É fácil para a razão, ela pode abstrair rapidamente, isso podemos observar em alunos inteligentes. Mas, em verdade, quando a razão abstrai rapidamente o Eu humano não está presente. O Eu é justamente a força que constantemente realiza o movimento do pêndulo entre *unir e separar*. No movimento pendular de *unir* diz: *Tudo isso sou eu*. O Eu une-se com o mundo. E no movimento pendular do *separar* diz: *Tudo isso não sou eu*. Nisso baseia-se a autoconsciência. O ser humano então se desprende das manifestações do mundo. E é exatamente isso o que acontece em cada processo de abstração que for realizado por meio do pensar. Por essa razão abstrações sempre são um tanto dolorosas. Crianças espertas conseguem fazê-lo rápida e facilmente com a sua compreensão e não percebem de imediato a dor. Ela se manifesta mais tarde quando percebem a perda do mundo que está ligado a isso. Crianças menos espertas percebem a dor logo. É justamente aqui que entra a pedagogia Waldorf. Ela tenta organizar-se, em sua didática, de tal forma que o Eu também permaneça presente em processos de abstração, para que o pêndulo possa continuar oscilando e que não fique como

preso em um dos lados, surgindo um sentimento de separação grande demais. Muitos incentivos didáticos e idéias de Rudolf Steiner seguem nessa direção. Ele por exemplo, indica que os professores devam introduzir as letras com uma história e uma imagem e só no fim sejam desenvolvidos, a partir disso, a forma da letra. Essa sugestão de Rudolf Steiner parece-me não emanar da opinião que as crianças possam aprender mais fácil, mais rápido e melhor a leitura e escrita. Porém, que a razão para isso consista em que, dessa forma, as crianças sejam envolvidas como seres humanos completos no processo da abstração, não apenas com a razão, mas também com os seus sentimentos e vontade. Elas se uniram interiormente com a história e a imagem, e podem realizar o passo para dentro da abstração das letras individualmente. Podemos expressar isso de forma que as crianças, a caminho da abstração, não percam o mundo. Isso é um motivo muito importante na pedagogia Waldorf. Dessa forma o ser humano completo é abordado e o querer da criança, a batida ativa do pêndulo do Eu, sempre continua em ação e não chega ao entorpecimento.

Pedagogia do Eu

Mas com o que se une o Eu e do quê se separa? Une-se com tudo em que possa imergir espiritualmente e se separa de tudo que não seja espiritual, para que nisso possa desenvolver-se consciência. O Eu, ele próprio, se torna espírito. Pois só é possível imaginar o Eu humano quando é compreendido como algo capaz de vivenciar o espiritual em si. O Eu humano é a capacidade de entrega ao espírito e tem a capacidade de, nessa entrega, manter-se consciente. Naturalmente também é assim que no decurso da nossa vida nós nos unimos com muitas coisas que, ao observá-las mais nitidamente, nem são tão espirituais, mas isso é assim porque a nossa capacidade de julgar não protege o Eu de ilusões. Nós nos unimos a muitas coisas, porque com isso unimos a elas as ilusões de que se trata de algo espiritual. Aqui então estamos lidando com uma tentação.

É, portanto um lado da nossa tarefa introduzir as crianças e os jovens no mundo, permitindo que elas façam parte do mundo, no sentido goetheanístico.

Mas isso apenas é um lado da questão. Ainda vem o outro lado, o da auto-experiência e pesquisa de si próprio. Aqui a pedagogia Waldorf tem uma

responsabilidade especial por ser a única pedagogia que tem um conceito espiritual do Eu, isto é, ela sabe que o ser do Eu humano consiste em unir-se ao espírito em liberdade e de forma independente. Isso foi pré-desenvolvido por Novalis com grandiosidade magistral. Reza assim em “*Pólen das flores*” fragmento: (Blütenstaub)

“A mais elevada tarefa da cultura é

Apoderar-se de seu ser transcendental,

Ser simultaneamente o Eu do seu Eu.”

De forma semelhante o formulou também Rudolf Steiner:

“O maior que se pode preparar no vir a ser do homem, na criança, é que, no momento certo, através da compreensão de si própria, ela alcance a vivência da liberdade. Liberdade verdadeira é vivência interior.”

O importante nessa manifestação é que nós, como pedagogos, aqui somente *preparamos* algo. Pois o enigma do Eu humano não será desvendado por meio da escola. Pois é um enigma que ao mesmo tempo existe tanto para o mundo exterior como para o próprio indivíduo. É, como Rudolf Steiner menciona, uma questão *do momento certo*, quando o ser humano é conduzido para a compreensão de si próprio.

Como lida a pedagogia com isso? Ela deve estar preocupada para que um jovem aprenda a confiar em si próprio e em seus próprios sentimentos e principalmente também em suas idéias, para que ele precocemente não se torne desinteressado ou cínico.

Moral

Um bom professor também sempre estará ao mesmo tempo respeitando o desenvolvimento das virtudes, o desenvolvimento da moral. De onde vem moral? É uma das maiores intuições que Rudolf Steiner desenvolveu em sua obra - A Filosofia da Liberdade - que a ética e a moral unicamente emanam do

Eu humano. Elas emergem da liberdade do Eu. Fidelidade, paciência, gratidão, serenidade, renúncia - são todas qualidades que necessitam de um impulso da força interior do Eu para que possam se manifestar. Não se manifestam por si só, porém quando o ser humano se decide para tal. Considerando que não se pode contar com tanta certeza com a moral, criamos diferentes tipos de instituições sociais (direito, polícia, etc.) que então atuam quando essa livre ação do Eu falhar. Isso também faz sentido, mas na pedagogia vale que deveríamos estar o mais atento possível para que possam se desenvolver opiniões e atos morais e livres. A fim de dar conta disso, Rudolf Steiner enfatizou que a educação da criança pequena deveria ser totalmente livre de admoestações e de castigos. Isso não significa que não se seja, e tenha que ser, também severo, mas justamente não ‘moralizante’, permanecendo na questão factual. É importante que não seja elaborada uma pressão educacional moral, mas que para os jovens e as crianças surja um impulso livre e prazeroso para querer desenvolver as qualidades morais. Nos primeiros anos da infância é desenvolvido algo como *percepção* moral. Isso acontece mais fortemente através da imitação, por isso é tão importante as crianças terem diante de si, como exemplos, professores de boa moral. Uma *consciência* moral própria surge na puberdade. Isso se desenvolve mais como um protesto e torna muitas vezes o período da puberdade tão difícil de se suportar. Os alunos dizem nessa idade com muita clareza que tudo é injusto e moralmente falso. Mas é justamente a particularidade da consciência que com isso também sempre tem a ver uma *separação*, ou melhor, *uma limitação*. A capacidade de dizer “não”, distanciar-se de algo, sem ser impulsionado de fora, isso de certa forma é muitas vezes um indicador ainda maior para o Eu. O Eu então se destaca através daquilo que *não* faz e *não* diz. Isso às vezes parece insatisfatório, contudo acontece freqüentemente que pessoas no decorrer da sua biografia não têm tantos feitos verdadeiros do Eu, ou seja, atos nos quais o Eu estava realmente presente. E a vida moral muitas vezes aparece mais nitidamente na negação. Em algumas das grandes personalidades como, por exemplo, Mahatma Gandhi, ou outras grandes personalidades, a moralidade não surge apenas em negações, porém como verdadeira força visível. Mas, com pessoas mais regulares, chama antes a atenção, quando *não* fazemos e *não* dizemos, que por exemplo, *não* “roubamos”, ou *não* “machucamos” a outra pessoa, etc.

Juízo

Outro aspecto importante para a qualidade do Eu é, ao lado da moral, a formação do julgamento, juízo. A capacidade de formar juízo por si só, de forma autônoma, surge igualmente na puberdade. Um juízo sempre tem a qualidade do Eu, pois nele se encontra separação e junção como que contraídos. É uma junção que ao mesmo tempo exclui muitas outras coisas. Quando se diz: - “O jardim é grande.” - então *se liga* o “jardim” com a qualidade “grande” e ao mesmo tempo o *separamos* de muitas outras possíveis qualidades que não constituem elementos importantes: “pequeno”, “descuidado”, “misterioso” etc. Em cada julgamento, portanto, através do Eu é tomada uma decisão. Nisso o Eu organiza-se. Não significa que juízos ou julgamentos sempre aconteçam individualmente, ou que sempre estejam certos. A maioria dos julgamentos não é individual, eles foram assumidos de outras pessoas, das quais acreditamos que entendam mais do que nós sobre o assunto. Portanto, o conteúdo do julgamento, muitas vezes, não é individual e raramente é correto, mas com nosso Eu damos suporte ao julgamento. Orientamo-nos por ele, nós o defendemos perante os outros e assim por diante. Assumimos nosso julgamento. Isso é uma parte do tornar-se adulto. Em vista disso, deveríamos ser mais tolerantes com o julgamento dos adolescentes e não querer corrigir tudo. Isso apenas leva a argumentação sem fim. Nós, como bons professores do Ensino Médio, podemos desafiar os jovens para que eles não se deem tão cedo por satisfeitos com os seus julgamentos. Podemos deixar abertas outras perspectivas colocadas de lado, podemos discutir com eles “pedagogicamente”, e assim por diante.

Sentimentos

Mais algo deve ser acrescentado: sentimentos. Em nossos sentimentos, em nossas inclinações, que surgem ao lidar com as manifestações do mundo, olhamos para algo que de forma bastante enigmática oferece informações sobre o nosso Eu. Em nossos sentimentos intuímos quem somos. Eles nos revelam as nossas ligações pessoais com as coisas. Novalis o descreveu de forma inigualável:

“O preconceito mais arbitrário é que seja negada ao ser humano a capacidade de estar fora de si, de estar consciente no além dos sentidos. É possível ao Homem a cada instante ser um ente suprassensível. ... Seguro é que encontrar-se a si mesmo com

sensatez, nessa situação, é bem difícil por se estar ligada tão ininterruptamente, tão necessariamente, à oscilação nas nossas demais situações..”

Aqui Novalis descreve a força de que nós necessitamos para novamente nos separarmos do mundo e da consciência das representações mentais ligadas a ele. Rudolf Steiner descreveu isso em outras passagens simplesmente como pensar. Quando for realizado “livre do corpo”, cai fora do contexto sensório. Com isso chega-se a si próprio. Novalis continua:

“Quanto mais nos for possível tornar essa situação consciente, tanto mais viva, forte, satisfatória será a convicção que dela emana: a fé em verdadeiras revelações do Espírito. Não é um contemplar, ouvir, sentir; composto de todos os três, mais do que todos os três: uma percepção de certeza imediata, uma visão da minha mais verdadeira e própria vida. Os pensamentos se transformam em leis, os desejos em realizações. Para os fracos a realidade desse momento é uma questão de fé.”

Essa exposição corresponde àquilo que Rudolf Steiner descreve como “A liberdade da Vivência Interior”, para o que a pedagogia prepara. Chegamos agora a uma passagem que mostra de forma especialmente bela com qual atenção e clareza Novalis carregava em sua consciência, a espiritualidade do Eu humano. Ele aponta para vivências que nós temos ao lidar com as manifestações do mundo, que nos tocam mais intimamente, mais profundamente, e nesse tocar mais profundo se manifesta algo do cerne interior de nossa personalidade, do Eu. Segue Novalis:

“A manifestação vai sobressair especialmente ao olharmos para certos vultos e rostos, preferencialmente, ao deparar com alguns olhos, algumas expressões, alguns movimentos, ao ouvir certas palavras, ao ler certas passagens, ao lidar com certos aspectos da vida, mundo e destino. Muitos acasos, certos fenômenos da natureza, especialmente estações do ano e determinadas horas do dia, nos fornecem tais experiências. Tais disposições são especialmente favoráveis a essas revelações. A maioria é instantânea, permanecendo pouco, a minoria permanecendo. ...”

Como pedagogos temos isso em mira, enquanto consideramos os nossos conteúdos de aula não como objetivo em si, por mais importantes que sejam, porém, como auxiliares no desenvolvimento, nos quais as crianças e jovens possam

alcançar vivências íntimas semelhantes, como Novalis as descreve. Nós levamos os conteúdos da nossa aula para os alunos de tal forma que possam ter vivências espirituais. Eles se tornam confiantes em seu interior e estarão preparados para o “momento certo” que freqüentemente se nos apresenta como decisão de vida.

A responsabilidade que a pedagogia Waldorf tem nesse sentido é imensa. Pois temos de levar em conta que os germes espirituais de Goethe e Novalis, a força espiritual do Idealismo e do Romantismo afundou na cultura da História. Por meio da Ciência Natural emergente, através do Positivismo, a cultura espiritual do Romantismo e do Idealismo como que foram apagadas.* Com isso Rudolf Steiner, em sua época, tem lutado contra tornar a escola uma instituição tosca de aprendizagem para conteúdos racionais, sem uma compreensão para a dimensão da personalidade espiritual. E, além disso, a terrível experiência da Primeira Guerra Mundial naquela época deixou uma nova geração de poetas, que se haviam ligado à época do Romantismo, perder a fé na fundamentação do Eu humano no espiritual. Aqui se pode mencionar Trakl, mas também, por exemplo, Hermann Hesse.

Georg Trakl

Georg Trakl sofreu sobremaneira sob o poder de destruição da guerra. Em seu poema “Grodok” diz o que citamos aqui apenas em parte:

“À noite soam as florestas outonais

De armas mortíferas,

...

Guerreiros morrendo, o lamento selvagem

De suas bocas quebradas.

...

Todas as ruas embocam em negras decomposições.

Sob hastes douradas da noite e das estrelas

Movimenta-se a sombra da irmã pelo bosque silencioso.”

A “irmã” é para Trakl a imagem da nossa irmanada origem do mundo espiritual. A essa o nosso Eu está fraternalmente unido. Mas na destruição da guerra esse Eu cambaleia no bosque da estupefação, onde o Eu não tem mais voz.

É nessa vivência, a qual, de certa maneira, ainda hoje é uma vivência da civilização, que a escola Waldorf quer ter seu ponto de partida. Ela é uma pedagogia do Eu, pois busca dar sustentação adequada ao Eu, segundo sua natureza, e unir-se em liberdade com o espiritual.

Reencarnação e destino

Por fim ainda voltemos, mais uma vez, ao aspecto da verdadeira atividade do Eu. O grandioso na apresentação de Rudolf Steiner é que a atividade de *separar e unir* do Eu humano ao mesmo tempo é o ritmo de *reencarnação e destino*: enquanto nós nos unimos com o mundo e nele adquirimos as nossas capacidades, alcançamos uma consciência do destino. Este é um dos lados, o lado goetheanístico, para o qual a pedagogia Waldorf prepara.

Mas existe ainda outro lado, que não leva para o mundo, mas antes, ao âmbito interior do ser humano. Esse caminho Novalis percorreu. Ele leva ao “mais sagrado” do ser humano. Nós nele intuímos o nosso ser eterno, o nosso eterno Eu ativo que quer entregar-se ao espiritual. Para isso nós temos que nos separar um pouco do mundo. Nisso consiste algo de separação dolorosa, que Novalis vivenciou na morte de sua noiva. Mas nós aprendemos através disso a nos unir com nosso próprio ser eterno e percebemos que há algo mais do que a nossa atual corporalidade. Isso é a nossa consciência de reencarnação. Para isso prepara a pedagogia Waldorf, que é uma *pedagogia do Eu*.

Autor: Dr. Jost Schieren – Dourotado em -A Ciência da Antroposofia – docente na Academia de Artes e Ciências na Escola Superior ALANUS – AL – Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano – Membro da – Alfter Cultural Association-,

* NT. Sobre esse tema Steiner em ‘Os Enigmas da Filosofia’, referindo-se em - A Ciência Natural da Atualidade - apresenta a esperança do grande impulso

do Goetheanismo e do Idealismo alemão, que muito em breve foram soterrados pelos seguidores dos naturalistas: como Darwin e seus contemporâneos. Quem for capaz de participar de tais transformações, que são questões do destino da humanidade, este reconhece que os 'enigmas' da Filosofia não são acontecimentos do acaso de personalidades individuais ou de cosmovisões, porém representam a sequência dos passos da história no desenvolvimento da humanidade.

PEDAGOGIA WALDORF

Periódico nº 68

- Congresso Internacional de Professores e Educadores
- Resistência como condição de Renovações Pedagógicas I
- Desenvolvendo a Singularidade
- Os Pastores e os Estalajadeiros
- A Peregrinação do EU
- Os movimentos da vontade em Guimarães Rosa: elementos para as aulas de literatura no Ensino Médio Waldorf
- Quando Crianças Começam A Ler Mais Tarde

Outubro de 2015



DESENVOLVER A SINGULARIDADE

Claus-Peter Röh

Entre aos princípios mais importantes da Pedagogia Waldorf temos o respeito à individualidade como cerne indivisível de cada ser humano. Não estimulamos essa individualidade ao inculcar-lhe conhecimentos pré-concebidos, mas sim, despertando seu interesse e o prazer de aprender.

Quanto mais bem sucedida a abordagem da criança ou do jovem, de tal maneira que se desenvolva seu interesse e a atividade própria, tanto mais intenso se torna o processo de aprendizagem e mais profundamente o jovem ser humano se vincula àquilo que aprendeu.

Poder observar como um aluno de repente fica atento e se dedica, para então assumir uma questão, uma palavra ou uma atividade de maneira muito original, faz parte dos momentos mais lindos, mas também mais enigmáticos da tarefa de ensinar. Como se forma tal impulso interior que irrompe atravessando as camadas costumeiras da personalidade? E que efeito tem tal vivência sobre o caminho de desenvolvimento que se segue – para a criança, para o educador ou para o professor?

Final da aula principal. Depois do trabalho escrito, a classe do 1º ano se junta em círculo para ouvir a história. Surge uma inquietação, um menino insiste em permanecer no “seu lugar”. A professora fala com ele, o acalma e começa a cantarolar uma melodia. A classe a acompanha e, cheios de expectativa, olham para a professora. Em resposta à sua pergunta – “Quem consegue se lembrar da história de ontem?” – reina na sala uma espécie de “silêncio de recordação”. É como se cada criança mergulhasse em seu ser mais profundo desconhecido por nós para despertar novamente a vivência. Um menino começa timidamente: – Tinha uma menina que era pobre... – , outras crianças se agitam como se quisessem falar logo. Neste momento, a professora nota uma menina que se move visivelmente, inclina-se para frente e pergunta baixinho: – Eu posso?

Ao ouvir um “sim” encorajador, a menina começa a falar com voz clara:

– Era uma vez uma menininha, o pai e a mãe faleceram e ela era muito pobre! Não tinha mais um quartinho para morar e nem uma caminha para dormir. Ela

não tinha mais nada, só a roupa do corpo e na mão um pedacinho de pão, que um coração piedoso lhe havia dado... Palavra por palavra, ela apresentou todo o conto das “Moedas de Estrelas” e terminou com as seguintes palavras: - “Então ela recolheu as moedas de ouro e ficou rica para o resto de seus dias”. Silêncio na classe, cheio de espanto. Ao lado do conto, que ficou de novo bem presente, reina a admiração por esta aluna que decidida e vigorosamente acabou de apresentar resumidamente o conto inteiro. Nunca antes a fala desta menina foi vivenciada desta forma. Mais tarde relata a professora, que muito exercitava ela própria para conseguir contar livremente um conto inteiro, que depois desta vivência, esta menina passou a ser um enigma profundo para ela. Ao mesmo tempo em que não era nada fácil para ela lembrar-se das coisas do dia-a-dia e de suas tarefas, aparentemente em “Moedas de Estrelas”, todo o seu ser havia se vinculado de tal forma com o conteúdo e a linguagem do conto, que ele estava totalmente presente nela e igualmente ela nele.

Objetivo de todo ensino:
Descobrir e estimular
O inconfundível, o peculiar,
no ser em desenvolvimento.

Tornar-se Eu significa vincular-se

O gesto descrito do vincular-se, expressa uma qualidade do Eu humano, expresso em breves palavras por Rudolf Steiner na “*Teosofia*” – “O Eu adquire essência e significância daquilo com o que se vincula”. Neste estar vinculado, o Eu parece lidar conscientemente com um conteúdo, altruísta, mas permite que o “ser e significado” determinem aquilo com o que ele se vincula. Manifesta-se visivelmente no exemplo apresentado que um processo como este não pode ser planejado diretamente e determinado a partir de fora. A tarefa da educação e do ensino é muito mais criar estímulos e espaços de encontro, que possam constituir as bases para esta ligação interior a partir da individualidade. Neste sentido, bons hábitos seriam a capacidade de escutar, assim como de prestar atenção e ter interesse.

Certo estímulo é necessário.

Olhemos agora para as fases posteriores da vida: aos nove ou dez anos, as crianças estão passando por grandes mudanças, soltam-se do “fundo dourado”, do ambiente de sonho vivido na infância, a fim de desenvolver sua própria rela-

ção de Eu e mundo. As vivências podem ser proporcionalmente mais dinâmicas e desafiadoras. As visitas aos artesãos devem ser compreendidas não como um simples e autêntico aprofundamento do aprender, mas acima de tudo como sugestões oferecidas ao ser interior.

Expectativa alegre no 3º ano. O vidreiro confirmou que virá à nossa classe! Certo dia, já pela manhã, utensílios estranhos são levados para a classe, e a expectativa cresce. Finalmente tudo está preparado. Fascinadas, as crianças bebem as palavras e se assustam com as primeiras chamas azuladas de gás. Cada movimento de mão é absorvido profundamente. Uma menina, que de início se mantivera a uma distancia considerável, está tão comovida com o que acontece ali, que vai se arrastando com a cadeira para cada vez mais perto.

Ao percebê-lo, o vidreiro se diverte e continua confeccionando primeiro de tudo um cisne de vidro como num passe de mágica. Então ele diz: “Agora eu preciso de um ajudante forte”; e olha para a aquela menina que, assustada, vira-se para a amiga em busca de socorro. “Você consegue”, acrescenta ele, com o olhar calmo e, de fato, ela se recompõe, levanta e se põe ao lado do mestre. “Quando o vidro estiver bem quente, você tem de assoprar com toda força”. Decidida, ela faz que sim com a cabeça e, um instante depois assopra, formando uma linda bola de vidro. Sem o incentivo dele, ela não teria ousado fazê-lo.

Ao livrá-la da inibição causada pela excitação e pelo medo, o vidreiro fez com que ela pudesse enfrentar o desafio. Para Steiner, esta confiança na força da individualidade faz parte das bases da Pedagogia Waldorf: “Nós somos... chamados a eliminar estes empecilhos do desenvolvimento que se encontram no físico-corpóreo e no físico-anímico e a permitir que a individualidade se desenvolva livremente”.

No dia seguinte, a menina escreveu: “Oh, nós estávamos realmente muito agitados! A maioria de nós nunca tinha visto um vidreiro. Quando estava perto do fogo, estava muito quente. Eu tive de assoprar no tubinho de vidro o mais forte possível. Só assim consegui de fato fazer uma bola de vidro. Mas aí tinha terminado a aula. Nós ainda cantamos para ele e falamos até logo!”

Um Eu diz “não”

Cinco anos mais tarde, 8º ano. Aproxima-se a peça de teatro, que por sua vez não deve ser nada além da criação de possibilidades para um engajamento a

partir do Eu.

Com certeza, o ser interior dos alunos e alunas de 14 anos agora já se “enterrou” muito mais fundo nas camadas espirituais de sua personalidade. A postura básica de simpatia predominante no ensino fundamental cedeu lugar a um jogo alternado de simpatia e antipatia. Por isso, justamente agora é importante criar espaços, em diferentes âmbitos do ensino, a fim de atingir o jovem ser humano em sua individualidade.

Dia da decisão. Hoje será apresentada a divisão dos papéis – expectativa tensa, também por parte da professora. Como irão reagir os alunos? Cada papel é apresentado e, pouco a pouco, sente-se um grato alívio, tem-se a impressão de que tudo corre bem. Por fim é pronunciado o último nome para um dos papéis principais da peça. E, de pronto, o aluno fala alto: “Não, isso eu não faço de jeito nenhum!”. Silêncio mortal. No tom decidido de suas palavras existe algo de irrevogável e com isso o “castelo de cartas” do planejamento ameaça ruir. Perplexos, os alunos olham para a professora. Ela está quase disposta a anular a decisão, então fica pensativa e olha para outro aluno: “Volker, você poderia assumir este papel?” Todos acompanham com toda atenção os movimentos de seus lábios, sabem que ele não é um bom orador, observam como ele luta consigo mesmo e, depois rompe o silêncio com um claro “sim”. E pergunta: “Então o Marco assume o meu papel?” O outro vacila: “Sim, mas, por favor, um dia pra pensar”. Lá de trás, ouve-se uma menina dizer secamente: “Olha só, a coisa já começa bem!”. Risos de alívio.

Com esta vivência, professora e os alunos descobrem nestes dois jovens, traços de personalidade que não haviam percebido antes. Ao lado da capacidade do Eu de se vincular, evidentemente ainda existe a disposição de se afastar. Somente o “não” decidido de um, possibilitou o “sim” resolutivo do outro. Com a manifestação do Eu começou a se instalar, em diferentes níveis, os processos de transformação: de um lado, havia se criado um novo respeito pelos dois jovens. Por outro lado, os dois assumiram os novos papéis com grande determinação, o que refletiu nos ensaios que se seguiram e, por sua vez, deu coragem aos colegas. Neste jogo alternado entre indivíduos e comunidade tomou vulto uma responsabilidade a serviço do sucesso do todo, que foi além dos papéis individuais.

O Eu assume responsabilidade.

Observando os três níveis de idade descritos, pode surgir em nós a confiança

na força para se desenvolver, presente em cada individualidade. Os gestos pedagógicos, envolventes e facilitadores, e a atenção sempre constituem um fator de fundamental importância. Ao mesmo tempo, o impulso interior decisivo deve vir oportunamente do próprio Eu. Tais gestos do Eu que se alternam, permeiam todo o período escolar Waldorf. A alegria do encontro, a consideração, a variedade estimulada, a exigente mudança de perspectiva na aprendizagem e o elemento de estruturação artística de cada aula têm como objetivo descobrir e desenvolver o único, o inconfundível em todo ser em desenvolvimento.

Sobre o autor: Durante 28 anos, Claus-Peter Röh foi professor de classe, de música e de religião na Escola Waldorf Livre de Flensburg; atualmente dirige a Seção Pedagógica do Goetheanum em Dornach, junto com Florian Osswald.

Bibliografia:

STEINER, Rudolf. *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*, GA 302a.

PEDAGOGIA WALDORF

Periódico nº 68

- Congresso Internacional de Professores e Educadores
- Resistência como condição de Renovações Pedagógicas I
- Desenvolvendo a Singularidade
- Os Pastores e os Estalajadeiros
- A Peregrinação do EU
- Os movimentos da vontade em Guimarães Rosa: elementos para as aulas de literatura no Ensino Médio Waldorf
- Quando Crianças Começam A Ler Mais Tarde

Outubro de 2015



A PEREGRINAÇÃO AO EU

Tomas Stöckli

A individualização da alma começa com a puberdade. O jovem ser humano quer assumir a responsabilidade por sua própria vida. É necessário que aqueles que o rodeiam tenham uma atitude de grande expectativa, mas também de desprendimento, um interesse verdadeiro por este processo muitas vezes problemático de busca. É uma espécie de serviço de parteira, que dura não só alguns meses, mas se estende por anos e anos.

Nós adultos não podemos nos deixar enganar pelas penosas crises da individualização, por trás do que se esconde o mistério da essência mais profunda do ser humano. Trata-se de uma peregrinação para o Eu. Como o currículo escolar Waldorf acompanha esta fase de vida – por exemplo, na Literatura do 11º e 12º anos?

Começamos pelos temas de desenvolvimento que encontramos na epopeia medieval “Parsifal”. Trata-se ali da idade de amadurecimento do jovem com seus ideais, sua ânsia por amor e satisfação dos sentidos e fome de experiências no mundo. Mas Parsifal, este jovem ingênuo, que desconhecia o mundo, parte o coração de sua mãe, Soltane, ao empreender a impetuosa partida de seu mundo protegido. E assim como Parsifal cavalga rumo ao mundo lá fora, em busca de aventuras, o mesmo acontece a cada jovem. Mesmo uma bela escola Waldorf pode ser um pedaço de “Soltane” da qual vale escapar. O jovem ser humano tem o desejo natural de conhecer o mundo ainda não desbravado, cativante, perigoso, fora da zona delimitada, e na verdade tem até mesmo uma necessidade existencial, como o próprio nome diz “Par-ce-Val” – “no meio, através”, “no meio da vida”. Apesar das roupas de bufão, que ainda lhe cobrem o corpo desde a infância e puberdade, com seu comportamento impetuoso ele consegue algumas conquistas, autoridades são derrubadas. A “armadura de adulto” conseguida com muita luta pode dar-lhe a sensação de que agora já é um verdadeiro adulto.

Mas Parsifal ainda não está maduro; faz parte da maturidade a compaixão, uma empatia para com o próximo, e só ela faz aterrar os ideais e formar vínculos com atos conscientes e responsáveis. Quando no castelo do Gral, Parsifal perde a oportunidade de fazer a pergunta decisiva, motivada pela compaixão, ele é afastado do Gral.

Ele vagueia anos a fio pelo mundo, torna-se devedor em seu relacionar-se com as pessoas, começa a duvidar de si, do sentido da vida, de Deus. Mas, no fundo do coração, é levado para cada vez mais longe pela nostalgia, pela ânsia nostálgica por amor verdadeiro, de maneira que ele, apesar de todas as dúvidas, continua lutando, continua procurando e, felizmente, sempre encontra pessoas maduras que realizam abnegadamente “o serviço de parteira” em prol do amadurecimento do seu Eu e lhe dão pistas decisivas para a vida. Esta epopeia cavalheiresca medieval pode ser complementada por outros exemplos da literatura moderna, que ajudam a compreender o desenvolvimento da alma do século XXI. Quem sabe uma aluna sensível venha a encontrar uma relação com a história de vida da delicada jovem estudante, personagem do conhecido romance “Agnes”, de Peter Stamm.

Revolucionários silenciosos

Agnes, uma alma frágil à procura do ‘Tu’, que não consegue compreender a si própria e nem o amor, mas sabe que este frio mundo não a suporta, não a quer! Ela vive no âmbito arriscadíssimo da busca do Eu. Não fica claro se ela se sente congelar no mundo ou se encontra forças para um novo recomeço.

“Revolucionários Silenciosos”, assim uma aluna do 12º ano denominou sua geração de jovens altamente sensitivos que, por problemas psíquicos frequentemente se apartam da insensível sociedade que tanto valoriza a produtividade. Eles têm esperança de cura em uma nova sociedade que ainda precisa, ela própria, encontrar o caminho para o amadurecimento humano, caso pretenda passar da luta egoísta para a questão de como se relacionar com o próximo e do atuar a partir da compaixão.

No 12º ano se refletem com a maior dramaticidade, as doloridas contrações *do parto do Eu* e a busca do caminho primordial descrito no “Fausto” de Goethe. Fausto e Margarida se acham, encontram o ‘Tu,’ mas ao mesmo tempo descobrem o abismo, o mal, sua sombra funesta. Trata-se do mundo da dualidade, formada pelos dois, pelo Eu e Mefisto, pelo bem e mal, pelo homem e mulher, por corpo e espírito, este último que cunha a alma de Fausto: “... duas almas habitam, oh, em meu peito...”. Esta dualidade condiz com a juventude, com o “conflito da alma”, com a “desavença consigo mesmo”. É uma fase na qual o pensar e o querer, os dois gêneros – masculino e feminino-, a simpatia e a antipatia se desfazem e se contrapõem formando dois polos. Esta dualidade às vezes se espelha num rompimento com os educadores e em oscilações extremas de humor.

“Ninguém que pretenda encontrar aquilo “que mantém o mundo coeso na-

quilo que ele tem de mais íntimo, está livre do drama, de tornar-se culpado”.

Para fora da salinha de aula, para o ar livre!

Nesta polaridade das forças da alma da individualidade, a fantasia conciliadora da arte, o desenvolvimento das forças do amor e da compaixão, pode ajudar o Eu a alcançar um nascimento saudável. E ainda assim, ninguém pode ser poupado do drama, de tornar-se culpado se pretender encontrar “aquilo que mantém coeso o mundo no seu mais íntimo”. O espírito da Terra, a vida com os altos e baixos, atira Fausto de tal forma ao chão, que ele se sente como um ‘verme encurvado’, como um nada, assim como muitas vezes os jovens se sentem ao procurar esquecer, ao menos temporariamente, esta descrença de si mesmos, ao fazer uso do álcool e de outras drogas. É grande a aflição para sair da sufocante salinha de aula em busca de ar livre, pois, à semelhança de Fausto, na puberdade o jovem sente “vontade de aventurar-se no mundo, de suportar a dor e o prazer da Terra”; não só estudar na sala de aula e no final reconhecer que “nada podemos saber” – que nada se sabe das insubstituíveis experiências da vida, pois estas cada pessoa só pode ter no mundo povoado de riscos. Justo por este aspecto é necessária não só uma postura interior radicalmente renovada dos pedagogos, mas uma metamorfose completa da instituição escolar.

A escola como local de nascimento do Eu

Podemos pensar a escola de maneira ainda totalmente diferente? É que a dualidade do desenvolvimento da alma nos anos de gestação do Eu tem de ser reencontrada numa escola. Neste caso, a escola não pode continuar a ser um lugar encerrado, em que o mundo perigoso permanece fora, ser a salinha de aula que leva à carreira acadêmica. Aqui a escola precisa integrar sua compreensão de escola como “Escola da Vida”, também institucionalmente, ao assim chamado “âmbito extraescolar”, que na maioria das vezes encontra-se excluído.

A chave para isso, por mais espantoso que possa parecer de início, está no trabalho, no trabalhar para os outros. A isto está ligado o novo conceito de trabalho dado por Rudolf Steiner, conceito segundo o qual um ser humano doa, apresenta algo que parte do seu interior, contribuindo com aquilo que o entorno e que o próximo necessita. O Eu descobre a si mesmo, ele se percebe e se desenvolve a serviço do outro e no amor ativo pelo mundo. E pode, no Ensino Médio, respirar livremente na polaridade existente entre os locais de aprendizagem, entre “escola” e “mundo do trabalho”.

Aprender trabalhando, trabalhar aprendendo

Este tema está expresso no “Poema da Manhã”, que os jovens falam todos os dias no início do dia: ... que *benção e força para o aprender, para o trabalhar, cresçam dentro de mim*. Isto é expresso com maior clareza ainda no poema do culto dominical do ensino cristão livre: “*Aprendemos para compreender o mundo. Aprendemos para trabalhar no mundo. O amor entre os homens dá vida a todo trabalho humano...*”. Steiner chamou de “nova divisa” este jogo de palavras: “aprender trabalhando, trabalhar aprendendo”. Permanecendo nesta dualidade, o aprender se dá de forma apropriada para os tempos atuais; a aprendizagem da vida em sua polaridade encontra sua intensificação e se completa com o nascimento do Eu.

Assim, atrás de Parsifal, de Fausto e de toda a cultura literária da pessoa em processo de aprendizagem, encontra-se a “Iniciação” através da vida. “A vida é o grande mestre” (Rudolf Steiner). Quanto mais bonita for uma escola, quanto melhor forem os professores em sala de aula, tão mais importante será que, no sentido desta pedagogia para a juventude, ela abra para o jovem também o “mundo de fora”, do trabalhar e da profissão e integre este mundo a seu espaço. Isto não deve valer apenas para algumas semanas do ano escolar, mas para a metade do horário escolar nas classes mais adiantadas – e isto para todos, mas, especialmente, para aqueles que se preparam para o vestibular e para os estudantes universitários! Com trabalhar não queremos dizer apenas algumas semanas de projeto e curtos estágios, por mais valiosos e originais que sejam. *Michael Brater*, em seu livro *Profissão e Biografia*, descreve a escolha da profissão em toda sua multiplicidade, na forma como ela se apresenta atualmente, como uma “parteira a serviço do nascimento do Eu”, pois: “*ninguém mais me diz o que devo fazer, eu mesmo tenho que descobrir*”. E neste caminho há a experiência central do “trabalhar” que é desvinculado de pagamento ou do pensar em carreira, motivado a partir de dentro, no sentido de responder a uma pergunta que provem da vida.

Atualmente, as vivências-Parsifal dos jovens acontecem na vida. Assim, sempre fiquei profundamente tocado, não tanto pelos textos literários relativos à epopeia medieval “Parsifal”, como pelas redações de meus alunos, nas quais eles relatavam sobre o seu trabalho engajado e faziam uma reflexão sobre suas profundas experiências. O livro da vida é comovente e carregado de suspense – é o livro do próprio Eu que quer aprender trabalhando e trabalhar aprendendo.

Este caminho contém risco, não é um castelo seguro, no qual os guardiões do Gral encontram-se atentos à observância do plano de ensino correto, mas é

sim um caminho para cavaleiros corajosos que procuram o Gral, para uma nova geração de Faustos que procura seu próprio Eu – e o Tu.

Sobre o autor: Thomas Stöckli é professor de língua materna na escola Regional do EM-Jura-Südfuss em Soloturn na Suíça. Faz aconselhamentos de desenvolvimento escolar segundo o ensino dual (qualificação teórica e prática em contexto de trabalho) (www.institut-praxis-forschung.com) Dirigi um curso de formação de professores em educação dual. (www.afap.ch)

PEDAGOGIA WALDORF

Periódico nº 69/70

- Um breve relato
- Coragem para a vida espiritual livre ou: Como nós encontramos o tesouro?
- Forças de Coragem e a pedagogia Waldorf
- Aguardar o inesperado
- Participação - Cumprem-se os direitos humanos das crianças, quando o educador se mantém contido
- Gestando o Eu
- Método de estudo – Um caminho para apreender, compreender e memorizar a antropologia elaborada por Rudolf Steiner.

Fevereiro de 2016



GESTANDO O EU

Pedagogia na passagem da infância para a juventude

M. Michael Zech

Erziheungskunst 5/2008

Tradicionalmente as apresentações sobre a puberdade se concentram nos fenômenos de mudanças biológicas e anímicas que a elas se relacionam. No olhar das Ciências Naturais, os hormônios por muito tempo estavam em questão (1). Entrementes, o ponto central do interesse se deslocou para o cérebro, cujos processos orgânicos complexos são desvendados cada vez mais diferenciadamente. Com isso evidenciou-se: a mudança na puberdade inclui um processo de fundamental nova estruturação do cérebro. O aprendido e as aptidões, nesse contexto “se perdem”, e precisam ser novamente disponibilizados (2). Isso vai junto com insegurança e desorientação. Um estudo norte-americano mostra como jovens não conseguiram mais relacionar expressões faciais, em fotos diante deles, com determinados sentimentos; enquanto isso, para crianças mais jovens, isso não representava nenhuma dificuldade. Temporariamente, o ambiente passa a ser incompreensível, percepções parecem acelerar a vida própria dos sentimentos em vez de fornecer esclarecimentos sobre mundo. A obviedade perde-se.

Esse processo inicia-se a partir do 10º ano de vida, às vezes até mais cedo. As meninas estão, em média, dois anos à frente dos meninos em quase todas as mudanças e processos de maturidade. Um impulso de crescimento desproporcional dos membros, começando pelos pés e mãos, depois continuando num estirão intensivo, apreciável, dos ossos da coxa e do braço (fêmur e úmero) e, por fim, abrangendo o esqueleto do tronco; segue-se o crescimento dos músculos e tendões, isto é, o osso cresce antes do instrumento do movimento (3). Isso leva à perda da coordenação, da naturalidade, construídas desde a infância e com as quais uma criança, quando for saudável, se identifica com o seu corpo. Os meninos são acometidos disso mais tarde, mas, via de regra, mais fortemente. Ao mesmo tempo instala-se um crescimento intenso dos órgãos. O volume do pulmão e com isso a capacidade respiratória aumentam, igualmente, a quantidade de sangue. Todo o sistema respiratório e circulatório atua mais intensamente. E nesse contexto, no surgimento periódico de estados de excitação e tensão, também se constata um amadurecimento da organização sexual (4).

A Relação de Cabeça de Jano com Corpo e Sentimento

Do confronto com esses processos, cresce uma nova relação com o próprio corpo, pois as mudanças corporais são de todo o modo vivenciadas animicamente, mas acontecem independentes da

própria vontade. Junto com o despertar da sexualidade estão ligadas excitações que interferem na capacidade da vida representativa, ou melhor, deixam-se estimular por fantasias e impressões sensoriais. De um lado, despertam estranhamentos sobre a perda do controle; de outro, a fascinação ampliada da vivência do próprio corpo. Com isso instala-se relação dupla, de Jano, com o corpo: de um lado, a sexualidade que desperta transmite novas dimensões dos sentidos na vivência do próprio corpo; por outro, porque as mudanças corporais e os processos excitantes ligados a isso retiram o acesso amplo consciente – o que também por vezes pode evocar consternação e vergonha (5) – a seguinte experiência basal se instalará (será disponibilizada): meu corpo e meu ser estão, em verdade, profundamente ligados, mas absolutamente não são idênticos. O corpo se torna mundo externo.

O Eu se enxerga nessa fase de virada exposto às mudanças, geralmente bastante distante da soberania, e por isso é arrancado, de forma nova, da naturalidade sonhadora. Assim, a falta de orientação e crise tornam-se saída sutil para uma aptidão própria mais consciente. A relação Eu e mundo se constela, aproximadamente, desde os 9 anos de vida, com o início da maturidade sexual, na relação sujeito- objeto. A paradisíaca unidade da infância é abandonada, os invólucros do até então ingênuo sentimento de vida são despídos, o mundo exterior se

apresenta em nova imediação do anímico próprio (6).

Mesmo a relação com o organismo anímico também se transforma. Por um lado, o jovem se vê atraído nas profundezas corpóreas dos instintos e desejos e por isso se vivencia mais intensamente, mas, por outro, a partir dos 12 anos de vida, via de regra, constata-se um retrocesso das forças da fantasia infantil e um aumento da necessidade do pensar racional (7). Rudolf Steiner relaciona essa nova disposição de julgamento emergente com o crescimento intenso do esqueleto. Os sentimentos não são mais diretamente transpostos em movimentos pela musculatura permeada pelo sangue, porém, a mecânica dos membros, a mecânica do corpo tornado mais físico pela intensificação do crescimento do sistema ósseo, se opõe diretamente e, por essa razão, unem o pensar, que surge nesse distanciamento, ao mundo das leis. Em outras palavras: a proximidade da atuação recíproca de emoções e movimento corporal, base para todos os processos de apropriação do mundo na idade pré-escolar, cede, também nesse nível, a um distanciamento entre a própria vida interior e o mundo exterior. Através dessa contraposição, é acordada profundamente no inconsciente, a disposição de julgamento em formação na idade juvenil (8).

Esse desatrelar de sentimento e movimento exterior, pela intensificação da vida dos sentidos, por um lado, e o crescente

despertar para o mundo exterior, por outro, vivencia uma crescente polarização. Esse fato pode ser compreendido melhor a partir de uma observação da respiração. Cada um pode observar em si mesmo como a respiração está ligada aos nossos sentimentos. Com o início dos processos da puberdade, portanto, por volta dos 10 anos de vida, surge uma modificação interessante. Enquanto antes os sentimentos de alegria, tristeza etc. se manifestavam na velocidade da respiração (frequência), a partir dessa idade se manifestam na profundidade da respiração (amplitude). Visto em conjunto com o mencionado acima, o forte crescimento dos órgãos, o que inclui também o aumento do volume dos pulmões, chega-se à imagem de que os sentimentos também atuam mais profundamente no metabolismo. A intensa influência da assimilação do oxigênio manifesta-se através do sistema circulatório sobre os processos vitais do organismo como um todo. Aqueles que influenciam a respiração, isto é, sentimentos que se expressam na respiração, intervêm na parte corporal; assim, o anímico individual diversifica cada vez mais os processos orgânicos. O organismo anímico (corpo da alma), dessa maneira, “sobre molda” sempre mais os processos vitais (corpo vital). Isso se manifesta em uma vivência mais intensa do mundo dos sentidos que, como mundo próprio, tornar-se-á base para a percepção de si. Essa emancipação do anímico próprio, Steiner também chama de nascimento do corpo

anímico (corpo astral) (9).

No nível do desenvolvimento anímico, também é perceptível uma diferenciação sutil de sentimento e do Eu. Análogo à dupla face da relação do corpo, também se estrutura a relação com a própria vida dos sentimentos. Por um lado, os sentimentos mais intensos, mais fortes cuidam de um vivenciar-se a si aumentado, por outro, percebe-se nas extremas erupções dos sentimentos de euforia, desespero, raiva e tristeza, justamente nos tumultos púberes, a perda do autocontrole. Depois que tais fortes sentimentos amainaram, instala-se, na sobriedade, o reconhecimento de se ter sido arrebatado e envolvido por ela. “Eu não estive bem dentro de mim”, “Algo me arrebatou”, “Eu não queria isso” e assim por diante, são as expressões que apontam para essas experiências e expressam a não consonância do nosso Eu apoiado na razão com a nossa vida anímica. Novas experiências excitantes e embaraçosas: em um acesso de raiva, exacerbar a própria valorização, sentir mais intensamente, e de outro lado, ter de constatar na perda de controle do próprio Eu, sua não-identidade com a vida dos sentimentos; gozar a ebriedade dos sentimentos, sofrer as consequências na sobriedade, frequentemente em consternação e vergonha, reencontrar seu próprio ser.

E nada pode machucar tanto os jovens na puberdade, e

rechaçá-los em retirada, do que uma repreensão, uma acusação por parte da pessoa de confiança adulta, ao identificá-los com a imagem transmitida num momento de descarrilamento, deslize. Mas o “ser próprio” do jovem pode ser fortalecido quando a atitude e a fala do adulto manifesta que reconhece esse Eu que desperta em sua possibilidade ideal. Sentem os jovens esse amor, pois é disso que se trata, então, os limites necessários (e procurados) impostos, absolutamente disputados, serão aceitos. No fundo do seu ser, em busca de orientação própria, e por isso o ultrapassar dos limites, cada jovem sabe o que de fato lhe faz bem. Aqui ele quer ser reconhecido e aprovado. Por essa razão, muitas impertinências, provocações e o ultrapassar das fronteiras são desafios aos adultos que os acompanham, de reconhecer o verdadeiro Eu experimentado na alma, que quer emancipar-se e, justamente, não mais ser confundido com a integridade exterior infantil, com a sintonização interior.

Incumbências Pedagógicas.

A partir disso colocam-se as tarefas pedagógicas:

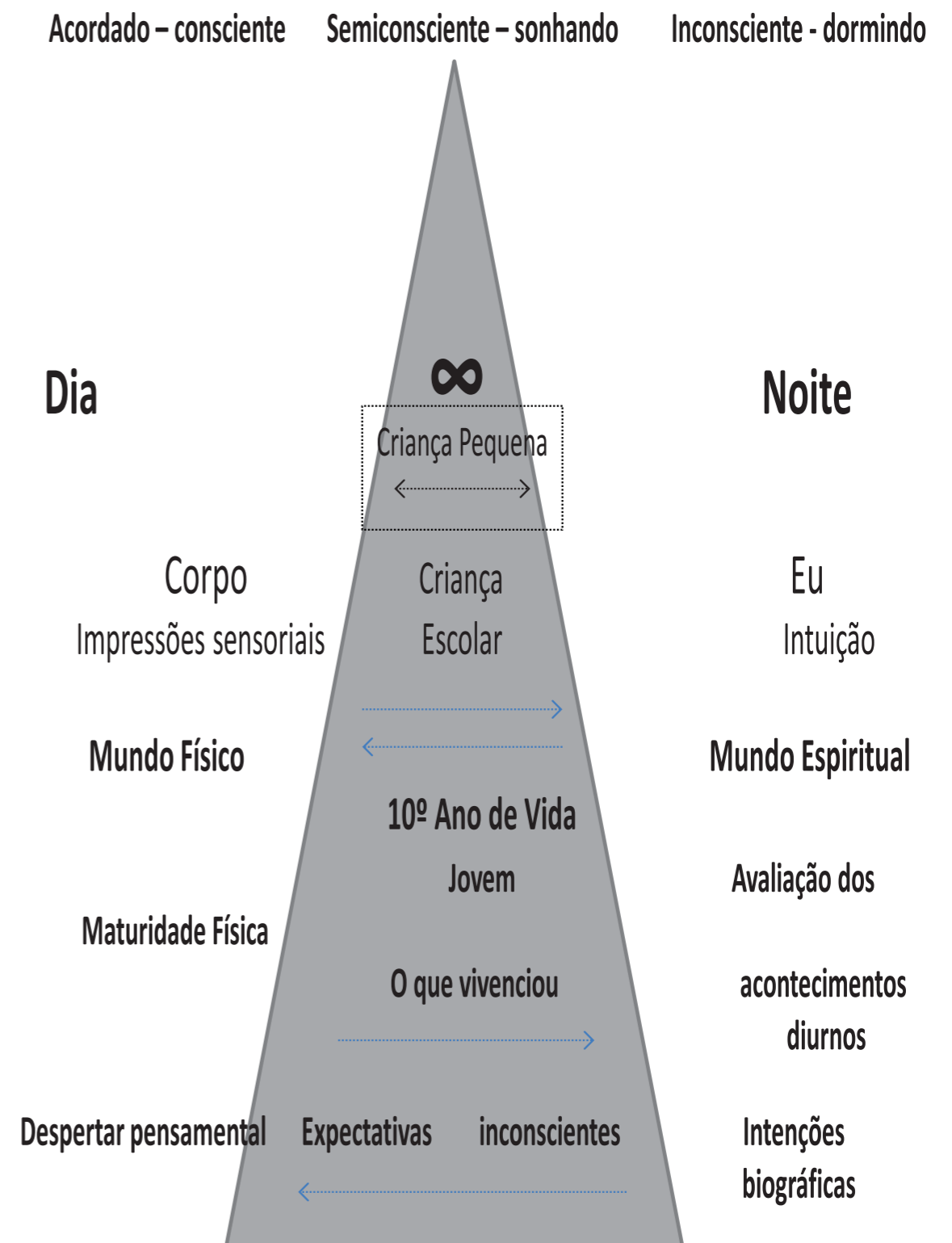
- Como jovens podem ser acompanhados de maneira que não orientem a sua vida anímica exclusivamente para as experiências do corpo, não façam exclusivamente do seu próprio mundo dos

sentimentos base de suas autovivências?

- Como o “individual próprio” pode domiciliar-se na consciência desperta, isto é, fundamentar-se?
- Como a vivência do Eu pode ser estimulada para que o próprio corpo possa ser aceito como instrumento, sem se fechar em si no encontro com o mundo?
- Como a vida anímica pode ser desenvolvida para poder “respirar“, entre o Eu e o mundo, entre as experiências do corpo e as imagens-guias espirituais?
- Como pode ser fortalecido o desenvolvimento do ponto de vista próprio, entre as experiências, acima esquematizadas, da perda da própria na vivência espiritual e a autoconsciência por meio estranhamento em relação às suas bases físicas e anímicas individuais?
- Como podem ser fortalecidas a confiança em si mesmo e nas próprias intenções biográficas, e ao mesmo tempo serem de interesse universal?

A pedagogia Waldorf parte dessas perguntas na estruturação

da pedagogia para jovens. Incluindo em sua abordagem a idéia e experiência de que com a mudança para a capacidade reprodutiva, o próprio organismo anímico não só se une mais profundamente com os processos corpóreos e disso tira vivência de si como, acima esquematizado, tira disso as “próprias vivências” (11), mas que as experiências anímicas também se unem à “personalidade própria” que está se emancipando e, conseqüentemente, aos seus potenciais “despertantes”. As intenções individuais de vida, caso se lhes permita a chance, apressam-se para a realização. Steiner, em suas considerações, parte de que o anímico, em cada processo de sono, é impulsionado a partir do potencial individual espiritual predisposto, assim, o jovem leva essas intenções predispostas nas profundezas anímicas como expectativa para o dia. Inversamente, as experiências diurnas são examinadas, durante o sono, nas necessidades biográficas individuais, guardadas no inconsciente. Desse processamento noturno, de assimilações inflamam-se esperança e confiança de se poder sentir-se em casa na vida em seu próprio ser, ou então, disso resulta resignação e falta de orientação por que esse ‘ser próprio’ não pode desabrochar nos acontecimentos diurnos (12). (ver desenho)



Quer dizer que depende se, nos processos de aprendizagem escolar e na vida do dia-a-dia do jovem, surgem oportunidades de se identificar com o 'ser próprio', quer dizer, com vontade própria, com poder ligar-se à vida e aos processos de aprendizagem. Logrado isso: quando conteúdos da aprendizagem, projetos, processos de estruturação e iniciativas preenchem a alma, então o anímico cresce além da orientação corpórea e espelhamentos de 'si próprio'. Entre o Eu que desperta e o mundo, surge uma ponte anímica. Estar voltado a si próprio pode converter-se em amor e interesse na humanidade e no mundo em sua volta e assim crescer para um verdadeiro individualismo.

Isso acontece naturalmente apenas quando o ensino e o mundo do jovem se conectam a verdadeiros processos de vida, portanto, de percepções diretas, ou melhor, partindo de apresentações orientadas pela realidade ou de projetos verdadeiros. Esses precisam ser pesquisados e julgados diferenciadamente e finalmente contribuir pelo conhecimento, ou melhor, por ações próprias para a realização da 'personalidade própria' do jovem. Mas, isso significa, em processos de aprendizagem, não enxergar apenas o apropriar-se de saber fácil de devolver, portanto, de competências controláveis (competência funcional), porém, oportunidades de desenvolver as próprias intenções e potenciais no confronto com a realidade. Processos

de aprendizagem tornam-se assim processos de alimentação para o desenvolvimento do Eu (competência pessoal).

Professores e docentes em seminários, que trabalham com tal imagem orientadora (Leitbild) do processo de aprendizagem, organizam a relação sujeito-objeto dos jovens; enquanto de um lado aproveitam o próprio entusiasmo e competência por uma matéria e âmbito de trabalho para despertar interesse, por outro, não apenas para esperar por resultados de aprendizagem, porém, principalmente se interessam pelas manifestações individuais dos jovens, nas quais eles expressam seus encontros de vivência e de reconhecimento com o mundo, e com isso expressam o seu 'próprio ser'.

É por essa razão que na metodologia do ensino em épocas, em um dia a matéria nova é apresentada, tornada conhecida com juízo e somente no dia seguinte, portanto, depois de um processo mais prolongado de sono, os julgamentos serão condensados, permeados conceitualmente. Portanto, nessa fase, a aula se estrutura sobre manifestações dos alunos. Os professores se interessam pelas manifestações individuais dos alunos, por serem resultado da conclusão da individuação noturna com o pensar. O apanhar das posturas e pensamentos individuais reforça, dessa maneira, a apropriação e desenvolvimento da personalidade do aluno. Enquanto o processo de conhecimento,

via de regra, leva a perguntas mais profundas, ele se abre para um contínuo interesse pelo mundo.

Tal pedagogia supõe que jovens trazem em si a reivindicação de realização individual justificada em si mesmos, que para eles torna-se peremptória, obrigatória; caso se consiga fazê-los a ela se referirem, consegue-se reforçá-los em seu propósito. Isso, porém, não acontece quando jovens são manipulados para autoanálise, mas sim, quando despertam no encontro com o mundo e acendem sua vontade de aprender por meio do interesse pelo mundo. Sobre isso se constrói a postura de aprender durante a vida inteira. Mas, isso significa não confrontar jovens com a expectativa de cumprir normas, porém, ouvi-los, tomá-los a sério, dar-lhes espaço para a iniciativa e para o desenvolvimento de interesses, para assim criar ensejo e possibilidade de unir sua consciência que desperta ao potencial individual, predisposto, inconsciente, de seus ideais. Portanto, eles não aprendem para nesse mundo sobreviver na luta de todos contra todos, mas, por que a vida se lhes aparece como oportunidade de desenvolverem a si mesmos. Eles aprendem para poder ler diferenciadamente e compreender esse mundo, com as suas tarefas e desafios, como seu próprio percurso de exercício individual.

Autor: M. Michael Zech- nasc. 1957- desde 1984, professor Waldorf para Alemão e História Conhecimentos Sociais. Atualmente docente no Seminário para professores – Kassel.

Observações

1 Rolf Oerter/Eva Dreher: Idade Jovem – em: Rolf Oerter/Leo Montada: Entwicklungspsychologie, Weinheim 2002, S. 279 ff.

2 Gerald Hüther: Die Bedeutung innerer und äußerer Bilder für die Strukturierung des kindlichen Gehirns. Em: Andreas Neider: Lernen, Stuttgart 2006, S. 70. 3 Ernst-Michael Kranich: Antroposopische Grundlage der Waldorfpädagogik, Stuttgart 1999, S. 191-195

4 Ders.: S. 185-192

5 Wolfgang Schad: Die Schamals Entwicklungsraum des Menschen. Pädagogik aus Antroposophie em: Erziehungskunst, Stuttgart 1991. Nesse artigo a respeito do pudor, esse processo anímico de ocultar é explicado sutilmente como vivência do Eu.

6 Essa mudança biográfica aos 9/10 anos de idade é, muitas vezes, denominada metaforicamente por Rudolf Steiner como a travessia biográfica do Rubicão, e explicada como impulso do Eu. (veja GA 303, palestra de 1º de janeiro de 1922 em Dornach)

7 Jean Piaget/B. Inhelder: Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen. Olten/Freiburg i. Br. 1977. Aí os autores localizam nos 12 anos a transição da fase do pensar operacional concreto para a fase do pensar operacional formal em que causalidade e analogias podem ser pensadas independentemente. Resumo em: Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend, Weinheim 2002, S. 326-33

8 Rudolf Steiner: Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik (GA 303), 11ª palestra, 3 de janeiro de 1922 em Dornach

Ernst-Michael Kranich: Antroposopische Grundlage der Waldorfpädagogik, Stuttgart 1999, S. 196-198 und 203-223

9 Desde a publicação de “A Educação da Criança do Ponto de Vista da Ciência Espiritual” 1907 (GA34), na qual Rudolf Steiner expõe pela primeira vez o desenvolvimento da criança de forma sistemática sob aspectos pedagógicos, Steiner usa esse termo em inúmeros escritos e palestras

10 Christopf Wiechert: Waldorfschule und Geschlechtlichkeit ---Erziehungsaufgabe in der Pubertät. Em Bart Maris/Michael Zech (Hrsg.): Sexkunde in der Waldorfpädagogik, Stuttgart 2006, S.106-109

11 Michael Zech: Antroposopphisch-pedagogische Aspekte der Geschlechtlichkeit. Em Bart Maris/Michael Zech (Hrsg.) Sexkunde in der Waldorfpädagogik. Stuttgart 2006, S. 31-36. Esse processo de emancipação da individualidade anímica com a puberdade acontece de modo diferente entre meninos e meninas. Nas meninas, Eu e alma se ligam com os processos de vida (corpo etérico), nos meninos, o Eu permanece antes frente ao corpo físico e seus processos vitais.

12 Esse respirar da alma entre dia e noite modifica-se ao longo do desenvolvimento infantil (compare gráfico). Enquanto a criança pequena percebe os acontecimentos diários largamente como sonhos, portanto, acordar e dormir ainda instavelmente se sobrepõe na transição, a criança, a partir dos 10 anos, se opõe ao mundo exterior O pensar emancipa-se da impressão concreta. O jovem sexualmente maduro vê-se, por um lado, posicionado mais profundamente na realidade exterior, seu ânimo está existencialmente ligado com seu corpo, por outro, mergulha mais fundo no inconsciente e a partir disso experimenta o impulsionar do seu “ser próprio” Ele leva as vivências do dia para dentro do sono, onde são qualificadas pelas intenções individuais de vida, e ele emerge, ou esperançosamente fortificado, ou decepcionado e por isso enfraquecido, no novo dia.