

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
PROMESTRE – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência

Gabriela Hilarino Simões

**O MOVIMENTO PLENO DE SENTIDO: O QUE VERDADEIRAMENTE
FAZ SENTIDO? Um olhar para aulas de Educação Física
na perspectiva da pedagogia Waldorf**

Belo Horizonte

2023

Gabriela Hilarino Simões

**O MOVIMENTO PLENO DE SENTIDO: O QUE VERDADEIRAMENTE
FAZ SENTIDO? Um olhar para aulas de Educação Física
na perspectiva da pedagogia Waldorf**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG – PROMESTRE – como pré-requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: José Alfredo Debortoli

Belo Horizonte

2023

H641m T Hilarino, Gabriela, 1983-
O movimento pleno de sentido [manuscrito] : o que verdadeiramente faz sentido?: um olhar para aulas de educação física na perspectiva da pedagogia Waldorf / Gabriela Hilarino. -- Belo Horizonte, 2023.
100 p. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: José Alfredo Oliveira Debortoli.
Bibliografia: f. 98-100.

1. Educação -- Teses. 2. Educação física -- Estudo e ensino -- Teses. 3. Waldorf, Método de Educação -- Teses. 4. Antroposofia -- Aspectos educacionais -- Teses.
I. Título. II. Debortoli, José Alfredo Oliveira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.8601

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

(Forma de entrada do nome conforme solicitação da autora)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
GABRIELA HILARINO SIMÕES

Realizou-se, no dia 18 de Dezembro de 2023, às 10 horas, na sala 1204 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 485ª defesa de dissertação, intitulada *O MOVIMENTO PLENO DE SENTIDO: O QUE VERDADEIRAMENTE FAZ SENTIDO? UM OLHAR PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA WALDORF*, apresentada por **GABRIELA HILARINO SIMÕES**, número de registro 2021650760, graduada no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. José Alfredo de Oliveira Debortoli - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Profa. Conceição Clarete Xavier Travalha (Universidade Federal de Minas Gerais) e Prof. Marcelo Rito (Faculdade Rudolf Steiner).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada.
- Reprovada.
- Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 18 de dezembro de 2023.

Prof. José Alfredo Oliveira Debortoli (Doutor)

Profa. Conceição Clarete Xavier Travalha (Doutora)

Prof. Marcelo Rito (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Jose Alfredo Oliveira Debortoli, Professor do Magistério Superior**, em 01/02/2024, às 14:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Conceição Clarete Xavier Travalha, Professora do Magistério Superior**, em 01/02/2024, às 21:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 02/02/2024, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2904250** e o código CRC **E4D6E09C**.

AGRADECIMENTOS

À espiritualidade que, nos momentos mais desafiadores, sempre me lembra que não estou sozinha.

Ao meu filho Luca, por me tornar uma pessoa melhor todos os dias e transformar a maternidade em algo tão prazeroso.

À minha mãe, que sempre se orgulha com as minhas conquistas e me ajuda tanto, mesmo estando longe.

Aos meus irmãos Alyson e Rafael, por me escolherem nessa caminhada.

Às minhas amigas Nice Nocchi e Luciana Leonel, que, em ato de profunda doação, compartilharam suas experiências e enriqueceram esta pesquisa.

À querida professora Denise, que, além de compartilhar sua trajetória, é minha referência desde a minha primeira aula como professora em uma escola Waldorf.

À Andréa Gallo, por trazer a luz nas questões mais complexas.

Ao Marcelo Rito, por me ajudar a organizar a pesquisa e traçar novas perspectivas.

Ao CRSMG e à EWRS pela oportunidade de conhecer e colocar em prática a Antroposofia.

Aos professores e alunos da FRS pela recepção, acolhimento e aprendizagem diária.

Ao meu orientador, José Alfredo Debortoli, pela sua generosidade, clareza e confiança no meu trabalho. Seu apoio foi fundamental para que essa pesquisa acontecesse.

Por fim, à Pedagogia Waldorf, por dar sentido, encantar diariamente e reacender meu amor pela docência.

Minha gratidão eterna.

... que a importância de uma coisa não se mede com a fita
métrica nem com balanças nem com barômetros etc.
Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo
encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

RESUMO

A Educação Física é uma área de conhecimento que traz, dentro das suas especificidades, elementos importantes para o desenvolvimento humano. Baseando-se nos fundamentos apresentados por Rudolf Steiner em sua teoria antroposófica, a pesquisa busca apresentar as possibilidades de organização da prática para o ensino de Educação Física, proposto nas escolas de Pedagogia Waldorf, a partir da compreensão do termo *movimento pleno de sentido*. Para tanto, organiza um estudo das obras do autor, assumindo as pesquisas colaborativa e narrativa como eixos norteadores das ações práticas. Com intuito de ressaltar o papel do professor como parte fundamental da escolha dos conteúdos que compõem as aulas, a pesquisa contou com a participação de três professoras, duas de Educação Física e uma de classe, com vasta experiência na Pedagogia Waldorf, que apresentam suas memórias, criadas nas aulas de movimento, com os alunos ao longo dos anos. Nas rodas de conversa foi possível verificar que, apesar de cada professora apresentar diferentes experiências e propostas de atividades às vezes distintas, a base que sustenta as escolhas se converge no entendimento que possuem a respeito do desenvolvimento humano, sempre pautado nos princípios da Antroposofia. Esse movimento de trocas de experiências serviu como base para que fosse possível, num processo dialógico, que pesquisadora e professoras participantes elaborassem um Recurso Educacional intitulado como “*A Educação Física na perspectiva das Waldorf: ampliando o olhar para outros saberes*”, apresentando, por meio das experiências relatadas, o quê, dentro da Pedagogia Waldorf, é importante de ser levado em consideração ao se pensar as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, quando se busca um desenvolvimento integral da criança, ou seja, na estruturação do corpo, no equilíbrio das emoções e na organização das ideias.

Palavras-chave: Educação Física; Antroposofia; Pedagogia Waldorf; Movimento pleno de sentido.

ABSTRACT

Physical Education within its specificities is an area of knowledge that brings important elements for human development. Based on the foundations presented by Rudolf Steiner in his anthroposophical theory, the research aims to present the possibilities of organizing the practice for the teaching of Physical Education, proposed in Steiner Schools, from the understanding of the *movement with sense*. To this end, it organizes a study of the author's works, assuming collaborative and narrative research as guiding axes of practical actions. In order to highlight the role of the teacher as a fundamental part for choosing the contents of the classes, the research had the participation of two Physical Education teachers and one elementary class teacher, with extensive experience in Waldorf Pedagogy, who present their memories, created in movement classes, with the students over the years. In the conversation circles, it was possible to verify that, although each teacher presents different experiences and activities, sometimes distinct, the basis that sustains the choices converges in the understanding they have about human development, always based on the principles of Anthroposophy. This movement of exchanging experiences served as a basis for making possible for the researcher and participating teachers to elaborate an Educational Resource entitled "*Physical Education from the Waldorf perspective: broadening the look at other knowledges*", presenting, through the experiences reported, what is important to be taken into account within the Waldorf pedagogy when thinking about Physical Education classes in elementary school, when a full development of the child is sought, that is, in the structuring of the body, in the balance of emotions and in the organization of ideas.

Keywords: Physical Education; Anthroposophy; Steiner Schools; Movement with sense.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1. Uma trajetória construída a partir de múltiplas experiências	11
1.2. Delineamento Metodológico	14
1.2.1. Momentos que compuseram a pesquisa	14
1.2.2. Apresentação das professoras.....	15
1.2.3. O foco de interesse: escolhas iniciais e novos rumos.....	17
1.2.4. Problemas relativos à fundamentação da Pedagogia Waldorf	18
1.2.5. A pesquisa narrativa como um caminho de autoformação.....	19
1.2.6. A pesquisa colaborativa como uma construção dialógica do conhecimento	20
2. PEDAGOGIA WALDORF	22
2.1. O que é a Pedagogia Waldorf?	22
2.2. Bases antropológicas da Pedagogia Waldorf.....	25
2.2.1. A trimembração	25
2.2.1.1. O homem em sua natureza corpórea	25
2.2.1.2. O homem em sua natureza anímica.....	26
2.2.1.3. O homem em sua natureza espiritual.....	26
2.2.2. A trimembração da alma.....	27
2.2.3. A quadrimembração	28
2.2.3.1. A organização física	29
2.2.3.2. A organização etérica (vital)	29
2.2.3.3. A organização astral	30
2.2.3.4. A organização do Eu	31
2.2.4. A teoria dos setênios.....	31
2.2.4.1. O primeiro setênio (0 a 7 anos): base do desenvolvimento físico.....	32
2.2.4.2. O segundo setênio (7 a 14 anos): base do amadurecimento psicológico	35
2.2.4.3. O terceiro setênio (14 a 21 anos): base do amadurecimento social.....	36
3. O CURRÍCULO WALDORF: UM CAMINHO PARA A AUTOEDUCAÇÃO E PARA A LIBERDADE	38
3.1. O ritmo.....	38
3.2. O ensino em épocas	39
3.3. O ensino artístico	41
3.4. A imagem	43
3.5. A Educação Física no currículo Waldorf	44
3.5.1. Ginástica Bothmer	45

3.5.2. Movimento pleno de sentido	46
4. Relatos de Experiência	49
4.1. Professora 1 – Luciana Leonel	49
4.2. Professora 2: Denise Oliveira	52
4.3. Professora 3: Nice Nocchi	55
5. DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS ÉPOCAS E ATIVIDADES ESCOLHIDAS A PARTIR DAS RODAS DE CONVERSA	58
5.1. Fundamental I – 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental	59
5.1.1. 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.....	59
5.1.1.1. Professora Luciana Leonel	60
5.1.1.2. Professora Denise Oliveira	62
5.1.1.3. Professora Nice Nocchi	63
5.1.2. 3º ano do Ensino Fundamental	65
5.1.2.1. Professora Luciana Leonel	67
5.1.2.2. Professora Denise Oliveira	68
5.1.2.3. Professora Nice Nocchi	69
5.1.3. 4º ano do Ensino Fundamental	69
5.1.3.1. Professora Luciana Leonel	70
5.1.3.2. Professora Denise Oliveira	71
5.1.3.3. Professora Nice Nocchi	73
5.2. Fundamental II – 5º ao 8º ano.....	74
5.2.1. 5º ano do Ensino Fundamental	74
5.2.1.1. Professora Luciana Leonel	76
5.2.1.2. Professora Denise Oliveira	77
5.2.1.3. Professora Nice Nocchi	77
5.2.2. 6º ano do Ensino Fundamental	78
5.2.2.1. Professora Denise Oliveira	79
5.2.2.2. Professora Nice Nocchi	80
5.2.2.3. Considerações a respeito da época de Circo no 6º ano.....	81
5.2.3. 7º ano do Ensino Fundamental	81
5.2.3.1. Professora Denise Oliveira	83
5.2.4. 8º ano do Ensino Fundamental	83
5.2.4.1. Professora Denise Oliveira	84
6. RECURSO EDUCACIONAL.....	86
REFERÊNCIAS	101

1. INTRODUÇÃO

1.1. Uma trajetória construída a partir de múltiplas experiências

Já fazia mais de 15 anos que eu era professora de dança na minha cidade. Eu sempre trabalhei muito, dava aula em diversas escolas e por um bom período essa profissão me trouxe bastante alegria. Porém, há algum tempo eu havia perdido a alegria de ser professora. Muitos motivos me mostravam que a dança que eu trabalhava naquela época não fazia mais sentido e que eu precisava, urgentemente, mudar – só não sabia como.

E dos inúmeros presentes que a vida se encaminhou de me entregar, conhecer a Pedagogia Waldorf foi um deles.

Eu sou a única filha de três irmãos. Minha mãe foi solo na nossa criação e professora por toda a vida. Minhas quatro tias sempre foram professoras e eu me inspirei nelas quando decidi seguir o caminho da docência.

Lembro-me como se fosse hoje. Foi em uma manhã de sábado das férias de janeiro de 2015, que eu e minha tia estávamos sentadas na escada da cozinha que dava para o terreiro da nossa casinha na roça, tomando café da manhã e conversando sobre a educação nas escolas, quando ela me falou da Polén (hoje chamada Colégio Rudolf Steiner de Minas Gerais). Quando acesso esse momento na minha memória, me lembro exatamente das suas palavras: “Tem uma escola lá em Nova Lima, que fica no meio do mato, os meninos sobem nas árvores, cantam e tocam flauta. É uma escola meio hippie. Acho que você iria gostar”.

Nessa altura da minha biografia, eu já estava com 30 anos, tinha um bebê e estava infeliz na profissão. Foi como se uma luz de esperança acendesse e a curiosidade tomasse conta de mim. Não tínhamos internet na roça e precisei chegar em casa na segunda-feira para pesquisar que escola seria essa.

Eu nunca havia ouvido falar de Pedagogia Waldorf na faculdade, mas Ele quis que ela me encontrasse. Após minhas pesquisas na internet, cheguei ao Curso de Formação Livre em Ginástica Bothmer, que é o curso de aprofundamento para professores de Educação Física que desejam trabalhar em escolas Waldorf. Em alguns dias já havia me inscrito no curso e comecei a viajar para São Paulo uma vez por mês para participar da formação.

Até hoje não sei explicar exatamente como todo esse processo aconteceu. Eu, como boa capricorniana, sempre fui muito organizada e pé no chão. Quando me lembro da coragem que encontrei para deixar meu filho de colo sozinho e embarcar para outra cidade, tenho mais certeza de que finalmente encontrei o sentido da vida. Afinal, eu já era formada em Educação

Física havia mais de 10 anos, nunca havia dado aula na quadra de uma escola, não conhecia ninguém dentro de qualquer escola Waldorf do Brasil, não tinha a mínima ideia de quem era Rudolf Steiner e fui a última aluna aceita nessa turma de formação. E foi na insegurança do desconhecido e esperança no novo que havia de se revelar, que embarquei nessa aventura de autoconhecimento que iria mudar, completamente, o curso do meu caminho.

Iniciei o curso de formação e, como presente de natal, no dia 24 de dezembro de 2015 recebi um email que me convidava para participar de um processo seletivo no Colégio Rudolf Steiner de Minas Gerais, para o cargo de professora de Educação Física do Ensino Fundamental no ano seguinte. No dia da entrevista chovia e a lama sujava os sapatos. O cheiro daquela escola ressoou em mim com um sentimento de certeza. Eu não sei explicar em palavras, mas aquele cheiro tinha sinônimo de liberdade. E foi a partir daí que meu caminho na Pedagogia Waldorf se iniciou efetivamente como professora.

Confesso que minha transição de professora de dança que trabalhava sob a ótica do treinamento físico para professora de Educação Física na perspectiva da Pedagogia Waldorf foi um processo longo e, em alguns momentos, dolorido. Eu já dava aula havia muitos anos e me sentia segura da minha prática pedagógica. Porém precisei me reconstruir, adaptar, aprender, refletir, estudar, abandonar minha segurança e começar tudo novamente. Poderia fazer uma dissertação falando apenas da minha transformação, mas preferi elencar alguns pontos que considero mais importantes para mostrar, brevemente, como tem sido minha caminhada.

Sempre fui uma pessoa ansiosa e desde criança meu corpo reflete os processos. Além disso, passei anos trabalhando com metas de resultados e isso acentuou ainda mais minha rigidez com as regras. Não cumprir o planejamento da aula em todos os seus detalhes era uma situação que me tirava do eixo. A aula dentro de uma escola é diferente de uma aula na academia. Em uma Escola Waldorf então, nem se fala. Além de ser mais curta, era preciso buscar os alunos dentro da sala, torcer para o professor anterior não atrasar sua aula e terminar um pouco antes para entregá-los na sala novamente. E mesmo para os alunos maiores que iriam sozinhos para a quadra, esse movimento exigia alguns minutos da aula. Considerando a conversa quando chegavam, o tempo que eu gastava para conseguir silêncio e o momento requerido para eles realmente começarem a me escutar, não sobrava tempo de aula. E foi assim que, durante alguns meses, eu não consegui dar aula, fiquei frustrada e percebi que algo estava errado.

Tive alguns professores que me ajudaram nesse momento de redescobrimto, e uma das primeiras coisas que me ensinaram foi a necessidade de se manter um ritmo na aula. Comecei então a criar “códigos” para que os alunos pudessem reconhecer em que momento da

aula estávamos. Eles precisavam chegar e se sentar no círculo amarelo, logo após isso eu cantava a música que antecederia o pedido de silêncio e depois explicava a atividade. Até que esse ritmo fosse internalizado demorou mais algum tempo; contudo, ele foi fundamental para que as coisas começassem a dar certo. Comecei a perceber que quanto mais ritmo tivesse na aula, menos energia eu gastaria pedindo silêncio e atenção. O ritmo dava segurança aos alunos, que, por se orientarem pelos “códigos”, não ficavam ansiosos sem saber o que estava por vir. Fui criando outros “códigos” para toda a aula: para o momento de explicação das brincadeiras, para quando precisasse mudar o jogo, para o final da aula, entre outros. Parei de gritar, eles começaram a escutar, saíam felizes da aula e o tempo curto era suficiente para cumprir o conteúdo planejado. Estava tudo dando certo e esse foi o primeiro passo que dei, e que considero um dos mais importantes, da minha trajetória na Pedagogia Waldorf.

Apesar de já ter entendido a importância do ritmo, não apenas para o andamento da aula como também para a saúde dos alunos, eu ainda carregava a ansiedade de cumprir o planejamento do dia. Após três anos na escola, recebi uma turma do 3º ano para a qual eu não conseguia dar aula. Eu fazia tudo direitinho: buscava na sala, fazia a roda, ciranda, cumpria os “códigos”, mas o silêncio nunca chegava. E, mais uma vez, eu não sabia o que fazer. Foram meses vendo minha aula se esvaindo no tempo. Dessa vez, a professora dessa classe me ajudou a compreender algo que mudou completamente minha percepção: “Professora Gabriela, o pedagógico não é apenas o conteúdo, está também na forma”, foi o que ela me disse.

Percebi que os conflitos dos alunos já se iniciavam na rampa que descíamos para ir para a quadra. Eu, na minha ansiedade de cumprir o conteúdo, não conseguia parar e esperar até que a turma estivesse pronta. Foi aí que o trabalho começou a ser feito antes. Combinados foram feitos para chegar até a quadra e eu comecei a esperar o primeiro “código” ser internalizado por eles antes de passar para o próximo, e assim sucessivamente. Não seria novidade dizer que nas primeiras aulas não cheguei nem perto de iniciar o conteúdo da Educação Física, e que isso ainda me afligia de alguma forma. Entretanto, como se uma chave virasse, as coisas começaram a acontecer. Hoje eu percebo que essa chave virou, na verdade, em mim mesma. Nesse mundo acelerado em que estamos vivendo, de atropelos de etapas e necessidade de imediatismo, precisamos urgentemente parar e esperar que o ritmo orgânico e saudável se estabeleça. As crianças não podem entrar na nossa ansiedade e precisam ser respeitadas nos seus ritmos e, principalmente, cada turma é um ser que carrega sua própria identidade, e o que dá certo com uma não dará certo, necessariamente, com outra. Precisamos estar atentos às necessidades reais dos alunos, ensiná-los a esperar, respeitar, respirar, cuidar do espaço em que estão, saber escutar... talvez isso seja mais pedagógico para a vida do que o conteúdo em si. Olhando para

trás, percebo que não perdi tempo nesse processo; na verdade, eu o investi na qualidade da aula para os alunos.

Outros aprendizados também me ocorreram. Um deles foi entender a importância da imagem para as crianças (principalmente dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental). Quando um professor percebe o poder dessa ferramenta, sua vida muda! Ele prende a atenção dos alunos e estes se movimentam da forma mais vital que podemos imaginar. Os olhos das crianças brilham ao escutar a atividade sendo explicada através das histórias e eles são preenchidos de emoções e vontade. Falarei disso mais adiante e buscarei expor o quanto salutar são as histórias no currículo.

Aprendendo essas e outras estratégias, fui mudando minha dinâmica de aula e estava conseguindo ter aulas com mais qualidade. Claro que há dias e dias, e como um organismo vivo deve ser, devemos viver um de cada vez. Do caos estava nascendo a luz e isso começou a me dar conforto e segurança. De alguma forma, eu já carregava esses princípios em mim, só não sabia como colocá-los em prática e a Pedagogia Waldorf foi dando sentido para um caminho possível, dentro daquilo que eu acredito ser uma educação que respeita e liberta.

Nesse momento a dança foi perdendo espaço na minha rotina de trabalho e de estudos. Fui me dedicando cada vez mais aos estudos da Antroposofia. Iniciei minha segunda formação antroposófica, no curso de Pedagogia Curativa e Terapia Social. Ajudei a fundar o Circo Escola, um projeto que trabalha a arte circense na perspectiva da Pedagogia Waldorf e, no início de 2021, ingressei no programa de mestrado do Promestre na Faculdade de Educação da UFMG.

Em janeiro de 2022 me mudei para São Paulo com meu filho Luca, que hoje é uma criança de 9 anos, sozinhos, para assumir as aulas de Educação Física do Ensino Fundamental da Escola Waldorf Rudolf Steiner e, também, as disciplinas de movimento da Faculdade Rudolf Steiner. Quer dizer, sozinhos não. Pois eu acredito na ajuda divina, nos encontros e nas oportunidades que nos são apresentadas.

E, apesar de sentir um frio na barriga até hoje quando olho para trás, um aconchego acolhe meu coração quando entro para dar aulas e, em um ato de profunda veneração, os alunos me acolhem e esperam em gratidão e confiança o que eu tenho para oferecer a eles. E é esse olhar, esse calor e essa confiança que me fazem ter certeza de que eu faria tudo novamente.

1.2. Delineamento Metodológico

1.2.1. Momentos que compuseram a pesquisa

O delineamento metodológico desta pesquisa foi traçado valendo-se do diálogo com três professoras, interessadas em compartilhar suas memórias acerca das suas práticas pedagógicas construídas ao longo dos anos dentro da Pedagogia Waldorf, ampliado pelo entendimento sobre o que cada uma compreende sobre o termo “movimento pleno de sentido” a partir das suas experiências.

O delineamento metodológico da pesquisa foi composto pelos seguintes momentos:

- Fundamentação teórica e revisão bibliográfica, onde o caminho antroposófico abordado foi escolhido valendo-se da minha experiência como professora Waldorf e da sugestão da professora Andrea Gallo, também professora Waldorf, que me auxiliou no início da pesquisa, indicando alguns pontos da Antroposofia imprescindíveis para que o caminho ficasse mais claro e coerente para o leitor.

- Conversa com as professoras, feita em dois momentos: o primeiro para tratar do entendimento de cada uma acerca do termo *movimento pleno de sentido*, e, posteriormente, para coletar memórias criadas pelas suas experiências e que pudessem trazer possibilidades de atividades, ritmos e planejamentos a respeito do currículo de Educação Física e atividades de movimento.

- Análise dos dados coletados, justificando a escolha das professoras e apresentando minha relação com as memórias compartilhadas, buscando traçar um caminho rico de experiências baseado na prática e na observação trazidas pela trajetória dessas professoras, propondo a composição de um material que trate da Educação Física a partir de um olhar sensível e que busque sentido para a organização motora dos alunos.

1.2.2. Apresentação das professoras

Quatro critérios foram estabelecidos para a escolha das professoras. O primeiro deles é que elas tivessem uma forte relação com a Pedagogia Waldorf.

Porém, estarem envolvidas na Pedagogia Waldorf não era suficiente para a composição do grupo. Era preciso que elas se sentissem confiantes para experimentar o compartilhamento de memórias e, ainda, se dispusessem a me receber e permitir que acessasse suas memórias, construindo de forma compartilhada o recurso educacional deste projeto. E foi assim que percebi que eu e as professoras escolhidas deveríamos ter um vínculo próximo para conseguirmos estabelecer uma relação de confiança. Desta forma, a afinidade deveria ser o segundo critério das escolhas.

Levando em consideração os dois critérios, algumas professoras me surgiram como possibilidades e sabia que qualquer uma delas que eu convidasse acrescentaria muita riqueza a este trabalho. Por este motivo, precisei estabelecer mais critérios para ajudar na escolha. Na época eu já sabia que queria a maior diversidade possível nos relatos de experiências. E, atendendo a uma sugestão do meu orientador, resolvi convidar três professoras que tivessem na sua trajetória forças de atuação diferentes: uma que trouxesse uma força prática e uma atuação marcada pelo fazer; uma que enfatizasse uma força artística e uma percepção estética do corpo; e uma que tivesse vínculo com a pesquisa e fosse marcada, em sua atuação, pelo pensamento acadêmico.

Como último critério, elas precisavam estar intimamente ligadas à Educação Física e terem um olhar ampliado para o corpo e para o movimento. Quando delimitiei esses quatro pontos importantes para a escolha, imediatamente enxerguei quem seriam as professoras convidadas, pois além de já terem atravessado minha trajetória de alguma forma, eu já carregava profunda admiração pelo trabalho que cada uma desenvolvia.

A primeira professora, que traz sua força prática marcada por uma participação atuante na trajetória da Pedagogia Waldorf no Brasil, é a Luciana Leonel, professora de Educação Física da Viver Escola Waldorf há mais de 30 anos e aluna da 1ª Formação de Ginástica Bothmer. Conheci a Luciana quando fui aluna da 2ª Formação da Ginástica Bothmer e, desde então, cultivo grande admiração por seu trabalho.

A segunda professora, que traz uma sensibilidade artística em suas aulas, é a Denise Oliveira, bailarina por muitos anos e atualmente professora Waldorf há mais de 30 anos. Trabalhamos juntas durante 6 anos enquanto eu ministrava aulas de Educação Física no Colégio Rudolf Steiner de MG. Essa professora foi minha referência durante todos os anos em que trabalhamos juntas, sempre disposta a ajudar e mostrar o melhor caminho a seguir. Até hoje, quando preciso tomar uma decisão, penso no que ela faria. Sinto muita segurança no seu trabalho e na sua forma de dar aula, além de imensa gratidão por ela ter aceitado o convite para participar desta pesquisa.

A terceira professora, Nice Nocchi, iniciou sua trajetória como professora universitária antes de tornar-se professora de uma escola Waldorf. Ela foi minha colega de classe na 2ª Formação de Ginástica Bothmer e atuou como professora de Educação Física por mais de 20 anos na escola Querência, a qual ajudou a fundar. Atualmente é uma das coordenadoras da Formação de Ginástica Bothmer e foi fundamental na organização da dinâmica da pesquisa, na escolha dos conteúdos a serem abordados e na elaboração do caminho do recurso educacional.

1.2.3. O foco de interesse: escolhas iniciais e novos rumos

O foco de interesse define o que considero como dado a ser observado. A sua delimitação não chegou no início do projeto e foi um processo que se deu em muitos diálogos com o orientador do trabalho, José Alfredo Debortoli. Contou também com a ajuda do coordenador da faculdade em que trabalho, Marcelo Rito, que direcionou a luz naquilo que precisava se destacar.

Sabendo que Steiner sempre deixou a critério do professor a escolha dos conteúdos que irão compor o currículo da disciplina ministrada, e confiando que esse professor iria se valer da proposta antroposófica para sua atuação pedagógica, a primeira ideia do projeto era recolher as lembranças das professoras e propor um currículo de movimento, mais especificamente da área de Educação Física. Este caminho consideraria, além da autonomia do professor na escolha dos conteúdos, a construção da sua própria identidade e forma de ser nessa pedagogia.

Entretanto, houve um ajuste no foco da pesquisa à medida que percebemos que o que definia a seleção dos conteúdos era a capacidade de reconhecer sentido nas atividades escolhidas. Foi então que decidimos trazer o *movimento pleno de sentido*, termo usado nessa pedagogia, para a centralidade do interesse da pesquisa. Na tentativa de conceituar tal termo, iniciei uma pesquisa bibliográfica nas palestras de Rudolf Steiner. Após alguns meses, inscrevi esse projeto de mestrado na seleção de bolsas para pesquisa da Faculdade Rudolf Steiner. Após o projeto ter sido selecionado, recebi o Yuri Meirelles Mercante, estudante de Pedagogia da faculdade, como aluno de iniciação científica.

Iniciamos juntos um processo de pesquisa que buscava encontrar textos e palestras que nos ajudassem a compreender o conceito “*movimento pleno de sentido*” sob a ótica da Antroposofia. Em julho de 2023, ele participou do Congresso de Pedagogia Waldorf em Juiz de Fora/MG. Naquela ocasião, teve oportunidade de encontrar diversos professores dessa pedagogia, aproveitando a oportunidade para perguntar àqueles que eram envolvidos com a Educação Física se poderiam indicar referências para a conceituação da nossa busca. Sua ajuda mais efetiva se deu pelo contato que fez com a professora Tânia Bergamo, que foi minha professora na Formação de Ginástica Bothmer. Ela indicou o livro *O Reconhecimento do professor e a realização do ensino*, de Rudolf Steiner, ao qual ainda não tínhamos tido acesso, que serviu de referência bibliográfica importante para esta pesquisa.

Após inúmeras buscas, chegamos a uma ideia de conceituação que usaremos de referência. É preciso ressaltar que o termo *movimento pleno de sentido* é muito amplo e utilizaremos a abordagem que acreditamos estar mais próxima do tema a ser tratado.

Havíamos decidido abranger apenas o 3º, 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, uma vez que são as classes com que possuo maior experiência. Todavia, tive a sorte de escolher três professoras que acumulavam experiências valiosas nas aulas de Jogos e Brincadeiras dos 1º e 2º anos, dispondo-se a partilharem também estas memórias. Os 7º e 8º anos também puderam ser abordados, mesmo que de forma mais sucinta, já que uma das professoras possuía experiência nessas classes.

Outra decisão precisou ser tomada ao longo da pesquisa e essa escolha demorou algum tempo para ser feita. A princípio, havia uma tentativa de encontrar ressonância da teoria de Steiner com outros autores da academia. Apesar de saber da grande possibilidade desse diálogo e entender a importância dele para a expansão da teoria antroposófica, esse não era o caminho que desejava para a pesquisa. Com a ajuda do meu orientador, assumi o desejo de trazer a Antroposofia para a centralidade, usando da teoria de Steiner para fundamentar todo o projeto. Essa decisão me trouxe conforto e tranquilidade para fazer o que precisava ser feito.

1.2.4. Problemas relativos à fundamentação da Pedagogia Waldorf

Jost Schieren (2011 apud GUGLIELMO, 2021) constata que, apesar da ampla difusão de suas iniciativas práticas (pedagogia Waldorf, medicina antroposófica, agricultura biodinâmica etc.), a Antroposofia, corpo de conhecimentos que fundamenta essas atuações, permanece sendo vista pelo meio acadêmico como não científica.

Desde o início do século XXI, muitos cursos de formação de professores Waldorf europeus passaram para o ensino superior, o que exigiu a adaptação de seus currículos e metodologia de ensino. O movimento favoreceu discussões abertas sobre os conteúdos antroposóficos e seu status científico. Um reflexo desse impulso pode ser observado no Brasil com a fundação da Faculdade Rudolf Steiner, em 2018. A instituição conta hoje com um curso de graduação em pedagogia e várias especializações em pedagogia Waldorf e artes reconhecidas pelo Ministério da Educação brasileiro (GUGLIELMO, 2021).

A obra de Rudolf Steiner abarca contribuições nos mais diversos campos (filosófico, teológico, educacional, médico, artístico etc.). Sua obra completa (Gesamtausgabe ou GA) é composta de 354 volumes, entre os quais há 28 livros, 9 ensaios e 8 trabalhos publicados postumamente. O restante consiste em edições organizadas a partir de transcrições estenografadas de palestras realizadas ao longo de sua vida e organizadas posteriormente para publicação (LINDENBERG, 2012).

No caso específico de suas contribuições para o âmbito educacional, há apenas um livro, *A educação da criança segundo a Ciência Espiritual*, com sua primeira publicação em 1907. O material que embasa a pedagogia Waldorf encontra-se nas publicações de suas palestras sobre o tema e guardam o caráter de comunicações orais. Em muitas delas Steiner faz referência a conceitos desenvolvidos em suas obras filosóficas ou especificamente antroposóficas, pressupondo o conhecimento prévio de seu público. Uma leitura contemporânea, sem o contexto adequado, pode dar margem a muitos mal-entendidos. A situação representa um desafio para as formações de professores Waldorf. Embora na Europa a pedagogia Waldorf já conte com um volume significativo de obras secundárias, pouco desse material encontra-se disponível em português (GUGLIELMO, 2021).

1.2.5. A pesquisa narrativa como um caminho de autoformação

Por brotarem do registro das histórias vividas no dia a dia, as narrativas podem servir de dispositivo metodológico quando relacionadas ao processo de investigação.

Quando fiz a escolha da metodologia, o desejo era construir um entendimento para o *movimento pleno de sentido* nas aulas de Educação Física a partir das narrativas das professoras, suas experiências e leituras de mundo, refletindo sobre o significado que cada uma trazia, mostrando, a partir da história oral, como isso afetou a escolha dos conteúdos de suas aulas.

Quando as conversas iniciaram, pude perceber que as narrativas permitiam às professoras interpretar, analisar, estruturar, organizar, reorganizar e refletir sobre os acontecimentos. Fui percebendo que registrar o percurso de cada uma delas era um modo privilegiado de produção de conhecimento porque, ao narrarem reflexivamente seus processos, eu compreendia muitas questões que diziam respeito a proposta de pesquisa, percebendo melhores encaminhamentos a fazer e aprendendo como construir saberes através de experiências pessoais.

Além disso, pude verificar que fomos trazendo à tona fatos que haviam adormecido na consciência de cada uma delas. A trajetória precisou ser acessada com outro olhar, em professoras transformadas pelo tempo. Se antes a memória era construída pela ação, agora precisava ser recordada de forma organizada, fundamentada, justificando as escolhas feitas.

Só quem fosse capaz de contemplar o seu próprio passado como fruto de contrariedades e da necessidade estaria em condições de, em cada momento presente, tirar dele o máximo partido. Pois aquilo que vivemos um dia é, na melhor das hipóteses, comparável àquela bela estátua a que o transporte quebrou

todos os membros, e agora mais não tem para oferecer do que o precioso bloco a partir do qual terá de ser esculpida em forma de futuro (BENJAMIN, 2013, p. 38).

Pode-se considerar que a escrita das narrativas, por se inscrever num gênero discursivo, contribui muito para o processo de autoformação, na medida em que permite ao narrador entender seus limites em dado contexto, em determinado tempo e na relação estabelecida com seus pares. Consequentemente, a compreensão ativa produzida poderá auxiliar na formação de outros indivíduos, por propiciar que se observe determinado acontecimento e se reflita a partir do par experiência/sentido, e não como se costuma observar em geral nas pesquisas em educação, na relação ciência e técnica ou teoria e prática (FRAUENDORF; PACHECO; CHAUTZ; PRADO, 2016).

Nesse sentido, percebi o quanto a pesquisa narrativa pôde ser transformadora nesse processo, tanto para mim quanto para as professoras, pois nos permitiu entender alguns limites e potencialidades através da recordação de um tempo passado que contou com a relação estabelecida com diversas pessoas. Sendo assim, essa nova compreensão gerada foi capaz, em alguns momentos, de ampliar a consciência daquilo que havia sido vivido, dando um novo sentido para algumas percepções.

1.2.6. A pesquisa colaborativa como uma construção dialógica do conhecimento

Rudolf Steiner propõe, entre outras coisas, que o professor tenha liberdade para estruturar o seu plano de ensino considerando que ele tenha profundo conhecimento da Antroposofia. Essa forma de organizar o projeto pedagógico da escola, sem um currículo estruturado formalmente e onde as disciplinas não possuem livros didáticos, proporciona uma troca viva entre os professores que, diariamente, conversam entre si e colhem as experiências uns dos outros.

Por considerar incrível essa autonomia do professor e, percebendo como ela proporciona um ambiente potente de trocas e construção de sentido, utilizamos a pesquisa colaborativa para as rodas de conversa e para o produto educacional, onde eu, sendo a pesquisadora, compartilho a centralidade da pesquisa com as outras professoras. Buscamos juntas uma resposta ao termo *movimento pleno de sentido*, encontrando reciprocidade e sintonia com as questões que elas também traziam.

A metodologia colaborativa se fundamenta “nos processos de intercâmbio (de conhecimentos, experiências, vivências, sentimento, etc.), de resolução colaborativa de

problemas e de construção coletiva de conhecimentos que se propiciam entre os sujeitos que compõem o grupo” (LÓPEZ NOGUERO, 2007, p. 93). Assim, essa forma dialógica de operar nos deu a oportunidade construir um processo coletivo, onde os rumos da pesquisa foram sempre consultados antes de serem iniciados, desde a seleção dos temas a serem abordados até as atividades que irão compor o recurso pedagógico.

2. PEDAGOGIA WALDORF

2.1. O que é a Pedagogia Waldorf?

Cada vertente da pedagogia é concebida a partir de uma determinada cosmovisão, ou seja, um princípio estabelecido a respeito do ser humano. Esse entendimento, normalmente, possui um ideal de partida a ser estudado e, conseqüentemente, busca alcançar alguma meta.

Os gregos tinham como ideal de formação humana o ginasta, o homem desenvolvido em harmonia corporal e mental. Os romanos tinham como ideal educacional o *rhetor*, o orador capaz de convencer os outros através da palavra. No final da Idade Média, surgiu o ideal do *doctor*, que seria o homem que muito sabe. A industrialização trouxe o ideal aplicado, ou seja, o operário especializado (LIEVEGOED, 1994).

Perante tantas vertentes de ideal da formação humana já existentes, que utilizam nomenclaturas semelhantes e com significados diferentes, faz-se necessário expor que este trabalho se fundamenta sobre a cosmovisão da Pedagogia Waldorf, apresentando alguns conceitos próprios desta teoria, e uma forma particular de compreender o desenvolvimento humano.

Mas então, o que seria a Pedagogia Waldorf?

A Pedagogia Waldorf surgiu na Europa, em meio ao caos social e econômico deixado pela Primeira Guerra Mundial. Nesse momento, as pessoas buscavam soluções para os urgentes problemas sociais, políticos e econômicos deixados pela guerra. Junto à vontade que emergia de construir um novo futuro, o austríaco Rudolf Steiner apresentou, pela primeira vez, sua proposta de Trimembração do Organismo Social, a fim de contribuir com uma nova perspectiva de autogestão para o governo alemão. Sua ideia consistia em reconstruir os significados de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, propondo que cada um tivesse direito à liberdade espiritual e religiosa, fraternidade econômica e igualdade na vida jurídica. Nesse modelo, cada setor dessa trimembração teria autonomia para se autogerir e, principalmente, deveriam confiar na gestão das outras partes. Entretanto, sua proposta não foi bem aceita e sua iniciativa não pôde ser colocada em prática.

Emil Molt¹, diretor da fábrica de cigarros Waldorf Astória, em Stuttgart, na Alemanha, era um comprometido colaborador do movimento pela Trimembração do Organismo Social. Nos princípios de 1919, pediu que Steiner proferisse palestras para os funcionários da sua

¹ Conselheiro Comercial Dr. Emil Molt (1876-1955), industrial da fábrica de cigarros Waldorf Astória, fundador da Escola Waldorf Livre de Stuttgart, em 1919.

fábrica sobre temas sociais e educativos. Esse movimento despertou nos funcionários da fábrica um desejo de que seus filhos também pudessem conhecer as ideias e Steiner viu nessa iniciativa uma grande chance de semear os valores anunciados pela Trimembração do Organismo Social nas novas gerações, na esperança de que os frutos pudessem ser colhidos pela sociedade, futuramente, através dessa nova proposta de educação e formação humana.

Após Steiner apresentar um intenso estudo sobre pedagogia, didática e metodologia aos docentes escolhidos para trabalharem nesse novo desafio, surgiu, em setembro de 1919 em Stuttgart, a primeira escola Waldorf, com 200 alunos e 12 docentes.

Relatos nos contam que a escola era composta por alunos de diferentes classes sociais, que incluíam os filhos de funcionários, chefes da fábrica e filhos de filósofos do grupo de estudo de Steiner. A proposta pedagógica se pautava no princípio de que todos tinham direito a uma educação de qualidade. Além disso, as turmas eram mistas e todas as atividades, desde aulas de tricô até as práticas de marcenaria, eram destinadas aos meninos e às meninas.

É possível verificar que nesse momento histórico de criação da primeira escola Waldorf em 1919, data próxima à Revolução Russa de 1917, haviam outros movimentos de inúmeros pedagogos, psicólogos, sociólogos, médicos e professores como Vygotsky e Bakhtin. Assim como eles, Steiner buscava construir algo diferente, capaz de transformar a perspectiva educacional da época.

A Pedagogia Waldorf trouxe a arte como base da construção do seu currículo, assim como Leontiev, Luria, Vygotsky, Bakhtin e outros autores que também buscaram estreitar a relação entre ciência, arte e vida. Entretanto, apesar dessa convergência de ideias, poucos trabalhos fazem diálogo entre esses movimentos com a Pedagogia Waldorf.

Enquanto as pedagogias tradicionais buscavam, e ainda buscam, informar o conhecimento, a Pedagogia Waldorf tratou de abordar uma formação ampla do ser humano, fundamentando sua teoria nos pilares que constituem a ciência espiritual denominada por Steiner de Antroposofia. E para compreender a primeira, é preciso entender a segunda, uma ciência que se reconhece com o mesmo rigor científico das ciências naturais, demandando uma disposição, uma abertura e um espírito despojado de preconceitos.

A Antroposofia (do grego: sabedoria do homem), também criada por Steiner, é definida como uma Ciência Espiritual que concebe o ser humano como uma unidade físico-anímico-espiritual (sendo o lado anímico-espiritual sua essência individual única e o corpo físico sua imagem e instrumento). Essa tríade físico-anímico-espiritual serve até hoje de base para a fundamentação da Pedagogia Waldorf, entendendo a criança em sua totalidade e considerando não apenas seu aspecto cognitivo, mas também seu contexto físico e emocional.

Esse caminho do conhecimento, que busca conduzir o que há de espiritual no ser humano ao espiritual do universo, pressupõe que existe um mundo invisível acessível apenas ao pensamento humano e inacessível às percepções sensoriais.

Outra característica da Pedagogia Waldorf é o entendimento de que todo ser humano não está determinado exclusivamente pela herança genética e pelo ambiente social, mas também pela resposta que seu interior é capaz de realizar, de forma única e pessoal, a respeito das impressões que recebe. Considera que o homem ao nascer é portador de um potencial de predisposições e capacidades que, ao longo da sua vida, lutam por desenvolver-se (FEWB 1999). Essas predisposições são consideradas frutos de vivências espirituais anteriores, e adquirir consciência do desenvolvimento das suas próprias capacidades leva o indivíduo a ampliar sua visão e atuação no mundo, conduzindo-o na direção do seu caminho próprio.

Segundo essa teoria, há em cada ser humano o impulso de se transformar. E no caminho de compreender o aluno como sujeito que carrega uma historicidade construída a partir de múltiplas experiências, sobretudo nas suas vivências próprias, a Pedagogia Waldorf busca fortalecer o sujeito no papel de aluno, tentando ajudá-lo a se reconhecer cada vez mais, de forma consciente, superando e transformando quaisquer fatores que possam vir a ser algum impedimento na busca dos seus anseios.

Do mesmo modo que uma planta, a qual, em determinado estágio, apesar de apresentar somente folhas, contém em si a potencialidade das flores e frutos, assim também o ser humano, em qualquer de seus estágios de desenvolvimento, contém as disposições para o seu futuro. Sabe-se que as leis do futuro não serão diferentes do presente. Isso, trazido para a questão educacional, cria a imagem clara de que basta conhecer a natureza para nortear os princípios da educação (LANZ, 2016).

A partir desse entendimento ampliado do ser humano, Steiner criou bases de sistematização da Antroposofia, com pilares que nos orientam a compreender melhor o desenvolvimento humano a partir de esquemas básicos como a constituição trimembrada do ser humano (pensar, sentir e querer) assim e sua respectiva quadrimembração (física, etérica, anímica e espiritual). Segundo ele, esse conhecimento seria uma condição especial para uma visão integral do homem de nossa época, além de uma necessidade para quem se propõe a ensinar. Ele afirma também que o entendimento das fases da vida são fundamentais para o professor, caracterizadas por ele como teoria dos setênios, e devem ser base para a elaboração de toda uma proposta pedagógica.

2.2. Bases antroposóficas da Pedagogia Waldorf

Tratarei agora de conceituar, ainda que sucintamente, esses pilares sustentadores da Antroposofia acima citados. Eles indicam a direção do desenvolvimento humano segundo Rudolf Steiner e seu conhecimento é imprescindível para quem se interessa pela Pedagogia Waldorf.

2.2.1. A trimembração

Na tentativa de compreender o ser humano em todos os seus aspectos, Steiner propõe diferentes formas de desvendar a organização humana, e cada uma delas se encarrega de trazer luz a pontos específicos. A concepção de ser humano admitida por Steiner em *A Ciência Oculta* (2006) é um ponto fundamental para a estruturação do ensino. Para ele, o ser humano é trimembrado, formado por corpo, alma e espírito – e essa concepção faz toda a diferença para a atuação do professor.

Segundo ele, o corpo permite a vida no mundo físico, conforme a cosmovisão antroposófica. A alma é a portadora dos impulsos anímicos e sentimentos. O espírito é a conexão com o mundo divino-espiritual. Isso significa que o homem não é apenas um ser corpóreo que desenvolve, a partir dessa corporalidade, certas capacidades mentais transmitidas pela hereditariedade. Ele é um ente que participa de dois mundos: um mundo material e corpóreo, e outro, divino-espiritual (LIEVEGOED, 1994, p. 11).

Toda essa constatação pode ser feita através da cosmovisão antroposófica, pela qual a realidade material deixa de ser a única possível, integrando-se a realidades mais amplas, numa visão que passa então a ser sistêmica, holística, abarcando, como dizia Steiner, o sensível e o suprasensível.

2.2.1.1. O homem em sua natureza corpórea

Com nosso corpo físico entramos em contato corpóreo com o mundo físico ao nosso redor, participando dele. A noção de 'corpo' será tratada aqui apenas no seu aspecto físico, isto é, aquilo que é material, tem uma forma física, uma composição química e no qual se passam processos químicos e físicos.

Podemos dizer que esse corpo possui afinidade com as três formas de existência no mundo: os minerais, as plantas e os animais. Com os minerais, constitui seu corpo a partir das

substâncias da natureza. Sua semelhança com as plantas acontece de outra forma, através dos fenômenos de crescimento e reprodução. Já com os animais, assemelha-se através da percepção das coisas em seu redor e estruturando suas vivências interiores com base em suas impressões sensoriais. A quarta forma de existência, especialmente humana, constitui um reino em si próprio, afirma Steiner, em seu livro *Teosofia* (2004b, p. 30).

2.2.1.2. O homem em sua natureza anímica

A natureza anímica do homem distingue-se de sua corporalidade como um mundo interior próprio.

Os sentidos físicos nos permitem perceber uma rosa vermelha que outra pessoa também percebe. Porém não se pode perceber a sensação que a outra pessoa tem da mesma observação.

Deve-se portanto, conclui Steiner, designar a *impressão sensorial* como algo anímico. A impressão sensorial junta-se de início ao *sentimento*. Uma sensação dá ao homem prazer, outra desprazer. Trata-se de emoções da vida, uma vida *anímica* ou própria da alma.

A alma humana recebe, pois, seus impulsos e conteúdos a partir de dois mundos: (a) do mundo corpóreo, através das paixões e dos órgãos sensoriais; (b) do mundo espiritual, através do eu. O espírito e o corpo têm seu encontro numa região intermediária: na alma. (LIEVEGOED, 1994, p. 11).

O corpo torna-se, então, alicerce da alma.

2.2.1.3. O homem em sua natureza espiritual

Conforme apresentado, o elemento anímico do homem não é determinado somente pelo corpo. O homem não vagueia sem direção e sem objetivo de uma impressão sensorial a outra, tampouco age sob a impressão de um estímulo qualquer exercido por ele, seja por algo exterior ou pelos processos do seu corpo. Ele *reflete* sobre suas percepções e suas ações. Refletindo sobre as percepções, adquire conhecimento sobre as coisas; refletindo sobre suas ações, introduz em sua vida uma *coerência racional*.

Enquanto se fala simplesmente da parte material que movimenta o corpo, não se tem em vista a alma. A vida anímica da alma só começa quando, em meio a esse movimento, surge a sensação: eu sinto o sabor doce ou eu sinto o prazer. Também não se percebe o espírito quando apenas se assiste às sensações que as experiências anímicas provocam no homem quando este se entrega ao mundo exterior e à vida de seu corpo. Para perceber o espírito, é necessário

observarmos a forma como o ser humano reflete e se coloca de forma consciente em sua vida cotidiana. A alma serve de base para o elemento espiritual do mesmo modo como o corpóreo constitui a base para a alma.

Até este ponto, foi explanado a trimembração do ser humano compreendido como uma organização composta de corpo, alma e espírito. Porém, Steiner apresenta ainda outras subdivisões de trimembração nas quais o corpo, a alma e o espírito possuem, dentro de si, particularidades que também podem ser trimembradas.

A seguir, será abordado apenas a trimembração das forças que compreendem o estudo da alma atuando dentro do ser humano. Essa abordagem é fundamental para que possamos compreender a atuação pedagógica do professor na perspectiva da Pedagogia Waldorf no segundo setênio.

2.2.2. A trimembração da alma

Em sua teoria, Steiner propõe que os processos desenvolvidos na alma humana podem ser trimembrados e, por isso, agrupados em três grandes áreas: o pensar, o sentir e o querer. Com esses três processos, o homem torna-se capaz de desenvolver sua vida intelectual, afetiva e capacidade de atuação no mundo.

Essas três atividades anímicas têm cada qual um aporte físico que lhe dá suporte:

- A cabeça (cérebro e órgãos dos sentidos) para o pensar.
- O tórax (pulmões e coração) para o sentir.
- O sistema metabólico (abdome e membros) para o querer, o agir.

Marasca (2009) explica bem esses processos:

A cabeça incorpora o sistema neurossensorial (cérebro e órgãos dos sentidos), trazendo-nos a possibilidade de lógica de traçarmos o paralelismo com o *pensar*. Essa atividade possui características de menor mobilidade, é quase estática, fria, podendo-se dizer mais morta, com pouco metabolismo, por isso mesmo de difícil regeneração. Contudo preserva um nível alto de consciência. No outro extremo está o abdome, centralizando a maior parte dos processos metabólicos, viabilizando e também conduzindo pelos membros, transformando e incorporando ativamente o mundo material ao organismo, por meio da alimentação, da digestão, da secreção, etc. São milhares de acontecimentos num constante movimentos de calor numa condição totalmente inconsciente, impulsionado pelo nosso *querer*. Entre esses dois polos – um mais estático, frio, e o outro mais movimentado, quente - encontra-se o sentir, que constitui uma atividade intermediária, até mesmo em sua localização física: o tórax, o meio do corpo. É ele, o sentir, que graças aos movimentos anímicos de simpatia e antipatia avalia as impressões recebidas pelo pensar (sistema neurossensorial). O *sentir* é um processo mediador, curador, sanador, que serve de ponte entre o pensar e o

querer, pois é o portador do discernimento e da verdade de cada um (MARASCA, 2009, p.43).

2.2.3. A quadrimembração

Um dos fundamentos mais importantes da visão antroposófica do ser humano é a assim chamada quadrimembração. Não apenas a antroposofia considera que o ser humano tem esses alicerces. Diversas culturas e filosofias já apontavam para tal constituição através de mitos e lendas. Neles, figuram quatro elementos primordiais: terra, água, ar e fogo.

Segundo Gardin (2015), a criação do ser humano contada pela mitologia grega é descrita por Hesíodo, na sua obra *Teogonia – a origem dos deuses*.² Ele descreve que Prometeu, filho do titã Jápeto e da oceânide Clímene, molda um boneco de barro (terra e água) e Atena, deusa da sabedoria e das artes o anima com um sopro (ar). O ser humano assim criado tinha então corpo e alma, porém faltava algo. Zeus, responsável pelo destino humano, permite que Prometeu molde outros seres humanos como aquele, mas lhe nega o uso do fogo. Em sacrifício a Zeus, Prometeu abate um animal, separa-o em dois pacotes: um maior só com ossos e gordura, e um menor com a carne. Zeus, sem saber, escolhe o maior pacote. Quando descobre que foi enganado por Prometeu, como castigo, decide que os homens devem ser privados do poder do fogo. Após essa decisão, contrariando Zeus, deus dos deuses, Prometeu rouba o fogo do Olimpo e o distribui aos homens. Quando recebe o quarto elemento, o ser humano passa a ser completo de terra, água, ar e fogo. Prometeu, então, é punido por Zeus pela sua ação, que o aprisiona nos rochedos do Cáucaso, na Cítia. Enquanto estivesse preso, uma águia comeria seu fígado durante o dia e durante a noite o órgão se regeneraria. Após trinta séculos, Hércules liberta Prometeu e os deuses partem para o céu, abandonando o ser humano à sua própria sorte.

O filósofo Empédocles (Sicília, 490 a.C. – 430 a.C.) também formulou a doutrina dos quatro elementos que sintetizavam a unidade fundamental da natureza. Esta doutrina foi retomada por Platão (Atenas, 428 a.C. – 348 a.C.) e difundida desde a Antiguidade até poucos séculos atrás. O elemento terra representa o sólido, o peso, a substância material; a água representa o líquido, a fluidez, a vida; o ar é o gasoso, o movimento, a animação, a inquietude; e finalmente o fogo representa o calor, a energia, a autoconsciência (GARDIN, 2015).

Todo o entendimento antroposófico dos processos que ocorrem no ser humano, necessariamente, pedem como pré-requisito a compreensão desta natureza quádrupla. O

² HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. 7.ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

entendimento do ser humano composto por corpo físico, etérico, astral e Eu, e sua relação com os quatro elementos terra, água, ar e fogo, serão descritas a seguir.

2.2.3.1. A organização física

A organização física é aquilo que chamamos de corpo físico, o substrato material para as outras três organizações. De acordo com Steiner (2006), o corpo físico é a parte do ser humano que tem a mesma natureza, substâncias e forças que estão ativas no reino mineral. Ela corresponde ao elemento terra na teoria anteriormente abordada dos quatro elementos, pois todos os oligoelementos da natureza (ferro, cálcio, cobre, magnésio etc.) estão presentes na constituição do nosso corpo físico.

O corpo físico é de início totalmente determinado pela hereditariedade. A organização física da criança ao nascer é, por assim dizer, dada por seus pais, ou num sentido mais amplo, por seus antepassados. Em seguida, diversos fatores externos e internos modificarão esse corpo físico ao longo da vida, mas logo ao nascimento ele tem o caráter herdado. Assim se compreende que dois gêmeos idênticos, univitelinos, nascerão com corpos físicos iguais entre si. Com o desenvolvimento, cada um adquirirá algumas características diferentes, por conta de influências providas do mundo ou de seu próprio ser (GARDIN, 2015).

A organização física está sujeita às leis físicas e químicas, como por exemplo, a gravidade e a deterioração, mas isso é impedido pela organização vital, como será visto a seguir.

2.2.3.2. A organização etérica (vital)

De acordo com a antroposofia, o organismo humano, assim como todo organismo vivo, não está submetido apenas às leis físicas. Dentro dos seres vivos imperam as “leis vitais”, que afastam os processos de deterioração aos quais a matéria estaria submetida se estivesse fora do âmbito vital. Segundo Steiner:

Uma das características essenciais da substância viva: o fato de que ela se desintegra no momento que a vida se retira dela. Uma estrutura complexa composta de várias substâncias se desintegrará se não for permeada com a vida. Esse é o seu traço mais característico. Então, o que a vida faz? Ela preserva, ela continuamente se opõe à desintegração. A vida tem a capacidade de rejuvenescer porque continuamente se opõe ao que, de outra forma, teria lugar nas substâncias que ela permeia. Quando uma substância contém vida, isso significa que a desintegração está sendo travada. A vida possui as qualidades exatamente opostas

à da morte; [...] Assim, a vida torna-se o fundamento da existência física e da consciência por constantemente impedir a desintegração. (STEINER, 2014b).

Segundo Steiner, os seres humanos teriam, além de seu corpo físico, mineral, algo que traz vida ao ser e também impede que as ações das leis da química e da física atuem sobre ele. Nesse aspecto, estamos lidando com a organização vital, ou corpo etérico.

A denominação “vital”, também usada por Steiner, já remete à ideia da vitalidade, que é a grande característica desta organização. Ainda segundo ele, o corpo etérico ou vital é, portanto, um mantenedor da vida e um defensor desta contra as forças da morte, embora a vida seja um morrer contínuo. Isso fica claro ao observarmos lado a lado uma criança e um ancião: podemos compreender que na tenra idade, especialmente no recém-nascido, a vitalidade (intimamente relacionada à presença do elemento água) está em seu ápice com corpo flexível, mole, elástico, plasmável. No adulto, e mais ainda no ancião, o corpo está ressecado, enrijecido, desvitalizado e sujeito a estados patológicos que tendem à mineralização (MARASCA, 2009). Sendo assim, a água garante a manutenção da vitalidade desse corpo etérico – o qual, sem ela, não tem vida.

A organização vital pode ser avaliada através de sete processos vitais: respiração, aquecimento, nutrição, secreção, manutenção, crescimento e geração (STEINER, 1975). Esse tema já foi bem descrito por Setzer (2010), na qual ela descreve os ritmos fisiológicos, a memória, a sensação de bem-estar, disposição, sono, distribuição adequada dos líquidos, capacidade de recuperação e de boa cicatrização, adaptação, disposição física, turgor da pele, coloração rósea das mucosas como características do corpo etérico. Portanto, além de dar forma, o corpo etérico provoca toda a dinâmica das funções vitais, atuando no espaço e no tempo, segundo suas próprias leis.

E é por meio da organização vital que o ser humano carrega as características do reino vegetal, devido às atribuições desta organização como o crescimento, a reprodução celular, o anabolismo e a regeneração.

2.2.3.3. A organização astral

No reino animal, aparece uma nova qualidade; enquanto a planta vive num estado de “sono”, o animal, desde o mais primitivo, alterna entre sono e vigília. Além disso, ele reage, tem impulsos (procura alimentos, parceiros sexuais), manifesta atração (simpatia) e repulsa (antipatia) e também é capaz de aprender.

Na verdade, isso não se constitui em nenhuma novidade: o mérito da Antroposofia é apontar a importância do fato de os animais possuírem uma qualidade inexistente nos vegetais, fato que os torna capazes de ter sensações, reflexos e instintos. Ou seja: o animal tem uma vida anímica, ou animada.

Esse novo corpo, também vivenciado nos homens como *corpo dos sentimentos*, *corpo anímico* ou *corpo astral*, é o que o ser humano tem em comum com o reino animal. Daí vem o termo “anímico”, do latim *anima*, pertencente à alma. Esse novo corpo é um estágio evolutivamente mais elevado do que o físico e o etérico, e caracteriza-se por diferenciar, especializar tarefas e funções, que são traduzidas em órgãos e sistemas (MARASCA, 2009). É justamente nesse corpo que se manifestam as emoções e sentimentos, tais como alegria e medo, tão particulares do reino animal.

O elemento ar cria vínculo com o corpo astral ao considerarmos o espaço que criamos internamente para manifestação das emoções – e, como sabemos, todo espaço está sempre preenchido de ar. Além disso, nossas emoções se manifestam através da respiração, seja pela excitabilidade, seja pela introspecção.

2.2.3.4. A organização do Eu

A antroposofia não considera que o ser humano seja um “animal racional”. Sob seus conceitos, considera-se que os seres humanos pertencem a um reino próprio, que talvez possa ser chamado de reino humano, tão diferente do reino animal, do vegetal e do mineral. Isso decorre do fato de o ser humano desenvolver três habilidades que o diferenciam dos animais: andar ereto, falar e pensar (GARDIN, 2015). O andar ereto, a fala organizada e o pensar concatenado são características que podemos chamar de especialmente humanas.

Esse conjunto de habilidades dá às pessoas autoconsciência, permite a autorreflexão e a possibilidade de modelar seu próprio destino individual. Este é o âmbito da quarta organização que compõe o ser humano: a organização do eu, ou individualidade, ou, ainda, espírito.

Consideramos que o elemento ligado ao Eu é o fogo ou o calor, daí a expressão: *calor humano*. O Eu sempre se manifesta através do calor, tanto corpóreo, como anímico (SETZER, 2010).

2.2.4. A teoria dos setênios

A educação para Steiner deve ser, no fundo, um processo pelo qual se aprenda a relacionar o corpo físico com o emocional e o intelectual ou, dito de outra forma, a vontade, o sentimento e o pensamento. O educador tem de lidar com essas “forças anímicas” e mãos, coração e cabeça são progressivamente incorporados num trabalho que olha para a criança e o adolescente de forma integradora e que, dependendo da sua idade, estão mais aptos a utilizar as mãos (para fazer algo – sobretudo nos primeiros sete anos), ou o coração (o sentimento – principalmente dos sete aos catorze anos) ou a cabeça (a elaboração de raciocínios progressivamente mais complexos – dos catorze aos vinte e um anos) relacionando, de uma forma progressiva e equilibrada, esses três domínios.

Nesse caminho, é interessante observar que, de uma forma geral, todos nós experimentamos algumas vivências comuns, pois obedecemos a determinadas leis consideradas universais: são as chamadas leis biográficas. Esse conhecimento é, também, uma característica norteadora da escolha dos ritmos e das épocas do currículo na Pedagogia Waldorf, mostrando-se de grande relevância no processo educativo dessa pedagogia.

Steiner analisa e descreve o desenvolvimento do ser humano de sete em sete anos, os setênios. Segundo ele, a cada setênio ocorrem desenvolvimentos diferenciados de cada um dos nossos membros constitutivos – o corpo físico, o corpo etérico, o corpo astral e o Eu –, os quais já estão presentes no momento do nascimento. Há, porém, um amadurecimento progressivo dos corpos que se desenvolvem ou se emancipam a cada setênio, dando ensejo à utilização e ao surgimento de outras faculdades específicas inerentes àqueles períodos (MARASCA, 2009).

2.2.4.1. O primeiro setênio (0 a 7 anos): base do desenvolvimento físico

O primeiro setênio se caracteriza pela estruturação do corpo físico, por meio do corpo etérico, atribuindo-lhe saúde, crescimento, desenvolvimento dos órgãos e vitalidade. Ao final desse trabalho, o corpo etérico, apesar de continuar atuando como tal, estará emancipado do corpo físico, podendo auxiliar o desenvolvimento de outros processos, como por exemplo o raciocínio e a memória – e, para a Pedagogia Waldorf, a criança estará pronta para a maturidade escolar. O sinal físico dessa evolução acontece mediante a expulsão dos dentes de leite e o surgimento de uma dentição definitiva.

Segundo Lanz (2016), sem barreira nem inibição, a criança exterioriza o que se passa dentro dela: seus gestos, sua mímica, a passagem instantânea do choro ao riso e vice-versa, o prazer de correr, de subir em árvores, de escorregar e praticar atividades afins – tudo isso demonstra a força irreversível de impulsos motores descontrolados que merecem o nome de

“vontade”. Embora de modo inconsciente, a criança pequena é um ser no qual prepondera a vontade.

Toda essa vontade conduz a criança a movimentos. Ao conquistar o espaço, a criança se ergue, engatinha, equilibra-se, anda, corre, pula, salta, sobe nas coisas e exercita a todo momento seu sistema motor. O corpo físico, ainda em desenvolvimento, expressa tudo o que acontece com a criança através dos seus gestos.

Há de se ter grande preocupação com o ambiente em que a criança está inserida. De acordo com as leis biográficas, nessa fase a criança é extremamente permeável pelas influências do meio ambiente, como se fosse um grande órgão sensorial. Essa permeabilidade inconsciente absorve não só o aspecto físico ao seu redor (cor, som, forma etc.), como também o clima emotivo, os sentimentos. Tudo vai sendo recebido pelo corpo etérico e sendo imprimido no corpo físico, ou seja, na formação dos órgãos e suas funções metabólicas. Há de se considerar que todo o processo formador da organização física, bem como da psíquica, na criança, sofre grande influência do que acontece em seu ambiente, e seus efeitos são sentidos ao longo de toda a vida (BURKHARD, 2002).

Uma característica importante dessa fase é a *imitação* como ferramenta do conhecer. Ainda de forma inconsciente, a criança imita o que percebe ao seu redor. Seu comportamento, seu modo de falar, sua maneira à mesa, seus gestos, serão uma cópia dos modelos em volta. À medida que a imitação vai se tornando mais consciente, a criança imitará a mãe em seus afazeres diários, brincar com seus colegas de família, num grande impulso de imitar.

O ato de imitar é o maior exemplo da confiança plena no ambiente. Essa capacidade de imitar é inata ao ser humano, como afirma Lameirão (2007):

Podemos dizer que a imitação é uma memória corporal que é vivida na inconsciência ou na semiconsciência. A vontade da criança nesta fase é imensa, assim como é enorme sua capacidade de movimentação; é o movimento que estimula a formação dos músculos, ampliando e intensificando as possibilidades de ação (LAMEIRÃO, 2007, p. 12).

Assim, toda criança, em seu impulso de atuar neste mundo, parte do pressuposto de que ele é moral e digno de ser imitado. É através de uma imitação mais sutil, pela percepção não material do que está por trás dos fatos, ideias e comportamentos, que ela cria, embora ainda sem consciência, em germe, o fundamento de sua moralidade futura.

Antes da troca dos dentes a criança ainda está inserida no passado, ainda está preenchida por aquela dedicação que se desenvolve no mundo espiritual. Por isso é que também se entrega a seu mundo ambiente ao imitar as pessoas. Qual é, pois,

o impulso fundamental, a disposição básica ainda totalmente inconsciente da criança até a troca dos dentes? É uma disposição muito bela, que também deve ser cultivada – aquela que parte da suposição, da suposição inconsciente de que o mundo inteiro é moral. (STEINER, 2007, p. 113).

Entretanto, a condição de existir um modelo não implica em cópia robotizada, mas em “escolha” e assimilação de gestos e modelos que serão metamorfoseados pela repetição. Esses modelos apenas aparentam ser aleatórios e totalmente impostos pelo meio social, pois há, segundo Steiner, uma “ordem superior”, atrelada à corrente de vida de cada indivíduo, que conduz as escolhas e as adoções de modelos feitas pelas crianças.

Sabendo que a imitação e o exemplo são motivos básicos do comportamento infantil, o educador pode contar com essa chave de ouro para realizar sua tarefa.

Até os três anos, a criança vai colecionando percepções sensoriais. Nessa idade, o mundo ainda pertence a ela, e ela e o mundo são “unos”. Ela faz parte do mundo e o mundo faz parte dela, e nessa simbiose as experiências vão sendo registradas no seu corpo, causando vivências individuais.

É preciso considerar que até essa idade ela se desenvolve mais do que em qualquer outra época da sua vida: ele sai da posição horizontal, engatinha, conquista a verticalidade, anda, corre, salta, arremessa objetos, entre outras realizações notáveis. De fato, se focalizarmos apenas no andar ereto, no falar e no pensar, conquistas que a criança obtém antes do término do terceiro ano de vida – ainda que de maneira incompleta –, haveremos de reconhecer que esse aprendizado é dos mais difíceis. Todo esse processo de conquista motora se dá através da captação dos gestos, do modo de andar, dos trejeitos e dos costumes dos adultos, formando seu corpo de acordo com as impressões que recebeu.

Aos três anos, a criança compreende o mundo através de duas ações: o movimento e a percepção. Essas duas capacidades amadurecem simultânea e progressivamente. Começam a aparecer os primeiros indícios da consciência de sua própria existência e um acontecimento marca de forma significativa a biografia da criança: ela começa a se chamar de Eu. Por que ela não se chamava assim antes? Steiner propõe que o corpo, base para a manifestação do Eu, chega nessa idade à maturidade para um pensar (mesmo que ainda inicialmente). Com essa manifestação do Eu, o pensar é levado, um pouco mais, a um nível superior. Outros marcos como esse acontecem e vão elevando o pensar a níveis mais conscientes. Segundo a teoria dos setênios, o ápice desse desenvolvimento acontece por volta dos 21 anos, ao final do terceiro período.

Tanto anímica quanto fisicamente, a criança apresenta sinais de que a primeira fase da vida terminou, e por identificar esses sinais, o educador verificará que a criança está madura para começar a segunda etapa: a da escolarização.

2.2.4.2. O segundo setênio (7 a 14 anos): base do amadurecimento psicológico

No segundo setênio, precisamos dedicar nosso trabalho para que a criança vá se desprendendo da sua imitação pura e vá descobrindo o mundo de forma cada vez mais individual, reconhecendo que ele se encontra do lado de fora. E já que está fora, precisa ser contemplado, despertando um encantamento³ pela vida, um interesse pelo mundo.

Nessa idade a criança já assimilou melhor seu tempo, conhece a vizinhança, passou pelas estações do ano e cultivou experiências que dão mais segurança, de maneira que agora consegue inserir-se melhor na comunidade. Todas essas experiências precisam ser compreendidas e fazer sentido ao mundo interior da criança, para que possam permeá-la e não serem descartadas.

A relação com o exterior passa a ser seletiva: as vivências são absorvidas dentro de cada criança e são compreendidas de maneira individual. Lievegoed (1994) comenta esse processo:

No segundo período a criança é uma unidade fechada. Partindo do Eu como centro, suas forças atuam até a periferia do seu pequeno mundo. O mundo exterior já não entra mais sem entraves: apenas deixa impressões no limite exterior, sendo absorvidas apenas depois de passar por um “processo de assimilação” (LIEVEGOED, 1994, p. 15).

Quando a criança cresce e se torna jovem, o mundo dos sentimentos se torna inquieto e flutuante e, muitas vezes, esse ser em formação acaba enfrentando esse mundo sozinho. Ele toma consciência de que, subitamente, é atraído por alguma pessoa, por uma coisa, por uma aparência de natureza ou por uma ideia. Essa atração é quase instantânea. Por outro lado, ele também se afasta com antipatia acentuada de muitas coisas que não lhe despertam interesse.

Portanto, se no primeiro setênio quem assumia a liderança era o corpo etérico, agora teremos o corpo astral como centro no processo de desenvolvimento, permeando mais

³ A palavra “encantamento” tem origem no latim “incantare”, que significa lançar um feitiço contra alguém. O termo é formado por “in”, que significa “em”, e “cantare”, que significa “cantar”. Com o tempo o significado da palavra mudou e passou a significar “maravilhar, seduzir”. “Encantamento” é usado para se referir a uma sensação de fascínio ou deslumbramento causada por algo ou alguém muito agradável ou possuidor de grandes qualidades.

fortemente a criança. A partir daí, todos os processos serão relacionados aos sentimentos e fantasias.

Emoções e vivências intensas devem acompanhar o ensino das matérias. O professor deve ser um artista no sentido mais amplo da palavra, e todo o ensino deve ser uma obra de arte. Assim como o artista se dirige aos sentimentos de seu público, o professor poderá alcançar suas metas pedagógicas utilizando os sentimentos e a fantasia de seus alunos (LANZ, 2016).

Nas escolas Waldorf, a interação com o borbulhar de sentimentos dessa etapa do desenvolvimento é feita por meio de atividades artísticas, artesanais e narrativas. É um fazer concreto que, por conter a busca pelo encantamento pelo mundo, torna-se um grande sanador das questões emocionais que aparecem muito fortemente nesse momento nas crianças e jovens.

Ainda no segundo setênio se fixam os costumes, como os hábitos alimentares, higiênicos e religiosos, bem como os hábitos rígidos. As atitudes de pessoas importantes na vida da criança podem beneficiar ou dificultar o desenvolvimento sadio de sua vida anímica ou psíquica, o que se manifestará em repercussões tardias (BURKHARD, 2002).

2.2.4.3. O terceiro setênio (14 a 21 anos): base do amadurecimento social

O terceiro setênio marca o período que completa o nascimento do quarto corpo. Agora, corpo físico, etérico, astral e, por último, o Eu, podem exercer suas funções de forma autônoma e independente.

O despertar do julgamento próprio conduz o jovem a um espírito de crítica, querendo julgar por si mesmo e colocando em dúvida a opinião dos outros quando questiona os motivos.

Em sua obra, Lanz descreve bem esse momento:

Ai do professor que, nessa altura, não saiba resistir ao exame impiedoso de seus alunos! A partir da transformação dos catorze anos, para estes ele vale o que realmente é, intelectual e moralmente. Para os jovens, é uma desilusão constatar que seus pais e mestres não são, na realidade, o que acreditavam que fossem. Mas os jovens querem a *honestidade* e a *verdade*, mesmo que isto implique na perda de ilusões humanas e de ideais, eles querem que o mundo seja verdadeiro. (LANZ, 2016, p. 59).

Sabendo da importância do papel que pais e mestres passam a exercer sobre a vida do jovem, impor uma autoridade sem possuir uma justificativa poderá provocar uma grande revolta.

Vale ressaltar que a autoconsciência é uma das características mais incisivas do Eu. Por este motivo, sua realização requer lutas, crises – e a turbulência da puberdade e dos anos seguintes pode ser considerada o aspecto exterior desse momento.

Porém, se até aqui a evolução tiver sido harmoniosa, o adolescente vencerá essa crise existencial, alcançando o equilíbrio entre o ‘dentro’ e o ‘fora’, isto é, entre o ensimesmar-se e o integrar-se no meio ambiente e no meio social. O mais importante é que tudo se processa na maior lucidez e consciência (LANZ, 2016).

De uma forma geral, esses três setênios são dedicados não só ao contato com o mundo, mas ao aprendizado no sentido amplo da palavra – correspondem ao amadurecimento, sucessivamente, do corpo etérico (0 a 7 anos), do corpo astral (7 a 14 anos) e do Eu (14 a 21 anos). Isso acontece como algo orgânico e, portanto, tem uma correspondência direta com a disposição interna, ou seja, com a prontidão para o aprendizado, que precisa estar de acordo com esse desenvolvimento, qual uma chave com sua fechadura (MARASCA, 2009).

Ao contrário dos animais, o homem não nasce pronto e percorre um difícil caminho na busca pelo aprendizado. Segundo o autor, “Não há, em etapa alguma, outra educação que não seja autoeducação” (STEINER, 2013, p. 126b). Assim, considerando a importância de proporcionar um ambiente para o aprendizado que conduza os alunos na busca da autoeducação⁴ e da liberdade⁵, a Pedagogia Waldorf segue alguns princípios para a elaboração do plano de ensino que são importantes para aqueles que pretendem entender melhor como funciona essa pedagogia. Abaixo, abordarei aqueles que servirão de pilares, principalmente, nas aulas de Educação Física.

⁴ A autoeducação não se refere à prática de conseguir decorar um conteúdo escolar, mas de criar-se, inventar-se, caminhando para uma possibilidade de autonomia e liberdade (AMORIM, BACH JUNIOR, 2022). E nós, professores, somos apenas o ambiente em redor das crianças que se autoeducam (STEINER, 2013, p. 126b).

⁵ Para Steiner, a liberdade só é alcançada quando somos capazes de ter autonomia no pensamento, o que só será possível através da autoeducação. Essa noção de liberdade está intimamente ligada ao desenvolvimento individual do pensamento, em que cada pessoa busca modos de investigar seu próprio pensar e, assim, tornar-se capaz de desenvolver autonomia (BACH JUNIOR, STOLYZ, VEIGA, 2022).

3. O CURRÍCULO WALDORF: UM CAMINHO PARA A AUTOEDUCAÇÃO E PARA A LIBERDADE

3.1. O ritmo

Quando Rudolf Steiner foi indagado pelo bioquímico Rudolf Hauschka (1891 – 1969) se poderia esclarecer-lhe o que seria a vida, ele respondeu: “Estude os ritmos – eles sustentam a vida” (GLÖCKER, 2021, p. 65).

O autor nos mostrou uma constituição trimembrada do ser humano, considerando que todos somos, simultaneamente, seres físicos sensoriais, seres anímicos e seres espirituais, e que o equilíbrio ou o desequilíbrio dessa trimembração interfere em cada um de nós, de forma positiva ou negativa. A saúde física, mental e emocional e tudo aquilo que nos transmite conforto e tranquilidade depende do respeito harmonioso entre essas partes: corpo, alma e espírito. Essa harmonia vem do ritmo, uma vez que a vida que nos é exterior, tal como tudo o que se passa no nosso corpo, na nossa vida interior, é ritmo também.

Mas por que o ritmo em harmonia? Porque somos regidos por fenômenos naturais que vão se repetindo numa cadência mais ou menos regular, como o movimento dos planetas, as estações do ano, os dias e noites, a regeneração periódica da vegetação, os ciclos da lua, entre outros.

Segundo Steiner, o organismo humano depende, intrinsecamente, dos ritmos. Ou seja, todo ser humano está predisposto a um ritmo. Steiner sempre volta a falar de um ritmo em especial, que sintoniza a vida com as forças do universo: a média de 18 respirações por minuto está diretamente relacionada com os ritmos macrocósmicos, pois 18 respirações por minuto resultam, em 24 horas, em 25.920. Este número é astronomicamente como o período de precessão e com o denominado número platônico, do qual também deriva o ano platônico universal. Isto significa que o chamado ponto vernal do sol – ou seja, a intersecção entre a órbita do Sol e o equador celeste no equinócio da primavera – leva 25.920 anos para voltar ao seu ponto de partida contra o mesmo fundo das estrelas fixas. Ou seja, dar uma volta completa pelo zodíaco. Portanto, em 24 horas os humanos imitam, de maneira microcósmica, os grandes ritmos macrocósmicos anuais do universo (GLÖCKER, 2021, p. 66).

Devemos estar atentos aos ritmos individuais dos alunos, assim como os que se manifestam de acordo com as fases da vida. Mas como? Utilizando aquilo que Steiner chama de “uma sensibilidade instintiva para o ritmo, a rima, o compasso; e uma sensibilidade para a

forma interior da poesia, [a] sua beleza intrínseca” (2004a)⁶, tendo em conta que todos nós somos, como já foi dito, seres que se organizam em processos sistemáticos e que dependem da organização harmoniosa desses processos para sobreviverem.

O ritmo é regularidade e harmonia, contribuindo principalmente para uma sensação de conforto e tranquilidade. As crianças menores, que ainda estão desenvolvendo uma orientação temporal, se guiam pela frequência e repetição das atividades, que por sua vez trazem segurança e organizam o pensamento e a vontade. O ritmo dá oportunidade para que a criança consiga aprender a organizar o próprio tempo em função da interiorização do que precisa ser feito. Além disso, os ritmos são resilientes, tal como a natureza e, desse modo, o sentimento de segurança que surge através deles pode contribuir para o fortalecimento de uma capacidade de resistência às frustrações.

À medida que a criança vai crescendo, o ritmo vai sendo organizado de diferentes formas. Um bom exemplo dessa prática de forma pedagógica é o ensino em épocas, proposto pela Pedagogia Waldorf, a ser detalhado no próximo subcapítulo.

Pode-se, pois, afirmar que os ritmos são organizados com um sentido muito próprio que é, fundamentalmente, o de respeitar a natureza da criança e do adolescente, não apressando, observando, procurando estimular a imaginação, a fantasia, acompanhando o amadurecimento e contribuindo para que o aluno desenvolva sua capacidade de autoconhecimento, autonomia, liberdade de pensamento e de expressão.

Na minha apresentação, relatei meu despertar para a importância do ritmo nas aulas. Ele foi imprescindível para a organização do conteúdo de forma saudável para mim e também para as crianças. Ele foi estruturante na organização do tempo. Entretanto, é importante lembrar que o ritmo não é rígido e que o professor tem liberdade de trocar a atividade caso perceba ser necessário. Sobretudo, quando sente que naquela classe outra atividade é mais adequada. O ritmo é algo vivo. O ritmo não é rotina. O ritmo é, sim, salutar.

3.2. O ensino em épocas

Quando se quer educar, deve-se também ter certa liberdade na manobra. Porém não se tem isso quando, da maneira usual, funciona o horroroso cronograma: das 8 às 9 religião, das 9 às 10 ginástica, das 10 às 11 história, das 11 às 12 aritmética. Então tudo o que vem mais tarde apaga, por sua vez, o que vem primeiro. Nada se pode fazer, e o professor se desespera ao ainda ter que lidar com tudo. É por

⁶ Rudolf Steiner, A arte da educação III – Discussões Pedagógicas. A obra reúne quinze colóquios seminarísticos e três palestras sobre o currículo, realizados em Stuttgart de 21 de agosto a 6 de setembro de 1919, por ocasião da fundação da Escola Waldorf Livre.

isso que na escola Waldorf nós temos o que pode ser chamado de ensino em épocas. A criança entra numa classe. Na aula principal, todos os dias ela recebe durante as principais horas matinais, das 8 às 10 ou das 8 às 11, com correspondentes pausas curtas, um ensino unitário. Existe um professor de classe, mesmo nas classes mais avançadas. A matéria do ensino não muda a cada hora; para qualquer coisa que se queira ensinar, como por exemplo na aritmética, necessita-se digamos, de quatro semanas. Então todos os dias, das 8 às 10 horas é estudado o capítulo em questão, e no dia seguinte sempre se conecta novamente o assunto ao que foi dado no dia anterior. Então nenhum assunto dado mais tarde apaga o precedente; a concentração é possível. Passadas quatro semanas e tendo tratado e completado suficientemente um capítulo de aritmética, começa-se com o capítulo de História – que por sua vez, dependendo da necessidade, é estudado durante quatro a cinco semanas, e assim por diante. (STEINER, 1924, GA 310, apud GLÖCKER, 2021, p. 97).

Um dos pontos mais relevantes da Pedagogia Waldorf consiste no ensino das matérias em épocas. Em vez de se ter uma matéria distribuída por todo o ano letivo, ela é lecionada de forma concentrada durante uma época e acontece nas duas primeiras horas do dia. As disciplinas, chamadas de aulas de matérias, como trabalhos manuais, educação física, música, línguas estrangeiras, marcenaria, modelagem e religiosidade, acontecem após o intervalo da manhã. As aulas de matéria possuem também, dentro do seu plano de ensino, a prática do ensino em épocas. Essa forma de organizar o ensino dos conteúdos acompanha um ritmo que dura cerca de quatro semanas.

Nessa estrutura de aula, durante essas semanas, em vez de se ter a atenção dividida em várias matérias, os alunos fazem uma imersão em determinados assuntos. Assim, a disciplina de Física, por exemplo, será ministrada durante cerca de quatro semanas, e só após esse período será substituída por outra, como História. Além disso, para o professor, há uma considerável economia no planejamento e maior engajamento dos alunos, o que beneficia a qualidade da aprendizagem.

Para viabilizar uma economia no processo de ensino, é priorizado o que em cada matéria é essencial, e o que o aluno, de fato, deve conhecer. Melhor do que conhecer uma fórmula é saber deduzi-la. Pensar matematicamente ou historicamente vale mais do que o acúmulo de fórmulas, nomes e datas.

Assim, o professor decide a forma como o conteúdo será dividido no tempo disponível, de forma a atingir o pensar, o sentir e o querer dos alunos. Em geral, a aula de época começa por uma parte rítmica: por meio de canto, recitação, exercícios fonéticos, ritmos corporais e atividades afins. O professor prepara um ambiente receptivo para que os alunos possam se tornar um grupo coeso, onde todos executam a atividade juntos e direcionam suas vontades para um mesmo fim. Após esse momento, a classe é considerada pronta para começar o trabalho.

Além disso, é muito importante que a expectativa dos alunos esteja sempre viva. O professor, ao se despedir da classe, poderá dizer: “Amanhã vou lhes contar algo muito interessante sobre...”. Esse impulso leva os alunos a criarem uma grande curiosidade por aquilo que está por vir. E no dia seguinte, conforme prometido, o professor traz algo novo, vivo e que desperte ainda mais a vontade dos alunos de aprender e o encantamento sobre o assunto.

Nas aulas de Educação Física também é possível utilizar essa ferramenta do ensino em épocas. O professor pode elencar quais conteúdos pretende desenvolver nas aulas e repeti-las no segundo semestre. Se as aulas serão para os alunos menores, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, por exemplo, atividades que desenvolvam equilíbrio, tato, coordenação do movimento, coragem, resiliência, persistência, entre outras habilidades, serão sempre muito bem-vindas. O professor pode organizar seu planejamento a fim de alcançar essas qualidades em épocas, e passadas as semanas planejadas, muda as atividades buscando alcançar outra competência. Para os alunos maiores, a partir do sexto ano, o professor pode estender o planejamento buscando essas (e outras) qualidades, ou pode, também, começar a separar suas épocas por conteúdos, como jogos, ginástica, lutas, esportes, circo, entre outros.

Adiante, falaremos mais sobre alguns exemplos de estrutura das aulas de Educação Física, quando forem feitos os relatos de experiências das professoras envolvidas na pesquisa.

3.3. O ensino artístico

Michaela Glocker afirma, em seu livro *Educando para a Vida* (2021, p.65), que é ao nos sentirmos bem que temos nossas respirações mais profundas. Também é na alegria e no entusiasmo das crianças que o coração bate mais saudavelmente. Entre os nove e os quinze anos, segundo ela, toda a pedagogia e didática têm como objetivo levar em conta o elemento artístico-processual e estético em todas as disciplinas de ensino. Steiner enfatiza, em uma de suas palestras pedagógicas, que a arte deveria estar completamente integrada ao processo educativo. Segundo o autor:

A arte é capaz de trazer em si a luz do Universo. Porém a arte também é capaz de dar brilho luminoso a todo elemento terreno-material. Por isso, é capaz de trazer os segredos do mundo espiritual para a escola e conceder à alma da criança aquele esplendor anímico-espiritual que possibilita então, a essa alma infantil, entrar na vida de forma a não precisar mais sentir o trabalho simplesmente como um fardo opressivo, e sim que pouco a pouco, na interação social da humanidade, o trabalho pode ser despido de seu mero caráter sufocante. E com isso a vida social pode experimentar um aprofundamento e, ao mesmo tempo, uma libertação para humanidade, pelo fato de nós, por mais paradoxal que soem podermos inserir a

arte na escola de maneira correta. (STEINER, 1979, GA 304, apud GLÖCKER, 2021).

A grande arte do professor consiste em recorrer, de forma adequada, à força das emoções geradas pelo encantamento, harmonizando a polaridade existente entre as forças do pensar e do querer. Entre esses dois extremos, o professor deve encontrar situações de equilíbrio que convenham a cada idade. Esse olhar do professor possibilita a construção de um pensar vivo e um agir pautado em ações conscientes.

Conforme Kügelgen (1984), para crianças e adolescentes, a forma como aprendem, o *como* da aprendizagem, é muito mais importante do que *o que* aprendem. Cabe ao professor transformar o entusiasmo pelo brincar em entusiasmo pelo estudo; o prazer na brincadeira pelo prazer na aprendizagem. (KÜGELGEN, 1984, p. 15). A escola, ao considerar somente o rendimento intelectual, esquece de uma razão profunda: as energias de que a criança necessita para crescer e as de que necessita para aprender são as mesmas.

O ensino da arte no currículo Waldorf não pretende produzir artistas, como o ensino de Química não pretende produzir químicos, nem o da História historiadores (KÜGELGEN, 1984). Ao contrário, a título de exemplo, na aula de Geometria:

[...] quando apresentamos o teorema de Pitágoras, oferecemos apenas um conceito estritamente intelectual. A seguir, porém, vinculamos ao seu estudo alguma discussão sobre o significado do ângulo reto: por exemplo, o fato de que quase não se encontra na natureza orgânica e, não obstante isso, ser de grande importância e utilidade no mundo prático da técnica. Qual é o significado do ângulo reto na arquitetura, na arte, no cubismo? (KÜGELGEN, 1984, p. 56).

O ensino artístico é encontrado, por exemplo, quando levamos a criança primeiramente a ocupar-se do conteúdo pintando, desenhando, usando cores, e deixando-a levar para o papel aquilo que parte da sua natureza mais íntima. E quando, após termos envolvido a criança inteira na atividade artística (consideremos também a música, os ritmos corporais, os poemas, os trabalhos manuais, a modelagem, a marcenaria etc.), fazemos surgir desse elemento artístico o elemento intelectual. Desta forma, podemos reconhecer como o movimento e atividades artísticas, impregnadas de propósito, vivificam o aprendizado.

Fazer o conteúdo tornar-se vivo e atuando saudavelmente nos alunos – este é o motivo por que, na Escola Waldorf, justamente no início da idade escolar é ao elemento artístico, e não ao conteúdo intelectual, que se atribui tão grande valor, e por que é inicialmente o elemento imagético, não o intelectual, que domina o ensino.

3.4. A Imagem

O uso da imagem para exemplificar o conteúdo é uma das principais características da Pedagogia Waldorf no Ensino Fundamental. As imagens contadas ajudam a criança a traduzir para a alma o mundo exterior. Através dos contos de fadas, das fábulas, histórias do antigo testamento, da mitologia nórdica, das antigas civilizações culminando na Grécia Antiga, de Roma, das grandes navegações, descobertas e revoluções, vão criando um espaço interno para que os alunos identifiquem nas histórias alguma semelhança com o momento anímico em que estão vivendo. As imagens em forma de histórias são uma das possibilidades de trazer o conteúdo de forma artística e viva.

Um bom exemplo da função das histórias pode ser visto com o uso das fábulas e lendas no currículo de História dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesta idade a criança já começa a perceber que ela e o mundo não são unos, percepção esta que ocorre por volta dos 9 anos. A polaridade é uma questão fundamental nesta idade, portanto são contadas fábulas, que permitem às crianças perceberem as falhas humanas reveladas pelas características do animal, intercalando com histórias de santos, que revelam nosso lado mais humano, o domínio sobre nossos instintos. Passerini afirma que “a ideia educativa que orienta essas narrações de fábulas e lendas é mostrar que em verdade os instintos existem, e que através de modelos ideais os instintos são transformados” (2004, p.123).

Em um outro exemplo, com o crescimento dos alunos, podemos identificar como as imagens das histórias mudam. No 4º ano do Ensino Fundamental, as histórias da Mitologia Nórdica são contadas em uma das épocas de História. Esta criança do 4º ano agora percebe mais sua individualidade, buscando conquistar seu espaço no mundo e medindo forças com os colegas. Essas histórias trazem imagens fortes que traduzem essa mudança de percepção pela qual a criança está passando, pois falam de honra, coragem, luta e outros valores fundamentais. Salles (2007) explica que “na história de Siegfried, o herói deve forjar a própria espada, vencer o dragão e libertar a jovem aprisionada pelo fogo: são belas imagens que já apareceram, de forma simplificada, em contos de fada, mas que agora, com nova roupagem, falam da luta interior que cada criança trava nesta idade, afastando-se da infância em direção ao seu caminho individual, tentando superar os impulsos e conquistar uma postura amorosa e equilibrada diante do mundo.”

E assim, em cada ano do currículo da Pedagogia Waldorf, uma imagem é trazida para ajudar o aluno na conquista do seu processo de autoeducação. É também uma forma de traduzir o que está acontecendo interiormente, dando-lhes acolhimento e apoio.

Porém, não é apenas na disciplina de História que as imagens são trabalhadas. Essa é uma ferramenta para todos os professores. Na Educação Física, por exemplo, as imagens são o pano de fundo de todas as atividades dos anos iniciais e, com o tempo, vão cedendo lugar às regras e explicações mais abstratas. O professor pode escolher histórias que dialoguem com a biografia das crianças e usar essa possibilidade como boa aliada em suas aulas.

3.5. A Educação Física no currículo Waldorf

Nossa época nos evidencia por toda parte, com relação às pessoas adultas, o quanto elas estão demasiadamente endurecidas em seu íntimo, e também nos mostra que, de certo modo, elas arrastam seu corpo pela vida afora como se fosse uma máquina de madeira. O fato peculiar de nossa civilização é que as pessoas arrastam seu corpo como uma carga, enquanto a educação correta, que trabalha partindo do artístico, educa o ser humano de modo que cada passo lhe cause alegria, e que cada movimento manual que, mais tarde na vida, ele tiver de executar a serviço da humanidade, se lhe torne motivo de bem estar interior, de alegria interior. Nos desprendemos a alma do nosso corpo ao educar o ser humano de forma intelectualista. (STEINER, 2014a, p. 126).

Anteriormente, foi abordado alguns conceitos trabalhados na antroposofia que ajudam a compreender o ser humano na perspectiva da antropologia antroposófica. O corpo, segundo essa visão, não é tratado apenas como um organismo físico, mas um sistema de forças que precisam ser desenvolvidas, aumentadas e harmonizadas pela percepção e pela consciência. O corpo é cálice, que acolhe as outras estruturas imateriais que carregamos em nós. E é por isso que manter esse cálice estruturado é o primeiro passo para que consigamos organizar todo o resto que nos compõe. Quando o ser humano domina a si mesmo, desde o próprio corpo, parte material, até suas forças mais sutis, ele é capaz de colocar sua vontade com consciência e coerência nas escolhas e ações da vida.

O papel do professor, quando segue essa concepção de ensino, é oferecer atividades que auxiliem no fortalecimento individual, bem como no desenvolvimento da memória, na promoção da vitalidade e no equilíbrio das emoções. Deve, ainda, promover ações em que os alunos possam descobrir a si mesmos em suas afinidades e dificuldades, no sentido de superá-las. Além disso, precisa compreender como as forças do pensar, sentir e querer (agir) atuam nos alunos quando eles estão nas aulas de movimento, planejando atividades que atuem nessas forças e oferecendo um ambiente favorável para um desenvolvimento integral. Por fim, e não menos importante, tem que reconhecer o quão transformadoras são as diferenças de cada ano da criança, apoiando-se na teoria dos setênios para elaborar um projeto que capte e aproveite a sutileza e a potência de cada fase da vida.

Para auxiliar no caminho de desenvolvimento do aluno, encontramos na aula de Educação Física um mundo de possibilidades, que lança luz sobre a organização dos movimentos do corpo de forma integral. O professor deve, assim, buscar a formação de seres humanos fisicamente sadios e fortes, emocionalmente livres e com clareza nos pensamentos, orientando-os para a percepção de suas forças de apoio e sustentação do corpo, conquistando segurança e firmeza no espaço em que vivem.

Visto isso, é possível verificar nas aulas de Educação Física um terreno fértil para atividades que proporcionem a coordenação dos movimentos a partir da apropriação do espaço, seja pelos esportes, ginástica, atletismo, lutas ou ainda outras atividades, a fim de desenvolver a percepção cada vez maior de si mesmos. Dentre tantas possibilidades, abordarei abaixo, de forma sucinta, a Ginástica Bothmer, elaborada especificamente para ser uma ginástica corporal escolar e destinada aos alunos das escolas Waldorf, para exemplificar uma possibilidade de atividades que buscam o sentido para o desenvolvimento integral.

3.5.1. Ginástica Bothmer

Em 1919, Rudolf Steiner solicitou que Fritz Graf von Bothmer desenvolvesse para a primeira escola Waldorf, em Stuttgart, um tipo de ginástica para alunos de 9 a 18 anos, que refletisse os princípios e objetivos daquela pedagogia e da visão do ser humano proposto pela Antroposofia.

Os movimentos da Ginástica Bothmer não estão reduzidos à corporalidade (como é o caso, por exemplo, de um treinamento muscular), mas procuram crescer para além do corpo físico, encontrando-o com as forças espaciais. Ela age como exercício postural e uma forma de conscientização do ser humano em relação ao ambiente em que vive.

Para cada ano há exercícios específicos, que podem ser ministrados antes das aulas de Educação Física como ritmo inicial ou no final da aula como atividade de volta à calma. Cada professor tem a liberdade de escolher como a Ginástica Bothmer será ministrada em suas aulas. O caráter do movimento é diferente em cada exercício de acordo com a idade da criança e do jovem. Do movimento do brincar rítmico passa-se aos movimentos dinâmicos e de natureza volitiva para, finalmente no Ensino Médio, encontrar o movimento dirigido de forma consciente, fazendo com que o aluno vivencie o espaço em toda sua dimensão.

Segundo Fritz Graf von Bothmer, criador desta ginástica, cita em sua obra *Educação Ginástica*, que ela é:

uma escola de movimentos que, no múltiplo jogo de forças, orienta a criança em crescimento, determina e vivifica de maneira sempre nova o espaço infinito de acordo com a imagem do homem, faz surgir na consciência o espaço como o ser maior, supera a representação morta das dimensões e, no lugar disso, encontra na sua dinâmica a linguagem de um mundo moral que, de maneira múltipla e forte, entrou nas imagens da linguagem humana. A base direcional para uma escola assim é somente o movimento, que é seguido pelo executante com seus sentidos e seu pensar, e a cujas forças ele dá forma e medida de tempo. (BOTHMER, 2014, p. 12).

Para os professores de Educação Física que trabalham em escolas Waldorf, a Ginástica Bothmer é considerada uma sequência de exercícios corporais que fazem sentido para o desenvolvimento físico dos alunos. Ainda assim, esta não é a única possibilidade. Abaixo abordaremos, a partir do termo *movimento pleno de sentido*, múltiplas possibilidades de exercícios que podem vir a ser plenos de sentido nas aulas de Educação Física, baseadas no compartilhamento de memórias das professoras convidadas para participar da pesquisa.

3.5.2. Movimento pleno de sentido

A Pedagogia Waldorf se ocupa em trazer para o currículo aquilo que, de fato, faça sentido para o desenvolvimento, considerando tudo que foi apresentado na pesquisa até aqui.

Muitas vezes, nos deparamos com o termo *movimento pleno de sentido* nas palestras de Rudolf Steiner e, também, em textos de autores que buscam compreender o verdadeiro significado do desenvolvimento físico pleno e saudável. Após intensas buscas e contando com a colaboração de muitos professores, encontrei, até o momento, palestras pontuais, que trazem elementos que precisam ser relacionados para que possamos ampliar a compreensão sobre o assunto.

Desta forma, faremos um apanhado de alguns trechos onde encontramos o termo *movimento pleno de sentido*, na tentativa de trazer luz para sua conceituação.

Na décima segunda palestra do livro *O estudo geral do homem – Arte da Educação I* (2007), Steiner aborda a relação que a antroposofia estabelece entre nosso movimento corporal externo com nossa atividade espiritual interna. Mostra-nos que não se trata de uma pessoa simplesmente ser ativa, mas sim do quanto esta é *coerentemente* ativa. A busca por atividades que façam sentido, afirma ele, deve imbuir a vontade de todos aqueles que se propõem a trabalhar como educadores.

A pessoa atua sem sentido quando age apenas conforme seu corpo exige. Entretanto, é coerentemente ativa quando age conforme exigência do ambiente.

Podemos conduzir a movimentação externa da criança a movimentos plenos de sentido, impregnados de propósitos, para que ela não patine com seus movimentos no espírito, mas siga-os em suas direções (STEINER, 2007, p.186)

No livro *Os primeiros anos da infância* (2013c), Rudolf Steiner se dedica a tratar de um assunto muito importante que pode vir a elucidar ainda mais a prática de atividades de movimentos com sentido na vida dos alunos. Nesta ocasião, o autor sugere que o “brincar se transforme em trabalho”, e que as brincadeiras sejam um lugar de experimentação da vida cotidiana, onde elas possam imitar o mundo como ele realmente é, imitando as ações dos adultos e se preparando para vida posterior. Ele exemplifica essa percepção quando analisa o brincar das crianças em atividades de cortar papéis coloridos e entrelaçá-los, formando composições coloridas. O que se alcança de coordenação motora na criança nesta atividade mecanizada pode ser amplamente alcançado também por meio de alguma atividade cotidiana, tal como um trabalho de costura ou de bordado.

Nesta situação, percebemos que um dos pontos fundamentais do *movimento pleno de sentido* é relacionar o aluno com a realidade que o cerca. Ao propor essa reflexão, encontramos inúmeros exemplos de atividades puramente fisiológicas que não trazem uma conexão do ser humano com seu meio: caminhar em uma esteira elétrica, por exemplo, em oposição a caminhar ao ar livre. Embora corporalmente o ganho motor adquirido possa ser o mesmo nas duas atividades, a qualidade da relação com o mundo é completamente diferente.

Em outra obra, intitulada *Reconhecimento do ser humano e realização do ensino* (2009), Steiner nos apresenta um exemplo de *movimento pleno de sentido* e quais são os seus efeitos na criança:

[...] Aos 9 anos a criança chega de uma maneira sutil e delicada a uma admiração por tudo o que acontece no mundo pelo fato dela começar a se enxergar a si mesma inserida no mundo. Somente neste estágio chegamos de fato a consciência do Eu. Quando se vê como um brilho vindo de nós de toda a parte, quando começamos ter sentimentos e sensações por todas as partes do mundo vegetal, do mundo animal, então nós sabemos algo a partir nós. E isso começa a despertar na criança entre 9 e 10 anos. Mas ela não começa a despertar se nós evitamos levá-la a atividade figurativa, se nós evitamos levá-la a que faça algo pleno de sentido com seu próprio movimento. Pobre ovelhinha no pasto, ela é levada ao salão de Ginástica e educada por meio de ordens sobre como deve mover os braços, como deve agir em diferentes aparelhos. Nisso realmente não há nada de particularmente espiritual - ou vocês terão visto que se pratique nessas coisas algo de particularmente espiritual? É claro que se fala muitas coisas bonitas sobre essa prática. Mas elas não são permeadas de espírito. (STEINER, 2009, p.169).

Fato é que há disponíveis inúmeras atividades de movimento que servem de estruturantes para o corpo, porém nem todas trabalham verdadeiramente a organização do movimento a fim de contribuir para um desenvolvimento das forças do pensar, sentir e agir.

Diante de tais apontamentos, há de se fazer uma reflexão sobre sua relação com a prática pedagógica, a fim de ajudar o professor a encontrar sentido no movimento ou, em outra instância, a estruturar sua aula a partir de movimentos que realmente façam sentido.

Quando temos a oportunidade de estudar a biografia da criança do Ensino Fundamental, observamos como ela caminha no sentido da sua independência e autonomia. A aula, que nos anos iniciais começa na roda, vai mudando sua estrutura de forma até que ela esteja preparada para iniciar os jogos de equipe. A roda, utilizada para acolher a criança, vai se transformando em grupos, depois em equipes, à medida que a criança vai percebendo sua existência no espaço. Se observarmos uma aula do 3º ano do Ensino Fundamental, conseguiremos identificar o calor que as crianças emanam de seus movimentos. Agora, se acompanharmos as aulas do 6º ano do Ensino Fundamental, verificaremos o apreço pelas regras e o desejo de superação que elas possuem nessa fase. Cada ano traz consigo características muito peculiares que orientam o professor na escolha dos conteúdos.

Frente a tantos levantamentos, algumas perguntas surgiram a respeito da temática e, em um processo colaborativo que acredita na construção do conhecimento de forma coletiva, o termo *movimento pleno de sentido* ganhou alguns significados, entre os quais estão a sua capacidade de trazer vitalidade, dialogar com o momento biográfico da criança e do jovem, e ser capaz de organizar o desenvolvimento físico de forma harmoniosa e coerente com as forças cognitivas e emocionais.

Tais significados serão apresentados a seguir, quando as professoras poderão compartilhar suas percepções a respeito do termo.

4. RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A partir deste momento a pesquisa irá se dedicar a recolher o relato de experiência de três professoras que trabalham na Pedagogia Waldorf. A escolha destas professoras se deu com base nas qualidades que possuem as forças de atuação do ser humano no mundo: por meio do pensar, sentir e querer.

O objetivo da pesquisa é recolher o maior número de memórias que as professoras carregam das suas experiências dentro da Pedagogia Waldorf. É importante ressaltar que não existe, dentro dessa pedagogia, nenhum currículo pronto, que indica o que o professor deve ou não fazer. Existem indicações, estudos, apostilas, e alguns materiais a respeito. Assim como em todas as disciplinas da Pedagogia Waldorf, o professor tem liberdade na escolha dos conteúdos, desde que estes tenham profundo conhecimento da Antroposofia e da constituição do ser humano segundo essa proposta.

Desse modo, a primeira parte da conversa se ocupará em compreender o que cada professora reconhece pelo termo *movimento pleno de sentido*, trazendo seus lugares de fala e procurando um caminho de possibilidades para a Educação Física. Procurei realizar todas as conversas antes de estudar de forma aprofundada o referencial teórico que trago na pesquisa anteriormente. Minha intenção era compartilhar das mesmas dúvidas que as professoras, suas angústias e também sugestões sobre o conceito.

A minha experiência foi o fio norteador da condução, já que essas professoras foram, de uma forma ou de outra, individualidades que marcaram fortemente minha constituição como professora de Educação Física dentro da Pedagogia Waldorf.

4.1. Professora 1 – Luciana Leonel

A primeira professora está se aposentando e dedicou toda a sua carreira a dar aulas de Educação Física na Escola Waldorf Viver, em Bauru/SP. Ela é uma referência para todos nós quando iniciamos dentro da pedagogia. Sempre estive à frente de eventos que a Educação Física na Pedagogia Waldorf realiza: Interwaldorf, Circo, Jogos Gregos etc. Atualmente é professora de Educação Física e tutora do Ensino Médio pela quarta vez. Tem vasta experiência na aplicação desta pedagogia e suas contribuições foram valiosas para esta pesquisa.

Dentro da proposta de organizar as experiências de forma trimembrada, essa professora traz consigo a oportunidade de olharmos para uma prática pedagógica que tem o QUERER como força de trabalho. Desta forma, dentro da organização da trimemoração da pesquisa,

verificaremos quais escolhas foram feitas ao longo dos anos por essa professora que tem a prática como norteadora das suas escolhas.

A conversa com a professora se deu de forma virtual, com muitas reflexões sobre a nossa prática pedagógica, escolha de conteúdos, lembranças da formação em Ginástica Bothmer e vontade de realmente entender a pergunta feita: o que compreendemos sobre o termo *movimento pleno de sentido*.

Expliquei a ela que tomei a decisão de dar um passo atrás na nossa conversa e que, antes de pedir exemplos práticos sobre suas aulas de Educação Física ao longo desses 30 anos de trajetória, gostaria que pudéssemos conversar sobre suas razões para escolher os conteúdos. E, para isso, era necessário refletir sobre o que seria um movimento com sentido e por que um conteúdo foi escolhido, ou não, para ser apresentado para os alunos.

Neste momento, tentamos buscar na memória se já havíamos visto o significado desse termo em alguma bibliografia de autores que trabalham na perspectiva da Antroposofia. Não tivemos muito sucesso; apenas nos recordamos de vê-lo nos textos, com muita ênfase nos compilados que falam da Educação Física, mas sem um livro específico que tratasse do seu conceito especificamente. A pergunta sobre a origem do termo continuou sem resposta.

A professora propôs que fizéssemos o caminho inverso à minha pergunta. Propôs que pensássemos quais movimentos não faziam sentido algum para nossa prática pedagógica individual.

Ela relatou que, quando era aluna da Formação Livre de Ginástica Bothmer, ouviu do nosso professor Michael Neu exemplos de movimentos que não faziam sentido para ele quando planejava as aulas. Um dos exemplos mencionados foram aqueles que são típicos de academias e visam apenas à hipertrofia muscular. Segundo ela, naquele momento, os alunos começaram a perceber que era possível encontrar o mesmo resultado das academias em exercícios que traziam mais prazer e sentido, como por exemplo caminhar em uma praça em vez de correr em uma esteira. E foi na pergunta invertida que começamos a discutir acerca do tema proposto.

Estávamos com uma vontade enorme de chegar a um consenso a respeito do termo, apresentei uma série de perguntas na esperança de que ela me ajudasse a responde-las: Qual movimento faz sentido? Sentido para quê? Para alcançar alguma coisa? Qual coisa? Para atuar no mundo? Para reconhecer o mundo ou para reconhecer a si mesmo no mundo? O movimento deve fazer sentido para o professor ou para o aluno? Ele precisa fazer sentido em que sentido? Por que dizer que ele faz sentido ou não faz sentido?

Depois de uma chuva de perguntas que ansiavam por resposta, a professora, com muita calma e experiência, foi me relatando aquilo que ela considerava serem algumas explicações e exemplos de atuação que davam sentido ao movimento.

Para a professora, faz sentido carregar peso na academia para ficar forte quando o objetivo é apenas ficar forte, uma vez que essa prática de levantamento de peso irá me conceder o efeito que eu busco fisicamente. Entretanto, o efeito se restringe ao ganho de massa muscular. Esse efeito poderia ser ampliado se essa atividade fosse feita em uma escalada, por exemplo, que exige força muscular semelhante ao carregamento dos halteres da academia. Ela relatou que precisará iniciar uma academia em breve, já que passou por uma cirurgia no joelho há pouco tempo. Apontou que o efeito buscado será o de fortalecimento muscular e que, a princípio, esse objetivo será alcançado com a academia. Porém, melhor seria se ele pudesse ser alcançado com um passeio de bicicleta ou uma caminhada na praça, interagindo com a natureza, reconhecendo o mundo e atuando nele.

Entendi que o efeito do movimento era uma chave importante para estudarmos o conceito apresentado. De um lado existem movimentos com efeito restrito, unicamente físico, e do outro, movimentos que buscam no efeito algo maior, que conecta o ser humano com a percepção da sua existência, envolvendo-o com o conhecimento da natureza, por exemplo.

A professora comentou que o primeiro efeito se relaciona com o resultado desejado, sem consciência e executado de forma mecânica. Já o segundo exemplo traz outras qualidades como o bem-estar, a vitalidade e o prazer em executar o exercício.

Um exemplo apresentado pela professora em suas aulas foi o fato de terem substituído as voltas de corrida dadas na quadra em caráter de aquecimento dos alunos por jogos e brincadeiras de pegador, onde os alunos se divertem e se envolvem a partir de um objetivo ampliado.

A professora relatou uma experiência que teve com uma aluna do 6º ano. A aluna, que encontrava dificuldade de se envolver nas atividades apresentadas pelos outros professores, gostava de brincar nas aulas de Educação Física e era único momento em que ela sorria na escola. Porém, em um determinado dia a aluna questionou a brincadeira e disse que não iria participar pois não fazia sentido para ela. A aluna, naquele momento da sua biografia, já foi capaz de buscar sentido e significado na atividade, fazendo com que a professora repensasse seu planejamento.

Reconhecemos que os alunos buscam sentido nas suas ações, e, quando propomos jogos que não fazem sentido, acabamos afastando-os da aula e tiramos a oportunidade de eles se desenvolverem fisicamente e encontrarem força interna de superação. Essa busca pelo sentido

vem de forma gradativa, à medida que eles vão ganhando percepção de seus movimentos. Entendemos que uma das responsabilidades do professor é cuidar para que o planejamento faça sentido para um desenvolvimento saudável, principalmente para as crianças menores que ainda dependem do Eu do professor para sentirem-se seguras no mundo.

Por fim, a professora lembrou outra fala do nosso professor Michael Neu, em uma de suas aulas, quando apontou a importância que tem a fantasia e a imaginação quando são criadas de forma autêntica, com aquilo que o professor carrega dentro de si. Neste momento, a professora deu um largo sorriso e disse que se orgulhava muito de olhar para trás e reconhecer quantos jogos e brincadeiras ela criou ao longo desses anos. Mostrou grande satisfação quando relatou que muitos alunos, já maiores, pedem a ela jogos que ela mesma criou e de que eles brincavam quando eram pequenos. Afinal, esse é o termômetro, diz ela. Pois se você planejou alguma aula em que os alunos não saíram felizes, algo está errado.

Terminamos a conversa com vontade de continuar discutindo sobre esse tema tão amplo, que nos fez recordar memórias felizes de uma atuação pautada no reconhecimento da importância das nossas escolhas na vida dos alunos e como ela é fundamental para auxiliá-los a encontrar seus próprios caminhos.

4.2. Professora 2: Denise Oliveira

A segunda professora atuou mais de 30 anos dentro da Pedagogia Waldorf e, atualmente aposentada, conduz uma turma de primeiro ano pela quarta vez. Apesar de não ser professora de Educação Física, foi bailarina por muitos anos e está ligada diretamente às artes e ao estudo do corpo. Trabalhei com ela em Belo Horizonte, no Colégio Rudolf Steiner de Minas Gerais (CRSMG), e foi minha referência desde minha primeira experiência como professora nessa pedagogia.

Dentro da proposta de organizar as experiências de forma trimembrada, essa professora traz consigo a oportunidade de olharmos para uma prática pedagógica com a força do SENTIR. Dentro da organização da trimemoração da pesquisa, verificaremos quais escolhas foram feitas ao longo dos anos por essa professora que tem o sentir, por meio da atuação artística, como maior força de trabalho.

A pedido da professora, a conversa aconteceu presencialmente, possibilitando que eu fosse acolhida por ela na sala do 1º ano do CRSMG.

Pudemos sentir novamente o calor do abraço e olhar verdadeiramente nos olhos antes que a troca começasse a ser feita. Não havia formulário e nem roteiro de entrevista. A única pergunta era: o que você entende pelo termo *movimento pleno de sentido*?

E foi assim que a nossa conversa se iniciou.

A professora acredita que, antes de tudo, o professor precisa ter clareza de que está buscando uma proposta de movimento que tenha sentido e que, quando isso acontece, essa proposta precisa estar imbuída de uma imagem, uma visão do todo da sala, do conhecimento da antropologia da classe e todas as características física e anímicas que aquela idade em particular carrega. Ao propor um ritmo para o 1º ano, em que se deseja dominar a lateralidade, inicialmente ele possui um caráter mais simples, coordenando apenas as mãos e acionando posteriormente a coordenação dos pés e da fala, em parceria com uma música ou algum poema que dê cor aos movimentos corporais, nutrindo o pensar da criança com elementos artísticos para quando o conteúdo precisar ser materializado no caderno.

Segundo seu relato, os jovens a partir dos 12 anos necessitam de atividades que os integrem uns aos outros. Um caminho seria iniciar ritmos em duplas até que a sala toda esteja envolvida. Na sua observação, o jovem precisa aprender a olhar para fora, para o ambiente e para o outro, e uma das formas de ajudá-lo é utilizar dinâmicas corporais onde ele possa ir ampliando seu olhar para o mundo. Importante seria, segundo a professora, observar a respiração destes jovens. Em grupo, por exemplo, identificar primeiramente aqueles que conseguem e aqueles que não conseguem ampliar o movimento respiratório, identificando se existe um inspirar ou expirar que estão mais evidentes, já que a tendência atualmente é encontrar uma respiração mais curta e presa. Logo após, proporcionar vivências para que todos experimentem a ampliação dessa respiração mais harmoniosa, tão importante para o desenvolvimento motor e também para a organização das emoções.

A professora se mostrou preocupada com a dificuldade do ser humano em integrar suas forças do fazer com as forças do pensar e do sentir, apontando a necessidade de trazer à consciência uma coerência, iniciando nos jovens e seguindo essa conquista até a vida adulta. Ela vem percebendo o quanto os corpos estão desintegrados em si, não sendo capaz de relacionar aquilo que faz com o que sente e o que pensa, produzindo pensamentos que não acompanham a vontade e sentimentos que se encontram turvos e incipientes.

Ao contar sobre sua classe do 1º ano, deixou clara a importância que dá ao ritmo e à imagem. Exemplificou como entende que a imagem se relaciona com o ritmo ao relatar uma aula de flauta feita com seus alunos. Ela inicia dizendo “posição de musicista”, e os alunos devem chegar a cadeira para trás, colocar os dois pés firmes no chão e encostar as costas no

espaldar. Agora, ainda sem explicação verbal, utiliza-se apenas de gestos para mostrar como “acordar a flauta”. Percebe-se nessa ação que o movimento possui uma qualidade mais significativa do que a fala, já que os alunos imitarão seus gestos para executar a atividade proposta.

É possível identificar como o ritmo e a imagem são usados como ferramentas de educação na aula mencionada pela professora. Ela propõe um ritmo de ações que se repetem em todas as aulas e buscam estruturar a época, onde os movimentos acordam internamente a criança para a imagem, no caso do exemplo da professora, o personagem do musicista, e, sem precisar explicar, as crianças já sabem que se iniciará a aula de flauta.

Essa imagem, inicialmente construída pela professora nas crianças menores, vai ganhando força nos jovens até que estes, por si mesmos, possam criar internamente suas próprias imagens, frutos das suas experiências de vida.

Caminhando para o final da conversa, encontramos alguns pontos importantes da sua percepção de *movimento pleno de sentido*. O primeiro deles é o fato de pensar o movimento de forma aprofundada, considerando o ser humano como um todo, e não apenas a sua esfera física. O corpo, veículo do movimento, precisa estar atento à diferença daquilo que ele quer fazer e daquilo que precisa ser feito. E nós, como adultos que carregamos uma percepção maior de nós mesmos, devemos encaminhar os alunos para atividades que façam sentido para um desenvolvimento saudável e harmonioso em cada fase da sua vida escolar.

Um segundo ponto diz respeito às academias tradicionais e sua visão superficial do corpo. A professora traz a sua preocupação com o fato de tantos jovens estarem frequentando as academias. Segundo ela, existe um excesso de preocupação exclusiva com a musculatura corporal, onde os movimentos de força vêm de fora e vão criando um corpo duro e cristalizado, inibindo uma expressão que deveria chegar na musculatura para desenhar um movimento natural, original, que estivesse de acordo com o impulso interno de cada um. O corpo vem tornando-se triangular e as pernas, que deveriam ser os membros que nos encaminham para nossa liberdade, estão ficando atrofiadas. A coluna está perdendo a posição ereta e a musculatura está se especializando de forma precoce e tornando-se adestrada, com corpos homogeneizados e sem expressão individual. Pensando nos jovens, que ainda estão formando suas expressões individuais e encontram-se em processo de desenvolvimento físico, a transformação do corpo a partir de forças que vêm de fora e não de dentro pode causar grandes danos futuros, inibindo a expressão da individualidade.

A conversa com a professora Denise é sempre muito agradável, alegre e carregada de conhecimento. Nesse dia, quando paramos para pensar o que seria o *movimento pleno de*

sentido, pode perceber que alguns pontos compunham sua percepção acerca deste termo. O primeiro deles era que o professor reconhecesse a importância de apresentar um conteúdo com sentido para os alunos, e que este sentido deveria buscar algum objetivo que se relacionasse com a biografia do aluno. E este objetivo, de uma forma ou de outra, deveria auxiliar o aluno a encontrar coerência nas suas ações, emoções e pensamentos. E para que o movimento possa ir fazendo sentido, o professor precisa vitalizar e acordar, de forma gradual, a percepção do aluno para sua execução, na qual ferramentas importantes como a imagem e o ritmo podem ser usadas. Por fim, o professor deve criar um ambiente para que o corpo possa ter oportunidade de se expressar e desenvolver de forma individual e saudável.

4.3. Professora 3: Nice Nocchi

A terceira professora é uma das fundadoras da Escola Querência em Porto Alegre/RS e atua nessa escola Waldorf como professora de Educação Física, no Núcleo de Direção e no Apoio Terapêutico. Atualmente é uma das coordenadoras da Formação Livre de Ginástica Bothmer. Atuou como professora universitária por mais de 20 anos antes de iniciar seu caminho na Pedagogia Waldorf. Sempre se preocupou em pesquisar a Antroposofia dentro da perspectiva acadêmica e produzir a prática a partir da teoria. Foi minha colega de turma na II Formação em Ginástica Bothmer.

Dentro da proposta de organizar as experiências de forma trimembrada, essa professora traz consigo a oportunidade de olharmos para uma prática pedagógica que parte de um PENSAR, que por muitos anos foi construído na academia, como norteador das suas escolhas.

Esta foi a primeira das três rodas de conversa que propus na pesquisa. Ela, por ter grande contribuição no meu processo como pesquisadora, ajudou a estruturar a melhor forma de direcionar a conversa, colocando foco naquilo que era importante aparecer durante a nossa troca. Desta forma esta conversa foi, também, um grande aprendizado para mim.

Iniciamos a conversa entendendo um pouco mais sobre sua trajetória, que atuou na universidade por mais de 20 anos e foi responsável por algumas disciplinas na área de psicomotricidade e desenvolvimento humano nos cursos de Educação Física, Psicologia e Pedagogia. Além disso, ministrou aulas nos cursos de pós-graduação e participava do núcleo de pesquisa da universidade.

Conheceu a Pedagogia Waldorf através de um panfleto do Seminário de Professores que acontecia a alguns quilômetros da sua cidade. Logo se interessou por aquela proposta pedagógica e iniciou a formação em Porto Alegre.

Assumi algumas aulas em uma escola Waldorf de Porto Alegre e, aos poucos, foi se desligando da área acadêmica. Ela conta que quando voltou a dar aulas de Educação Física para crianças, após muitos anos longe da quadra, pensou que era uma grande oportunidade de saber como funcionaria na prática toda aquela teoria que trabalhava com seus alunos na universidade.

Dentre as muitas coisas que a professora relatou, um ponto marcante na sua trajetória foi perceber que, mesmo tendo conquistado uma carreira estável dentro da academia, conhecer a Pedagogia Waldorf fez todo o sentido para ela naquele momento. Não foi à toa que, após entrar no Seminário de Professores, buscou aprofundar seu conhecimento na Antroposofia através de outros grupos de estudo, envolvendo-se cada vez mais com a escola.

Neste momento, perguntei o que levaria uma pessoa trocar os anos de dedicação à universidade e recomeçar um novo ciclo dentro da Pedagogia Waldorf. Eu buscava entender que sentido era esse e o que ele trazia de tão profundo para ser capaz de uma mudança tão transformadora.

Como não consegui transcrever a resposta, resolvi redigir da forma como foi dita:

Quando se começa a estudar a Antroposofia, que é a âncora da Pedagogia Waldorf, a gente escuta a frase: tu não está diante de um aluno, tu está diante de um ser que chegou do mundo espiritual e que tem um lado espiritual também que precisa ser considerado no trabalho. Isso fez muita diferença, de passar a olhar a criança e o jovem de outra forma. E mesmo tendo um olhar sensível para os alunos, quando tu vê esse lado profundo da entidade humana, é como se te trouxesse uma consciência maior sobre o teu trabalho. Como eu vinha da academia, da pesquisa, do mestrado, eu conhecia muitos teóricos como Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, Gallahue. E você olha e vê que nenhum deles traz essa visão. A Antroposofia chegou pra fechar esse elo para mim. Foi muito interessante, como se fechasse todo esse arcabouço teórico de vivências, e a leitura das obras do Steiner fez muito sentido. Olhar para cada criança, para cada turma, olhar a biografia, a antropologia antroposófica. Começa a pensar por que isso ou aquilo não é recomendado para uma criança. E a gente começa a fazer esses embates do que seria recomendado e do que não seria recomendado.

Na percepção da professora, o *movimento pleno de sentido* possui dois momentos. O primeiro compreende reconhecer se o movimento faz sentido para a criança e identificar os benefícios que ele traz para o desenvolvimento. Para alunos menores, a professora citou o papel da imagem, quando, por exemplo, uma criança interpreta um personagem em alguma brincadeira. A criança é capaz de se entregar totalmente à atividade quando está envolvida com a imagem proposta e, paralelamente a isso, consegue também desenvolver suas habilidades e capacidades motoras enquanto brinca. Porém, segundo ela, é preciso mais do que isso. O segundo momento é o que acontece com a gente quando experiencia movimentos que realmente fazem sentido para nossa busca individual. Ela conta que, no início, associava o sentido do

movimento à consciência. Entretanto, hoje percebe que é algo ainda maior do que essa relação. Para estar pleno de um movimento é necessário mais do que a consciência de sua execução; é necessário sentir seu corpo no espaço de alguma forma, sabendo que é possível tatear e olhar o espaço através do corpo e dos membros. Estar pleno dentro de um movimento seria, então, segundo a professora, compreender que ele atua no corpo, na alma e no espírito, estando realmente presente enquanto o movimento está sendo executado.

Segundo ela, não podemos partir do conceito para trabalhar o *movimento pleno de sentido* com as crianças, pois este precisa ser vivenciado corporalmente. Ela lembrou como os alunos do 3º ao 5º ano normalmente se entregam ao movimento sem restrição, com plena confiança no professor. Entretanto, já no 6º ano, quando as crianças estão mais “pé no chão”, elas anseiam por regras e toda causa precisa ter sua consequência, como acontecia no ideal de educação da Roma Antiga. Essas qualidades também permeiam as aulas de Educação Física quando iniciamos as regras e os jogos de equipe propriamente ditos.

Já no 8º ano, explica a professora, o corpo astral está permeando o osso e os alunos ganham ainda mais consciência do corpo em movimento. E nesse processo, nós, professores de Educação Física, podemos auxiliar a chegada do corpo astral que vem caminhando e permeando aos poucos a criança, iniciando no sangue, depois nos músculos e nos tendões, até chegar totalmente aos ossos, que é a parte mais dura e mineralizada do corpo.

Após conversarmos um pouco sobre a nossa atuação nas escolas, refiz a pergunta inicial: O que faz um movimento ter sentido?

A partir daí algumas perguntas começaram a surgir em nossa conversa e cada uma de nós foi trazendo as questões que nos atravessavam naquele momento: Será que um *movimento pleno de sentido* é quando uma aula dá certo? Ou quando trabalhamos os movimentos que irão auxiliar o desenvolvimento dos alunos de forma integral em cada etapa biográfica? O movimento com sentido fará sentido imediato para os alunos ou esse trabalho é direcionado para o futuro e para a vida adulta? Será que eu só entenderei o verdadeiro significado do movimento com sentido quando eu puder vivenciá-lo? Como reconhecer que o movimento faz sentido para mim, quando eu ficar bem após realizá-lo? Quais seriam as características de um movimento carregado de sentido?

Foi assim que, com muitas perguntas que ansiavam por um direcionamento, terminamos a conversa. Nos propusemos a retomar o encontro em outro momento, com o intuito de tentar sanar, pelo menos, nossa agitação interna a respeito do tema.

5. DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS ÉPOCAS E ATIVIDADES ESCOLHIDAS A PARTIR DAS RODAS DE CONVERSA

Após uma abordagem do que seria o *movimento pleno de sentido* a partir de pesquisas bibliográficas e relatos de experiência, a pesquisa buscará trazer possibilidades de aplicação do termo na prática com os alunos.

Para tal passo, é preciso lembrar que o papel do professor é, justamente, ajudar a criança a se fortalecer, tornando-se um ser humano coeso e capaz de escolher sua trajetória. Na teoria da trimembração, reconhecemos que o corpo da criança pode ser alimentado pela prática de movimentos. Já a alma, pelas imagens, pela música e pela poesia, por exemplo. Assim, o espírito colherá os frutos de um corpo estruturado e de emoções equilibradas, acarretando em um pensar coerente com suas ações e emoções. E o *movimento pleno de sentido* pode vir a ser um caminho que ajuda a alimentar essas esferas do ser humano, proporcionando coerência entre as forças o pensar, sentir e querer. A exemplo, podemos imaginar uma criança que possui um corpo pronto para o movimento e uma compreensão clara das explicações, porém, emocionalmente tem dificuldade de lidar com os desafios. Outra situação seria uma criança que compreende bem os combinados e sabe lidar com as frustrações, porém, não tem um corpo pronto para o movimento. Ou, por último, uma criança que tem um corpo pronto e emoções fortalecidas, porém, não compreende bem a atividade. O movimento terá sentido quando abranger todas essas esferas e auxiliar a criança a se desenvolver de forma integral.

Com esse propósito, o professor encontra, portanto, na Pedagogia Waldorf, elementos valiosos para auxiliá-lo na sua jornada de educador e pode contar com eles para sua prática pedagógica, onde o currículo é baseado na história da humanidade e entende que o desenvolvimento humano é uma reprodução microcós mica do macrocosmo do universo. Será possível reconhecer a proposta curricular desta pedagogia mais adiante, quando abordaremos os oito anos do Ensino Fundamental, aprofundando na biografia do aluno de cada idade e relatando as experiências nos respectivos anos.

Nessa segunda conversa com as professoras, novamente tomei a decisão de não contar com um questionário. Dessa vez, havia três perguntas que nortearam a conversa:

- Qual imagem você usaria para descrever cada ano do Ensino Fundamental?
- Como se dá a estrutura das suas aulas?
- Em relação ao movimento, o que é feito em cada ano? Por quê?

Os relatos foram recolhidos e cada professora pôde compartilhar suas memórias a partir da organização dos conteúdos por ano. Será possível perceber que nem todas as professoras

possuíam experiência em todos os anos propostos, contribuindo apenas com os anos em que possuíam prática. As perguntas também não foram feitas de forma sistematizada, encontrando-se, em alguns momentos, amalgamadas em outros assuntos.

5.1. Fundamental I – 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental

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

Rudolf Steiner⁷

5.1.1. 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

Durante os primeiros sete anos da criança, segundo a visão antroposófica, sua atividade normal é o brincar. É nesses momentos que identificamos uma expressão mais íntima do seu ser. Normalmente, a criança brinca até que suas forças etéricas, ou seja, forças de vitalidade, se libertem, por isso podemos vê-las coradas e felizes. Isso deveria ser levado em consideração por todos aqueles que se preocupam com a criança, já que o brincar é, para ela, fator essencial.

Ao longo da pesquisa, buscamos mostrar que, na teoria dos setênios, cada época da vida é marcada por características muito especiais, e que no segundo setênio as crianças apresentam particularidades que precisam ser levadas em consideração. Suas forças internas vão ganhando outras funções além da do crescimento físico, e agora podem ser usadas no amadurecimento das suas emoções.

Nas escolas Waldorf, a Educação Física escolar inicia-se apenas a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, porém aulas de Jogos e Brincadeiras já fazem parte do currículo desde os anos iniciais. Essa aula normalmente é ministrada pelos próprios professores de classe, que

⁷ Verso da manhã, usado como ritual diário, destinado aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, entregue por Rudolf Steiner aos professores em 26 de setembro de 1919 (GLOCKER, 2021).

oferecem brincadeiras com algum direcionamento, de forma que o brincar totalmente livre vá cedendo espaço para atividades mais estruturadas que buscam o domínio dos movimentos.

Algumas escolas possuem professores de Educação Física para estas aulas, enriquecendo ainda mais o currículo. Tive a oportunidade de escolher três professoras que possuíam extensa prática com esses anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para um olhar experiente para pesquisa.

5.1.1.1. Professora 1: Luciana Leonel

Conversei com a professora Luciana através de um encontro remoto, na semana das férias da primavera. Antes de iniciarmos, ficamos na dúvida se faríamos os 1º e 2º anos de forma separada ou se faríamos juntos, uma vez que eles possuem características de movimento muito semelhantes e diferem-se pelo atuar do professor. Resolvemos que faríamos juntos e que, ao longo da conversa, iríamos pontuando as diferenças que traziam cada ano. A professora tem ampla experiência com crianças desta idade, já que na sua escola, quem ministra as aulas de Jogos e Brincadeiras para eles são os professores de Educação Física.

Segundo ela, se pudesse traduzir o 1º e 2º anos em imagens, elas seriam: movimento pleno de liberdade e círculo. As crianças, que vêm do brincar livre do Jardim, precisam agora correr livremente e ter para onde voltar. O círculo é esse lugar, que dá forma para o brincar e acolhe as crianças. Assim, a professora conta que a sua aula sempre se inicia com uma brincadeira em círculo e termina com um jogo “calmante”, geralmente em um círculo também, sendo essa a forma estruturante da aula.

Seu ritmo de aula consiste em pegar as crianças na classe para levar para a quadra. Ela conta que, quando vai explicar uma brincadeira nova para as crianças, leva-as para um cantinho na quadra de areia que possui uma sombra de bambu muito agradável. Neste local as crianças se sentam e a explicação, em forma de contação de histórias, acontece. Na semana em que conversamos ela havia ensinado para as crianças o jogo dos “pombinhos, onde vocês estão?”. Para isto, usou um tecido de voal, feito justamente para esta brincadeira, imitando as asas de uma pombinha. Mesmo conversando por uma plataforma virtual, sua explicação, com calor e vitalidade me encheram de vontade de brincar também. Ela relatou que vai contando a história e passando o tecido nas crianças até que ela chama a “mamãe pombinha” e o jogo começa. Neste momento, as crianças nem percebem que ela acabou de contar a história e começam a correr. A contação de história é a própria explicação da brincadeira.

Essa forma de conduzir a atividade cria nas crianças um ambiente interno para receber o conteúdo sem trazer as regras para a consciência. O conteúdo entra pela imagem das histórias e toca tão fortemente os alunos que até hoje alunos do Ensino Médio lembram de brincadeiras que fizeram com ela quando eram seus alunos.

No 1º ano, o currículo da Pedagogia Waldorf traz os Contos de Fadas. Já no 2º ano, o currículo se preocupa em trazer as histórias através das Fábulas que, diferentemente dos Contos de Fadas, trazem um elemento novo que antes as crianças não vivenciavam: a dualidade. Esse tipo de texto, cujos personagens, na maioria das vezes, são animais, traz sempre um elemento moral e faz alusão ao comportamento humano por meio de construções metafóricas. Nas Fábulas, o ser humano está sempre lidando com qualidades humanas: ambição, tristeza, cobiça, perseverança, entre outras. A professora contou um caso curioso que aconteceu com seu aluno, que retrata bem a diferença das crianças nessas fases. Em uma de suas aulas, onde 1º e 2º anos estavam brincando juntos, um de seus alunos do 1º ano se recolheu no canto quando ela acabou de explicar a brincadeira dos “gaviões e pintinhos”. Aconteceu que essa criança do 1º ano, ainda muito nova para lidar com a dualidade, ao ter que fugir de uma “caçada”, ficou com medo do gavião. A imagem foi tão verdadeira que ela sentiu medo e preferiu não participar. No 1º ano os jogos devem cuidar de terem imagens ligadas aos contos de fadas, como anões, gigantes, príncipes e princesas, por exemplo. Ainda é muito difícil para as crianças dessa idade saberem traduzir nas suas emoções essas qualidades humanas, pois ainda se encontram imersas no mundo da fantasia. A professora conta também que, agora no 2º ano, a mesma criança adora a brincadeira dos “gaviões e pintinhos”, já que consegue lidar melhor com as novas imagens que estão sendo trazidas nas brincadeiras.

Uma outra característica da aula desta professora é o fato de ela sempre repetir um jogo novo três vezes. Contudo, depois dessa tripla repetição, ela não começa um novo jogo, mas guarda aquele que foi jogado no “baú” e retoma algum outro que as crianças já conhecem. Ela observou algo que considero muito importante: se as crianças estão brincando com alegria em um jogo que ela “acordou” e trouxe novamente para aula, não há necessidade de se começar outro jogo novo. A professora comenta que em tempos em que tudo parece descartável e que as crianças, desde muito pequenas, estão acostumadas a ter um brinquedo novo sempre, não valorizando o que se tem, é importante e educativo resgatar o “antigo” e dar a ele um novo valor. As crianças precisam fazer esse exercício. Conforme já falado anteriormente na pesquisa, a repetição é algo muito salutar. O ritmo de repetir traz a possibilidade de reviver os jogos de diferentes formas. Afinal, estamos em constante transformação. Conteí que também tenho experimentado uma nova forma de apresentar as épocas. Ultimamente as separei considerando

qualidades que acredito serem importantes para os anos iniciais: equilíbrio, força, calor e cooperação. Na época de equilíbrio, por exemplo, faço rolamentos, uso banco sueco, perna de pau, atividades de um pé só, brincadeiras que precisem de equilíbrio. Percebo que essa imersão em cada uma das qualidades tem gerado bons resultados na aprendizagem das crianças, chegando a uma profundidade maior na experiência, sem precisar de atropelos em função do tempo. No segundo semestre, repito as épocas e os jogos, trazendo novas possibilidades de atividades quando percebo que elas já estão prontas para desafios maiores. Entretanto, atualmente não trabalho com o 1º e 2º anos, iniciando essa dinâmica nas aulas de Educação Física apenas no 3º ano.

5.1.1.2. Professora Denise Oliveira

O encontro com a professora se deu de forma presencial, nas férias da primavera, quando fui a Belo Horizonte trabalhar no Seminário de Formação de Professores Waldorf. Entre uma aula e outra, conseguimos nos encontrar na sua sala do 1º ano, enquanto ela organizava a classe para o retorno pós-feriado.

No início da conversa a professora assinalou aquilo que considerava mais importante para descrever os alunos do 1º ano: conquista do espaço. É importante para os alunos dessa idade que a percepção do espaço esteja cada vez mais clara. O espaço que eles ocupam, o que está acima, o que está abaixo. O que se encontra à direita e o que se encontra à esquerda. O trabalho com a lateralidade deve ser intenso e faz muito sentido para eles. Nos ritmos que propõe aos alunos, ela abre a “clareira” (imagem usada para que eles possam fazer uma grande roda) para iniciar a atividade em grupo.

Outra atividade que ela tem feito com as crianças dessa turma é brincar com o corpo em forma de alongamento, onde cada aluno é um próprio “elástico” que precisa ser esticado. Segundo ela, que já está na sua quarta turma como professora de classe, as crianças estão cada vez mais encurtadas e com movimentos limitados. Essa brincadeira de se esticar é uma forma de auxiliá-los no descobrimento do próprio corpo, alongando-o, sem perder a força da imagem. Outra possibilidade nessa brincadeira é brincar com a “reta” e a “curva”, as duas formas trazidas para o currículo da Pedagogia Waldorf no 1º ano. Os alunos vão olhando onde, no próprio corpo, existem retas e curvas: no cotovelo, joelhos, braços, dedos, pés... É uma grande oportunidade de vincular o conteúdo com as atividades de movimento.

Já no 2º ano, ela percebe uma progressão das atividades de movimento iniciadas no 1º ano, porém de forma mais aprofundada. Nessa fase em que as crianças iniciam o aprendizado

da tabuada, ela vincula seu ritmo com muita contagem numérica, para que a matemática possa passar primeiramente pelo corpo inteiro antes de fazer repouso na cabeça. Quando chegamos neste ponto da conversa, tive a oportunidade de perguntar para a professora o que realmente significava para as crianças aprenderem tabuada pulando corda, atividade muito comum nas escolas Waldorf. O ritmo, segundo ela, é o que faz o corpo se apropriar da contagem dos números sem puxar a consciência do intelecto. Ao pular corda, a criança cria automaticamente um fluxo de movimentos que, por meio de uma cadência, torna o movimento contínuo até que a criança se canse ou erre o pulo. Um exemplo foi trazido pela professora para exemplificar a tabuada do número 3: a criança, na corda, conta em voz alta: um, dois e, no TRÊS ela fala o número mais alto. Continua falando quatro, cinco, SEIS mais alto. Cada pulo na corda equivale a um número falado. Pelo ritmo de pular duas vezes e, na terceira vez ter que falar o número mais alto, ela vai descrevendo a tabuada do número 3 sem saber que o está fazendo. Ao invés de falar mais alto, a criança pode também bater palma. O importante é que o múltiplo se destaque dos outros números. Essa atividade não precisa necessariamente acontecer na corda, pode acontecer em um ritmo corporal, uma brincadeira, ou outra atividade lúdica, dependendo da criatividade de cada professor. O importante é criar o ritmo e fazê-los vivenciar os múltiplos pelo corpo. Assim, no 4º ano, quando aprenderem a nomear os múltiplos, será possível colher os frutos desta atividade que, nesse momento, foi construído no corpo e dará sentido para o novo conteúdo.

Por último, se a palavra que traz a imagem do 1º ano é o *espaço*, no 2º ano seria o *tempo*. Com um corpo bem organizado no espaço, o próximo passo seriam as crianças conseguirem se situar no tempo, entendendo a relação dos dias, semanas, meses e anos. Uma época importante dessa idade trazida pelo professor de classe é o “*Senhor do Tempo*”, onde as crianças vivenciam por meio da imagem a construção de uma orientação temporal importante para a organização interna da sua relação com o mundo.

Nas aulas de Jogos ensinamos uma brincadeira de *pega pega* muito adequada chamada “*Senhor do Tempo*”. Nesta brincadeira, onde fazemos um grande círculo, uma criança vai ao centro recitar um poema, e ao final da canção ela decide se está sol, chuva, vento ou frio. Depois, as outras crianças podem correr e se proteger, fazendo o gesto daquilo que foi escolhido. Essas e outras brincadeiras, que contextualizam a criança no tempo e na dualidade, fazem muito sentido para esta idade.

5.1.1.3. Professora Nice Nocchi

Conversei com a professora através de uma plataforma virtual, também nas férias da primavera. Tentamos, por algumas vezes, promover um encontro em que eu, ela e a professora Luciana pudessemos estar juntas. Porém, em função da disponibilidade de tempo, não conseguimos realizar essa reunião e acabei fazendo as conversas separadamente.

Logo no início, a professora me contou que quando se formou no Seminário para professores Waldorf, escolheu fazer um trabalho de conclusão que falasse da estrutura do currículo da Educação Física na perspectiva da Pedagogia Waldorf. Ela usou, na época, bibliografias a que tinha acesso e, mesmo sem conhecer a Formação Livre de Ginástica Bothmer, propôs um estudo para se pensar os conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, considerando a biografia da criança e as fases de desenvolvimento segundo a teoria dos setênios.

Já em 2014, quando terminou a Formação Livre de Ginástica Bothmer, sua percepção mudou e ela pôde compreender muitos pontos e enriquecer ainda mais essa proposta de currículo que hoje é norteadora da Escola Waldorf Querência, na qual trabalha. O currículo estruturado iniciava-se a partir do 3º ano. Entretanto, em nossa conversa, a professora mostrou o quanto acha importante que, desde o 1º ano, as aulas de Jogos sejam acompanhadas por um professor de Educação Física, ou um professor de classe que esteja realmente atento para o desenvolvimento motor. O brincar livre, que fez tanto sentido no primeiro setênio, busca agora por um brincar estruturante, que auxilie no reconhecimento do espaço e na descoberta das potencialidades do próprio corpo. Na sua opinião, a brincadeira precisa agora ser uma linha de condução, através de uma história contada: com início, meio e fim.

Não é sempre que temos professores de classe que possuam vínculo forte com as práticas de movimento e, por este motivo, algumas vezes substituem a aula de Jogos por outro conteúdo ou deixam que as crianças brinquem livremente. Verificamos isso quando recebemos, para as aulas de Educação Física, alunos do 3º ano com dificuldade de se organizarem para um brincar direcionado. Sobre esse fato a professora pontuou algo importante: “Apesar de as regras chegarem com mais consciência no 6º ano, a criança sempre tem em si uma regra. Quando ela diz ‘eu sou o rei’, ela está trazendo uma regra. ‘Se o feiticeiro me pegar eu virarei uma árvore’, também é uma regra. Podemos chamar de acordos, combinados, não precisa ser regra. Mas é importante que eles entendam que existem combinados que precisam ser cumpridos.”

Quando perguntei o que considerava de mais importante para essa idade, a professora foi confiante na sua resposta quando afirmou que as brincadeiras não deveriam acessar a consciência, no sentido de despertar um pensar abstrato. Neste momento, perguntei o que isso significava, pois gostaria de verificar se compartilhávamos da mesma percepção. Pela sua

experiência, não é necessário, nessa fase, que as crianças entendam as regras por meio de explicações; elas precisam se colocar em movimento a partir da imagem. Surgiu neste momento da nossa conversa a preocupação de que o termo “consciência” pudesse trazer conflitos para a compreensão do leitor. A forma que encontramos de exemplificar a expressão “não acessar pela consciência” é verificarmos em uma mesma turma crianças que compreenderão a brincadeira com facilidade e outros não, e esse fato não se tornar um sofrimento para aqueles que precisarão de mais tempo, já que na fantasia não há regra de entendimento.

A professora sempre privilegiou o ritmo e a rotina em suas aulas. As crianças já sabiam que ela os buscava na sala, daria o bom-dia e, em muitos momentos, a aula já começava no caminho para a quadra: elas deveriam andar bem devagarinho para não acordar os anões, por exemplo. O trajeto para a aula já era a própria aula, fazendo a imagem viver nas crianças, criando um ambiente interno desde o “bom-dia”. O encerramento da sua aula, que costuma ocorrer cerca de 10 minutos antes do fim do horário, também tem uma função: organizar o retorno da volta de forma tranquila e harmônica.

No final, a professora pontuou sobre a importância no mergulho desse universo da imagem e como, a cada vez que conhece mais a Pedagogia Waldorf, mais sua prática pedagógica vai fazendo sentido.

5.1.2. 3º ano do Ensino Fundamental

Segundo Michaela Glocker, nessa idade a vida emocional se torna mais consciente, alcançando uma maior autoconfiança, trazendo o pensamento de “Eu sou eu” e não mais “Eu e o mundo somos uma unidade”. De repente a criança se sente sozinha, abandonada a si mesma. Algumas crianças também têm, nessa época, medo de que seus pais morram. Em termos de consciência, a criança pode enxergar-se como que ao lado de si mesma ou enxergar-se de fora, e com isso também aumenta a tendência a se comparar com outras pessoas (GLÖCKER, 2021).

Steiner denomina essa nova consciência de si mesmo como “rubicão”, em referência à lendária travessia de César no rio que o separava do norte italiano quando, após a passagem do seu exército, a ponte quebrou, impossibilitando o retorno. Essa experiência é, de fato, um momento onde não dá mais para voltar atrás, para a infância. As crianças experimentam o sentimento de “entre os muitos bilhões de pessoas não há ninguém como eu” e pela primeira vez, ela se sente sozinha e precisa aprender a lidar consigo mesmo, embora ainda precise de ajuda.

Do brincar totalmente livre e mais direcionado nos 1º e 2º anos, aparece agora a Educação Física em forma de disciplina do currículo. A percepção maior de si mesmo desencadeia novos sentimentos que agora serão utilizados para exercer sua relação com o mundo. Não interessam mais para as crianças dessa fase movimentos aleatórios, sem sentido, praticados só para gastar energia; elas desejam ritmo e harmonia. Através do calor, percebem suas partes do corpo e experimentam a corporalidade. É saudável que se repita as atividades até que possam assimilá-las bem, transformando-as em hábitos. O ritmo auxilia na compreensão das atividades, pois cada vez que vai sendo executado, elas vão conquistando maior organização motora. Após a abordagem do ensino em épocas, podemos constatar na prática os ganhos que a repetição oferece para os alunos. No relato das professoras, verificaremos como isso se dá com cada uma delas.

As atividades são um excelente espaço para o desenvolvimento de virtudes como: perseverança, diligência, sentido ético, etc. Não adianta pedir para a criança ser perseverante, já que possivelmente ela não irá entender o verdadeiro significado dessa palavra. É a partir das imagens e do encantamento que ela sente pela aula e pelo professor, que poderá desenvolver o suas virtudes. Esse ponto já foi tratado anteriormente e pode ser verificado nos itens 3.3 e 3.4 deste trabalho.

No currículo do terceiro ano, o aluno poderá vivenciar com o professor de classe épocas que irão acolhê-lo neste momento da sua separação um pouco mais forte com o mundo. Nessas épocas, elas passam por uma separação mais nítida entre o seu Eu e o mundo, deixando o “paraíso” pessoal no qual estavam vivendo. Steiner sugere que sejam trabalhadas algumas épocas, entre elas, as histórias do Antigo Testamento, que assim como Adão e Eva, são obrigados a “cair do paraíso” e a viver em um novo mundo. Uma outra época importante para essa idade é a “construção da casa”, onde os alunos estudam os mais variados tipos de habitação e, ao final do ano, constroem suas próprias casas em uma linda maquete, feita por eles mesmos. A construção da casa é uma imagem forte da nova construção que estão fazendo deles mesmos, nesse corpo que precisam habitar, ideal que eles construam “colunas bem altas e janelas bem amplas” para o mundo, como diz a Ciranda da Ginástica Bothmer. A época das “profissões” também marca um processo terapêutico para essa fase da vida das crianças. No momento em que caem do paraíso e precisam recomeçar, entender que há múltiplas possibilidades de viver neste mundo através do conhecimento das profissões originárias como o oleiro, padeiro, alfaiate, padeiro etc, dão a eles confiança de saber o que fazer quando precisarem atuar no mundo.

5.1.2.1. Professora 1: Luciana Leonel

A professora conta que, toda vez que pensa nas crianças do 3º ano, vem em sua mente a imagem do povo hebreu andando perdido no deserto em busca da Terra Prometida. Contudo, os hebreus não caminhavam sozinhos e contavam com a ajuda uns dos outros. Para ela, essa busca vive dentro dos alunos desta idade, que mesmo parecendo perdidos se apoiam no grupo para caminharem.

No 3º ano, as aulas de Educação Física entram no currículo escolar e, junto a ela, os exercícios da Ginástica Bothmer. Nesse ano, a atividade dessa ginástica é uma bela ciranda que fala da construção da casa. Na opinião da professora, essa ciranda é a mais bonita do currículo, pois ajuda a criança a estruturar seu corpo, sua casa que está sendo construída. O início da ciranda diz:

“De longe cá chegamos, nós corremos e saltamos...”

Em outro momento, a ciranda traz:

“Há uma casa para nós, vamos nela entrar. Vamos todos lá olhar, e ver se dela nós vamos gostar...”

Essa imagem do NÓS, em que as crianças estão todas juntas, traz a ideia de atividades que envolvam todos. Um exemplo trazido pela professora é o “pegador corrente”, em que todos que forem pegos vão se juntando na corrente, que deverá correr de mãos dadas atrás da última criança. Outro tipo de brincadeira muito usado por esta professora são as atividades de *salvamento*. Por exemplo, o jogo de pegador “*coelhos e raposas*”, onde os coelhos que forem pegos pela raposa poderão retornar para a brincadeira quando forem salvos por um outro amigo coelho. Nessa brincadeira, os coelhos podem contar com a ajuda uns dos outros e, apesar de achar que estão sozinhos quando forem pegos, poderão retornar quando forem salvos.

Nas minhas aulas existem algumas brincadeiras que as crianças pedem com frequência para repetir. Uma delas é o “*caçador de borboletas*”. Antes de iniciar a brincadeira, eu conto a história do caçador de borboletas que sai com sua redinha (simbolizada por um bambolê), para caçar borboletas coloridas em um lindo dia ensolarado. Explico que o caçador precisa ter muito cuidado com as asinhas das borboletas, para que elas possam ser pegadas sem machucar. Delimito um lugar que chamo de borboletário, e defino que todas as borboletas que forem pegadas precisam ficar lá dentro esperando ser salvas. Antes de começar a brincadeira, ainda na roda, peço que

cada aluno coloque a mão para a frente e em ato de solenidade, coloco um pouquinho de “pozinho mágico” na mão de cada um deles. Esse pozinho dá o direito de cada criança salvar um amigo que está dentro do borboletário. Eles devem se aproximar do borboletário, soprar o “pozinho mágico” para o amigo sem serem pegos pelo caçador. Uso com regularidade a imagem do “pozinho mágico” nas brincadeiras. É muito comum ver alunos do 5º ano até hoje me pedirem “pozinho mágico” quando querem voltar para o jogo.

Um último exemplo de brincadeira que faço com frequência nas aulas é o “gato e rato”. Existem inúmeras variações dessa brincadeira, e considero que faz mais sentido iniciá-la em roda, com as crianças em duplas e de braços dados. Cada dupla representa uma toca de rato. As tocas são pequenas e, por este motivo, só cabem dois ratos por vez. Início no centro da roda com duas crianças, uma que será o gato e a outra que será o rato. Quando o rato consegue entrar em uma das tocas, ele empurra para fora um dos ratos que já estava lá, e o rato que se vê sem toca deverá fugir do gato. A brincadeira envolve uma série de combinados. Entretanto, aquilo que eu considero mais importante é a imagem de que a criança pode sair da sua casa (rato sai da sua toca) e pode se abrigar em outra casa (outra toca). Por este motivo, sempre que penso em uma brincadeira do 3º ano, fundamento as minhas escolhas no valor da segurança afetiva, priorizando atividades nas quais os alunos se sintam seguros, seja por terem para onde ir, seja pelo fato de serem salvos por um amigo.

5.1.2.2. Professora Denise Oliveira

Se a professora pudesse escolher uma palavra que representasse as qualidades do 3º ano, essa palavra seria *estrutura*. É nessa idade que a criança estrutura a organização motora de espaço e tempo adquiridas no 1º e 2º anos. Apesar de a roda ainda ser a forma predominante nessa idade, ela propõe também que os ritmos aconteçam em outras estruturas, tal como duas filas, um de frente para o outro, fazendo o mesmo movimento.

A própria letra da ciranda da Ginástica Bothmer, que traz a imagem que da construção da casa, carrega as qualidades de uma estrutura forte e bem organizada:

“...Colunas bem altas, janelas bem amplas, assim deve ser.”

Quando a professora trouxe as duas filas como nova forma, lembrei que nas aulas de Educação Física são muito bem recebidas pelo 3º ano aquelas brincadeiras que possuem uma dinâmica que chamo de “*mamãe da rua*”. Nessa dinâmica é possível elaborar o mais

diversificado repertório de brincadeiras. Para exemplificá-la, descreverei a brincadeira da “raposa e pintinhos”, onde todos os pintinhos ficam no mesmo lugar, ao passo que a mamãe galinha fica do lado oposto e, entre eles, ficam as raposas. Ao iniciar a brincadeira, a mamãe galinha fala: “venham cá meus pintinhos”, e os pintinhos respondem: “não, temos medo da raposa”. A mamãe galinha então replica: “podem vir que eu lhes protejo”. Após a fala da mamãe galinha, todos os pintinhos devem tentar atravessar o espaço sem serem pegos pela raposa. Nesse estágio de desenvolvimento das crianças, essa nova estrutura de brincadeiras, com dois espaços (um de frente para o outro), faz muito sentido para elas. Além disso, há uma mamãe galinha para acolhê-las e, tendo saído correndo de um lugar, terão outro onde se proteger.

Para essa idade, a professora traz um repertório grande de possibilidades de atividades de movimento, todas incluindo jogos sociais, com abrigo, acolhimento, calor, protegendo e envolvendo uns aos outros. Mas por que a criança precisa se abrigar?, eu pergunto. Para se separar de algo que está lhe trazendo sofrimento. No caso da criança de 9 anos, para buscar apoio para essa nova fase de percepção de si mesma marcada pela passagem do rubicão.

5.1.2.3. Professora Nice Nocchi

A professora pontua que as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental já não estão mais imersas nos Contos de Fadas e nas Fábulas. Algumas encontram-se em pleno rubicão e parecem estar em ebulição. “Elas brigam, né?”, comenta a professora. Ela acredita que essa estranheza é porque elas estão se reconhecendo e se estranhando ao mesmo tempo. Uma nova fase, que precisa de estrutura, cuidado e tempo para ser absorvida. Nesse período, as crianças perderam alguns véus da fantasia e começam a olhar para o mundo de forma diferente. Essa percepção nova precisa ser o fundamento principal do professor ao planejar sua aula, trazendo movimentos mais estruturados e espaços de acolhimento e de trabalho em grupo.

Ao perguntar se existia alguma brincadeira que marcava sua trajetória no 3º ano, a professora trouxe a “*dona sancha*” para nossa conversa. Essa brincadeira, que tem o princípio do esconde-esconde, traz uma bela imagem para as crianças que, andando ao redor da Dona Sancha, recitam um verso antes de se esconderem. Assim como todas as brincadeiras apropriadas para esta idade, o último a ser achado tem a chance de salvar todos os amigos que foram pegos.

5.1.3. 4º ano do Ensino Fundamental

Diferentemente da vivência do calor no 3º ano, agora é na respiração que a criança experimenta a vivência do próprio corpo. Uma forma de explicar esta imagem é percebermos como a criança se relaciona com atividades que lhe proporcionem satisfação e outras que lhe acarretam tristeza, agora vivenciadas com maior percepção. A respiração tende a oscilar entre ofegante, presa. É importante nessa idade que a criança tenha vivências de uma respiração equilibrada e profunda, oriunda da grande satisfação pelo movimento. O que a natureza regulamentou por si claramente, no ritmo da inspiração e da expiração, o ser humano deve aprender animicamente – um ato de equilíbrio (GLÖCKER, 2021).

Precisamos considerar que estamos preparando as crianças para se tornarem jovens com um pensamento cada vez mais coerente, capazes de elaborar um julgamento próprio, e, nesse percurso, algumas condições podem colaborar para este caminho. Estar atento à respiração das crianças, cuidando para que ela se harmonize durante e após a execução das atividades, mostrando-lhes como controlar sua oscilação, é uma das possibilidades de cultivar, futuramente, um pensar mais calmo e coeso. Desta forma, atividades motoras que cuidam da respiração das crianças fazem sentido nesse momento, levando a uma troca saudável do mundo interior com o mundo exterior.

Segundo Nietzold (1978), a criança adquire uma relação ainda mais forte com o seu Eu. Podemos trabalhar lentamente na aquisição de valentia, força de decisão, perseverança. Se fôssemos traduzir esse ano em uma palavra, poderíamos usar o adjetivo *coragem*. As crianças possuem um profundo desejo de se desafiarem, mostrarem para o mundo que são capazes. Contudo, essa coragem não possui sua plena consciência e precisa ser cuidada pelo professor, para que possa ser colocada em prática nas aulas com segurança.

No currículo da época de história das escolas Waldorf, Steiner sugere que seja trazido para as crianças as lendas da mitologia nórdica. As lendas encontram eco na alma das crianças, já que os deuses eram fortes e era motivo de honra naquela época ter o corpo ferido em uma batalha. Assim são as crianças do quarto ano, cheias de coragem, orgulhosas de ajudar os amigos na hora das brincadeiras. Quando se machucam, buscam justificar o episódio com algum ato de coragem. Além disso, os deuses contavam uns com os outros e todas as lendas acontecem em grupos. As crianças desta idade ainda compõem um grupo forte e valente, fato que irá ser modificado no ano seguinte.

5.1.3.1. Professora Luciana Leonel

Para a professora, as atividades do 4º ano devem proporcionar que as crianças, individualmente, consigam se sobressair para demonstrar suas habilidades físicas, emocionais e sociais em função do grupo. O professor deve ter um olhar cuidadoso para que todos as crianças se sobressaiam, ou seja, tenham um papel principal, e nunca apenas os “mais habilidosos”. Isso não quer dizer que as atividades sejam individuais, muito pelo contrário. Os jogos em grupos devem dar a oportunidade para que os alunos possam destacar-se, para sua maior ou melhor habilidade no momento, seja ela valentia, coragem, rapidez, entre outras. Um exemplo dado pela professora é a brincadeira do “*campo minado*”, cujo objetivo é acertar um alvo com a bola e correr até o local determinado. Os alunos que erram três vezes a mira vão para o “calabouço”, e só podem sair quando outra criança acertar o alvo. Nesta situação, uma ação individual reverbera no coletivo e este aluno teve seu lugar de destaque. Conversando sobre as possibilidades de outros jogos com essa qualidade, me recordei de um jogo que faço, a partir do segundo semestre, chamado “resta um”. Nesta atividade, que usa a bola, as crianças vão eliminando umas às outras até que sobre apenas uma criança. É impressionante como todos vibram quando isso acontece, pois reconhecem o esforço do colega e ficam felizes com sua conquista.

Outra atividade que cabe muito bem no 4º ano são as atividades de “*pare bola*”. Nestas, que não exigem nenhuma equipe, cada criança deve cuidar de si mesma. Com todos correndo atrás da bola em um fluxo desorganizado, a corrida deve cessar assim que o primeiro pegar a bola e gritar: “– *Pare bola!*”. Neste momento, todas as crianças devem permanecer paradas, esperando o amigo lançar a bola na tentativa de acertar alguém. Essa corrida descontrolada, sucedida de uma parada brusca, precisa de uma ativação do controle da respiração para que as crianças parem, observem, percebam o ambiente e possam se orientar no espaço. Esse tipo de atividade faz muito sentido nesta idade, pois auxilia as crianças na conquista do equilíbrio da respiração, fato que será muito útil nas atividades de equipes que ainda estão por vir nos próximos anos.

A professora inicia, no final do ano, jogos em equipes onde ela mesma escolhe os grupos que ficarão juntos.

5.1.3.2. Professora Denise Oliveira

A professora lembrou aquilo que Lievegoed (1994) afirma sobre o desenvolvimento corporal das crianças: nessa idade, é possível reconhecer um aumento do tórax, chamado de

repleção. Eles ganham essa nova estrutura no tronco que não aparecia antes e, por isso, querem realizar movimentos com muito mais força.

Para auxiliar na organização física das crianças, a professora utiliza um tipo de figura de linguagem chamada aliteração, que serve de veículo para trabalhar as novas forças físicas e anímicas que surgem.

Aproveitando o surgimento dessa nova estrutura corporal e da força (ainda sem muita consciência), atividades com bastões podem vir a ser muito estruturante. Os bastões possuem um peso e segurá-los por um período maior requer esforço. Atividades de manuseio do bastão, sempre em movimento, batendo o bastão no chão, lançando e recebendo do colega, mudando de direção, com uma coordenação vigorosa e cheia de vontade, repetindo, eleva a vontade do corpo para a vontade do pensar. Segundo a professora, atividades assim fazem muito sentido para os alunos dessa idade.

Comentei também com esta professora que reconheço quanta coragem os alunos trazem nessa fase. Ela fez uma linda imagem que ampliou ainda mais a forma de reconhecer esses alunos:

Os alunos do 4º ano lembram o Thor, que era pura vontade. Ele faz e depois pensa... Muitas vezes ele só faz e não vai nem pensar. E aí vem o Odim, trazendo um pensar para aquilo que Thor fez por pura impulsão. Ele só vai pela força. Essa coragem dos alunos vem pela percepção de um corpo que eles estão estruturando, pois, a coragem já é um nível de consciência. E essa coragem vem pela impulsão, essa é vontade que está concretizada dentro deles.

Durante algum tempo conversamos sobre a importância de se olhar para o desenvolvimento humano de forma mais ampla. Às vezes, aquilo que está sendo trabalhado com os alunos não dá frutos rápidos e visíveis aos olhos. Por vezes, algumas sementes serão colhidas só no futuro.

Na época de matemática as crianças começam a estudar as frações e a vivência de que as partes formam um todo fica mais forte. Nesta época, as crianças aprendem, através da matemática, que podem ser a parte de um grupo, uma fração do todo, mas poderão retornar a unidade do grupo sempre que desejarem.

Me lembrei de um jogo que faço com as crianças desta idade e que tem grande relação com a época das frações. Nomeei o jogo como “cidade”, já que desconhecia seu nome original. Nesta atividade, a quadra é dividida em quatro partes iguais, assim como os alunos também são divididos em números iguais. O objetivo de cada cidade é derrubar a torre de uma das cidades vizinhas (que é simbolizada por um cone). Acontece que, quando a torre da sua cidade é

derrubada, ao invés de saírem da brincadeira, as crianças se juntam à cidade que a derrubou. Ou seja, no final, as partes voltam a formar um todo. Esses jogos fazem muito sentido nesta idade e é possível reconhecer o quanto as crianças se alegram brincando.

5.1.3.3. Professora Nice Nocchi

A professora iniciou nossa conversa lembrando da ciranda da Ginástica Bothmer que fala da consciência maior do Eu:

“Eu estou parado...
Eu ando, eu ando...”

Se antes, na ciranda do 3º ano, o “NÓS” era a centralidade, agora é o “EU” que se destaca, justamente pelo fato de as crianças terem atravessado o rubicão e se encontrarem em uma relação cada vez mais pessoal com o mundo. Para ela, quando a ciranda anuncia logo no início “*eu estou parado*”, ela vislumbra a imagem da criança que está parada, esperando mais de nós, professores, esperando mais da aula de Educação Física.

Para a professora, este é o ano mais difícil: “Eles não estão mais na mesma entrega da fantasia do 3º ano, mas também não estão com a percepção de si mesmos como no 5º ano. Essa transição precisa de uma atuação muito precisa do professor”.

Nas suas observações, as crianças ainda desejam as histórias. Contudo, não é mais possível trazer a imagem pela imagem, pelo simples exercitar-se. Quando a imagem chega na explicação das brincadeiras, as crianças já sabem que se trata da proposição de uma atividade e esperam pelo momento em que serão desafiadas. Comentei que atividades que requerem desafios são as que melhor funcionam nas minhas aulas e que, assim como os nórdicos, eles querem sair em grupo e conquistar algo, querem ser úteis.

A professora inicia sua aula com a ciranda da Ginástica Bothmer e, logo depois, apresenta o conteúdo planejado. Ela conta que o “jokenpô”, mais conhecido como “pedra, papel, tesoura”, marca uma das brincadeiras mais pedidas pelos alunos. Foi interessante ouvir o relato desta professora pois, apesar de já conhecer a brincadeira e também ser uma atividade que meus alunos adoram, ela trouxe com uma riqueza de detalhes que eu desconhecia, me inspirando a retomar esse jogo nas próximas aulas. Nesta brincadeira as crianças são chamadas por ela de “*guardiões da floresta*” e, com muita coragem e valentia, devem atravessar um circuito de grandes obstáculos para chegarem ao outro lado do castelo.

5.2. Fundamental II – 5º ao 8º ano

Eu contemplo o mundo,
onde o sol reluz,
onde as estrelas brilham,
onde as pedras jazem,
onde as plantas vivem
e vivendo crescem,
onde os bichos sentem
e sentindo vivem,
donde já o homem,
tendo em si a alma,
abrigou o espírito.
Eu contemplo a alma
Que reside em mim.
O divino espírito
age dentro dela
assim como atua
sobre a luz do sol.
Ele paira fora,
no amplidão do espaço
e nas profundezas
da alma também.
A Ti eu suplico,
ó divino Espírito,
que bênção e força
para o aprender,
para o trabalhar,
cresçam dentro em mim.

Rudolf Steiner⁸

5.2.1. 5º ano do Ensino Fundamental

Já com 11 anos, a criança passa por uma relação profunda com outro elemento do corpo humano: o sangue. Da mesma forma que o sangue circula, a criança quer movimentar-se com seu corpo, nem muito rápido, nem muito devagar, sem uma uniformidade exata, mas trazendo uma dinâmica sutil com seus movimentos.

Segundo Nietzold (1978), a partir do quinto ano, virtudes como perseverança, presença de espírito, esperteza, exatidão, responsabilidade e independência, além de um olhar aguçado e

⁸ Verso da manhã, usado como ritual diário, destinado aos alunos do 5º ano do ensino fundamental até o Ensino Médio, entregue por Rudolf Steiner aos professores em 26 de setembro de 1919 (GLOCKER, 2021).

uma vigorosa participação nas aulas, deveriam crescer dentro da criança. Ela precisa adquirir uma visão geral da atividade, entender com clareza qual sua função e a dos seus colegas no jogo, qual lugar no espaço ela deve ocupar e como manusear os objetos de forma mais precisa. Deve, também, conseguir concentrar-se e estar atenta, servindo ao grupo e ajudando os amigos quando necessário.

As crianças dessa idade buscam confrontar-se com a prova. Agora, a coragem que surgiu no ano anterior carrega uma certa prudência. A criança não sai mais querendo desbravar o mundo sem levar em consideração os riscos; em vez disso, tenta elaborar pequenas estratégias para alcançar seus objetivos de forma corajosa, porém organizada. Surge, nessa idade, um efeito sensorio-ético de todas as coisas e processos no espaço que serão trabalhadas mais adiante. Está sendo procurada por elas uma verdade cheia de força como compensação pela perda da fantasia (NIETZOLD, 1978).

No currículo das escolas Waldorf, o professor de classe trata de uma época cultural que revela o caminho que o ser humano fez em direção ao seu pensar próprio, trazendo as Antigas Civilizações (Índia, Pérsia, Mesopotâmia, Egito e Grécia) como conteúdo central do ensino da época de História, em diálogo com o momento anímico vivido pela criança, que também busca um pensar próprio e independente. Nas Antigas Civilizações, conforme aponta Steiner, o ser humano ainda se encontrava em contato muito próximo com os deuses, passava grande parte das horas do dia olhando para o céu, como se sentisse uma saudade. Os egípcios tinham seu rei escolhido pelos deuses e construía grandes estruturas para ficarem mais perto do céu. Na Índia, o processo meditativo era muito usado para entrar em contato com a espiritualidade. Com o tempo, o ser humano foi perdendo essa relação íntima com o cósmico e foi conquistando um pensar cada vez mais independente e próprio de si. Ao observar a Grécia, Steiner percebe que o povo grego queria expor suas ideias, mesmo que ainda mantivessem o cultivo dos deuses.

O diálogo com os gregos não se dá apenas pelo fato de o pensar cognitivo e abstrato estar cada vez mais ampliado. Ele é feito também pensando na harmonia do desenvolvimento físico nessa fase da vida escolar, já que as crianças estão normalmente mais disponíveis corporalmente, encontram-se mais fortes e apresentam uma beleza física, alcançando uma maior proporção na relação do seu corpo com seus membros.

Considerando tais motivos fundamentais para entendermos essa criança, compreenderemos a importância de um evento da Educação Física que marca esse momento biográfico nas escolas Waldorf: os chamados Jogos Gregos.

Durante uma ou duas épocas das aulas de Educação Física, as crianças vivenciam as modalidades que compõem o Pentatlo: corrida, lançamento de disco e de dardos, salto em

distância e luta. Porém, é preciso entender que a escolha dessas modalidades não se deu de forma aleatória pelos gregos. Muito sabiamente, eles já consideravam que em nenhuma época da vida o ser humano se desenvolve mais do que na fase dos 0 aos 3 anos de idade. O bebê, que se encontra primeiramente na posição horizontal, conquista a verticalidade, ficando de pé. Após essa conquista, ele começa a andar e correr, salta de um lado para o outro, manuseia objetos e começa a lançá-los de forma cada vez mais direcionada e, aos poucos, empurra as coisas e as pessoas usando a força dos braços. Se fizermos uma relação com os jogos, encontraremos todas as modalidades do Pentatlo dentro dessa fase de desenvolvimento.

Por este motivo, é possível perceber que há, nas aulas de Educação Física do 5º ano das escolas Waldorf, um cultivo do belo e uma execução dos movimentos a partir da beleza, além de uma percepção um pouco maior dessa força que move o ser humano em direção ao seu objetivo.

5.2.1.1. Professora Luciana

Apesar da vasta experiência na Escola Viver de Bauru, a professora começou a dar aulas para o 5º ano há apenas quatro anos no Colégio Artemísia de Bauru. Com turmas reduzidas, a dinâmica da aula é diferente. Ela relata que, agora no final do ano, está iniciando alguns “*jogos de queimada*” individuais e em grupos. Ficamos conversando sobre a necessidade de se pensar um currículo diversificado para essa idade. Por verificarmos que as crianças estão mais atentas, possuem uma percepção mais segura de si mesmas e do espaço, já sabem manusear materiais com maior habilidade e conseguem esquematizar o jogo de forma mais tática e técnica, normalmente, é nessa fase que iniciamos efetivamente os jogos de equipe nas escolas Waldorf. Pelo fato de a grande maioria das crianças gostarem dos “*jogos de queimada*”, reconhecemos que há uma tendência de o currículo do 5º ano ser resumido apenas a esses jogos. Entretanto, há uma variedade de atividades que fazem sentido para essa idade, não apenas esses jogos com bola. É importante que o professor explore as mais diversas possibilidades.

Nessas classes, costumo deixar que eles mesmos escolham a equipe das atividades. Vou fazendo um rodízio até que todos possam ter a oportunidade de passar por essa experiência de escolher o próprio grupo. Muito frequentemente, percebo algumas crianças que, pela primeira vez, não escolhem o amigo para compor sua equipe, escolhendo outra criança que considera mais habilidosa. Após todo o conteúdo abordado até agora, acredito que esse fenômeno se dá em decorrência do acordar desta criança em sua relação ao mundo, percebendo com maior clareza as habilidades e dificuldades de si própria e dos outros.

5.2.1.2. Professora Denise Oliveira

Já no 5º ano a professora propõe seus ritmos e atividades em filas e outras formações, não considerando o círculo a forma que prevalece nesta idade. Isso porque as crianças já estão mais seguras e conseguem se sentir acolhidas no grupo sem precisarem da roda.

Uma palavra apropriada para essa classe deveria ser a *beleza*. Criar situações em que eles consigam admirar a beleza, com imagens mais suaves e leves, sobreposição de cores nas aquarelas, fazem muito sentido para esta idade. Uma forma de tratar dessa necessidade anímica nas aulas de Educação Física é prezar pela beleza na execução dos movimentos dos Jogos Gregos em vez de incentivar o rendimento.

Um fato relevante era a trégua na guerra estabelecida por um acordo entre as cidades gregas na época dos jogos. A trégua era considerada sagrada e a cidade que descumprisse o acordo era proibida de participar. No momento em que as crianças começam os jogos de equipe, esta é uma imagem valiosa para o professor que precisa cuidar dos conflitos que possam vir a surgir. Além disso, os atletas gregos participavam das competições na busca de reconhecimento e glória, em vez de desejarem ouro e riqueza. A premiação era feita por uma cerimônia onde o troféu era uma coroa de louros. Esta é outra imagem que pode ser usada pelos professores, na busca pelo início de uma competição saudável e que valorize o esforço de cada um.

Por fim, conversamos sobre o fato de iniciarmos a divisão de equipes nas aulas de Educação Física. A professora pontuou a necessidade de cuidar desse momento, incentivando a comunhão de estratégias. É preciso promover um ambiente saudável para esse momento, em atividades diversificadas, para que nenhuma criança seja estigmatizada perante os amigos.

5.2.1.3. Professora Nice Nocchi

A professora percebe que nessa idade as crianças estão bonitas, maiores e mais organizadas em termos de corporalidade. O ritmo de sua aula ainda permanece o mesmo: ela os busca na sala, faz a roda, inicia com a ciranda da Ginástica Bothmer e propõe os jogos.

A ciranda da Ginástica Bothmer trata agora da relação entre o “EU e VOCÊ”. Em determinado momento diz:

“O meu caminho é para lá,
O teu caminho é para cá.
Para cá o amigo,

Para lá eu sigo...”

Diferente da relação do “NÓS”, trabalhada no 3º ano, onde o grupo ainda era uma unidade, o “EU e VOCÊ” se diferenciam nas relações e cada um começa a ter suas características próprias perceptíveis.

Sobre os jogos, a professora privilegiava disputas que não usavam a bola até que todos tivessem entendido essa nova dinâmica. Desta forma, os “*jogos de queimada*” chegavam apenas no segundo semestre de suas aulas. Refletimos sobre um fenômeno que percebemos acontecer quando iniciamos os jogos em equipe: quando a bola chega, é difícil as crianças se interessarem por outras vivências. Por este motivo, a professora aproveitava a diversidade de jogos de disputa que carrega em seu repertório para proporcionar às crianças as mais variadas atividades antes de iniciar as atividades com bola.

Um exemplo trazido pela professora são os desafios de corda. Nesta atividade, cria-se um ritmo, um fluxo, uma disputa que envolve todo o grupo. É possível reconhecer a imagem trazida pela ciranda da Ginástica Bothmer nessa atividade, uma vez que o caminho de uma criança é para um lado e o da outra criança, pode ser para o outro.

5.2.2. 6º ano do Ensino Fundamental

Lievegoed (1994), quando apresenta as fases de desenvolvimento físico humano, nos mostra que nessa idade, chamada por ele de início da pré-puberdade, as crianças passam pelo segundo estirão, indicando um ganho significativo de massa corporal. Esse novo “peso” acarreta uma nova forma de reconhecer-se como ser humano. Neste momento, eles têm muitas novidades com que se preocupar: um novo peso e crescimento de seus membros, a chegada da puberdade, a vontade de se identificar com algum grupo, e por essas razões as forças da fantasia perdem espaço, dando lugar a um apreço pelas regras, com vontade de encontrar exatidão na execução dos movimentos.

A percepção do seu corpo, a partir de seus movimentos, traz a imagem de um domínio do movimento que chegou até os músculos, pois a criança reconhece que há uma força muscular, fruto do crescimento, que está disponível para as atividades.

O autoconhecimento cada vez maior traz nessa fase um processo de individualização muito forte. A classe agora apresenta individualidades bastante diferentes. Os grupos começam a se juntar por meio de assuntos de interesse e, na aula de Educação Física, esse fenômeno fica muito visível. Se fossemos traduzir essa fase em uma palavra, seria *individualização*.

Esse processo é muito valioso para o caminho de autoconhecimento e o professor precisa estar atendo às mudanças de cada aluno. Em um de seus textos, *Educação Física e Educação da Consciência* ([s.d.]), Rudolf Kischnick afirma que nesse momento é justificado evidenciar o primeiro lugar nas disputas, já que cada um quer mostrar sua individualidade e aquilo em que se destaca. Essa forma de apresentar a individualidade possui agora algum valor anímico para as crianças e pode ser vivenciado de forma saudável.

Ainda segundo o autor, eles já percebem com bastante clareza as qualidades dos outros e, quando se identificam, se esforçam para adquiri-las também. Essa percepção se dá, nessa fase, por meio do seu pensar, enquanto o esforço para a conquista de novas qualidades se dará pelo vínculo com suas emoções. Essa nova fase proporciona no encontro com o outro, a possibilidade de identificar-se com alguém, esforçando-se para conquistar aquilo que no outro lhe chama atenção, e encontrar, por fim, seu grupo social.

Nas aulas de época, os professores de classe trazem a história de Roma, a chegada das regras, a lei de causa e consequência e o rigor pela ordem e organização. Esta foi uma das formas que Rudolf Steiner propôs para que o professor dialogasse com o momento anímico que os alunos estão vivenciando. Assim, o professor pode apresentar, a partir da imagem criada pela contação das histórias, a importância das leis, da ordem e da organização, atuando na criança que agora se encontra ainda mais acordada para o exterior, possuindo um corpo mais forte e perdendo aqueles véus da fantasia que traduziam o mundo exterior para sua alma, tendo que lidar com os hormônios e um novo corpo que precisa estar pronto para o movimento. A ordem que vem de fora precisa ser internalizada, para então equilibrar aquilo que está dentro.

Neste momento, não haverá o relato da professora Luciana Leonel, que ao longo da sua trajetória como professora da Pedagogia Waldorf, não possui experiência com os alunos dos 6º anos.

5.2.2.1. Professora Denise Oliveira

Como sempre, a professora recorda o momento antropológico desta classe, relembrando o currículo e fundamentando, a partir da imagem, o momento que eles estão vivendo.

Ela relata que, no 6º ano, chega no currículo a história de Roma, fase em que a civilização romana começa a dominar o mundo. As leis romanas não possuem nenhuma outra interpretação senão aquela, trazendo uma sentença irrevogável. Em contrapartida, é importante lembrar que na mesma época acontece o nascimento de Cristo. De um lado, então, encontraremos essa justiça implacável; do outro, a força espiritual dos cristãos. A conexão das

forças do céu com a terra, sem que um exclua o outro, é feita pelo ser humano. Nessa fase, começamos a perceber as diferenças entre alunos que estabelecem uma conexão mais intensa com a Terra e precisam de um gostinho de céu, e vice-versa. O professor precisa trazer essas duas vivências, com atividades que experimentem as leis humanas, mas que também a cultivem o respeito e a compaixão de Cristo. Afinal, as individualidades estão cada vez mais evidentes entre eles; a capacidade de compreensão e de tolerância são essenciais e fazem muito sentido para um desenvolvimento baseado em valores éticos.

Nas atividades corporais, considera ser preciso atuar atentando-se aos desafios que trabalhem a polaridade terra e céu, peso e leveza.

5.2.2.2. Professora Nice Nocchi

A professora percebe que as crianças se preocupam em cuidar mais umas das outras, querendo saber o que a outra está fazendo. Conseguimos enxergar esses momentos durante as atividades, muito mais no sentido de buscarem justiça e saberem se todos estão cumprindo com as regras, do que no sentido de uma preocupação pura e ingênua. “Eles nos testam de forma diferente dos pequenos”, diz a professora. Isso porque eles querem saber se seremos justos na condução. Por este motivo é imprescindível que o professor esteja atento e atue caso algum aluno não cumpra com os combinados. A lei de “*causa e consequência*” precisa ser colocada em prática. Vivenciar o cumprimento das regras faz muito sentido nessa idade, e é boa ocasião para cultivar bons hábitos para o próximo ano.

Pelo fato de as crianças estarem mais atentas ao mundo, as imagens serão usadas agora para exemplificar algumas ações específicas. Relatei que, na minha experiência com o 6º ano, quanto mais eu chego com a aula organizada, menos conflitos acontecem entre eles. Por este motivo costumo chegar no ginásio e explicar cada detalhe do que irá acontecer, esclareço todas as dúvidas sobre as regras, adianto o que será feito caso algum aluno descumpra os combinados e, assim, iniciamos a aula. Pode parecer muito tempo, mas depois que esse ritmo é estabelecido, consigo organizar tudo de forma rápida. Com esse início, observo o quanto eles se acalmam, dedicando suas forças nos jogos, em vez de gastarem energia buscando “brechas” nas regras.

A professora pontua que as crianças estão grandes e encorpadas. As meninas, por vezes tímidas, amarram o casaco na cintura. Os meninos já são rapazes, grandes e despachados.

Na Ginástica Bothmer, a professora trabalha agora as atividades com bastões, em exercícios que buscam formas bem definidas, auxiliando as crianças na conquista da forma e da apropriação do corpo no espaço.

5.2.2.3. Considerações a respeito da época de Circo no 6º ano

Acontece nos 6º anos das escolas Waldorf uma grande época de Circo, que finda em uma apresentação no fim do semestre ou do ano para a escola e as famílias. Essa tradição, fortalecida pelas escolas Waldorf do Brasil, conta com alguns fundamentos para justificar seu sentido nesta época da biografia das crianças.

Ao chegarem no 6º ano, após passarem pelo período do estirão, a experiência da corporalidade se dá de forma diferente, cada vez mais pessoal. Uma nova força é adquirida, fruto do ganho de massa muscular, trazendo maior percepção de si mesmo. É possível então, propor pequenas pirâmides entre eles, atividades de sustentação no ar e acrobacias mais complexas, com a segurança de um corpo mais forte para atividades mais desafiadoras. Assim também, é possível perceber que a capacidade de concentração nos malabares, que exige outra força, agora interna, de vontade e persistência, se torna mais disponível.

É possível ilustrar esse reconhecimento de si mesmo quando iniciamos a época de rolamentos, ou como é mais conhecida, época de cambalhotas. O que antes era feito com alegria e diversão, sem pensar muito na execução do movimento, por vezes reaparece com uma certa insegurança. Torna-se valioso criar estratégias para as crianças não perderem a confiança no corpo em movimento, buscando tornar a aula um lugar potente de busca pela confiança e individualização.

Uma das possibilidades no Circo é oferecer diversas práticas nas aulas, onde todos participam: malabares, saltos, pirâmides, aéreos, monociclo, acrobacias de solo, entre outras. Porém, dar a oportunidade para que eles escolham qual ou quais habilidades querem se dedicar com profundidade para a apresentação final, afirmando sua afinidade com esta ou aquela prática. Esta é uma oportunidade de ajudá-los nas descobertas pessoais, fortalecendo o processo de individualização, tão importante nesta idade.

É possível trabalhar valores essenciais na época do Circo, tal como a responsabilidade com o próprio corpo e o corpo do outro. Por tratar as regras de forma muito clara, no Circo as crianças colocam a nova força para trabalhar com segurança. Apesar de ser um espaço de cultivo da leveza, é preciso ter responsabilidade e força nas atividades que buscam a polaridade entre o peso e a leveza, entre o céu e a terra.

5.2.3. 7º ano do Ensino Fundamental

Uma vez que o jovem tenha se tornado mais decidido, perseverante, aberto, engenhoso e ágil, ele entra em ação no momento certo, e pode encaminhar sua força na direção certa, manter a postura, exercitar a prudência, conseguir ampliar seu controle e segurança (NIETZOLD, 1978).

Orientado pelas “leis de ordem” internalizadas no ano anterior, o jovem começa a impor um critério moral, orientando-se por ele. Surge uma curiosidade em entender “como” os exercícios são feitos, o que traz, com frequência, muitas perguntas para as aulas. Eles querem aprender realmente o que está sendo ensinado, querem entender como isso ou aquilo é feito da forma correta.

Segundo Rudolf Kischnick ([s.d.]), no campo anímico, aconteceu um mergulhar da percepção corporal até o tendão, firme e vigorosamente rápido. O tendão traz a imagem da flexibilidade, o que liga o músculo ao osso e permite extensão e flexibilidade dos movimentos. Por este motivo, procuro iniciar esportes como vôlei, basquete e handebol apenas nessa idade. Esses esportes precisam de uma técnica e uma coordenação motora mais organizada. O fato dos jovens terem nesse momento a percepção do controle do movimento a partir dos tendões permite ao professor, por exemplo, explicar a forma correta da execução do toque de vôlei, que envolve flexão e extensão dos braços, e esse movimento ser compreendido pelos alunos com clareza, possibilitando a autocorreção, pois compreendem em si mesmos o uso correto dos tendões e das articulações.

O importante agora é chegar no jovem por dentro, e não mais por fora, afirma Nietzold (1978). Explicar o movimento e deixar que ele comece a perceber como a atividade atua em seu corpo é um caminho muito saudável para as aulas nessa idade. Eles se interessam sem muitos conflitos, pois estão mais confiantes e sabem qual seu papel no grupo. Um exemplo desse fato pode ser visto em um questionamento que recebi de um aluno enquanto apitava um jogo de handebol no ano passado. Em vez de criar um conflito dentro do grupo, falar alto e tentar ganhar a razão sem justificativa, ele me chamou no cantinho e disse: “ – Olha professora, ele pisou na linha sim. Eu vi e acho que você não viu. Se você não marcar, tudo bem. Mas ele pisou”. Depois disso, o aluno se virou e continuou seu caminho. Pude perceber a verdade naquela fala e, quando ele se virou, parei o jogo, expliquei o que eu não havia percebido e marquei a falta. Os outros alunos reconheceram, confiaram e o jogo prosseguiu em plena harmonia. Neste momento fiquei feliz em reconhecer valores de confiança e verdade sendo colocados em prática.

E, então, eis o desejo de ultrapassar limites, de não respeitar mais fronteiras (GLOCKER, 2021). Considerando este aspecto, Steiner sugere que o currículo apresente as

grandes navegações e seus descobrimentos marítimos na época de História, como uma ferramenta de diálogo com o momento anímico vivido pelos jovens. Se no quarto ano as crianças aprenderam sobre as navegações feitas pelos nórdicos, sem muita organização e ordem, e no sexto ano viram que os romanos não tinham coragem de atravessar os mares por medo de monstros marinhos, no sétimo ano os navegadores olham para o oceano e pensam: “deve ter alguma coisa lá e eu quero descobrir o que é!”. Assim é a vontade do jovem: com coragem, beleza, ordem e curiosidade pela vida, qualidades que foram sendo adquiridas, paulatinamente, ao longo do seu percurso no Ensino Fundamental.

Os próximos relatos de experiência contarão apenas com as memórias da professora Denise, que é professora de classe e possui experiência com os 7º e 8º anos.

5.2.3.1. Professora Denise Oliveira

A professora faz uma relação do aluno com a época das grandes navegações: Assim como os navegadores queriam conquistar o mar, desbravando o oceano, os jovens buscam conhecer cada vez mais o mundo e a si mesmos. Há uma coragem permeada de beleza e prudência, uma organização do espaço e prontidão para as regras. Nessa idade, a professora encontra sentido em delegar autonomia na construção dos ritmos, deixando que os próprios alunos descubram as possibilidades de seus corpos.

Percebo que a vontade de aprender está emanando de dentro deles. É muito comum reuni-los em roda para iniciar a aula e presenciar uns chamando a atenção dos outros para pedir o silêncio, desejando não perder tempo de aula. Entendo que eles não fazem isso desejando que o outro apenas cumpra as regras, reconheço mais um desejo de que todos aprendam para que a atividade dê certo. Em muitos momentos, vejo alguns alunos mais habilidosos ensinando aquilo que sabem para outros que estão aprendendo, de forma colaborativa. Voltando ao início dos relatos, quando a professora Denise pontua que nem sempre a sementeira é imediata, é possível colher os frutos já nessa idade, quando verificamos atos de responsabilidade e acolhimento uns com os outros.

5.2.4. 8º ano do Ensino Fundamental

No último ano que integra a compreensão do segundo setênio, o jovem encontra a percepção do seu movimento dominado até seu osso. Forças de sustentação, firmeza, postura, perseverança e resistência são partes intrínsecas do ser, afirma Nietzsche (1978). Segundo o

autor, os movimentos vão se tornando pouco arbitrários em função da noção mais clara da existência e do próprio corpo. Os alunos vivenciam agora a força da gravidade como o efeito das alavancas e mecânica dos membros e das articulações, resultado do domínio dos tendões, o que lhes abre uma possibilidade de compreensão ainda maior da técnica. Para Kischnick ([s.d.]), a vivência do osso marca o fim do desenvolvimento natural, e o jovem passa a ter (ou deveria) uma consciência corporal completa de si mesmo.

Um bom exemplo da imagem dos alunos do oitavo ano se deu justamente na semana em que eu estava escrevendo essa parte da pesquisa. Uma aluna muito dedicada estava treinando seu saque do vôlei. Ela vinha transitando entre erros e acertos desde que a época havia começado. Contudo, nessa aula ela passou a acertar todos os seus saques. Todas as amigas ficaram felizes com a conquista, e no momento em que ela foi sacar novamente uma de suas colegas comentou: “Cuidado para não errar de novo”. A aluna, com uma sabedoria interior e muito feliz pelo progresso, disse: “Não vou errar, agora eu peguei o jeito. Eu sei o que fazer para dar certo”. Neste momento eu tive certeza que sua vivência corporal chegara até o osso e que dali para a frente, dificilmente ela erraria um saque sem saber o que havia feito de errado.

Segundo Glocker (2021), essa é a época em que o jovem busca por si mesmo e o sentido do mundo é vivenciado muito fortemente do ponto de vista emocional. É também o momento em que surgem tentações e seduções, e o desejo não só de romper fronteira, mas também de arriscar o mais ousado.

Em diálogo com esse período interno do jovem, eles estudam na época de História as Grandes Revoluções, compreendendo que todo caminho percorrido até aqui valeu a pena, e que a maior revolução está dentro de nós.

5.2.4.1. Professora Denise Oliveira

Segundo a professora, nós, educadores, devemos cuidar para que os alunos desenvolvam a capacidade do fazer corporal, propondo intensos trabalhos de força rítmica. Relembrou que ao retornar do período de pandemia, seus alunos estavam justamente nessa idade. Ela propunha, então, atividades que exigiam muito do corpo, que os deixavam ofegantes, suados, sentindo a própria existência por meio do movimento. O resultado eram alunos gratos e com a alegria de se sentirem vivos. A repetição para eles é sanadora; repetir até que o esforço traga a conquista e domínio do movimento os deixa felizes e confiantes.

Neste momento pude trazer para nossa conversa algo que tenho questionado há algum tempo sobre as aulas de Educação Física em algumas escolas (não apenas escolas de Pedagogia

Waldorf). Há um desejo dos professores de ampliar o currículo, com atividades diversificadas, com a maior abrangência possível das práticas de movimento. Nesse desejo, as épocas trazidas não passam de experiências diversificadas que proporcionam vivências superficiais. O aluno não chega a esforçar-se fisicamente o suficiente e logo precisa trocar de conteúdo. Ultimamente tenho procurado ir na contramão da quantidade, prezando por vivências menos diversificadas e mais profundas. Com os alunos menores, conforme mencionei anteriormente, divido as épocas em qualidades de força, equilíbrio, trabalho em grupo e calor. Venho percebendo que essa imersão me dá oportunidade de criar vivências mais intensas, através da repetição. Com os alunos maiores, por sua vez, entendo ser de extrema importância que eles aprendam de fato o movimento proposto, sua forma de execução, as regras dos esportes, dos jogos, do atletismo, ginástica, seja qual for o conteúdo. Os alunos precisam se apropriar através do esforço da vontade, adquirindo maior percepção do seu lugar no espaço. Assim, as aulas de Educação Física podem ocupar um lugar importante no currículo, sendo um espaço que se preocupa com a organização física, emocional e cognitiva dos alunos, em atividades que realmente façam sentido para o desenvolvimento do ser humano e seu atuar no mundo de forma consciente e ética.

6. RECURSO EDUCACIONAL

Desde que iniciei minha trajetória na Pedagogia Waldorf, houveram muitas transformações na minha vida profissional. Muito frequentemente me pego pensando no que realmente me encanta nessa pedagogia e me faz querer buscar, todo dia, mais conhecimento acerca da Antroposofia.

Certo dia me encontrei com uma colega de graduação que, com muito desânimo, relatou sua experiência como professora de Educação Física da rede pública estadual. Percebi no seu olhar a frustração e um certo arrependimento. Quando falei da minha experiência, meu sentimento era de pertencimento. Falar da minha experiência me fez sentir acolhida na minha busca pessoal, enquanto uma pessoa que acredita em um mundo melhor e em seres humanos mais sensíveis. Naquele momento a vontade era de contar tudo, desde o funcionamento da escola até minha experiência como mãe de um aluno Waldorf.

Por algum tempo, discutimos a grande diferença social que separava nossas duas escolas. Uma diferença grande e verdadeira, aliás. Entretanto, o encantamento por essa pedagogia não se deu pela qualidade do espaço em que trabalho; ele surgiu do desejo de, verdadeiramente, formar seres humanos cheio de vida, independentes, coerentes e prontos para atuarem no mundo. E, claro, ter um espaço adequado e materiais disponíveis para fazer esse trabalho acontecer faz grande diferença.

Quando iniciei o mestrado, conversava com meu orientador, José Alfredo Debortoli, sobre o que poderia surgir de recurso educativo da pesquisa. Algumas sugestões surgiram e elaborar um livro foi aquela que mais me animou. Apesar de não saber ainda sua finalidade, tinha certeza de uma coisa: falar da Educação Física e da Pedagogia Waldorf eram prioridades. E, principalmente, construir um material de fácil acesso, que aproximasse o leitor da Antroposofia e estivesse disponível para quem quisessem consultá-lo.

Foi assim que algo inusitado aconteceu. Certa noite, após uma reunião de orientação, acordei com uma imagem muito forte trazida de um sonho. Me lembrei com nitidez da imagem da sala de aula em que estava, a lousa ilustrada e uma frase ressoava com clareza: “São as histórias de época, elas que darão sentido ao seu trabalho”.

Anteriormente abordei a importância das imagens para a formação das crianças e dos jovens. Suas qualidades formam um envoltório que os acolhe em cada fase do processo de desenvolvimento ao longo da vida escolar.

Depois reconhecer a importância da imagem, receber ajuda do sono e contar com um orientador que acolhe minhas ideias e amplia meu olhar sobre o mundo, o objetivo tornou-se

criar um livro que utiliza as imagens das épocas, sugerindo a ampliação do olhar para as aulas de Educação Física. Contudo, o livro não busca recomendar um olhar cristalizado, estático, com um único ponto de vista. Ao contrário, ele trabalhará na missão de mostrar as demandas de movimento de cada ano segundo a teoria antroposófica, dando oportunidade para que o educador identifique dentro do seu repertório o que percebe ser mais apropriado para esta ou aquela classe, apoiando-se nos relatos de experiência colhidos para fundamentar as observações apresentadas.

Além disso, este livro cumprirá uma das exigências para a conclusão do curso de mestrado da Faculdade de Educação/PROMESTRE, articulando a pesquisa científica e acadêmica à prática escolar, na proposição de alternativas baseadas em outros saberes para o atuar docente.

O livro será, então, esboçado abaixo. Sua diagramação ainda está em desenvolvimento e contará com a colaboração das três professoras envolvidas na pesquisa para ser finalizado.

NOME DO LIVRO: A Educação Física na perspectiva das escolas Waldorf: ampliando o olhar para outros saberes

AUTORA: Gabriela Hilarino

CO-AUTORAS: Denise Oliveira, Luciana Leonel e Nice Nocchi

APRESENTAÇÃO: Este ebook é fruto de uma pesquisa do programa de mestrado, Promestre – Faculdade de Educação da UFMG. Ele reúne a memória de três professoras, sendo duas atuantes na Educação Física e uma Professora de Classe, com longas trajetórias na Pedagogia Waldorf, compartilhando suas experiências com atividades de movimento a partir de um entendimento do que teria sentido para um desenvolvimento pleno e saudável dos alunos, segundo a proposta da teoria antroposófica.

Por se tratar de um compilado, a leitura da dissertação pode vir a trazer luz a alguns conceitos, onde é feita a fundamentação bibliográfica e justifica-se os conteúdos escolhidos.

PÚBLICO ALVO: O material é destinado a professores de Educação Física que queiram ampliar o olhar sobre o aluno, trazendo o entendimento da Pedagogia Waldorf para o desenvolvimento humano, na tentativa de auxiliar a escolha de atividades de movimento para alunos do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 1: 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

Por terem uma vivência corporal ainda muito ligada ao brincar livre do primeiro setênio, as crianças do 1º e 2º anos vão, aos poucos, coordenando seus movimentos e acordando para o

ambiente externo. Apesar de não contarem com a Educação Física como disciplina no currículo, é importante que o professor esteja atento a algumas características importantes dessa idade quando receber as crianças nas aulas de Jogos e Brincadeiras.

Uma vez que a criança do 1º ano ainda se sente uma com o mundo, a roda é uma forma valiosa para acolhê-la no grupo. No início e no final da aula, além do intervalo para a troca das brincadeiras, reconhecemos a importância de reuni-las em círculo.

A criança carrega uma vontade natural de brincar e, diferentemente do brincar livre, é valioso agora organizar um brincar direcionado, onde elas aprendam a se organizar em brincadeiras coletivas. Não se deve esperar a conquista de nenhuma técnica e nenhum resultado – apenas incentivar a capacidade de ter plena liberdade dos movimentos. As crianças se desenvolverão, cada uma no seu tempo, à medida que se envolverem com a imagem trazida para a explicação das brincadeiras.

Uma sugestão é iniciar a atividade planejada desde o momento em que se busca as crianças na classe, fazendo do caminho para o local da aula um trajeto de descobertas, onde as imagens começam a viver nas crianças assim que elas saem da sala. Pode-se saltar por cima do rio (uma linha no chão), escalar uma montanha (trepar de todas as formas), saltar de um grande rochedo (alguma mesa), equilibrar-se num tronco de árvore (banco), correr e pular de forma brincante.

É importante que o professor carregue uma bela imagem para explicar a brincadeira, fazendo com que as crianças entendam toda a dinâmica sem precisar falar nenhuma regra, apenas com as imagens. Para isso, o professor precisa se preparar e cuidar para que a explicação da história toque o coração da criança. O envolvimento dela com a atividade de brincar por meio das suas emoções é uma importante ferramenta de educação, sendo um caminho considerado pleno de sentido para o ensino das atividades de movimento.

Nessa idade, nas escolas Waldorf, as crianças escutam os mais variados tipos de Contos de Fadas. Jogos de imitação e brincadeiras que trazem príncipes, princesas, bruxos, feiticeiros, anões, gigantes, fadas, castelos, rochedos, relvas, riacho, coroas de ouro, entre outros, nutrem a criança na sua busca por explicações.

Por estarem conquistando o ambiente e reconhecendo seu lugar no mundo, indicamos propor atividades que ajudam a criança a se orientar no espaço: espaço em que elas ocupam, o que está à direita e o que está à esquerda, o que está acima e o que está abaixo. Como estudam as formas da reta e da curva no currículo da Pedagogia Waldorf, pode-se inserir essa vivência através do corpo, levando as crianças a descobrirem, em si mesmas, onde possuem essas formas.

Já no 2º ano, elas encontram-se em um constante desenvolvimento motor. A roda continua sendo a melhor forma para acolhê-los.

Brincadeiras em que fala e contrafala dão expressão de dualidade fazem muito sentido. As Fábulas são trazidas nessa idade e atividades como aquela em que o gavião cobiçoso corre atrás dos pintinhos ganham a atenção das crianças. As brincadeiras em círculo podem ganhar uma nova qualidade: uma criança vai ao centro enquanto as outras a rodeiam, recitando um verso antes de iniciar a brincadeira. Imagens em que aparecem características humanas como perseverança, cobiça, inocência, ambição, podem fortalecer a criança no reconhecimento das próprias emoções.

Nesse momento faz muito sentido trazer atividades em que as crianças se orientem no tempo. Brincadeiras que falem das estações do ano, dos dias da semana, do dia e da noite, do ontem, hoje e amanhã, ajudam as crianças a se orientarem cada vez mais de forma temporal. Além disso, o próprio ritmo da aula diz respeito à organização de um tempo. As canções usadas nas brincadeiras também possuem uma cadência e são estruturadas por um ritmo. Tudo que é ritmo traz um tempo, e ele acaba sendo importante em todos os ciclos da vida.



Alunos do 2º ano da Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo

Foto de arquivo pessoal – 2023

CAPÍTULO 2: 3º ano do Ensino Fundamental

É nesta idade que a Educação Física começa a fazer parte do currículo escolar. A Antroposofia assegura que neste período a criança sente uma separação mais forte com o mundo

e, por este motivo, a história do Antigo Testamento entra no currículo, mostrando que assim como Adão e Eva, elas também estão sendo obrigadas a “cair do paraíso”, do mundo da fantasia, para viverem em um novo mundo.

Jogos sociais, com abrigo, acolhimento, calor, protegendo e envolvendo o grupo, são bálsamos nesta idade. Uma sugestão para acolher as crianças é apresentar jogos em que uns possam “salvar” aos outros. Além de fortalecer a classe como uma unidade, os alunos sabem que podem contar uns com os outros quando precisarem ou se sentirem sozinhos.

Para viver esse novo momento, a “construção da casa” é uma imagem fortemente trabalhada pelos professores. A casa se refere à construção de um corpo que está mais desperto e quer movimentar-se da maneira mais calorosa possível. Existem brincadeiras que propõem à criança sair da própria casa e ser recebida na casa de um amigo, ou ter coragem para sair da sua “toca” e encontrar outra “toca” para morar. Essa imagem é importante para que a criança crie coragem de sair do local onde está, caminhando para o mundo, na segurança de que terá para onde ir.

Outra possibilidade de trazer calor para este momento em que as crianças estão mais despertas é propor brincadeiras que tratem das profissões, tais como alfaiates, padeiros, professores, apresentando a elas possibilidades de atuar no mundo, mostrando que há muito o que fazer quando for a hora.

É valioso aproveitar esses momentos do brincar para desenvolver virtudes como: perseverança, diligência, sentido ético, entre outras, sempre através das imagens. Saber respeitar os outros, esperar sua vez, assim como ter agilidade, força, prudência, são qualidades que esperamos desenvolver na criança do 3º ano.

Considerando que já houve uma apropriação do espaço e do tempo, experimentar novas estruturas com o corpo, além das brincadeiras de roda, é uma outra possibilidade. Atividades com a dinâmica de “mamãe da rua”, nas quais as crianças correm para um lado e depois para o outro, é uma diferente forma de experimentar a estrutura do espaço.



Alunos do 3º ano da Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo em atividade de Educação Física
Professora Gabriela Hilarino e Christiano Ferreira
Fotografia Patrícia Cardoso – 2023

CAPÍTULO 3: 4º ano do Ensino Fundamental

Nesta época, há um crescimento considerável do tronco da criança, e com isso uma nova força fica disponível para ser usada na execução dos movimentos. Uma coragem surge acompanhando esse crescimento, e junto a ela, um desejo de se desafiar, ainda sem muito discernimento. Faz-se necessário muita atenção do professor para que as crianças realizem as atividades propostas em segurança.

No currículo, elas estudam as lendas da Mitologia Nórdica, contando a história de deuses fortes, corajosos, trabalhando em grupo e sentindo-se honrados em terem o corpo ferido em uma batalha.

Podemos aproveitar esse momento para trabalhar lentamente a aquisição de valentia, força de decisão, perseverança, criando situações em que uma das crianças se sobressaia, ou seja, tenha o papel principal. Isso não quer dizer que as atividades devam ser individuais, muito pelo contrário. Jogos em grupos ainda são indicados, porém é preciso proporcionar momentos em que uma criança se destaque por sua valentia e coragem. Atividades que ofereçam tomadas rápidas decisões e vivências da disputa entre o “bem” e o “mal” são aconselháveis nesta idade.

Faz sentido conduzir exercícios de controle da respiração em brincadeiras que busquem um fluxo e momentos de contração e expansão.

Ainda que a imagem seja fundamental na explicação das atividades, ela precisa aparecer para além do simples fato de exercitar-se, instigando as crianças para algum desafio.

Na época de matemática, o currículo traz o estudo das frações, onde as partes formam um todo. Podemos aproveitar essa imagem para propor brincadeiras que apresentem a divisão do grupo em partes iguais, cuidando para que o grupo sempre volte a ser uma unidade no final.



Alunos do 4º ano da Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo na Gincana promovida pela Educação Física – Professora Gabriela Hilarino e Christiano Ferreira
Fotografia Patrícia Cardoso – 2023

CAPÍTULO 4: 5º ano do Ensino Fundamental

São muito saudáveis nesta fase atividades que sejam como o sangue que circula em nosso corpo – aquelas em que as crianças não se movimentem nem muito rápido, nem muito devagar, trazendo uma dinâmica sutil e equilibrada.

Percebemos que as crianças querem se pôr à prova. Agora, a coragem que surgiu no ano anterior carrega uma certa prudência.

Verificamos também que as crianças estão mais atentas, possuem um domínio corporal mais seguro e já sabem manusear materiais com maior habilidade. Assim, normalmente, é nessa fase que iniciamos efetivamente os jogos de equipe. Essa nova fase da Educação Física conta com a compreensão de que as crianças sabem colocar-se com mais firmeza no espaço e

entendem quais funções devem exercer no jogo sem ficarem perdidas, situação que lhes causa sofrimento.

Os jogos em equipe são um excelente momento para se trabalhar virtudes como perseverança, presença de espírito, esperteza, exatidão, responsabilidade e independência, tão essenciais para a vida.

A imagem já não chega com tanta força na explicação das atividades, e as crianças procuram uma verdade cheia de força como compensação da perda da fantasia.

O currículo traz o estudo das antigas civilizações, aprofundando-se na Grécia Antiga. E, assim como os gregos, eles querem expor suas ideias, ainda que o cultivo da fantasia ainda esteja presente. Em diálogo com os gregos, as crianças buscam beleza na execução dos próprios movimentos. O entendimento das próprias habilidades e também de seus colegas fica mais evidente. Cuidar para que nenhuma criança vire estereótipo é papel importante do professor.

Nos Jogos Gregos, uma época que acontece na Educação Física das escolas de Pedagogia Waldorf, são trabalhadas as cinco modalidades do Pentatlo: corrida, lançamento de disco, lançamento de dardo, luta e salto em distância, valorizando muito mais a beleza dos movimentos do que o resultado e o rendimento.

O círculo já não cabe mais nesta idade como forma de acolher as crianças, já que elas querem mesmo é tornar-se cada vez mais independentes.



Na corrida, as crianças são estimuladas a correrem um longo trajeto juntos, valorizando o trabalho em equipe e a união da classe. Alunos do 5º ano do Colégio Rudolf Steiner de MG, na época dos Jogos Gregos.

Professora Gabriela Hilarino – Fotografia Leandro Couri – 2021



No lançamento de dardo, as crianças devem buscar a beleza do lançamento, sendo valorizado o dardo que cai em pé e não o que vai mais longe. Alunos do 5º ano do Colégio Rudolf Steiner de MG, na época dos Jogos Gregos.

Professora Gabriela Hilarino – Fotografia Leandro Couri – 2021



No salto em distância, as crianças precisam pular sua própria altura. Assim, cada um confecciona sua cordinha que será usada para medição no salto. Ou seja, cada criança é seu próprio desafio.

Alunos do 5º ano do Colégio Rudolf Steiner de MG, na época dos Jogos Gregos.

Professora Gabriela Hilarino – Fotografia Leandro Couri – 2021



No lançamento de disco, as crianças devem lançar de forma bela, buscando o equilíbrio horizontal do disco em vez de apenas a maior distância. Alunos do 5º ano do Colégio Rudolf Steiner de MG, na época dos Jogos Gregos.

Professora Gabriela Hilarino – Fotografia Leandro Couri – 2021



Na luta, as crianças experimentam todas as qualidades desta modalidade: força, firmeza, tomada de decisão, equilíbrio, tração, entre outros. Neste momento, as crianças fizeram o cabo de força para representar a modalidade.

Alunos do 5º ano do Colégio Rudolf Steiner de MG, na época dos Jogos Gregos.

Professora Gabriela Hilarino – Fotografia Leandro Couri – 2021



As crianças recebem uma coroa de louros como prêmio. Não há vencedores, todos são coroados.

Alunos do 5º ano do Colégio Rudolf Steiner de MG, na época dos Jogos Gregos.

Professora Gabriela Hilarino – Fotografia Leandro Couri – 2021

CAPÍTULO 5: 6º ano do Ensino Fundamental

É provável que todos já consigam reconhecer uma nova força muscular, fruto do estirão e do peso trazido com a chegada da puberdade. Eles tornam-se um grupo muito diversificado e já se identificam com esta ou aquela atividade.

Buscamos agora um correto exercitar, com exatidão mais acentuada. Com maior organização corporal e um reconhecimento mais profundo do próprio corpo no espaço, consideramos que se justifica agora o fato de evidenciar o primeiro lugar nas disputas, já que cada um quer mostrar sua individualidade e aquilo em que se destaca.

Neste momento, eles têm muitas novidades com que se preocuparem: um novo peso, crescimento de seus membros, a chegada da puberdade e, por essa razão, as forças da fantasia acabam perdendo espaço, dando lugar a um apreço pelas regras.

Nas aulas de época, o currículo traz a história de Roma, a chegada das regras, a lei de causa e consequência e o rigor pela ordem e organização. Nesta fase, os grupos de afinidade já estão formados e cada qual possui sua lei. Dialogando com este momento histórico, é importante o professor estar atento aos combinados e, caso eles não sejam cumpridos, há de ser ter uma “consequência”.

Normalmente, o Circo é uma das épocas da Educação Física das escolas de Pedagogia Waldorf no Brasil. Essa época contribui com o desenvolvimento corporal, trazendo leveza para contrabalancear o novo peso, proporcionando alegria, estimulando o trabalho em equipe,

colocando a nova força muscular a serviço de si mesmo e do grupo, além de colaborar para que as crianças desenvolvam cada vez mais suas individualidades. Nessa fase, eles vivenciam todas as habilidades programadas e, ao final da época, escolhem quais delas querem apresentar para as famílias.





Alunos do 6º ano da Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo na época do Circo das aulas de Educação Física – Professores Gabriela Hilarino e Christiano Ferreira
Fotografia Patrícia Cardoso – 2023



Alunos do 6º ano da Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo, na época da Marcha Romana nas aulas de Educação Física – Professores Gabriela Hilarino e Christiano Ferreira
Fotografia Patrícia Cardoso – 2023

CAPÍTULO 6: 7º ano do Ensino Fundamental

Com um jovem mais decidido, perseverante e ágil, é possível atribuir-lhes atividades em que tenham que entrar em ação no momento certo, encaminhando sua força no lugar correto, exercitando a prudência e executando seu controle corporal com segurança.

Sempre muito curiosos estão para entender “como” os exercícios são feitos. É possível pensar em atividades mais exigentes, já que a compreensão do próprio corpo em movimentos de flexão, extensão e alavancas fica mais clara. Acreditamos que iniciar esportes como vôlei, basquete e handebol faz mais sentido nessa idade, já que essas modalidades exigem uma compreensão da mecânica dos movimentos mais aprofundada para que todos consigam jogar.

Neste momento, os jovens já se identificaram com algum grupo e algumas atividades específicas, seja em jogos mais coletivos ou atividades de desempenho individual. Esse momento de reconhecimento, de descobertas, é nutrido pelo currículo que traz as grandes navegações e seus descobrimentos marítimos, e os jovens, assim como os navegadores, olham para algo e pensam: *“deve ter alguma coisa lá e eu quero descobrir o que é!”*.

Eles possuem uma grande autonomia dos movimentos e estão disponíveis para jogos de todos os tipos, épocas de ginástica, atletismo, lutas, circo, entre outros, desde que sejam compreendidos.



Alunos do 7º ano da Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo na época de Ginástica das aulas de Educação Física – Professores Gabriela Hilarino e Christiano Ferreira
Fotografia Patrícia Cardoso – 2023

CAPÍTULO 7: 8º ano do Ensino Fundamental

O jovem já consegue explicar o que precisa fazer para executar um desafio corporal. Forças de sustentação, firmeza, postura, perseverança e resistência são partes intrínsecas desse ser.

Ele possui o início de um julgamento próprio, colocando-o em prática nas atividades, distinguindo o que está certo e o que é errado. É indicado acessá-lo não apenas de fora para dentro, como acontece com o estímulo que damos às percepções sensoriais para a criação de uma imagem na criança. É muito importante que ele se envolva com os exercícios utilizando uma força que vem de dentro para fora, por meio do seu pensar.

Em diálogo com esse período interno do jovem, o currículo traz o estudo das grandes revoluções, dando oportunidade para que o jovem compreenda que todo caminho percorrido até aqui valeu a pena, uma vez que a maior revolução está dentro de nós.

Nas aulas de Educação Física, todos os tipos de desafios corporais são bem-vindos, desde que tenham um objetivo e façam sentido.



Alunos do 8º ano da Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo na época de Vôlei das aulas de Educação Física – Professores Gabriela Hilarino e Christiano Ferreira
Fotografia Patrícia Cardoso

REFERÊNCIAS

- AMORIM, S.; BACH JUNIOR, J. Toda educação é autoeducação: formação docente e saberes pedagógicos. **Revista Triângulo**, Uberaba (MG), v. 15, n. 2, p. 102–113, 2022.
- BARROS, M. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BURKHARD, Gudrum. Bases antropológicas da metodologia biográfica. São Paulo: Antropológica, 2002.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. Infância berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOTHMER, Fritz Conde de. **Educação ginástica**. Tradução: Astrid Wrede. [S.l.]: edição própria, [2014?]. [Traduzido do original: _____. *Gymnastische Erziehung*. Org. Gisbert Husemann. Stuttgart: Freies Geistesleben, 1981.]
- COSTA L. R.; REIS, N. A. Macunaíma: a história da mitologia tupi-guarani na obra de Mário de Andrade. **Anais eletrônicos do VI Encontro de Pós-Graduação em Letras**. Universidade Federal de Sergipe, 2015.
- FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Para a estruturação do ensino do 1º ao 8º ano nas Escolas Waldorf/Rudolf Steiner**. Projeto Pedagógico elaborado pela Seção Pedagógica do Goetheanum e pelo Centro de Pesquisas Pedagógicas da Federação de Escolas Waldorf Livres. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf, 1999.
- FRAUENDORF, R. B. de S.; PACHECO, D. Q.; CHAUTZ, G. C. C. B.; PRADO, G. do V. T. Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 351-361, set./dez. 2016.
- GARDIN, N. E. Quadrimembração: as quatro organizações que constituem o ser humano de acordo com a antroposofia. **Arte Médica Ampliada**, v. 35, n. 3, jul./set. 2015.
- GLÖCKER, Michaela. **Educando para vida**. Tradução: Jacira Cardoso. São Paulo: Antropológica, 2021. 278p.
- GOMES, B. N. M.; VIOTTO, M. J. S.; ZANNI, M. D. Planos e eixos do corpo humano: uma visão tridimensional. In: **XVII Congresso de Iniciação Científica da UFSCar**, 2009, São Carlos. Resumos. São Carlos, 2009.
- KISCHNICK, Rudolf. **Educação Física e Educação da Consciência**. [S.l.]: [s.n.], [s.d.].
- KÜGELGEN, H. V. **A educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica**. Tradução Alcides Grandisoli. São Paulo: Antropológica, 1984.
- LAMEIRÃO, Luiza. **Criança brincando! Quem a educa?** São Paulo: Tannuri. 2007.
- LANZ, R. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 12.ed. São Paulo: Antropológica, 2016.

_____. **Noções Básicas da Antroposofia**. 7.ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

LIEVEGOED, B. **Desvendando o Crescimento** – as fases evolutivas da infância e da adolescência. São Paulo: Antroposófica, 1994.

LIMA, C. B. Pedagogia waldorf: a arte como mediação no processo de ensino-aprendizagem. **Anais V CONEDU** – Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48526>. Acesso em: nov. 2023.

LINDENBERG, C. **Rudolf Steiner: a biography**. Great Barrington: Steinerbooks, 2012.

LÓPEZ NOGUERO, F. **Metodologia Participativa em la enseñanza universitária**. Madrid: Narcea, 2007.

MARASCA, E. **Saúde se aprende, educação é que cura** – da Pedagogia Waldorf à salutogênese. São Paulo: Antroposófica, 2009.

NIETZOLD, J. **Estruturas Espirituais para uma Educação Física Plena de Sentido**. Tradução Astrid Wrede. [S.l.]: [s.n.], 1978.

PASSERINI, S. P. **O Fio de Ariadne: Um Caminho para a Narração de Histórias**. São Paulo: Antroposófica, 2004.

PEREIRA HENRIQUES, R. Ritmos con sentido: educar o corpo, a alma e o espírito em escolas Waldorf. **Sarmiento**. Revista Galego-Portuguesa De Historia Da Educación, v. 21, p. 173-189, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2017.21.0.4824>. Acesso em: nov. 2023.

SALLES, R. **Imagens, transformação e inspiração**. [S. l.]: Instituto Ruth Sales, [s.d.]. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/historias/>. Acesso em: nov. 2023.

_____. **Teatro na Escola** – vol. 2. Orientações pedagógicas de Cristina M. B. Ábalos, Dora R. Zorsetto Garcia e Vilma L. Furtado Paschoa. São Paulo: Antroposófica, 2007.

SETZER, S. A. L. Os sete processos vitais. **Boletim da Sociedade Antroposófica do Brasil**. São Paulo, n. 59, ano XVI, p. 15-20, 2010.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação I: O Estudo Geral do Homem** – uma base para a Pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 2007.

_____. **A arte da educação III** – Discussões Pedagógicas. São Paulo: Antroposófica, 2004a.

_____. **A arte de educar: baseada na compreensão do ser humano**. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2013a.

_____. **A ciência oculta**. 6.ed. São Paulo: Antroposófica, 2006.

_____. **A cultura atual e a Educação Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 2014a.

_____. **A educação da criança segundo a Ciência Espiritual**. 5.ed. Tradução: Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 2012. 56p.

- _____. **A Filosofia da Liberdade.** São Paulo: Antroposófica, 2008a.
- _____. **Antroposophische Menschenkunde und Pädagogik.** GA 304. Dornach: The Rudolf Steiner Verlag, 1979.
- _____. **A prática pedagógica:** segundo conhecimento científico-espiritual do homem. São Paulo: Antroposófica, 2013b.
- _____. **Fundamentos da Arte de Educar.** 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2018.
- _____. **Human values in education.** GA 310. Translated by Vera Compton-Burnett. [S.l.]: The Rudolf Steiner Archive, [1924].
- _____. **O conhecimento do ser humano e a estruturação do ensino.** 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2019.
- _____. **O desenvolvimento saudável do ser humano.** São Paulo: Antroposófica, 2008b.
- _____. **Os primeiros anos da infância.** 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2013c.
- _____. **Pedagogia, conhecimento e cultura.** São Paulo: Antroposófica, 2016.
- _____. **Reconhecimento do ser humano e realização do ensino.** São Paulo: Antroposófica, 2009.
- _____. **Supersensible knowledge:** Lecture III: The origin of suffering. GA 55. Fremont: Rudolf Steiner Archive, 2014b.
- _____. **Teosofia.** 7.ed. São Paulo: Antroposófica, 2004b.
- _____. **The riddle of humanity.** The sense-organs and aesthetic experience. Fremont: Rudolf Steiner Archive, 1975.