

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elaine Marasca Garcia da Costa

DA PEDAGOGIA WALDORF À SALUTOGÊNESE

Sorocaba/SP
2004

Elaine Marasca Garcia da Costa

DA PEDAGOGIA WALDORF À SALUTOGÊNESE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Sanfelice.

**Sorocaba / SP
2004**

Costa, Elaine Marasca Garcia da
C871p Da Pedagogia Waldorf à Salutogênese / Elaine Marasca Garcia da Costa.
--. Sorocaba, SP, 2004.
248 f. ; il.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Sanfelice.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2004
Inclui bibliografias e anexos

1. Antroposofia 2. Pedagogia Waldorf. 3. Salutogênese. 4. Senso de
coerência. 5. Significância. 6. Inteligibilidade. 7. Resilência. 8. Educação. 9.
Quadrimentração. 10. Trimenbração. 11. Ciência espiritual. 12. Saúde
integral. 13. Setênios. 14. Biografia humana. 15. Temperamentos. 16. Ritmos.
17. Euritmia. 18. Stress. 19. Manuseabilidade. I. Sanfelice, José Luís, orient.
II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Elaine Marasca Garcia da Costa

DA PEDAGOGIA WALDORF À SALUTOGÊNESE

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Ass: _____
1º Exam.: Dra. Dulce Mara Critelli

Ass: _____
2º Exam: Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares

Sorocaba, março de 2004.

A Rudolf Lanz

Agradecimentos

A todos que, direta ou indiretamente, participaram desse trabalho, física, anímica ou espiritualmente.

Rudolf Steiner, várias vezes chamou a atenção para o fato do pedagogo, até certo ponto, ser um curador como o é o médico, se partirmos de uma visão ampla do conhecimento do homem e do mundo. Ao lado disto, Rudolf Steiner também diz que o médico que quer curar, no verdadeiro sentido, deve ter viva em seu interior, a arte da educação em seu sentido mais amplo. Estas duas indicações serão plenamente compreendidas por quem se tiver ocupado seriamente acerca da compreensão do desenvolvimento humano, e em especial do desenvolvimento infantil. (WEGMAN, 2001).

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar dois conceitos que são, de certa forma, inusitados. Trata-se do método pedagógico criado por Rudolf Steiner – a PEDAGOGIA WALDORF e o novo paradigma relativo à saúde, inaugurado por Aaron Antonovsky – a SALUTOGÊNESE. Outro aspecto é analisar esses conceitos, com o intuito de propor uma complementaridade entre ambos, onde um pode, potencialmente, ser o sustentáculo e impulsionador do outro. A Salutogênese sugere que, através do aprendizado das experiências de vida, se pavimenta o desenvolvimento do senso de coerência, principal orientador e guia anti-stress da vida moderna contemporânea. Propõe que a promoção e manutenção da saúde de maneira abrangente, dependem de como foi formada a visão de mundo, do sentido que tem a vida e do engajamento e envolvimento que se fez com esta. É de conhecimento geral que aprende-se dentro e fora da escola, porém, o ensino institucionalizado responde por uma grande fatia dessa função, tornando-se um aliado, se contiver as metas para uma formação com essa visão integral. Steiner desenvolveu um método pedagógico pioneiro, cuja primeira escola foi fundada em 1919 em Stuttgart, Alemanha. O que o torna inusitado, é o seu caráter livre, independente, no sentido de não estar atrelado a nenhuma imposição político-social; ser autogerenciável, admitir qualquer credo e qualquer raça; produzir um currículo adaptável às exigências educacionais locais; mas trabalhar à sua maneira, na condução dos ritmos, das matérias, sempre respeitando o desenvolvimento dos constituintes do homem atual (físico, vital, anímico e espiritual) com base na filosofia sistematizada por Rudolf Steiner, fortemente influenciada pelo seu trabalho na compilação das obras de Goethe – a Antroposofia – uma ciência espiritual. Os resultados, como a diminuição de processos alérgicos em alunos Waldorf e a grande disseminação das Escolas Waldorf (mais de 800 espalhadas por todos os continentes) dão a dimensão da adequação do método. Reza a Salutogênese que, o indivíduo sadio é aquele que conseguiu formar durante sua vida, um forte *senso de coerência* e este, não depende apenas da cognição, da razão intelectual; carece de aprendizado e harmonia nos âmbitos emocional e volitivo, passíveis de trabalho institucional, por uma pedagogia que se interesse de maneira equalitária por todos esses níveis. Para se alcançar o bem-estar, a saúde em todos os seus âmbitos, propomos um caminho pedagógico que se ocupa concretamente, da formação integral do ser humano; vemos essa premissa inteiramente contemplada na pedagogia Waldorf, assim como em outros estudiosos da Alemanha e da Suíça. Esperamos com nossa pesquisa, aquecer a discussão para o fortalecimento do binômio saúde-educação, enfocando a formação de seres humanos solidários, engajados, criativos, coerentes e saudáveis, com autonomia para gerenciar, em liberdade, suas vidas e suas comunidades. Com educação e auto-educação, nessa direção, sugerimos que se desenvolvam a coerência e a consciência, e paralelamente, a sensação de re-conexão, re-ligação, potenciais portadoras de um sentimento de pertença, de integração e proteção, especialmente salutares. Por fim, o leitor desse trabalho precisará, em princípio, despir-se de preconceitos e/ou rigidez cientificista, abrindo-se para outros conceitos e outras formas de pensamento para melhor compreendê-lo.

Palavras-Chave: Antroposofia; Pedagogia Waldorf; Salutogênese; Senso de coerência; Significância; Inteligibilidade; Resilência; Educação; Quadrimenbração; Trimenbração; Ciência Espiritual; Saúde Integral; Setênios; Biografia humana; Temperamentos; Ritmos; Eurritmia; Stress; Manuseabilidade.

ABSTRACT

The objective of this work is to present two concepts, which are, in a certain way, new. The issue is regarding the pedagogic method created by Rudolf Steiner – the Waldorf Pedagogy and the new paradigm related to health, launched by Aaron Antonovsk – the SALUTOGENESE. The other aspect is, by analyzing these concepts, to propose a complementarity between them, where one can, potentially, be the sustentacular and the conductor of the other. The salutogenese suggests that, through the learning experiences of life, the development sense of coherence may be built, as the main tutor and anti-stress guide of the contemporary modern life. It proposes that the promotion and the maintenance of health, as a whole, depending on how the world vision was formed, on the senses of life, and on the engagement and development with it. It is known that the knowledge is acquired inside and outside the school, although the institutionalized education responds for a considerable portion of this function, becoming an ally, in case it contains the objectiveness to the formation with this integral vision. Steiner developed a pioneer pedagogic method, in which the first school was founded in 1919, in Stuttgart/Germany. What makes him extraordinary is his free character, independent, in a way that is not involved with any social-political imposition; being self-manageable, admits any creed and any race; prepares an adaptable curriculum to the local educational demands, but working according to his manner, by conducting the rhythms, the materials, always respecting the constituents' development of the man of today (physical, vital, psychological, and spiritual) based on the systematized philosophy by Rudolf Steiner, strongly influenced by his work in compiling Goethe's works – the Anthroposophy – a spiritual science. The results, as the decreasing allergic processes in students, Waldorf and the big dissemination of Waldorf Schools (more than 800 throughout the continents) give the dimension of the method fitting. The salutogenese prays that the healthy person is the one who just formed, during his/her life, a strong *sense of coherence* and that this do not depend on the cognition just, on the intellectual reason; it misses the harmony and teaching between the emotional and volitional contexts, passible of institutional work, by a pedagogy equally interested in all these levels. To reach the satisfaction and health in its all

contexts we propose a pedagogic path, which makes itself really busy in the formation of the human being; we see this premise as entirely completed in the Waldorf's pedagogy, as well in others researches from Germany and Swiss. We hope with our research to forget the discussion to the empowerment of health-education binomial, focusing the formation of the supportive human being, involved, creative, coherent and healthy, with the autonomy to manage their lives and communities. With education and self-education in this direction, we suggest the coherency and the conscience development and also the sensation of re-connection, potential carriers of a sentiment, of belonging, integration and protection, specially saluted. In conclusion, the reader of this work will need, at first, to through out his/her prejudices and/or scientificist inflexibility, opening to other concepts and forms of thinking, to better understand.

Keywords: Anthroposophy; Waldorf's Pedagogy; Salutogenese; Sense of coherence; Significance; Intelligibility; Resilience; Education; Quadrimenbration; Trimenbration; Spiritual Science; Integral Health; Septennial; Human Biography; Temperaments; Rhythms; Eurhythmy; Stress; manuseability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: A PEDAGOGIA WALDORF.....	21
1.1 O contexto histórico do nascimento da Pedagogia Waldorf	22
1.2 Sua história no Brasil.....	24
1.3 O que é Pedagogia Waldorf.....	25
1.4 Bases Antroposóficas da Pedagogia Waldorf.....	28
1.5 As Escolas Waldorf.....	65
1.6 O Professor Waldorf.....	67
1.7 O Objeto da Escola Waldorf.....	72
1.8 O Currículo Waldorf.....	75
1.9 O Ensino em épocas.....	76
1.10 A Avaliação.....	77
1.11 O Jardim de Infância.....	78
1.12 As matérias.....	80
1.13 Temas polêmicos da educação atual: a visão da Pedagogia Waldorf.....	94
CAPÍTULO 2: SALUTOGÊNESE – UMA NOVA VISÃO DE SAÚDE E DOENÇA	111
2.1 O que é Salutogênese?.....	112
2.2 O Senso de Coerência (Sense of Coherence -	117

SOC).....	
2.3 Objetivos do novo Paradigma Salutogenético.....	124
2.4 As Fases da Vida e o Senso de Coerência.....	125
CAPÍTULO 3: PEDAGOGIA WALDORF E SALUTOGÊNESE:	
ligação uma estreita	145
3.1 Considerações Históricas sobre higienismo e Educação Escolar.....	145
3.2 O Binômio Saúde- Educação.....	149
3.3 Saúde integral: uma questão antroposófica.....	151
3.4 O caminho do médico.....	152
3.5 O aprendizado e os modelos.....	155
3.6 A consciência da necessidade.....	157
3.7 Sobre a relevância.....	160
CONCLUSÃO	166
REFERÊNCIAS	177
ANEXO A - Biografia de Rudolf Steiner	185
ANEXO B1 - Conceito de Antroposofia	204
ANEXO B2 - A visão Antroposófica de Lawrence Rinder	210
ANEXO C - As Escolas Waldorf no Brasil	219
ANEXO D - As Escolas Waldorf em outros países	225

.....	
ANEXO E - Conferência Oxford (8. : 1922 : Oxford)	227
.....	
ANEXO F - Desenho de forma	245
.....	

INTRODUÇÃO

*Havia um tempo
em que vivia intensamente na alma dos iniciados
o pensamento de que,
por sua própria natureza,
toda pessoa é doente.
A educação era vista como um processo de cura,
Que trazia, especialmente para a criança,
simultaneamente ao seu amadurecimento,
saúde, para se tornar um verdadeiro
Ser humano em plenitude.*

STEINER¹.

Já fazia mais de dez anos que me encontrava no serviço médico, trabalhando como pneumologista e amargando um certo tédio em prescrever sempre os mesmos medicamentos, olhando exclusivamente para a doença. No fundo, percebia nitidamente uma co-participação importante ditada pelo modo com o qual cada pessoa singular escolhe, para trilhar seu caminho de vida, no desencadear de seus distúrbios.

Na manhã de um sábado de 1988, saboreando meu café, recebi de chofre a seguinte pergunta: *você já ouviu falar em Antroposofia?* Terminei de engolir e respondi com outra indagação, a mesma que presencio hoje quando as pessoas ouvem o termo pela primeira vez: *o quê?*

Quem me perguntava, era uma velha amiga que, naquele momento me visitava e que, a seguir, começou a explicar o que ela havia entendido daquela nova ciência, à qual tinha sido apresentada recentemente. O portador da informação fora um seu parente distante, médico em São Paulo, e que estava atuando nessa área.

À medida que ouvia o discurso, meu entusiasmo ia crescendo, e tanto aumentou que, no dia seguinte, estávamos, eu e ela, almoçando com o referido médico antroposófico.

¹ Verso recitado todas as manhãs antes do início dos trabalhos no 5º Kolisko – Congresso Mundial para Professores e Médicos das Escolas Waldorf, realizado em 27 de Julho de 2002, em Lahti, Finlândia.
Tradução: Darlan Scholtz Ferreira.

Eu não parava de perguntar e, conforme ele falava, eu bebia aquelas palavras que me soavam plenas de sabedoria e, mais que tudo, me davam a sensação de ter encontrado algo que sempre havia procurado, mas pensava não existir de forma tão coerente e sistematizada.

Impregnei-me daquela sensação maravilhosa e, no mesmo dia, fui conhecer a clínica Tobias² onde comprei vários livros. O primeiro deles, que me esforcei muito para ler, se intitulava: “O corpo como instrumento da alma”, da autoria de Walther Bühler, a mim apresentado pela Dr^a Gudrum Burckhard³.

Solitariamente, colhi, por dois anos, muitas dúvidas, indaguei, revi velhos conceitos, adoeci, enquanto aguardava a reestruturação de um curso de formação em Medicina Antroposófica, que antes era feito apenas na Alemanha ou na Suíça⁴.

Em 1990, finalmente, começou o curso em São Paulo. Após três anos de formação em Medicina e mais três em Biografia Humana, comecei, de fato, a compreender o ser humano e o verdadeiro papel do médico como auxiliar e, principalmente, como pedagogo no processo de cura.

Formada numa escola tradicional de Medicina, há então mais de dez anos, sempre tivera a sensação de que algo me faltava para complementar e apoiar melhor as pessoas que me procuravam, e cujas aflições, às vezes, se traduziam em doenças. Conhecer a patologia, eu conhecia na prática, mas qual o caminho e o processo pelos quais a moléstia se instalava e se desenvolvia, esse me parecia ser o aspecto mais importante, aquele que traria para ambos, médico e paciente, uma consciência da verdadeira causa que estava por trás dos distúrbios.

Compreendia, à medida que aprendia e ganhava experiência, que o afastamento do ser humano de sua origem, diria mesmo, de sua família, referindo-me à mãe natureza, teve um papel especial no desenvolvimento desses processos. Mas aprendi, também, que tudo na vida tem pelo menos dois pólos.

² Clínica Tobias – clínica de especialidades e formação da Medicina Antroposófica na cidade de São Paulo.

³ Grande pioneira e baluarte da Medicina Antroposófica no Brasil, fundadora da Clínica Tobias, e hoje também *expert* em Biografia Humana.

⁴ Onde se encontra hoje o Centro Mundial do Movimento Antroposófico – o Goetheanum – uma homenagem de Steiner a Goethe.

Por um lado, esse distanciamento fez surgir um enrijecimento emocional, fruto de uma atividade pensante que se tornou extremamente desenvolvida, incrementando a materialização e a tecnologização do planeta. Com isso, ganhamos inúmeras facilidades, desenvolvimento e progresso. No entanto, por outro lado, pagamos com o endurecimento do nosso aparelho do sentir, da ligação, do envolvimento, do relacionamento, e passamos a usar e a cultuar todos os frutos deslumbrantes da tecnologia, inclusive na alimentação e no desenvolvimento de medicamentos de caráter sintético.

Para exemplificar a verdadeira desvitalização do nosso Sistema Rítmico⁵, basta observarmos o crescimento estatístico das doenças cardíacas, sendo essas, hoje, a primeira causa de morte por doenças no mundo todo.

Tais reflexões começaram a fazer parte do meu cotidiano, como um caminho de autoconhecimento e auto-educação que, em meu íntimo, passou a ser uma exigência. Isso me qualificaria para que pudesse ou merecesse o direito de, com minha vivência, orientar meus pacientes para um modelo de vida plausível, inteligível, com significado, factível, coerente e manuseável, fazendo-os entender sua co-participação, tanto na produção quanto na cura de seus distúrbios.

Segui trabalhando, estudando, ensinando. Em setembro de 2000, num Simpósio Internacional de Medicina Antroposófica sobre o câncer – pela primeira vez me deparei com o conceito de SALUTOGÊNESE. Foram dois os médicos que se referiram, naquela ocasião, ao novo paradigma que crescia em importância e interesse na Europa, especialmente na Alemanha, não só por parte dos pesquisadores em geral, mas também e com certo peso, no setor econômico, relacionado às questões da saúde.

Fiquei impressionada com a conferência proferida pela Dr^a Mickaela Glöeckler que sinalizava veemente o papel pedagógico do médico. Como já estivesse cursando o Mestrado, senti profundamente em meu coração que havia encontrado o caminho da minha pesquisa!

⁵ Nome cunhado na Antroposofia que se refere à atividade do sentir, desenvolvida pelos órgãos internos do tórax que funcionam com ritmos definidos – pulmões (inspiração / expiração) e coração (sístole / diástole).

Comecei a busca de informações, mas pouco ou quase nada existia da literatura sobre o tema em língua portuguesa; o jeito foi trabalhar na tradução de textos, em sua maioria, alemães. Porém, parecia me sentir em casa; vivenciava internamente um grande prazer e a cada leitura, mais coerência encontrava no sentido de que era aquele conhecimento que permeava as minhas ações, meu cotidiano, enquanto médica antroposófica. Cheguei a organizar um livreto baseado numa palestra da Dr^a M. Glöeckler sobre o tema SALUTOGÊNESE.

Apesar de a pesquisa Salutogenética não ter nascido no meio antroposófico, ela veio corroborar uma prática antroposófica que já vivia naquele conceito, nos seus diversos saberes, acrescentando-lhes uma visibilidade acadêmica.

Esse novo conceito prescreve a coerência e a consciência como impulsionadoras do processo de bem-estar e saúde, diretamente atrelado às experiências de vida que são organizadas a partir do contexto sócio-histórico-cultural de cada um, e com forte sustentação nos processos de aprendizagem, intra e extra-familiares, abrangendo, portanto, o período e as instituições escolares.

Pesquisei, então, o método pedagógico idealizado por Rudolf Steiner (1861-1925) – a Pedagogia Waldorf, – por pressentir ser aquele um caminho de desenvolvimento, possivelmente adequado para se chegar a esse fim, pois tem a pretensão de formar o ser humano, estimulando todas as suas potencialidades. Para isso, este percorre um ritmo e uma abrangência congruentes com o que também se realiza em medicina antroposófica. Seu embasamento teórico decorre sempre da mesma filosofia, trabalhando sob o conhecimento dos mesmos pilares básicos da constituição do homem de nossa época, assim indicados por Rudolf Steiner, na ciência por ele inaugurada: a Antroposofia.

Para a Pedagogia, a Medicina e também para as outras áreas de abrangência da Antroposofia, o ser humano conquistou, até nossos dias, uma constituição quadrimembrada: física, vital, psíquica e espiritual (EU). Esses quatro membros deverão se desenvolver num ritmo e num tempo/espço o mais adequado possível, para “construírem” uma formação harmoniosa, ajustada, criativa, responsável e livre.

Com o desenvolver da pesquisa, ficava cada vez mais clara, para mim, a necessidade de o professor adquirir conhecimentos a respeito do processo evolutivo do ser humano e seu respectivo ritmo, para bem conduzir uma verdadeira formação dos indivíduos.

Comecei a indagar, então, num crescente, se o método Waldorf não seria o tipo de pedagogia institucionalizada, que contemplaria todo o arsenal que, potencialmente, poderia levar o homem atual a uma formação que o preparasse para uma vida saudável e, para minha satisfação, descobri, já iniciada a pesquisa, que havia outros pensando da mesma maneira, ou seja, em caminhar através da Pedagogia Waldorf, para se chegar à Salutogênese.

Havia acontecido, de 27 de Julho a 2 de Agosto de 2002 em Lahti – Finlândia, a 5ª Conferência Mundial para Professores, Médicos e Terapeutas e Amigos das Escolas Waldorf – 5º Kolisko⁶, cujos temas abordados foram os seguintes:

- A tarefa terapêutica do professor.
- O estudo do homem, o ensino meditativo e os efeitos fisiológicos do curriculum.
- Qual é a contribuição da pedagogia Waldorf para a pesquisa moderna no campo da Salutogênese?

Este último tema, em particular, era coincidente com a minha indagação. Também na Alemanha e na Suíça, segundo nos informou⁷ o holandês, Dr. Erik Baars⁸, existem pesquisadores interessados, trabalhando no mesmo assunto. Essa questão está, portanto, povoando o imaginário de vários grupos de pesquisa voltados para a utilização de um método pedagógico para se desenvolver a saúde!

De que maneira isso seria possível? Será que, ao se trabalhar pedagogicamente o processo de desenvolvimento e apropriação da vida sobre a Terra, ou, em linguagem antroposófica, o amadurecimento e o correto

⁶ Em homenagem a Eugen Kolisko.- pedagogo e pioneiro da Medicina Escolar.

⁷ Em conferência proferida no 6º Congresso de Medicina Antroposófica em Florianópolis, em Nov/2003.

⁸ BAARS, E. in: New Research Projects in the Field at Complementary Healthcare Conference – 14/Nov/2003.

posicionamento temporal e espacial dos constituintes humanos, estaríamos harmonizando, também, os processos fisiológicos de crescimento e aperfeiçoamento dos vários sistemas? Como um professor poderia adquirir tais conhecimentos e, isso acontecendo, como incorporá-los à sua prática? Quais médicos estão conscientes de seu papel pedagógico? Não seria o preconceito uma barreira que impediria o interesse e a direção dos profissionais das áreas de educação e da saúde para o conhecimento da constituição quadrimembrada do homem? Como se poderia pesquisar ou detectar se haveria questões de saúde ligadas às questões pedagógicas?

Haveria algo detectável, na vida adulta, que pudesse ser considerado como “marca” do ensino institucional na formação/transformação das pessoas? Haveria distúrbios característicos para determinados procedimentos pedagógicos, como a alfabetização precoce, por exemplo?

Identifiquei-me profundamente com os propósitos e os objetos da SALUTOGÊNESE⁹. Esse novo paradigma ilumina a possibilidade real que o ser humano tem de, com sua vontade e consciência, conquistar uma postura *coerente* com sua própria evolução sócio-histórico-cultural, fato que, segundo essa pesquisa, traz à vida das pessoas, um estado de resistência tal que protege esses indivíduos, reduzindo suas chances de adoecer. Trata de experiências de vida que desenvolvam um sentido de coerência, tendendo a dissolver estados de tensão, impedindo o stress e, com isso, o desequilíbrio que torna a saúde vulnerável.

Segundo a pesquisa Salutogenética, essa é uma conquista que pode ser feita APRENDENDO! Ela sugere que, em cada cultura, em cada país, em cada comunidade, em cada família, a educação é que terá o papel fundamental e organizador desta tarefa de orientação para o bem-estar e para a saúde global do ser humano.

Não estamos querendo dizer com isso que a Instituição Escolar deverá abarcar também o papel dos pais e das demais instituições que contribuem das mais

⁹ Termo que vem sendo cunhado, especialmente na última década a partir dos países europeus, principalmente na Alemanha, mais diretamente dirigido à saúde, porém extremamente abrangente, quando se compreende seu significado: *Salutogênese* : origem da saúde, (do grego: *saluto* = saúde; do latim: *gênese* = origem)

diversas maneiras para a educação e formação geral dos indivíduos. Queremos, apenas, sugerir – por fazer parte de nossa área de interesse, do nosso cotidiano e após um aprofundamento nesse tema –, uma estrutura pedagógica diferenciada que parece conter os parâmetros para um desenvolvimento global sadio e comprometido com a condição humana.

Com seu espírito curioso, voltado às suas vivências interiores, Steiner, desde cedo, se interessou pela pesquisa do desenvolvimento do ser humano, em especial do seu mundo interno. Ele mesmo dizia ter dificuldades em realizar o mundo externo. Estudioso, revela que sua primeira real alegria aconteceu quando, então com doze anos, conheceu a geometria, que ele dizia ser a expressão espiritual no mundo material.

Porém, como consta de sua biografia (ANEXO A), por aconselhamento de um de seus mestres¹⁰, Steiner mergulhou fundo na pesquisa do mundo material, ao entrar para a Academia Técnica de Viena, pesquisando toda sorte de ciências naturais exatas, acessíveis à sua época. Depois, aprofundou-se no trabalho de Goethe e o descobriu, também, como um grande cientista.

A partir disso, começa a desenvolver uma concepção do que ele mesmo chamou, mais tarde, de a verdadeira sabedoria do homem ou Antroposofia. Antes, porém, participou da Sociedade Teosófica que tinha seus olhos ainda voltados para tudo o que vinha do Oriente, mas que, segundo Steiner, dela se deveria fazer uma tradução para adaptá-la à vivência ocidental.

Após a 1ª Guerra Mundial, era grande a preocupação de Steiner em desenvolver um trabalho de organização social. Por várias ocasiões durante sua vida, até por necessidade financeira, ele havia se tornado professor, e foi assim que o destino o levou a ministrar palestras para operários de várias cidades européias, especialmente na Alemanha.

Em Stuttgart, foi requisitado pelos trabalhadores de uma fábrica de cigarros, que haviam participado de suas palestras, a formular uma pedagogia e a formar uma escola para seus filhos. Dessa forma, com muito empenho, e após anos

de trabalho, foi fundada a 1ª Escola Waldorf, que levou o nome da própria fábrica: WALDORF-ASTORIA, com um método pedagógico totalmente livre e voltado para o desenvolvimento da condição humana em todas as suas possibilidades.

Foi esse o método que se alastrou pelo mundo e que sugerimos ser uma pedagogia adequada para contribuir, não apenas preventivamente para a formação física, anímica e espiritual, cujo conjunto equilibrado, poderia ser denominado *saúde humana*.

Rudolf Lanz (2000, p.51), co-fundador da primeira Escola Waldorf no Brasil, dizia: “Um bom ensino pode e deve ser uma terapia”. O professor teria, portanto, também uma tarefa terapêutica, assim como o médico investiria numa tarefa pedagógica.

Imaginamos trazer à tona essa reflexão que nos parece indicar, talvez, um caminho a seguir, no sentido de auxiliar o fortalecimento da integração saúde-educação, binômio que, a cada dia, mais se entrelaça e se permeia mutuamente, apontando para a necessidade dessa parceria.

Assim, faz-se mister trazer ao conhecimento do nosso leitor algumas noções básicas sobre Antroposofia, o que tentaremos apresentar, a seguir, de maneira sucinta, por ser um assunto extremamente abrangente e complexo. Faremos o recorte que julgamos necessário nesse momento, direcionando para a educação, acreditando também que, durante o processo dessa leitura, cada abordagem trará, passo a passo, uma maior compreensão do assunto e de seus objetivos.

Optamos por trazer na íntegra um conceito de Antroposofia, devidamente liberado pela Sociedade Antroposófica do Brasil, exposto de maneira clara e elucidando inclusive, o que **não** é Antroposofia (ANEXO B1).

Oferecemos, também, a visão de um artista não-antroposófico que, ao comentar os desenhos de Rudolf Steiner, propõe a sua própria interpretação da Antroposofia. (ANEXO B2).

¹⁰ Ele mesmo não gostava de ser chamado ou de chamar ninguém de mestre ou de discípulo e, ao se tornar um grande palestrante, dirigia-se a seu público por “meus amigos” – pois somos todos ao mesmo tempo mestres e discípulos.

CAPITULO 1: A PEDAGOGIA WALDORF

Nosso verdadeiro papel,
como educadores, é
o de facilitadores
na remoção de
dificuldades.
Cada criança traz
das regiões divinas
algo de novo para o mundo,
e é nossa tarefa como educadores a
remoção dos obstáculos físicos e
psíquicos do seu caminho,
de forma a permitir que
seu espírito adentre
a vida em total
liberdade.

Rudolf Steiner

1.1 O contexto histórico do nascimento da Pedagogia Waldorf

Na Europa dos anos pós 1ª Guerra Mundial reinava, como em todo mundo, um caos social e econômico. Os espaços deixados pelos antigos formatos da estrutura sócio-econômica derrubados pela guerra clamavam por ocupação, e muitos buscavam novas orientações para construir uma nova ordem nesse âmbito. Nesse mesmo tempo, a Alemanha e o império Áustro-Húngaro caminhavam para um desastre militar e social, e a Rússia se tornou comunista em 1917.

Steiner percebeu claramente que os acontecimentos político-sociais estavam diretamente ligados à estrutura em que vivia aquele organismo social, o qual poderia e até deveria ser modificado. Conhecendo profundamente as leis que regiam a realidade político-econômico-social daquele período, Steiner propôs uma nova forma de existência social que chamou de Trimembração Social¹¹. Surge, então, uma proposta de Rudolf Steiner, em que ele tenta trazer as primeiras idéias de auto-gestão.

Em Württemberg, Alemanha, estava acontecendo um movimento social pela cidadania, e foi onde Steiner encontrou espaço para lançar os princípios da “Trimembração do Organismo Social” que seria o alicerce sobre o qual se edificaria, também, a futura Pedagogia Waldorf.

¹¹ *Trimembração Social* – Faremos aqui uma breve comunicação de uma grandiosa proposta social sistematizada por Rudolf Steiner. Como diretriz básica, segundo ele, toda sociedade, em nossos tempos deveria ser constituída por três setores, dos quais descrevemos, a seguir, um pequeno resumo de suas respectivas responsabilidades:

a) *Setor econômico*: cumprir a satisfação das necessidades materiais do ser humano – produção, distribuição e consumo de mercadorias excluindo o impulso do lucro – Isso comporia uma comunidade participativa, cooperativa, gerando FRATERNIDADE.

b) *Setor político-jurídico*: elaboração e aplicação das leis, instituições e governos regidos pelo princípio da IGUALDADE.

c) *Setor cultural*: seria o setor que englobaria todas as atividades humanas, ou seja, onde o homem se expressaria como indivíduo anímico-espiritual: nas artes, na ciência, esportes, religião, educação etc. É onde também apareceria a LIBERDADE e, ao mesmo tempo, o respeito pelo outro.

Percebe-se que Steiner ressignifica os princípios da Revolução Francesa, em que os três princípios Fraternidade, Igualdade e Liberdade regiam conjuntamente todas as atividades sociais, não obedecendo a uma adequação necessária, o que, segundo Steiner, seria a causa de seu insucesso. Para ele, os setores deveriam ser completamente autônomos, não sofrendo interferência *dos* e não interferindo *nos* demais.

Na educação - setor cultural - não haveria nenhuma influência do setor político (governo, administração pública etc.) ou do setor econômico - instituições escolares baseadas no lucro, indústria de livros didáticos, etc- Apesar dos esforços de Steiner e colaboradores, essa reforma não ocorreu; porém, até seus últimos dias, ele dizia que a única área onde se realizara a trimembração social, pelo menos no concernente ao princípio da Liberdade, havia sido nas escolas Waldorf; aí a liberdade cultural em matéria de ensino, aconteceu realmente – sem a intromissão de governo ou de interesses econômicos.

Dentre as pessoas que participavam desse movimento social, estava Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros¹² Waldorf Astoria, de Stuttgart, Alemanha. Este homem atentou seriamente para as sugestões de Steiner que dizia que os trabalhadores deveriam conhecer muito bem o propósito de seu trabalho e, dessa maneira, ter uma relação mais humana com ele. Molt solicitou, então, a Steiner um ciclo de palestras que ele organizou e ofereceu a seus funcionários, sobre temas educacionais e sociais.

Provavelmente, a partir da compreensão das palestras de Steiner, surgiu um desejo entre os trabalhadores, de que seus filhos recebessem uma preparação educacional condizente com as necessidades do desenvolvimento humano de sua época. Pediram, então, a seu diretor Emil Molt, que se dirigisse a Rudolf Steiner para que o “filósofo-pensador” organizasse, segundo sua concepção sócio-antropológica, uma escola para seus filhos.

Steiner e seus colaboradores, aceitando o desafio, realizaram estudos sobre pedagogia, didática e metodologia e elaboraram uma proposta pedagógica que culminou com a 1ª Escola Waldorf, inaugurada em Setembro de 1919, em Stuttgart, Alemanha, com 12 docentes e 256 alunos, na própria fábrica Waldorf Astoria.

Começava, então, a frutificar o movimento da trimembração social, com uma escola livre que realizava, não só o impulso da auto-gestão, mas também a idéia da co-educação social, recebendo crianças de qualquer procedência, capacidade, religião e raça.

Esse impulso, desde então, só vem crescendo e se disseminando em todos os continentes, e hoje são mais de 800 escolas em todo mundo. – ANEXO D.

O movimento Pedagógico Waldorf foi, dessa forma, ganhando projeção internacional em diversos momentos, desde sua implantação. Em outubro de 1994, quando se realizou a 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação em Genebra, Suíça, o movimento foi convidado a participar do importante fórum de debates sobre educação.

¹² Apesar de não ser relevante para o contexto da estruturação da Pedagogia Waldorf, lembramos que nessa época ainda não eram conhecidos todos os efeitos maléficos do cigarro.

Lá estavam presentes os ministros da Educação dos países membros da UNESCO e observadores internacionais para discutirem o tema: “Apreciação e perspectivas da educação para o entendimento internacional”.

O “International Bureau of Education” da UNESCO solicitou ao Departamento Central da Instituição “Amigos da Pedagogia de Rudolf Steiner” (Freunde der Gründung Kunst Rudolf Steiner e.v.) a apresentação da Pedagogia Waldorf.

Nessa conferência, realizaram-se, então, colóquios, debates e mesas-redondas com a participação de especialistas internacionais, discutindo-se a questão dos métodos específicos e das estruturas didáticas da Pedagogia Waldorf e sua aplicação concreta, especialmente nas áreas de conflitos e crises sócio-culturais. O impacto da apresentação parece ter sido favorável, havendo uma acolhida extremamente positiva dos presentes. Durante a conferência, alunos de Escolas Waldorf da Suíça, França, Áustria e Alemanha desenvolveram várias exposições e oficinas e, na ocasião, foi também oferecida a oportunidade de uma visita à Escola Rudolf Steiner, de Genebra.

Participações desse gênero e a divulgação dos resultados obtidos com o ensino Waldorf, sua amplitude e abrangência, sugerem sua adequação e explicam sua expansão em todos os continentes.

1.2 Sua história no Brasil

Em meados de 1954, reuniu-se em São Paulo, para estudar Antroposofia e as obras pedagógicas de Rudolf Steiner, um pequeno grupo de amigos, entre eles os casais Schmidt, Mahle, Berkhut e Bromberg. Preocupados em trazer concretamente e de forma prática os ensinamentos da Antroposofia, resolveram oferecer uma opção pedagógica que consideravam mais humana e, assim, pensaram em fundar uma Escola Waldorf que se integrasse à realidade brasileira.

Para auxiliar no trabalho, foram convidados Karl e Ida Ulrich, professores da Escola Waldorf, de Pforzheim, Alemanha, para planejarem juntos, não só a escola, como também uma maneira de preparar professores para lecionarem a Pedagogia Waldorf.

De início, a escola funcionou no bairro de Higienópolis, em São Paulo, na Rua Albuquerque Lins, tendo sido inaugurada em 27/02/1956. Começou com jardim de infância e curso primário, com um total de 28 alunos.

O primário foi reconhecido como escola experimental e, após quatro anos, implantou-se também o ginásio. Em 1979, o ensino fundamental foi autorizado com a duração de nove anos. Algum tempo depois, foi doado um terreno, pelos próprios fundadores, em cuja área se construiu uma nova escola no Alto da Boa Vista, agora no bairro de Santo Amaro.

Atualmente, a escola recebe 900 alunos que são orientados por 264 professores. Numa pesquisa sobre qualidade de ensino, a Escola Rudolf Steiner foi classificada entre as melhores escolas brasileiras (*Revista Veja*, 3, out. 2001).

Em 1970, atendendo à necessidade crescente de formação e aperfeiçoamento de professores, nasceu o Seminário da Pedagogia Waldorf no Brasil – fundado por Rudolf e Mariane Lanz. Hoje, o seminário é o Centro de Formação de Professores e funciona como Escola Normal, autorizado pelo parecer CEE nº 576/97, e pela Portaria da Dirigente Regional da 17ª Delegacia de Ensino da Capital.

O trabalho continuou e agora, no Brasil, existem cerca de 32 Escolas Waldorf, tanto em São Paulo como em outros estados. (ANEXO C)

1.3 O que é a Pedagogia Waldorf?

O Eu do ser humano passa a ser um escultor do seu corpo, um pintor de seu temperamento, um músico de sua alma e um verdadeiro mestre capaz de se erguer sobre todo o mundo animal. Ele será "homem ereto" como já expressa a própria palavra "antroposofia". (BURKHARD, Gudrun K.).

A Pedagogia Waldorf, resultado de um trabalho de conhecimento e de vivências de Rudolf Steiner e seus colaboradores, está pautada na visão integral, holística do ser humano, cujo conhecimento e aperfeiçoamento são guiados pelos pilares básicos que constituem a ciência espiritual, denominada por Steiner ANTROPOSOFIA.

Esse método pedagógico observa uma primeira realidade que é o desenvolvimento da personalidade de seus alunos, os quais admite, sem julgamento de credo, raça ou cultura, procurando fazer-lhes jus e a eles adaptar-se.

Para os mais aficionados, eis a diferença entre a Pedagogia Waldorf e as tradicionais: enquanto as pedagogias tradicionais informam, a Pedagogia Waldorf forma, de uma maneira ampla. Paixões à parte, a Pedagogia Waldorf visa à formação integral do ser humano, focando não só o desenvolvimento da inteligência, a qualidade de conhecimentos em tempo adequado, como também o estímulo da vontade, relacionamentos, ideais sociais, entre outros. Pretende despertar ainda em seus alunos, todas as suas potencialidades, estabelecendo um relacionamento sadio com seu ambiente e com todos os indivíduos que dele participem. (LANZ, 2000).

Em comum com as outras escolas, esta também corrige defasagens, fenômenos de aceleração, orienta crianças com defeitos congênitos ou com outras dificuldades que necessitem de cuidados especiais, tendo sido desenvolvida, para esse fim, uma área específica denominada Pedagogia Curativa¹³ ou, como preferem alguns, Pedagogia Terapêutica.

Logicamente, a escola se propõe a informar e, para isso, trabalha com uma grande quantidade de conhecimentos que, de acordo com sua metodologia,

¹³ *Pedagogia Curativa* – método auxiliar nas dificuldades de aprendizagem e especialmente nos distúrbios de atenção e concentração, desenvolvido pela professora inglesa, Audrey McAllen. Esta era ligada à Pedagogia Waldorf e, a partir de suas observações sobre as dificuldades de seus alunos, desenvolveu um sistema de atuação para auxiliar a re-conexão adequada das habilidades motoras compreendendo: esqueleto, músculos, sistema nervoso e cérebro. Este método visa à superação dessas limitações, que se acredita, se relacionam de maneira estreita com os distúrbios de aprendizagem. Ela trabalhou sob a orientação do Dr. Norbert Glass e de Eyleen Hutchins, euritmista curativa. Audrey McAllen iniciou seus estudos a partir da metade do século XX e, em 1974, escreveu o livro “The Extra Lesson” (A Aula Especial) que já se tornou um clássico entre os profissionais Waldorf de língua inglesa, especialmente os que trabalham com crianças com necessidades especiais. O método consiste em exercícios especiais de movimento (psicomotricidade), desenho e pintura. No Brasil vide: DIAS, Lucinda. *Problemas de aprendizagem: procedimentos pedagógicos-terapêuticos nas dificuldades de encarnação*.

seriam transmitidos de maneira viva, a fim de criar, em sala de aula, uma imagem real do que é o mundo; seria descartado, portanto, todo tipo de conhecimento morto, inútil, abstrato, sem relação com a vida da criança e que são oferecidos em períodos determinados.

A Pedagogia Waldorf, de uma forma ampliada, pretende integrar o homem ao seu *habitat*, de um modo vivo e orgânico, formando indivíduos práticos, ativos e conscientes, segundo o legado de Rudolf Steiner.

Para se compreender a Pedagogia Waldorf, há necessidade de se fazer um mergulho, ainda que não tão profundo, naquilo que compõe as bases de uma ciência que se reconhece com o mesmo rigor científico das ciências naturais – a Antroposofia – a qual, para ser entendida, demanda uma disposição, uma abertura e um espírito despojado de preconceitos. (ANEXO B1).

Como apresentamos em sua biografia (ANEXO A), Rudolf Steiner percorre um longo caminho para formular uma concepção que ele denomina de ampliada do ser humano. Essa concepção tem uma forte ligação com o que Steiner conheceu e desenvolveu, trabalhando na elaboração editorial das obras de Goethe por sete anos, em Weimar, Alemanha.

Ele considera básico um dos postulados de Goethe, que diz: “na diversidade dos organismos, existe um princípio que, em cada fase de desenvolvimento estão contidas as outras fases precedentes do mesmo.” (LANZ, 2000).

Steiner retomou essa premissa e refletiu que poderia ampliá-la, aplicando o conceito a todos os reinos da natureza, incluindo o ser humano.

E foi assim que, além da Física, Matemática, Geometria e muita Filosofia, Steiner estudou profundamente Mineralogia, Botânica, Zoologia, Anatomia e a Fisiologia do ser humano, para demonstrar como o homem contém em si cada reino da natureza e que, também, em cada fase de sua vida, estão contidas as fases que a precederam, em forma de metamorfoses.

Do mesmo modo que uma planta, a qual, em determinado estágio, apesar de apresentar somente folhas, contém em si a potencialidade das flores e

dos 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 das do presente. Isso trazido para a questão educacional, cria a imagem clara de que basta conhecer a natureza da criança para nortear os princípios da sua educação. (STEINER, 1998 c1).

Foi trabalhando na sua tese de doutorado, *Verdade e Ciência*, que Steiner (1985) criou as bases da sistematização da ciência espiritual, formulando os pilares básicos do que conhecemos como Antroposofia, ou seja, a constituição quadrimembrada do ser humano (física, etérica, anímica e espiritual) e sua respectiva trimembração anímica (pensar, sentir e agir). Segundo ele, esse conhecimento seria uma condição importante para uma visão integral do homem de nossa época, e uma necessidade para quem se propõe a ensinar.

1.4 Bases Antroposóficas da Pedagogia Waldorf

Tratamos, agora, de conceituar ainda que sucintamente, esses pilares sustentadores da Ciência Antroposófica, acima citados, que indicam a direção do desenvolvimento humano, segundo Rudolf Steiner, e cujo conhecimento é imprescindível para quem se ocupa da Pedagogia Waldorf.

1.4.1 A Quadrimembração

Steiner concebeu o homem atual, como portador e comportador de quatro processos, que nada mais são que a introjeção dos três reinos evolutivos da natureza (mineral, vegetal e animal) e mais um, que seria o qualificador, o distintor da individualidade humana: o Eu.

Tentaremos fazer um passeio pelos três reinos da natureza, traçando seu paralelismo e apontando, como eles se fazem presentes na constituição humana. Assim, observemos primeiramente o mundo físico, o mundo mineral ou inorgânico, em que não poderíamos contemplar um fenômeno que só se apresenta nos reinos mais complexos, como o vegetal, o animal e o humano, ou seja, onde haja a presença da vida. Assistiremos nesses três últimos, a fenômenos como: crescimento, formas típicas, regeneração, reprodução, metabolismo, dentre outros, que o mundo mineral desconhece.

Veremos ainda que, a cada passo que se dá no sentido evolutivo - partindo-se do reino mineral até o homem - a complexidade das substâncias, dos elementos químicos e das estruturas percorrem, coerentemente, esse mesmo ritmo.

O mundo inorgânico também não estaria sujeito às leis de finitude do mundo orgânico: uma pedra sempre permanecerá a mesma pedra, se não houver interferência de forças externas, não-inerentes à sua própria essência, que modifiquem ou destruam a sua forma. Por outro lado, os seres orgânicos ou vivos, obedecem a uma existência limitada no tempo: nascimento, crescimento e morte.

Existiria, então, nos seres orgânicos, com vida limitada, algo além da pura substancialidade; algo que, no momento da morte deixaria de existir, ou pelo menos, de atuar no indivíduo. O que resta, o cadáver, retornaria à condição inorgânica e com isso voltaria a obedecer às suas leis, como decomposição, perda de estrutura etc.

Dir-se-ia, portanto, que os seres vivos, ou seja, o mundo orgânico, possuem leis diferentes e, em certo sentido, alheias às leis químicas e físicas do mundo inorgânico ou mineral. E aquele algo que deixa de existir no momento da morte, mas que havia possuído a capacidade de formar organismos, se denomina *força vital*.

Então, segundo Steiner, os seres orgânicos teriam, além de seu corpo físico, mineral, esse algo mais, que se traduziria num conjunto de forças que dão vida ao ser e também impedem a ação das leis químicas e físicas exclusivas da matéria. Esse conjunto constituiria um corpo, denominação sabidamente inadequada já que não tem constituição física, mas que permeia todo o corpo físico, plasmando-

o: é o corpo das forças plasmadoras ou CORPO ETÉRICO que, mesmo imperceptível aos nossos sentidos comuns, estaria presente apenas nas plantas, nos animais e no homem, inexistindo no reino mineral.

Por não se tratar de um conhecimento constituído, institucionalizado e, por isso mesmo, não fazer parte do senso comum, é inevitável que surja a pergunta: Como a Antroposofia pode afirmar isso? Não seria essa afirmação mais uma hipótese ou teoria de alguma nova ciência ou religião?

Segundo Steiner, isso não seria a exposição apenas de um conceito, uma abstração. Na realidade o CORPO ETÉRICO pode ser observado, analisado, investigado por experiência direta, com uma metodologia rigorosa.

A ciência espiritual pesquisa com os sentidos superiores, além dos sentidos físicos (ANEXO E); essa força estaria latente no ser humano desde épocas remotas, quando estas ainda eram presentes normalmente em todos nós¹⁴.

Ainda de acordo com Steiner, 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, de um lado uma criança e de outro um ancião; podemos compreender que, na tenra idade, especialmente no recém-nascido, a vitalidade (intimamente relacionada com a presença da água) estaria no seu ápice (corpo flexível, mole, elástico, plasmável). No adulto e mais ainda, no ancião, o corpo estará mais ressecado (pela menor quantidade de água) enrijecido, desvitalizado e sujeito a estados patológicos que tendem à esclerose, ou em outras palavras, à mineralização.

Em compensação, a consciência segue um caminho totalmente inverso. Na criança, as atividades intelectuais e psíquicas ainda estariam por se desenvolver. Pode-se dizer que a criança vive num estado entregue às suas funções vitais e vegetativas. Na idade avançada, se não houver outro empecilho, o ser

¹⁴ Afirma a Antroposofia que, através de exercícios, o homem moderno poderá, e até deverá, recuperar essa faculdade. Ela observa, ainda, que em todas as épocas da história sempre houve iniciados que conservaram ou desenvolveram a capacidade da clarividência (naturalmente não se trata aqui da visão através dos olhos físicos), cujas descrições são concordantes com a pesquisa e os objetos da Antroposofia.

Na verdade, o corpo etérico e suas funções já eram conhecidos dos hindus, egípcios, tibetanos, gregos e várias outras correntes mais recentes. A Antroposofia se considera apenas uma tradutora dessa antiga sabedoria para a compreensão compatível com o grau de evolução do homem do século XX / XXI. (STEINER, 1994).

humano experimentará o auge do desenvolvimento de suas capacidades mentais, de consciência e de autodomínio, o que, provavelmente, seja responsável pela sua postura serena de sabedoria: pode-se dizer que é a vida dando lugar à consciência, ou seja, o preço da aquisição da consciência sendo pago com a diminuição da vitalidade.

Vimos, então, que o corpo etérico, além de dar forma, provocaria toda a dinâmica das funções vitais, atuando no espaço e no tempo, segundo suas leis próprias.

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

Segundo Goethe, o elemento básico da planta¹⁵ é a folha, que está aberta e exposta às forças de fora, do cosmos; ela não possui vida interior, é praticamente uma superfície aberta. Já o animal se encontra mais fechado, mais isolado do mundo externo, contendo um mundo em seu espaço interior, caracterizado pela formação de órgãos e de sistemas com funções específicas.

Essa vivência, que acontece internamente, constitui um mundo próprio de reações, instintos e atitudes que o separam da natureza, não apenas fisicamente, mas que o isentam de certa forma, das influências desta, ao contrário das plantas, pois, enquanto na planta existe um processo constitutivo e evolutivo ligado ao tempo, o animal nasce contendo todos os seus órgãos e depois só faz crescer¹⁶.

Na verdade, novamente isso não se constituiria 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 sentir sensações, ter reflexos, instintos, ou seja, o animal tem uma vida anímica, ou animada. Esse novo corpo será vivenciado no homem também como o CORPO DOS SENTIMENTOS, possibilitando-lhe toda a gama do sentir, desde os instintos mais primitivos, até os sentimentos mais nobres, como é proposto por Steiner.

¹⁵ Goethe, Johann Wolfgang von, A Metamorfose das Plantas – São Paulo: Antroposófica, 1997.

¹⁶ Salvo as metamorfoses de alguns insetos, cuja explicação não caberia nesse momento.

Sabe-se que, em antigas correntes esotéricas, relacionavam-se as forças planetárias (em latim, *astra*) com os órgãos e a vida anímica do homem. A partir disso, Steiner resolveu denominar esta qualidade presente no reino animal e também no ser humano como CORPO ASTRAL (ou corpo anímico), e cuja percepção é ainda mais sutil que o corpo etérico.

A alma, ou corpo astral, será, então, um estágio evolutivamente mais elevado, dominando o físico e o etérico e se caracteriza por diferenciar, especializar tarefas e funções, que são traduzidas em órgãos e sistemas. O corpo astral ou corpo dos sentimentos, vai ser o responsável por formar o espaço e o mundo internos, e está relacionado ao ar, pois não podemos nos esquecer de que todo espaço fechado, mesmo que oco, contém o elemento ar.

Vejamos que interessante a relação entre as palavras latinas:

Anima = alma

Animus = vento, ar, sopro

Animal = animal

Observa-se que os animais superiores utilizam o ar para manifestar seus estados anímicos, através da voz e do grito, envolvendo, todavia, para isso, a função respiratória. Essa função, no reino animal, acontece de forma oscilante, rítmica (inspiração/expiração), enquanto nas plantas a respiração se faz numa corrente contínua. Como uma maneira de compensar o isolamento com a natureza, o animal desenvolveu um sistema neuro-sensorial, o que restabelece o seu contato com o mundo. Desenvolveu, também, uma maneira típica de reagir, característica de cada espécie, o que significa um certo estado de consciência - a alma grupal. Para reagir, ele precisa do movimento dirigido, que lhe permita realizar seus instintos (fuga, sexo, fome etc.). Portanto, o corpo astral pode ser entendido como o provedor dos movimentos e dos sentimentos.

Até aqui, vimos então que, na evolução da natureza cujos reinos estariam presentes metamorfoseados no ser humano, existe uma complexidade

crescente. Vimos também que cada estágio dessa evolução contém em si os estágios precedentes, ou seja: o vegetal contém o mineral; o animal contém o vegetal e o mineral.

Durante a evolução, nós, seres humanos, adquirimos algo diferente. Algo que nos individualiza e nos torna únicos. Essa condição humana nos eleva ao grau mais alto das criaturas viventes no planeta Terra, contendo em nós todos os outros reinos da natureza: o mineral (ferro, cálcio, potássio, sódio, etc.), o vegetal (vida, crescimento, reprodução) e o animal (movimento e sentimento).

Se tomarmos animais em seus habitats e, por isso, não domesticados, como por exemplo a baleia ou a tartaruga, veremos que elas reagem de maneira sempre idêntica aos mesmos estímulos, e sempre segundo suas espécies.

A contribuição que a Antroposofia se propõe a trazer, é a imagem do Homem como um ser único, singular, diferente de todos os seres de sua própria espécie. Não existe um ser humano igual a outro e só ele tem consciência de si mesmo frente ao mundo – a autoconsciência. Para isso, é-lhe necessária uma série de faculdades que jamais encontraríamos no animal e dentre as quais destacamos:

a) o pensar

Sugere-se, então, que só o homem pensa; ou, em outras palavras, só ele se opõe ao mundo, numa relação sujeito-objeto. Essa capacidade também lhe permite fazer a representação de idéias – só o homem pode representar abstratamente suas vivências sensoriais e elevar-se a conceitos e idéias.

As abelhas, apesar de construírem favos perfeitamente hexagonais, não poderiam compreender as relações geométricas e o princípio da construção de um hexágono, o que seria somente uma faculdade humana.

Um rato ou um cão podem ser ensinados a achar um caminho num labirinto; porém, só o homem poderia, após andar por um labirinto, desenhar uma imagem abstrata do caminho percorrido.

b) permanecer no estado anímico

Diz-se que os animais reagem com determinadas sensações e sentimentos, somente enquanto estiver presente a causa que desencadeia essa reação; cessada esta, o estado anímico terminaria.

No homem, o sentimento perdura além da presença da causa. Por outro lado, ele é capaz, também, de induzir o sentimento, apenas com uma lembrança, o que se diria ser uma representação mental daquela situação. Ex.: posso imaginar um suculento jantar e já me deliciar com a sensação prazerosa da imagem do alimento, chegando até mesmo à salivação.

c) memória

Sendo a memória um processo que se desenvolve juntamente com o pensar, e como só o homem pensa, podemos dizer também, que só o homem tem memória. O animal, apesar de parecer ter memória, tem apenas o reconhecimento que desencadeia uma reação agradável ou não: a presença do dono, por exemplo, provoca sempre a mesma reação; porém há necessidade de a causa estar presente – no caso, a presença física do dono. A memória, como faculdade de “chamar de volta” qualquer situação vivida anteriormente, seria uma faculdade exclusivamente humana.

d) Renúncia

Só o homem pode dominar seus instintos; renunciar a um prazer ou à satisfação de um desejo. Ele é capaz de ponderar, refletir sobre as conseqüências de um ato, atitudes impossíveis ao animal.

e) Liberdade

Só o homem tem liberdade de agir, de escolher conscientemente, o que o torna responsável pelos seus atos; o animal segue características pré-determinadas pela sua espécie, o que o caracteriza como um ser irresponsável.

Ponderando todos esses fatos, com base na Ciência Antroposófica, deve existir, então, um centro autônomo da personalidade humana, que se constituiria no âmago de sua consciência. Seria a sua verdadeira parcela espiritual, que só o próprio indivíduo experimenta: o seu “EU”.

Portanto, além dos três membros já citados, o homem possui um quarto elemento constitutivo: o EU. Ou poderíamos dizer que ele seria seu próprio EU, e cuja presença o faz homem e o distingue totalmente dos animais. Os três elementos anteriores – físico, etérico e astral – são seus servidores e lhe dão suporte, ou seja: o homem pensa, sente, e age através dos seus três corpos. O pensar e a memória estão ligados ao corpo etérico. O corpo astral – veículo das sensações e sentimentos, instintos e atividades psíquicas – constitui um conjunto autônomo, denominado vulgarmente por alma e que teria a função de ligar o EU ao mundo, através do sentir e do agir.

Esse EU é imutável, soberano, independente das limitações de espaço e tempo, seria eterno.

O elemento calor ou fogo vem a ser o apanágio espiritual do EU – ele viveria e sobreviveria no calor que diríamos ser o calor humano. Dessa forma, o EU seria a característica essencial da condição humana, através do qual o homem pode dominar os próprios sentimentos, instintos e paixões.

O princípio da liberdade individual e da autoconsciência só existe no reino humano através do EU – o que torna o homem pertencente, ao mesmo tempo, ao reino natural-físico e ao espiritual, sujeito, assim, às leis de ambos.

Esse conhecimento tanto munificaria, como daria corpo à proposta pedagógica de que estamos tratando, que entende não ser somente pela aquisição de conhecimentos que o ser humano se desenvolve. Sua evolução se daria,

sobretudo, através do aperfeiçoamento de suas faculdades anímicas, mentais e morais, seu grau de consciência e sua maneira de pensar.

Então, segundo Steiner, vimos até aqui que o homem possui uma estrutura que comporta em si todos os reinos da natureza:

- mineral-físico;
- vegetal-etérico;
- animal-astral,

comandados por um quarto regente que caracteriza a essência do ser humano – o EU.

Podemos dizer, então, ainda segundo o autor, que o ser humano é um ser quadrimembrado, ou seja, sua constituição integral comportaria esses quatro elementos que acabamos de descrever.

1.4.2 A Trimembração

Munido desses quatro corpos, o ser humano se põe a serviço de sua missão, desencadeando vários processos.

Steiner chegou à conclusão de que, se juntarmos todos os processos desenvolvidos na alma humana, poderemos agrupá-los em três grandes áreas: *o pensar* (onde se encontram também a percepção sensorial e a memória), *o sentir* e *o querer*. Com esses três processos, o homem torna-se capaz de desenvolver sua vida intelectual, afetiva e profissional, desde que haja um equilíbrio entre eles, o qual, segundo o método Pedagógico Waldorf, deve ser cunhado através dos ritmos e da maneira apropriada de ensinar.

Essas três atividades, ditas anímicas, têm, cada uma, um substrato físico que lhes dá suporte, quais sejam:

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

A cabeça, que contém o sistema neuro-sensorial (cérebro e órgãos dos sentidos), nos traz a possibilidade lógica de traçarmos o paralelismo com o pensar. Essa atividade possui características de menor mobilidade, sendo mais estática, mais fria, podendo-se dizer mais morta, e para isso basta lembrar a dificuldade de regeneração do tecido cerebral.

No outro extremo, está o abdome, centralizando a maior parte dos processos metabólicos, viabilizado também e conduzido pelos membros, transformando (inconscientemente) e incorporando ativamente, o mundo material ao organismo, através da alimentação, digestão, secreção etc... São milhares de acontecimentos num constante movimento, gerando processos de calor.

Entre esses dois pólos, um mais estático, frio e outro mais móvel, quente, se encontra o sentir, que constitui uma atividade intermediária, até mesmo na sua localização física – o tórax – o meio do corpo.

Seria ele, o sentir que, através dos movimentos anímicos de simpatia e antipatia, avaliaria as impressões recebidas pelo pensar (Sistema Neuro-sensorial). O sentir seria o processo mediador, curador, sanador que serviria de ponte entre o pensar e o querer, pois seria o portador do discernimento e da verdade de cada um¹⁷.

De acordo com Steiner, quando caminhamos em direção ao pólo oposto, o metabolismo – ou seja, aquilo que se localiza no abdome e nos membros (atividade muscular) – temos uma função relacionada com nosso QUERER, com nossa VONTADE¹⁸, e que se desenvolveria de modo mais inconsciente. No

¹⁷ Quando eu me chamo por Eu, é nessa região do tórax que levo minha mão para me designar, me apontar, me identificar.

¹⁸ Nesse momento precisamos esclarecer que não se trata aqui da expressão da vontade clara, nítida, consciente. Trata-se do instinto bruto, subjacente aos impulsos vitais, não-orientados pela inteligência, apenas como processos de preservação inconscientes (basta lembrar que os órgãos sexuais estão na parte abdominal nos animais superiores e no homem).

movimento dos membros aconteceria a mesma coisa, porém por um caminho que necessita uma explicação: quando decidimos fazer um movimento, é bem verdade que este pode ser bem consciente – exemplo: quero pegar um copo – a partir disso, o meu braço traça uma trajetória (meta fixada) e chega ao copo (meta alcançada). Nesses dois passos, o que eu usei foi o meu sistema neuro-sensorial (representação, pensamento, observação). Porém, a transmissão da minha intenção ao meu sistema motor – a observação daquilo que se passou dentro de mim, até a realização do impulso volitivo, está mergulhado na mais profunda inconsciência.

Acredita-se que essa trimembração e seus desdobramentos formulados por Steiner, podem ser observados, então, a partir das seguintes relações:

- *O Pensar* está relacionado com o intelecto e com a consciência plena;
- *O Sentir* está relacionado com o sentimento e com a semiconsciência;
- *O Querer* está relacionado com o metabolismo e com a inconsciência.

Tais conhecimentos são fundamentais para o conceito de homem entendido pela Antroposofia, e por estar sempre presente na estruturação da Pedagogia Waldorf, objetivou essa preparação.

Um outro processo subordinado ao nosso Eu, diz respeito à possibilidade de termos uma história própria de vida, uma biografia. No decorrer da nossa existência, experimentamos, todos nós, algumas vivências comuns, pois obedecemos a determinadas leis que poderiam ser consideradas, de certa forma, universais: as chamadas leis biográficas. Esse é, também, um conhecimento norteador dos ritmos e das épocas na Pedagogia Waldorf.

Trataremos, em seguida, da abordagem de tal desenvolvimento característico e de como o seu conhecimento se apresenta como fator de relevada importância no processo educativo observado nesta pedagogia.

1.4.3 A Biografia Humana

Steiner, retomando uma antiga sabedoria grega, analisa e descreve o desenvolvimento do ser humano de sete em sete anos e os denomina, *setênios*. Segundo ele, a cada setênio, ocorrem desenvolvimentos diferenciados de cada um dos nossos constituintes – físico, etérico, astral e o Eu – os quais já estariam presentes no momento do nascimento; haveria, porém, um amadurecimento progressivo daqueles corpos que se desenvolveriam e/ou se emancipariam a cada setênio, dando ensejo à utilização e ao surgimento de outras faculdades específicas inerentes àqueles períodos.

Vejamos, então, resumidamente, quais são as características de cada setênio. Abordaremos, mais especificamente, os três primeiros setênios, por serem os mais diretamente envolvidos no processo educacional.

1.4.3.1 Os setênios

a) O primeiro setênio (0-7 anos) – Base do desenvolvimento físico.

O primeiro setênio se caracteriza pela estruturação do corpo físico, via corpo etérico ou vital (base corpórea de toda nossa saúde). Ao final desse trabalho plasmador, 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, a memória – o que coloca o indivíduo em condições de aprender¹⁹.

O sinal físico de tal evolução acontece pela expulsão dos dentes de leite e a formação de dentição definitiva.

¹⁹ Importante salientar que antes disso não existiria tal condição, segundo a Pedagogia Waldorf.

De acordo com as leis biográficas, no primeiro setênio, a criança é extremamente permeável a todas as influências do meio ambiente, como se fora um grande órgão sensorial. Essa permeabilidade inconsciente absorve não só o aspecto físico ao seu redor (cor / som / forma), como também o clima emotivo, os sentimentos e até o próprio caráter das pessoas. Tudo vai sendo recebido pelo corpo plasmador ou corpo etérico que, nessa fase, estará formando os órgãos, as funções metabólicas, etc.

Teremos, portanto, que todo o processo formador da organização física, bem como da psíquica, na criança, sofre grande influência daquilo que acontece em seu ambiente, e seus efeitos serão sentidos ao longo de toda a sua vida. (BURCKHARD, 2003). Vale observar aqui outra característica do primeiro setênio que é a imitação a qual, de início, poderia ser mais inconsciente, tornando-se pouco a pouco mais consciente.

Recorrer a preceitos morais ou explicações intelectuais para educar uma criança, nessa idade pré-escolar, de nada adiantaria; ela aprenderia pela imitação, pelo exemplo e pelo ambiente. Nesse sentido, haveremos de cuidar, não somente de seu quarto, de seus móveis, roupas, mas também de nossos próprios gestos, nosso modo de falar, nossa maneira à mesa..., dando exemplos dignos de serem imitados. Isso sugere que sempre devemos cuidar da nossa auto-educação, para que possamos servir de modelo à nossas crianças. O sentimento da criança, nesse período, deveria ser: O MUNDO É BOM – ou seja, ela deveria sentir que pode ter confiança nesse mundo e, para tanto, deve estar num ambiente de muito carinho e amor, cujo calor a protegeria, inclusive, de doenças físicas e psíquicas. (LIEVEGOED, 1991).

Na criança pequena existe um predomínio da vontade; ainda não se trata de uma referência àquela vontade consciente, mas àquela força irresistível de impulsos motores, de certa forma até descontrolados, num contínuo movimento, tentando conquistar o espaço: podemos ver o desenrolar desse desenvolvimento, quando a acompanhamos no ato de se erguer, de engatinhar, pular, subir nas cadeiras, nas árvores, correr para todo lado...

Pedagogicamente, pouco a pouco, esses movimentos devem ser conduzidos para uma regularidade rítmica, como se fora uma respiração ou um batimento cardíaco de contração e de expansão. Pode-se fazer isso, observando-se horários para jogos, refeições, descanso etc.; depois de certo tempo, observaremos que a própria criança pede esses ritmos, mostrando, assim, que existe uma consonância desta prática com os anseios da alma infantil.

Os três primeiros anos da criança são decisivos para sua vida. Como disse o escritor Johann Paul Friedreck Rishter (1763-1825) (apud LANZ, 2000, p.44) “nos primeiros 3 anos de vida, o homem aprende mais do que em todos os seus estudos acadêmicos”. Com efeito, se focalizarmos o esforço para o aprendizado do andar ereto, o falar e o pensar, conquistas feitas até o 3º ano de vida – ainda que de maneira incompleta –, haveremos de reconhecer que esse aprendizado é dos mais difíceis de toda a existência humana.

Cita-se que Steiner foi um dos primeiros a assinalar uma correspondência entre essas três atividades que acabamos de descrever, quais sejam: o andar, o falar e o pensar. Tais fases teriam uma evolução seqüencial, em que cada uma dependeria, para sua evolução, da fase imediatamente anterior. O andar daria suporte e impulso para o falar que, da mesma maneira, sustentaria o pensar. Isto equivaleria dizer que se o andar não se desenvolver a contento, assim também seriam problemáticos o falar e, conseqüentemente, o pensar²⁰.

Paralelamente, por volta do terceiro ano de vida, acontece um pequeno, mas importantíssimo “amadurecimento”, que pode ser verificado na atitude de a criança se autodenominar – *eu*. Até então ela dizia: Mariazinha quer doce ou Joãozinho quer o brinquedo. A partir dos três anos, acontece a primeira auto-afirmação do Eu, ou seja, a primeira separação Eu e Mundo. Agora, a criança passa então a dizer: *eu quero*, ou *isso é meu*.

A partir desse momento, segundo o desenvolvimento biográfico, a memória começa a desabrochar e a ocupar um espaço que antes não era usado – é como se as impressões sensoriais agora se contivessem um pouco mais, ao invés

²⁰ Método Padovam: Mais recentemente no Brasil a fonoaudiologia vem usando uma metodologia criada por Beatriz Padovan, onde, por exemplo, alguns distúrbios da fala poderiam ser corrigidos refazendo-se as fases do andar terapêuticamente; o que está sendo chamado de Reorganização neuro-funcional. (PADOVAM, 1994).

de terem passagem livre como antes, constituindo, assim, uma nova disposição. (TREICHLER, 1988).

Nossa tendência é a de concordar com esse postulado, pois quando nós, adultos, tentamos recordar nossa infância (procedimento rotineiro com nossos pacientes), geralmente nos deslocamos no tempo até mais ou menos os três anos, que parece ser o ponto onde encontramos, por assim dizer, o nascimento da memória; período em que, normalmente, localizaríamos nossas primeiras lembranças.

Em suma, todas as transformações anímico-espirituais em curso no 1º setênio têm sua respectiva repercussão física; ou, visto de uma outra maneira, tudo o que se trouxe de autenticidade (Eu), junta-se às influências do meio e da hereditariedade e, ao final desse período – marcado fisicamente pela troca dos dentes –, a criança estaria madura para seguir adiante, adentrando uma segunda etapa – a escolaridade. Agora, e somente agora, as forças que até então plasmaram o organismo físico, estarão à disposição do aprendizado, do pensar e da memória.

b) o 2º setênio (7 a 14anos) – Base para o amadurecimento psicológico.

Neste 2º setênio, o corpo astral é quem assume a liderança (assim como o corpo etérico o fez no 1º setênio). Sendo o corpo etérico ou vital também o plasmador, seu papel condiz com a organização da vitalidade, com o desenvolvimento dos processos em formação como o crescimento e a regeneração. Agora, segundo a especificidade do corpo astral ou anímico, todo desenvolvimento vai estar ligado aos sentimentos, às emoções.

Assim, ainda segundo Steiner, o corpo astral se desenvolve em pequenas fases que se apresentariam dos 7 aos 9 anos, dos 9 aos 12 anos e dos 12 aos 14 anos – mudanças fisicamente verificáveis, seguindo um sentido crânio-caudal (de cima para baixo) quando, dos 7 aos 9 anos, se denota no rosto que este se torna mais individual; dos 9 aos 12 anos, podemos verificar especialmente o crescimento do tórax, bem como dos 12 aos 14 anos, o alongamento dos membros.

Assim como no 1º setênio, aconteceria, próximo dos 10 anos, uma nova vivência do Eu, relacionada agora ao sentimento, trazendo uma espécie de solidão e de irritação; a criança fica muito crítica e pode vivenciar, nessa fase, aquele famoso amor platônico.

Do mesmo modo que a imitação no primeiro setênio, há um anseio de identificação com uma realidade exterior no segundo setênio, e teremos no elemento rítmico, na musicalidade, um identificador deste anseio – o que fica explicitado no prazer que o jovem tem em ouvir música, em cantar e, nas Escolas Waldorf, de fazer euritmia²¹. Diz-se que não poderia ser diferente, já que a esfera sentimental organizada pelo corpo astral, comandante desse período, também seria o campo de atuação da música – o ritmo seria sentido nos órgãos do tórax – coração e pulmão (sístole/diástole – inspiração/expiração) onde pouco a pouco iriam se localizando as vivências do Sentir, que antes estavam diluídas pelo corpo todo.

Desse modo, aproveitando tais anseios da alma humana, o cultivo da musicalidade em suas diversas possibilidades serão armas pedagógicas preciosas, que não podem ser desperdiçadas nesse período.

No segundo setênio, a personalidade da criança se desvenda através dos sentimentos. Também se desenvolve mais a memória, permitindo a assimilação de grande quantidade de conhecimentos.

Todo ensino nessa fase deve apelar à fantasia criadora, ao manancial de forças sentimentais, sem exageros, trazendo de forma viva os conteúdos necessários e pertinentes a essa época. De outra forma, abstrações e conceitos sem vida, correm o risco de não apenas arrefecer os sentimentos, mas até de ressecá-los. Isso significa que devemos engajar, envolver a criança, aproveitando sua fase sentimental. Afirma-se que ela quer aprender por meio de imagens – o que podemos entender como uma atitude estética. Isso não equivaleria a dizer que ela vá apreciar tudo e se interessar por todas as coisas que lhe são apresentadas, mas apenas que é assim que, provavelmente, a alma vai se movimentando nessa época, alternando-

²¹ A euritmia é uma arte do movimento criada pela Antroposofia que pode ter caráter artístico, pedagógico, ou terapêutico. Faz parte do currículo Waldorf e é exercida, de alguma maneira, todos os dias nessas escolas.

se entre *simpatia* e *antipatia*. Por isso mesmo, tudo deveria estar permeado por emoções!

Então, é importante a vivência da estética e do belo, que deveriam ser cultivados especialmente nesse setênio, o que nas Escolas Waldorf é feito através de atividades artísticas e artesanais. É um fazer concreto que, contendo a busca da estética, estimularia diretamente o sistema rítmico (coração e pulmões), tornando-se um grande sanador, aquele que ocupa o desenvolvimento nesse período. É, ainda segundo o autor, o momento de a criança vivenciar que O MUNDO É BELO.

Como já descrevemos, esse segundo setênio se desenvolve basicamente em 3 fases; em sua última fase, logo após os doze anos, precisamos estar atentos ao nascimento da autoconsciência (ainda que em seus primórdios), o que irá capacitar o jovem para uma série de outros aprendizados.

Surge, agora, o raciocínio próprio; o intelecto começa a captar leis e abstrações com maior facilidade. Tudo se torna mais objetivo. Esse é o momento de se iniciar o ensino da Física, da Química, da Mineralogia – sempre com o cuidado de se passar lentamente dos fenômenos para as leis abstratas. Assim também a História e a Geografia que, antes, devem ser apresentadas apenas em cenas características e até num tom mais lúdico, aqui já podem seguir princípios mais intelectuais e categorizados, como por exemplo: Idade Média, Hemisfério Sul etc. Também as composições e redações próprias só deveriam ser exigidas a partir dos doze anos.

Acompanhando o desenvolvimento do corpo astral, chega-se ao despertar da sexualidade, que deve ocorrer ao redor dos catorze anos. Acredita-se que esse processo deva se desenvolver normalmente como os outros, sem que exija maiores orientações.

Estará despertada, então, a consciência do próprio corpo e disso resulta o amor físico, a concentração de todos os impulsos elevados do corpo astral em direção a outro ser humano, acompanhado normalmente de um erotismo harmonioso, quando os sentimentos foram desenvolvidos de forma plena.

Ainda no segundo setênio, os costumes se fixam, como por exemplo os hábitos alimentares, higiênicos, de rezar – entre outros – bem como hábitos rígidos,

conseqüências de expressões usadas por pais ou professores, inadvertidamente como: “você é a ovelha negra”, ou “você não aprende mesmo”. 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 manifestaria em repercussões tardias. (BURCKHARD, 2003).

c) o 3º setênio (14 a 21 anos) – Base para o amadurecimento social.

Esse período marca a época em que o EU amadurece, tornando-se autônomo. Isso significa o pleno desenvolvimento das faculdades mentais e morais. O indivíduo se torna capaz de emitir julgamentos objetivos e de agir eticamente, ao final desse setênio. Seria a maturação terrestre, como disse Rudolf Steiner, sendo a maturidade sexual apenas parte dela.

Porém, esse despertar do julgamento próprio vem, quase sempre, acompanhado de um forte espírito crítico. O adolescente parece sentir prazer em colocar em xeque as opiniões dos outros; recusa-se a aceitar qualquer autoridade que, até os catorze anos, era um fato quase inquestionável; valores, ponderações e critérios, agora devem, necessariamente, condizer com o seu raciocínio próprio.

Nesse momento, os jovens só aceitam a honestidade, a verdade – tanto dos pais, como dos professores –, que passam a valer pelo que realmente são intelectual e moralmente. É a fase de O MUNDO É VERDADEIRO – o que não estiver neste contexto, como diriam eles mesmos – *está fora!* Agora sim, é a hora certa para se apresentar a ciência, o conceito, acionando mais diretamente, o pensar lógico.

O nascimento do Eu, provoca a autoconsciência e, com ela, a sensação de ser um indivíduo; mas, ao mesmo tempo, o mundo que era vivenciado como mais ou menos integrado a esse *eu* até agora, sofre uma separação, em que eu sou Eu, e o Mundo é o mundo; seria, em realidade, a vivência de um não-eu. Essa vivência sempre será acompanhada de lutas e crises internas entre o dentro e o fora, o *eu mesmo* e o mundo, que seria também o meio social. Haveria um conflito

entre o *eu* que está amadurecendo, trazendo as forças da responsabilidade e as forças anímicas ainda presentes, dos instintos e desejos da evolução anterior (2º setênio).

Sabe-se que, após os catorze anos, o jovem vive um idealismo que será acolhido internamente, de acordo com sua personalidade; esse movimento deve ser incentivado pedagogicamente, sempre no âmbito da verdade, que é a regente desse período, dirigindo-o para uma criatividade consciente.

É o momento, aproveitando esse idealismo, em que se deve ensinar aos jovens, não apenas tecnologia e ciências, mas também a realidade social; os problemas da humanidade, não apenas na teoria, mas por uma participação ativa na prática em atividades sociais²². Com a capacidade de discernimento nascida nesse setênio, poderia nascer também, nos jovens, a fixação de metas para sua vida futura. Ele deve desejar, verdadeiramente, contribuir em liberdade e responsabilidade, para o desenvolvimento da humanidade.

Por volta dos 21 anos, a maturidade intelectual e moral parece trazer uma certa estabilidade, o que deve ser acompanhada também de responsabilidade.

Resumindo, o desenvolvimento desses três setênios que, de uma maneira geral, são aqueles dedicados, não só ao contato com o mundo, mas com o aprender no sentido amplo da palavra, corresponde, então, ao amadurecimento, sucessivamente, dos corpos etérico (0-7a.), astral (7-14a.) e Eu (14-21a.).

Isso aconteceria de uma forma endógena, como algo orgânico e, portanto, teria uma correspondência direta na disposição interna, ou seja, na prontidão para o aprendizado, que precisaria estar de acordo com esse desenvolvimento, como uma chave para sua fechadura.

Certamente, pelo fato de o homem não nascer pronto, ele deve percorrer um longo caminho de aprendizado que pode perdurar por toda sua vida, ao contrário dos animais. Jamais devemos fechar as portas para o aprendizado,

²² Nas escolas Waldorf, se organizam visitas e atividades a outras comunidades, como favelas, por exemplo. Em São Paulo existe um grande projeto, que hoje é exemplo do 3º setor, que começou com esse intuito – Associação Monte Azul – assistindo, aproximadamente, 15 mil pessoas (e-mail: ascmazul@amcham.com.br).

especialmente por nos sabermos portadores de uma parcela anímico-espiritual, o que nos municia a aprender durante a vida toda.

Faremos, ainda, algumas considerações...

Uma das grandes metas da educação institucionalizada é fazer o homem chegar ao pensar conceitual; afinal é essa qualidade que nos distingue como seres humanos.

Para a visão dessa nova ciência, constitui um problema sério querer ensinar a criança a pensar conceitualmente desde os primórdios da infância e, pelo que foi exposto, podemos entender que a criança não deve receber os conceitos já prontos.

Forçar a criança, antes dos catorze anos, a mover-se mentalmente em abstrações, equivale a arruinar sua personalidade anímica. Ela deveria em primeiro lugar ir aprendendo como se faz, para depois, na hora certa, ter condições para tirar suas conclusões. (LANZ, 2000, p.69).

Diz-se que o raciocínio se faz por meio de sentenças e a cada sentença que a criança ouve, acrescenta-se-lhe um novo hábito anímico; daí a importância da técnica da fala e da formulação de sentenças, pois tudo isso atuaria sobre o seu corpo físico. A criança em idade escolar pode receber naturalmente uma variedade de conceitos. Porém, conceitos prontos, já digeridos, podem ter um caráter de massificação, já que não teria havido o esforço abstrativo individual, o que deve ser feito de maneira a abarcar suas vivências de situações concretas. Devem ser conceitos vivos e que deixem clara a possibilidade de transformação. Seria sempre melhor caracterizar do que definir, pois o que já é definido pode dar a impressão de definitivo.

Sugere-se, portanto que, só a partir da puberdade, as atividades científicas e filosóficas que apresentam conceitos mais definidos devessem ocupar espaço intelectual e, mesmo assim, com uma boa dose de cuidado, lembrando que a consciência percorre sua evolução desde a criança até os vinte e um anos e que, apesar de o adolescente se achar responsável e livre, é somente nessa idade que realmente ele se apossa dessa faculdade.

Faz-se necessário, ainda, lembrar o postulado de Göethe, que Rudolf Steiner tomou como base para desenvolver uma antropologia que abrange o material, o biológico, o psicológico e o espiritual. Trata-se do princípio da metamorfose, ou seja, a presença metamorfoseada de todas as fases da evolução, na fase seguinte de sua trajetória.

Para a educação, seria interessante saber, por exemplo, que essa metamorfose está presente na evolução do andar, que prepararia o falar, que prepararia o pensar e, ainda, em várias outras relações do indivíduo.

Por ser integrante do processo evolutivo que estamos tomando como base dessa proposta educativa achamos conveniente trazer o conhecimento dessa característica, que também auxiliará no entendimento da Pedagogia Waldorf, qual seja, a metamorfose do Andar, do Falar e do Pensar.

1.4.4 O andar, o falar e o pensar

Ao falar sobre o desenvolvimento humano, desde o bebê até a criança pequena, Rudolf Steiner atrela a este uma tríade de acontecimentos que, seguindo um movimento temporal, não só influenciam mas também pré-determinam a fase subsequente, funcionando como condição básica que lhe serviria de apoio e sustentação. Trata-se das conquistas do andar, do falar e do pensar.

Para Bernard Lievegoed²³ (1996) que descreve de maneira clara e científica essas características, a criança pequenina vivencia seu próprio corpo como que fazendo parte do mundo externo; suas mãozinhas se agitam inicialmente em seu campo visual como se fora seu primeiro brinquedo. Depois ela descobre que pode tocar suas perninhas e, assim, pouco a pouco, ela conquistaria todo o seu corpo, evoluindo para mais um passo – a busca da verticalidade.

Esse processo, após o sorriso, segundo Lievegoed, é uma das primeiras manifestações do humano na criança, afirmando que “Todos os mamíferos superiores permanecem durante sua vida inteira no plano horizontal, não vindo

²³ Médico psiquiatra e fundador do Instituto Sonnehuis, especializado em Pedagogia curativa, na Holanda.

realmente a erguer-se. Isso também é válido para o canguru e o gorila, o que é comprovado por seu esqueleto.” (LIEVEGOED, 1996, p.40).

O processo eretor está relacionado com a diferenciação das funções dos braços e das pernas. Já no homem adulto, os braços libertos da tarefa de auxiliar a busca da verticalidade, estarão disponíveis para as tarefas superiores, mais de caráter anímico, transformando-se em verdadeiros órgãos de expressão, que acompanham os ritmos do tronco e não das pernas, como acontece nos outros mamíferos.

A criança começa a erguer-se na segunda metade do primeiro ano de vida, galgando paulatinamente um esforço para sentar, engatinhar e levantar-se com os braços para cima.

Isso vai até o segundo ano, quando ela aprende a andar e a correr, o que a retira da condição de bebê, perdendo, inclusive, as dobrinhas das coxas e dos braços, passando a ser considerada uma criança pequena. Nesse momento de transição é que se inicia o processo da fala, embora em alguns casos possa haver uma simultaneidade de ambos os processos, mesmo que parcialmente.

Na busca da posição ereta, a criança usa seus bracinhos que a impelem para cima; isso cessará quando ela der o seu primeiro passo livre, sendo interessante também observar que a maneira como ela desenvolve essa conquista, já nos traz algo de seu temperamento, ou seja, de sua disposição anímica.

Ao conquistar a postura ereta, após incontáveis tentativas e um grande dispêndio de energia, a criança ganha uma parte do mundo espacial exterior e também uma percepção maior dele. Pela repetição dos movimentos, formar-se-ão certos hábitos e reflexos. Porém, o pensar – combinação e síntese das percepções – ainda não estará presente, carecendo de um processo intermediário que se manifestaria antes dele e que lhe daria suporte, ou seja, a fala.

Essa capacidade, exclusivamente humana, já vai adquirindo seus primórdios estruturais durante a conquista da posição ereta, ou seja, a criança chora, dá gritos, risos, balbucios, tudo em função de seu contentamento ou mal-estar.

É interessante notar que a criança inicia sua orientação da fala pelo som **A**, vogal que flui sem obstáculo para o mundo exterior, com uma característica de admiração, coincidente com a atividade interior da criança (1º setênio – O Mundo é Bom). “Dada”, “mama”, “papa” são, geralmente, as primeiras palavras compreensíveis; o som só delineará formas mais definidas, quando os braços já não mais precisem ajudar a locomoção.

Trata-se de um processo complexo, tanto fisiológica quanto psicologicamente, acompanhado do surgimento dos centros da fala no cérebro; nos destros, no lobo esquerdo e nos canhotos, no lobo direito. (LIEVEGOED, 1996).

Segundo a ciência espiritual, quando aprende a falar, a criança acolhe, na sua vida anímica, uma ordem espiritual, ainda não ligada ao *eu* individual, mas como um *eu* coletivo de um povo, de um grupo de indivíduos a que, através da sua linguagem, se sente ligada. Cada povo experimentaria vivências diferentes ao denominar diferentemente os mesmos objetos, de acordo com suas disposições anímicas.

Existem, segundo a Antroposofia, princípios criativos nas vogais e consoantes – por exemplo: no **A** viveria a diástole, o abrir-se ao mundo exterior; no **U** viveria uma espécie de sístole, o fechar-se, o isolar-se do mundo exterior e assim por diante. São as forças que compõem o *logos*, o verbo; podemos dizer que são modelos, capazes de formar sistemas – as palavras.

Acredita-se que a língua materna permita a seu povo uma maneira cômoda de trocar experiências de modo rápido; porém, ela também seria responsável pela sua configuração física, agindo de maneira plasmadora nesse povo. Segundo Lievegoed, podemos dizer que a língua materna tem ação edificadora, tanto no físico quanto na personalidade de seu povo.

Nós vivenciamos intrinsecamente, nossa língua materna como a um irmão querido, amando-a com sua beleza e sofrendo quando temos que abdicar dela por qualquer motivo – (viagens a outros países de outras línguas, por exemplo) o que é perfeitamente compreensível, se entendermos que ela própria contribuiu para nossa formação global.

Essa complexidade adentraria o mundo da criança que começa a falar e, nesse momento, quando as mãos deixam de ser usadas e estão livres, formar-se-á no cérebro, ao mesmo tempo, o centro da mão e o centro da fala. (LIEVEGOED, 1996). E, como nos cinco primeiros meses a criança duplica seu peso, no segundo e terceiro anos de vida, ela realizará a grande proeza mental do falar.

Aqui também, como nas fases para o andar, poderíamos observar vários traços do que viria a ser o caráter da criança, indicando a presença do eu, mesmo que vagamente. Após essa conquista do falar, segue-se, então, o caminho que desembocará na capacidade para o pensar, para a formação de conceitos.

No início, a criança aprende a dominar o que existe no seu ambiente: mesa, cadeira, vaca, árvore. O ato de dar nome às coisas traria a ela uma nova relação com o mundo. O aprender a falar já lhe teria exigido uma certa separação deste; ao ultrapassar a mera denominação e iniciar-se o processo de junção de palavras para formação de frases, aconteceria a primeira atividade pensante; poderíamos dizer que nasce, nesse momento, a mais primordial formação de conceitos, embora sem conteúdos concretos.

O contato com a fala e a sua prática, propiciariam o desenvolvimento do pensar e os primeiros conceitos se referem ao mundo exterior – coisas – mesa, cadeira, gato, árvore etc. Seguindo o desenvolvimento, percebemos o acréscimo dos verbos aos nomes das coisas: gato pula, fogão queima, etc., o que caracteriza um mundo de ações e atuações.

Veremos, então, que num primeiro momento, a criança conquista o mundo espacial e, com a ação, começa a agregar o mundo temporal, posto que toda ação decorre num determinado período de tempo.

Um próximo passo acontece no sentido das relações com essas ações; ela percebe, por exemplo, que para abrir uma porta basta baixar a maçaneta (essa criança deve estar com mais ou menos 2 anos). A partir de 3 anos e meio, ela entende que precisa virar a chave e depois baixar a maçaneta para conseguir abrir uma porta trancada a chaves.

Essas sutilezas que, às vezes, são tão rápidas a ponto de passarem despercebidas, demonstram que a criança precisa desenvolver uma associação de idéias para realizar esses progressos.

Quando a língua materna é bem articulada, as frases bem construídas, onde não se omitem vogais ou consoantes, ou seja, quando se utiliza toda a riqueza de vocabulário e as nuances do idioma, favorecemos que a criança se una à sua língua com seu Eu, no seu âmago mais profundo, numa vinculação com as forças espirituais do seu povo, agregando-lhe um sentimento de pertença.

Para Lievegoed, essa atitude desencadeia uma espécie de proteção, preenchendo-a animicamente, sem deixar espaço para que esta venha a almejar, mais tarde, outras experiências ou paixões nacionalistas extremadas.

O fato de se nascer num determinado povo, criaria uma oportunidade de seguir um caminho de vida regido pelo seu Eu e envolvido pelo espírito desse povo, o que despertaria também uma compreensão dos outros povos.

A presteza da língua com cuidados de vocabulário, contribuem para um pensar diferenciado. A escolha e a exatidão das palavras desenvolvem representações mentais precisas. Como dissemos, a língua tem uma força plasmadora, e a língua materna exerce uma influência, portanto, ainda maior, pois vivemos em seu âmbito; transmiti-la em toda a sua riqueza para a criança que é imitadora, não só é nosso dever, como também nossa responsabilidade.

Resumindo, vimos que seria através de um impulso motor interno que a criança se orientará para a postura ereta no espaço; vimos também, como, através da imitação, ela conquista o falar e da importância da língua materna, inclusive para identificar-se com seu povo; a partir daí, estará criada, então, a direção para o pensar, que constituirá uma primeira função psíquica consciente. Depois disso, nas fases evolutivas posteriores, o pensar irá adquirindo novas conquistas.

Descrevemos, então, de maneira específica para o andar, o falar, e o pensar, o processo da metamorfose de um desenvolvimento de uma fase para outra que carregará sempre a qualidade desenvolvida na fase anterior.

1.4.5 Os temperamentos

Uma outra contribuição, novamente emprestada da sabedoria grega²⁴ que Steiner desenvolveu, dando sua versão para o homem contemporâneo, foi a do princípio dos temperamentos. No que diz respeito à educação e também ao profissional de saúde, tal conhecimento poderá constituir-se em uma ferramenta terapêutica, pedagógica e até mesmo social, pois, potencialmente, desviariam tratamentos e/ou procedimentos mais diretamente relacionados com a demanda daquele determinado temperamento.

De acordo com esse princípio, a nossa constituição física e anímica, apesar de termos cada um a marca específica do nosso “eu”, poderia ser agrupada, segundo Rudolf Steiner, em quatro tipos básicos, que representariam a junção da corrente hereditária e da evolução do “eu” através dos tempos. Seriam eles:

- a) o temperamento Sangüíneo;
- b) o temperamento Melancólico;
- c) o temperamento Colérico;
- d) o temperamento Fleumático.

Os temperamentos são, segundo o autor, a maneira característica que cada um desses grupos tem em comum de se expressar, de se relacionar, de ver e viver o mundo, agindo e reagindo de maneira semelhante.

Vale salientar que os temperamentos nunca serão puros; normalmente apresentaremos características de um ou dois temperamentos, embora os quatro tipos estejam em nosso ser.

O conhecimento e o diagnóstico dos temperamentos são questões básicas no ensino Waldorf, por isso descreveremos os quatro tipos e suas principais características:

²⁴ Eurípedes, na Antiga Grécia, relacionou os 4 elementos naturais – terra, fogo, ar e água, com quatro tipos básicos de “tempero” do comportamento humano: melancólico, colérico, sangüíneo e fleumático.

a) *O tipo sangüíneo* designa uma criatura ágil, leve, que vive um pouco acima do chão – digamos, uma criatura um tanto aérea. É predominantemente alegre; quando criança vive saltitando, se cair não chora, ou se o fizer, será por apenas alguns minutos. É geralmente inteligente, porém perde facilmente a concentração – por isso tem dificuldade para se fixar numa determinada tarefa.

Adormece e desperta facilmente; prefere alimentos azedos e picantes e em casos extremos tende a ligar-se a interesses fúteis e superficiais. Essa criança não poderia ser dominada pela força; o adulto teria que desenvolver uma ligação afetiva dela para consigo e com o objeto com o qual se quer fazê-la ocupar-se. Todavia, toda criança é um pouco sangüínea, ou seja, tem essas características de não se ligar muito ao mundo e viver pulando de alegria.

b) *O tipo melancólico* se apresenta completamente diferente do sangüíneo – no lugar da leveza, veremos o peso, e ao invés de alegria, a tristeza. A criança está sempre isolada em seu mundo; tem movimentos lentos, desajeitados – seu corpo parece um fardo. Por causa disso – em contraste com a criança sangüínea – tem dificuldades em ser aceita pelos colegas, o que piora ainda mais sua solidão, dirigindo-a para um ensimesmamento que poderá render-lhe um egocentrismo exagerado.

Sempre mais propensa a doenças, qualquer dor ou sofrimento a deixa arrasada. Come pouco e prefere doces e balas; demora a acordar e a adormecer. Não suporta o frio, não gosta de exercícios físicos, detesta jogos violentos. Por isso, a melancolia só pode ser superada com muito calor – tanto físico quanto animicamente, através da compreensão. Ele se compraz com a dor de outras pessoas ainda mais sofredoras que ela – então o educador trabalharia, mostrando a ela o sofrimento do mundo.

Ao invés de movimentos violentos, convém sugerir-lhe movimentos rítmicos, inclusive porque ela, geralmente, gosta muito de música.

Assim como o elemento ar predomina no sangüíneo, o melancólico vivencia as forças do peso da matéria sólida – o elemento terra.

c) *O tipo colérico* teria sua ligação com o fogo. A criança colérica tem o corpo atlético – membros curtos, nuca grossa – é aquela comumente conhecida como touro. Sua característica é a de geralmente ser atenta e concentrada; porém, ao menor problema, estoura, inflama como o fogo, e até desproporcionalmente à qualidade do problema. Somente quando passa o acesso de cólera é que ela se recupera, sendo a primeira a se desculpar. É nessa hora que ela ouve as argumentações; falar com ela no momento da cólera é inútil e só a torna mais furiosa.

É corajosa, responsável, aplicada e líder nata – tem sua própria maneira de lidar com o que ela define como o mal; age sempre com muita energia, até para defender os mais fracos ou menos corajosos.

Para se lidar com um colérico, temperamento difícil e complexo, é preciso muita paciência e compreensão. Deve-se dirigir suas forças para os seus limites, fazendo a criança competir até consigo mesma, em tarefas sabidamente impossíveis, para que possa constatar que não é infalível. Se o colérico encontrar pessoas, idéias ou objetos que tenham um valor moralmente elevado ela pode desenvolver um tipo de sentimento de veneração e de respeito – especialmente pelo professor que sabe o que faz, tornando seu autocontrole mais fácil.

Jamais deveremos tratar coléricos com ironia ou críticas infundadas pois, além de inteligentes, por trás da sua aparência dura, às vezes violenta, está uma alma que clama por carinho.

d) *O tipo fleumático* possui uma tendência a, como se diz popularmente, *ficar na sua*. Tem uma ligação intensa com seu corpo etérico, o que lhe proporciona um constante bem-estar, rendendo-lhe uma vitalidade inabalável.

Porém, é muito difícil despertar seu interesse, pelo próprio prazer interno de bem-estar que ele possui e do qual não gosta de abdicar, envolvendo-se

com outras coisas. Ocorre disso uma dificuldade de iniciativa, de se ligar ao que acontece ao seu redor, tendo características de lentidão e sonolência, sendo muitas vezes gorducho e sua fantasia chegando, às vezes, à mediocridade.

No entanto, por outro lado, é muito ordeiro, amante da rotina e de uma fidelidade incomum. Sua lentidão em captar conhecimentos e impressões, acaba sendo compensada pela sua calma e por seu espírito metódico.

Pedagogicamente, existe um caminho indireto que poderia despertar o interesse do fleumático – e isso seria feito através do interesse de seus colegas e amigos – motivo pelo qual ele deve estar sempre cercado deles, especialmente daqueles de sua idade.

Não adiantaria tentar despertá-lo através de coisas ou assuntos escolares ou domésticos; é somente através do interesse que vive em outras almas, que ele poderá receber esse reflexo e despertar. Convém reduzir-lhe as horas de sono; diminuir doces e pudins, que tanto aprecia, substituindo-os pelas frutas, saladas e salgados. Exercícios físicos são importantes – inclusive para combater a obesidade que seria uma tendência comum nos fleumáticos.

Em resumo, pedagogicamente, após diagnosticar os temperamentos – e aqui vale ressaltar – tarefa perfeitamente possível para um educador, devemos partir daquilo que se tem, ou seja, deve-se reconhecer e trabalhar com as possibilidades de uma maneira positiva, sem forçar situações.

Podemos dizer, então, resumidamente que:

- para o *sangüíneo* – o melhor seria crescer sob a direção de uma mão firme, para ensinar-lhe que, mesmo estando no lado externo, ele pode desenvolver amor e afeto;
- para o *colérico* – o respeito pela capacidade verdadeira, chegando mesmo à veneração de uma personalidade, terão imensa atuação no seu auto-controle;

- para o *melancólico* – compartilhar um destino justificadamente doloroso, é disso que ele poderia extrair alguma leveza e, por incrível que pareça, até certa alegria, por não se sentir só em sua tristeza;
- para o *fleumático* – ele se beneficiaria pelos interesses de outras pessoas, por isso deveria estar constantemente rodeado de colegas e amigos que, na infância, devem ser de mesma idade.

Na maioria das classes, o professor terá, geralmente, a presença dos quatro temperamentos, devendo estar apto a atuar sobre todos eles, segundo a exigência da Pedagogia Waldorf.

Para os professores, Steiner deixou uma recomendação prática – como ele considera que toda a Antroposofia deva ser –, para se lidar em classe com os vários temperamentos. Observando que a posição no espaço físico da classe era importante, recomendou que se formassem grupos do mesmo temperamento e que estes deveriam estar sentados todos juntos, ou seja: coléricos com coléricos, fleumáticos com fleumáticos, e assim por diante.

Dessa maneira, ele pretendia demonstrar que os sangüíneos, por exemplo, se aperceberiam na turbulência de seus vizinhos, tendendo a ficar mais calmos; os fleumáticos se cansariam da indolência reinante e, dentro de suas possibilidades, passariam a tomar iniciativas; os coléricos teriam que se cuidar mais e respeitar o outro, que também é colérico, e assim por diante.

Na prática, o conhecimento dos vários temperamentos é uma ferramenta valiosa que auxilia o professor na compreensão de seus alunos e de seus comportamentos e, de certa forma, até de si mesmo.

Em nossa experiência médica, o diagnóstico do temperamento é o *start* que orienta todo o processo terapêutico. A orientação dos pais, no sentido de lidar adequadamente com os diversos temperamentos dos filhos, tem se mostrado um forte aliado nos relacionamentos familiares, segundo nosso cotidiano.

1.4.6 A Formação do Educador e sua prática pedagógica.

Como já especificamos, todos os conteúdos que descrevemos neste texto têm um embasamento na concepção do homem e de sua evolução, trazido pela Antroposofia.

Steiner sempre se preocupava em oferecer aos pedagogos Waldorf, das mais variadas formas, o maior acesso possível a conteúdos e atualidades que deveriam ser trabalhados na escola, mas, especialmente, organizava cursos, palestras e conferências sobre como se dá a evolução do homem nas várias fases da vida.

Nesses encontros, ele pontuava vários itens que considerava fundamentais para os educadores e foi assim que, num ciclo de conferências em setembro de 1920²⁵, na Alemanha, ele abordou:

- a) o processo pedagógico vivo;
- b) as três forças básicas da educação;
- c) a antropologia espiritual e pedagógica;
- d) o equilíbrio físico / espiritual na educação;

que seriam conhecimentos básicos a serem adquiridos por um professor Waldorf:

a) *O processo pedagógico vivo:*

Preocupado em ensinar de forma abrangente como se deveria formar um autêntico educador, Steiner sugere:

Os senhores sabem que nossa arte pedagógica deve ser erigida sobre uma autêntica sintonização de nossos sentimentos com a natureza infantil; que ela deve basear-se, em sentido mais amplo, no

²⁵ Essas palestras compiladas receberam o nome de *Antropologia Meditativa* - contribuição à prática pedagógica, donde pinçamos aspectos que entendemos relevantes para quem se dedica à arte de educar, e que também poderiam ser condizentes com uma educação institucional. Além disso, contribuiriam para clarear a maneira antroposófica de observar a evolução do homem e da humanidade como um todo.

conhecimento do ser humano em desenvolvimento. [...] Quando, como mestres, conseguimos penetrar nessa essência do homem em desenvolvimento, é a partir de tal conhecimento que surge a melhor maneira de procedermos. A esse respeito nós mestres, devemos nos transformar em artistas. Assim como não é possível o artista recorrer a um livro sobre estética a fim de pintar ou esculpir conforme princípios de estética, o professor jamais deveria ensinar recorrendo a um daqueles receituários pedagógicos. O professor necessita de uma verdadeira compreensão do que o homem realmente é e do que vem a ser enquanto se desenvolve no decorrer da infância. (STEINER, 1997, p.18).

Poderíamos dizer que, com estas palavras, Steiner dá uma excelente pista sobre aquilo que rege a pedagogia por ele fundada, e que, se houver um real interesse, qualquer professor poderá acessar esse conhecimento, trazendo-o para a sua própria prática pedagógica. Vale ainda ressaltar que, ao dizer que não se deve seguir nenhum receituário pedagógico, ele não estaria condenando nenhuma teoria, já que ele mesmo cita várias delas em suas palestras. Estaria se referindo, isso sim, à necessidade do conhecimento do desenvolvimento anímico e espiritual que, segundo sua visão, acompanha igualmente o desenvolvimento físico-intelectual.

Steiner continua sugerindo que o professor é a pessoa que mais deve ter aprendido ao final de um ano letivo; se assim não aconteceu, seu ensino provavelmente terá sido ruim. Isso porque um bom ensino se faria à custa de um grande esforço e este esforço sempre ensinaria muito! O professor que cultivasse uma modéstia íntima, sabendo-se imperfeito, certamente estaria no caminho pedagógico correto. Também o faria, aquele que realizasse o magistério com um ceticismo interior, autêntico e nobre, possibilitando um trabalho de humildade, que reverteria em resultados em favor de seu aluno.

b) As três forças básicas da educação

Como esclarecemos no desenvolvimento dos três primeiros setênios, a evolução da criança tem dois momentos muito importantes, possuindo ambos suas expressões físicas características. Trata-se do período da troca dos dentes e da época da maturidade sexual.

A troca dos dentes corresponderia a uma maturidade que se fez sob forte influência do sistema neuro-sensorial, ou seja, de cima para baixo – da cabeça em direção às extremidades (sentido crânio-caudal), e que seria o sinal físico de que a criança estaria preparada para o pensar organizado de forma mais consciente; seriam forças transformadas do corpo etérico e que agora estariam à disposição do intelecto e que, a partir disso, haveria a possibilidade do desenvolvimento das faculdades de desenhar, pintar, escrever, etc.

Durante todo o segundo setênio, mas com seu ponto culminante entre os catorze e os quinze anos, uma nova transformação aconteceria: trata-se agora daquilo que em Antroposofia é comparado a uma espécie de queda do paraíso nos meninos e nas meninas, ou seja, uma maturidade mais terrena, onde a maturação sexual é apenas parte dela, segundo Steiner.

Espiritualmente, aparece mais fortemente agora um elemento que podemos dizer, teria um caráter lingüístico-musical, exercendo uma força externa que pouco a pouco vai adentrar a corporalidade física e que, no caso da mulher, desencadeia alterações mais diluídas no corpo todo, e que no homem acontece, principalmente, na região da laringe, marcando uma diferenciação significativa, especialmente nas mudanças de tonalidade das vozes dos jovens, mas também das jovens. O ensino da música e das línguas pode ser feito com entusiasmo, aproveitando esse período que terá repercussões na preparação desse ser humano para o futuro. A música é um elemento de caráter físico, no sentido de ser um reflexo das esferas celestes no elemento ar, que torna físicos os sons; quando dentro da laringe, o ar torna física a linguagem.

Steiner (1997, p.36) cita as palavras de Shakespeare a respeito da música: “O homem que não tem música dentro de si [...] serve para a traição, o assassinato e a perfídia! [...] não confiem nele!” (Trecho de *O Mercador de Veneza*).

Parece que, para Steiner e também para Shakespeare, o elemento lingüístico-musical tem importância especialmente nesse período do desenvolvimento. Acredita-se ser tal elemento, o que se oporia aos processos maléficos internos, cujas tendências as teríamos todos, quando esses teimassem

em aflorar. Tudo isso, sem contar a alegria que a música nos proporciona e, não menos por acaso, ser o adolescente grande amante da música.

Por fim, Rudolf Steiner refere-se ao ensino também como uma maneira de conter esses impulsos que vivem dentro de nós e que precisariam ser, de certa forma, estruturados. As atividades dos alunos devem ser moduladas pelo professor, de maneira que se encontre um meio-termo entre as intenções dos dois (professor e aluno). (HAUSCHKA, 1987). Dessa maneira, a criança será protegida da ligação excessiva com o mundo exterior, pois esse processo não pode ser abrupto; ao contrário, deverá ser lento e gradual. A mão protetora que direciona a criança nesse sentido seria o terceiro elemento oferecido pelo professor e que, juntamente com a veneração²⁶ e o entusiasmo, segundo Steiner, vai compor as três forças básicas da educação.

c) Antropologia espiritual e pedagogia

A Antropologia a que Steiner se refere pode ser traduzida como o conhecimento da essência do ser humano e de seu desenvolvimento físico, anímico e espiritual, através de um aprendizado que acontece durante o próprio trabalho pedagógico. Esta tarefa do professor, de aplicar seu conhecimento e sua própria percepção apreendidos pelo cotidiano na vivência com a classe, acabaria por produzir uma individuação, uma certa autonomia do processo pedagógico, ou seja: o processo todo é uma co-produção professor-aluno.

Para o método Waldorf, entende-se que se a pedagogia fosse extraída de vários princípios já formulados, não deixaria margem para que o próprio professor a complementasse ou a recriasse, à sua maneira, durante o seu trabalho. Seguimos falando de uma pedagogia que não excluiria qualquer outro conhecimento, mas que se estruturaria a partir do aprendizado do próprio professor, em conformidade com as vivências e necessidades daquele grupo específico – a sua classe.

²⁶ Veneração aqui, como no restante do texto, tem a conotação de respeito, reverência, consideração.

Seria, portanto, o binômio professor-aluno, o produtor e o responsável pela condução do processo pedagógico, com seus movimentos de espaço e de tempo, co-produzidos segundo suas necessidades.

Ainda com relação ao aprendizado, Steiner ressalta a importância de dois processos sensoriais que entendemos relevantes para a compreensão deste: o funcionamento dos sentidos da visão e da audição no desenrolar do processo de aprendizagem.

Segundo uma fisiologia específica, emoldurada pela Antroposofia, denominada Fisiologia Oculta, entende-se que o órgão da visão age e reage da seguinte maneira: ao perceber, por exemplo, um desenho ou qualquer outra forma ou objeto, o ser humano assume uma propriedade anímica por poder enxergar esse desenho ou objeto. Esse processo se daria de três maneiras e em tempos distintos:

- primeiro, percebemos - isso se realiza no órgão da visão;
- segundo, compreendemos - aqui, no entender dessa fisiologia, temos um processo que se realiza no tórax, no chamado sistema rítmico, onde fica a faculdade do SENTIR. No sistema neuro-sensorial, que contém os sentidos e, portanto, os olhos, nós perceberíamos e no sistema rítmico nós compreenderíamos, pois, pela respiração, o líquido cérebro-espinal ascenderia até o cérebro, possibilitando fisicamente, o *compreender*. Podemos dizer, então, que só compreendemos porque respiramos. É no sistema rítmico que acolhemos e transformamos aquilo que percebemos mentalmente.
- terceiro, assimilamos - quer dizer, conservamos, guardamos na memória; esse é um processo que tem, literalmente, um caráter metabólico, diretamente ligado ao impulso volitivo (o querer); pois, segundo a Pedagogia Waldorf, para bem educarmos precisamos fazer a criança olhar, escutar, mas também realizar trabalhos, estimulando-a a fazer a repetição, ativando sua elaboração interna, ligada ao metabolismo e à vontade.

Essas atividades devem ser bem dosadas (olhar, escutar e fazer), pois só ficará na memória o que for elaborado de forma a fazer a vontade atuar sobre o metabolismo, permitindo o recordar no decorrer do tempo.

Teremos, então, um processo trimembrado da visão e da audição que, num primeiro momento, ativa o *pensar* pela própria localização desses órgãos na cabeça (sistema neuro-sensorial); num segundo momento, o processo ocupa e se serve do sistema rítmico (sentir) para ser compreendido; num terceiro, para acontecer a assimilação teremos que estimular as forças da volição do processo metabólico – o querer– desencadeando o *fazer*.

Ao transformarmos esses conhecimentos em idéias meditativas, Steiner assegura que estaremos estimulando profundamente nossa capacidade inventiva, da qual muito necessitamos, especialmente na função de educadores.

d) O equilíbrio físico-espiritual na educação

De acordo com a Ciência Espiritual, podemos dizer que a evolução do ser humano vai acontecendo à medida que o seu *eu* vai adentrando e permeando a corporalidade física, passo a passo, apresentando transformações mais características nos finais dos períodos de sete anos, a que se denominou setênios.

Porém, esse processo precisaria ter uma forma ordenada de penetrar os corpos físico, etérico e astral. Ainda segundo ele, se permitirmos uma ligação excessiva do *eu* com a corporalidade física, em época não propícia, haverá uma forte tendência ao materialismo, à rigidez, inclusive no pensar. Isso poderia gerar um embrutecimento e até mesmo favorecer uma natureza criminosa.

Daí a importância de a Pedagogia servir-se da arte para balancear o aprofundamento do *eu* de forma adequada, já que esta age, especialmente no tórax, ou seja, no processo rítmico, que *de per se* é curador, sanador, equilibrador.²⁷

Por outro lado, se o *eu* não se ligar corretamente à natureza humana, corre-se o risco de que este permaneça excessivamente de fora, o que poderia gerar como consequência, um ser sonhador, ou um fanático, com idéias fantásticas, sem utilidade para a vida prática. Nesse caso, um auxílio útil sugerido pela Pedagogia Waldorf, para essas crianças, seria estimulá-las na Geometria e na Aritmética (idéias numéricas e espaciais) para que esse *eu* se coloque para dentro do organismo. O elemento musical rítmico também poderia contribuir para isso.

No ensino dos idiomas, por exemplo, tudo que fosse musical na língua, contribuiria para a absorção do *eu*; ao percebermos que a criança está exaltada, devemos procurar mais o rítmico, o cadenciado, o recitativo da língua. Esta é considerada uma atuação artística do educador.

Em Pedagogia Waldorf, tudo que se relacione com o elemento figurativo, especialmente na História e na Geografia são recursos que impedem a absorção excessiva do *eu* pelo restante da constituição humana, principalmente se, ao narrarmos a História, fizermos brotar emoções, sentimentos de admiração ou mesmo repulsa por esta ou por aquela personalidade ou acontecimento histórico. Verificaríamos então, que através da História e também da Geografia, podemos proteger a criança do materialismo excessivo, segundo acredita aquela ciência .

Esta proposta pedagógica supõe que a educação pode tornar-se mais simples, ao reconhecermos que podemos ensinar de maneira saudável e correta, utilizando-nos adequadamente das matérias curriculares.

²⁷ Reputamos importante pontuar sobre o aspecto equilibrador do sistema rítmico que faz sua morada no tórax. Esse aspecto pode ser compreendido pela observação da constituição física do tórax que está numa localização intermediária, apresentando um pouco de cada sistema (do neuro-sensorial e do metabólico), ou seja: a caixa torácica tem, em sua constituição, ossos retos (esterno, clavícula), como nos membros (sistema metabólico) e ossos curvos (costelas), como na cabeça (sistema neuro-sensorial). Alternam-se atividades de maior e menor fluxo sanguíneo (novamente o paralelo com a cabeça que tem o mínimo de fluxo e o sistema metabólico – onde o fluxo é intenso). Os movimentos respiratórios constituem a base para os nossos movimentos anímicos ou podemos dizer que a respiração é o “velocímetro” da nossa alma; se a respiração estiver acelerada, por exemplo, provavelmente estaremos num estado de ansiedade (na ausência de atividade física). Portanto, são todas atividades mediadoras, que contém os extremos e os organiza de maneira rítmica, harmonizando a bipolaridade presente em todos os aspectos da existência, tanto físicos, quanto psíquicos.

Por último, Steiner nos chama a atenção para o desafio pedagógico de que o ensino deve ser sempre uma alegria para a criança. Segundo ele, isso é impossível, como realmente se vê na prática, pois, de fato, algumas coisas no processo de aprendizado, não produzem essa alegria, mas, apesar disso, devem ser feitas. Como se poderia desenvolver, por exemplo, o sentimento do dever, sem o esforço da superação de obstáculos? No entanto, a parceria entre o professor e o aluno pode favorecer a aliança para essa superação.

Acredita-se que, se o aluno desenvolver afeição pelo professor, fará até o que for difícil. A relação professor-aluno será, pois, a base para tudo que se pudesse denominar *educação*.

1.5 As Escolas Waldorf

Acreditamos ser interessante destacar, nesse momento, como acontece o funcionamento de uma Escola Waldorf, quanto às suas atividades internas, regulamentação de professores e participação dos pais.

Nesse sentido, são três os princípios regedores das Escolas Waldorf, todos eles pautados numa premissa fundamental para a sua existência - a LIBERDADE:

a) Liberdade quanto às metas de educação – essa concepção é sempre inerente a cada escola, e deve ser a mais ampla possível;

b) Liberdade quanto ao método pedagógico – essa é a pedra-de-toque da existência das Escolas Waldorf e o que as distingue das demais escolas;

c) Liberdade quanto ao currículo – além das matérias exigidas pelos programas oficiais, as Escolas Waldorf incluem um programa próprio e têm liberdade para determinar a melhor época e a maneira como as matérias devem ser ensinadas.

Nesses três aspectos, as Escolas Waldorf devem agir de maneira autônoma, ou seja, sem a influência de qualquer órgão oficial (auto-gestão). No entanto, nelas não se defende nenhuma filosofia definida. Da mesma maneira, não há militância política; ensina-se, sim, o interesse pelos ideais de igualdade social.

Quanto aos recursos materiais, ou seja, pagamento de professores, funcionários e as taxas escolares, normalmente seguem-se os seguintes critérios:

- taxas escolares: os pais que podem mais, conscientemente pagam mais, e os que têm menos recursos, pagam menos ou até são isentos (eles mesmos fixam essas taxas);
- quanto à remuneração dos professores, normalmente os próprios didatas elaboram tabelas que prevêem, além de um salário básico, acréscimos por idade, tempo de serviço, número de dependentes, etc.;
- não há diferenças de acordo com a formação do professor, nem com o tipo de atuação (professor de classe, jardim-de-infância, ensino fundamental ou médio);
- professores com atividade parcial receberão por aula dada, proporcionalmente. Porém, normalmente, o professor trabalha em regime de dedicação exclusiva, sem exercer outra atividade remunerada, o que lhe seria quase impossível, pois ocupa todo seu tempo no preparo das aulas, correção dos cadernos, reuniões etc.

Os professores devem, ainda, ser pessoas integradas e engajadas com o mundo, fora da escola. O fato de não serem alienados, de participar da vida sócio-cultural a seu redor, reverteria em benefícios para a escola, segundo propôs Rudolf Steiner.

- A participação dos pais:

Ao escolherem uma Escola Waldorf, os pais indicariam querer uma educação que possui uma escala de valores diferente das do ensino tradicional; mas, esta não seria sua única atitude. Os pais são chamados a co-participar

ativamente do aprendizado das crianças e, para isso, precisariam também conhecer um pouco desse método pedagógico, até para não ocorrerem dicotomias na educação de seus filhos.

Assim, a escola lhes oferece cursos, conferências, debates, grupos de estudos que seriam destinados à familiarização com a essência da Pedagogia Waldorf e a própria Antroposofia, da qual ela deriva.

Com isso e com a própria vivência participativa na escola, os pais acabariam tendo um contato estreito com os professores e também com os modos da Educação Waldorf.

Parece que isso tem se mostrado de grande valia nos resultados escolares de seus filhos, sendo que o contrário, a ausência e o desinteresse dos pais pela escola acabam por produzir resultados negativos no desenvolvimento escolar das crianças. (LANZ, 2000).

1.6 O professor Waldorf

No contexto dessas escolas, o professor realizador da Pedagogia Waldorf sabe que, em última análise, será ele quem representará esse método pedagógico; sabe também que é apenas um dos pólos do importante binômio professor – aluno que constitui a base de todo aprendizado.

Para um professor Waldorf, em cada matéria da qual ele é mensageiro, estará presente a integração de todo o cosmo, como é apresentado pela Antroposofia e, por isso, ele deve ter sempre em mente a evolução do homem, como um indivíduo, e a da humanidade como um todo.

É certo que isso lhe trará, além de muita força e segurança, também uma grande responsabilidade, pois ele deve ter como meta principal de seu trabalho, a integração do ser humano na vida social.

Esse pode parecer, à primeira vista, um objetivo muito difícil que, inclusive, assusta quem resolve ser um professor Waldorf; porém, assim como sabemos da proteção que as forças espirituais continuam exercendo imperceptivelmente na criança, o trabalho bem intencionado do professor também mereceria essa proteção. (LANZ, 2000). Ao saber que sua atuação terá um eco até mesmo sobre o sono da criança, sua respiração e sua estruturação física, essa grandiosidade que coroará toda sua tarefa, o tornará receptivo a essa respectiva proteção.

Steiner (1995a) revelou que, cada membro da personalidade do educador, atua no membro imediatamente inferior de seu discípulo, ou seja, o corpo físico deste é influenciado pelas forças etéricas do professor, e assim por diante. O único que segue seus próprios impulsos, não se curvando às influências, é o próprio *eu*.

Em suma, seria a mesma atuação que acontece quando das observações que fizemos a respeito dos setênios, ou seja, seria a índole do professor que atuaria na criança do 1º setênio; seriam as suas emoções que se irradiariam para os alunos no 2º setênio e seria sua personalidade intelectual e moral (seu *Eu*) que atuariam no 3º setênio – respectivamente sobre o corpo físico (1º setênio), corpo etérico (2º setênio) e corpo astral (3º setênio) de seus alunos.

Exigir-se-iam, portanto, qualidades diferentes de professores de jardim-de-infância, de ensino médio e até de universidade, segundo possam despertar da melhor forma possível, as três qualidades básicas, inerentes a cada um desses períodos, ou seja:

- no 1º setênio – quando a imitação é a tônica principal, então o professor deverá ser exemplo e modelo;
- no 2º setênio – quando tudo passa pela emoção, ele deverá ser uma autoridade amorosa;

- no 3º setênio – quando o jovem busca só o que é verdadeiro, o professor vale pelas suas qualidades morais, pela sua vivência verdadeira.

Deve ser um fato comum para essa pedagogia, que um professor Waldorf esteja permanentemente questionando sua atuação e buscando sempre sua auto-educação. Uma atitude meditativa a seu respeito e a respeito de cada um de seus alunos, é função desse professor. (STEINER, 1997).

Numa Escola Waldorf o ideal é ter, da primeira à oitava série, o mesmo professor, o professor de classe. Ele ministrará as matérias tradicionais não-específicas, como: Linguagem, Aritmética, Geografia, Física, Química, etc. e mais algumas para as quais, porventura, tenha talento ou afinidade, como Trabalhos Manuais, Educação Física e outras.

Esse professor deve ser um anti-especialista que precisa, não só conhecer, mas saber expor com entusiasmo as diversas matérias. Sua classe constitui uma unidade funcional que será levada com muita consciência no sentido de se evitar ao máximo a repetência, salvo em raríssimas exceções. Acredita-se que o grupo que se forma na classe tenha um caráter próprio, apesar da diversidade de sua composição: nele se vive como que numa sociedade, com seus problemas, tensões, amizades e contrastes. Com isso, se pretende ensinar também como conviver numa comunidade maior, ou seja, a sociedade em que se viverá fora da classe.

O número de alunos na classe não deve ser pequeno demais que não contenha essa diversidade social, cujo aprendizado, ao longo dos oito anos, com suas vivências comuns e esforços coletivos, seriam compensados por intenso aprendizado de fraternidade.

As peças teatrais, um dos resultados desse esforço comum, as excursões e viagens feitas em grupo, acabariam favorecendo a criação de laços fortes que, não raramente, se estendem pelas famílias e depois se continuam através da vida.

As diferenças sexuais, de temperamento, de talentos, de culturas e outras dificuldades, como dislexias, dificuldades psicomotoras serão, preferencialmente, trabalhadas em classe, salvo impossibilidades graves que são dirigidas a classes especiais. Esse fato, de certa forma, traz a realidade para dentro da classe, organizando e refletindo os mesmos conflitos que se vive lá fora.

Um outro elemento obrigatório nas Escolas Waldorf é a presença do médico escolar, que tem um papel importantíssimo na orientação de professores, nas decisões sobre alunos com problemas e, até mesmo, na orientação dos pais; para isso ele teria uma formação específica.

O médico também fará parte do colegiado de professores; ele examinará periodicamente os alunos, participando das reuniões dos professores e poderá auxiliar na formação da imagem completa de alunos que, porventura, estejam enfrentando problemas de saúde, de comportamento, ou passando por alguma situação familiar difícil.

O fator disciplina, constante preocupação em todas as escolas, não é diferente na Waldorf, mesmo porque designa uma vivência característica da infância e da juventude. Porém, quando se diagnostica uma ultrapassagem de limites, indaga-se, seriamente de onde vem o processo: se dos próprios alunos, ou de alguma dificuldade do educador.

Caso se decida por algum tipo de punição, esta deverá ser sempre um meio pedagógico, solicitado de maneira calma, justa e conseqüente, de modo a que não incentive um sentimento de ódio pela escola, pois o aluno deverá amá-la. No entanto, deve ser dirigido de maneira coerente: quem sujou deverá limpar; quem destruiu deverá construir e assim por diante.

Acontecerá, portanto, durante esses oito anos, um convívio íntimo, que fará do professor de classe uma pessoa quase tão importante quanto os pais de seus alunos. Esse tempo (oito anos) daria ao professor, mais liberdade de planejar, com vistas ao crescimento da classe como um todo, como melhor lhe aprouver. Nesse período de convívio, o professor, provavelmente, irá conhecer como vivem seus alunos, freqüentará suas casas, conhecerá seus pais, saberá de suas condições, tornando possível uma ação pedagógica individualizada. Poderá orientar

os pais em relação ao seu relacionamento com os filhos e vice-versa, já que estará bem próximo deles, sendo auxiliado de perto pelo médico escolar.

Na Pedagogia Waldorf existe a máxima de que o aluno aprende mais com pessoas que com livros; seriam mais importantes as vivências que os conhecimentos.

Uma outra visão diferente nas Escolas Waldorf é a formação do colegiado e a escolha dos professores. Seu corpo docente é constituído como uma comunidade de pedagogos autônomos, responsáveis apenas pela sua consciência pedagógica. O professor é escolhido por sua personalidade, sua capacidade pedagógica, sua experiência de vida e suas qualidades artísticas, não no sentido da prática como pintor, músico, etc, mas da criatividade, fantasia e maleabilidade de um verdadeiro artista.

Essa comunidade formada pelos professores deve se basear na identidade de sua missão, que resulta do conhecimento das propostas deixadas por Rudolf Steiner. Para isso, o ideal seria que o professor tivesse um bom conhecimento antroposófico.

Vale salientar, ainda, o aspecto da autonomia do professor Waldorf. Apesar de essa autonomia não ser absoluta, há bastante flexibilidade no que se refere às suas relações com a entidade mantenedora da escola e também com a sua diretoria, já que essa figura não existe como o cargo tradicionalmente conhecido. Trata-se de uma autonomia comprometida com a direção espiritual de sua escola, exercida por todos os professores que constituem também todos os conselhos: administrativos, de conferência interna, etc.

O grande crítico da atuação do professor deverá ser ele mesmo, pois, como o próprio Steiner deixou claro em várias ocasiões, o professor plenamente satisfeito consigo mesmo seria um contra-senso. Também, aqui, estaria presente a qualidade artística, pois o artista nunca se satisfaz plenamente com sua obra; deverá sempre buscar as causas de seus possíveis fracassos, primeiro dentro de si mesmo. Acredita-se que, assim, o professor aprenderá a ler o efeito de seu trabalho nos seus próprios alunos.

1.7 O objeto da Escola Waldorf

A atuação da Pedagogia Waldorf compreende o ensino fundamental e médio (idades entre sete e dezoito anos aproximadamente). Não existe propriamente uma sistematização que rege as Escolas Waldorf, mas sim, um fio condutor que pretende orientar adequadamente o desenvolvimento físico, anímico e espiritual de seu aluno. Este seria respeitado e estimulado segundo uma mesma intenção, conduzido na direção de uma personalidade livre e criativa, integrada e co-responsável no seu meio social, orientada para a convivência sadia e respeitosa com o outro.

Os conceitos observados nas várias disciplinas seriam trazidos sempre como um corpo vivo, assumindo aspectos e formas diferentes de acordo com as circunstâncias concretas, daquele meio social onde a escola estivesse implantada (país, região, etc.), e ainda com a legislação educacional vigente.

Apesar de possíveis diferenças locais, algumas características seriam comuns e geralmente aplicáveis a qualquer Escola Waldorf. Por exemplo, o período com o qual ela se ocupa abrange doze séries, divididas em dois ciclos: o primeiro de oito anos e o segundo durando quatro anos. Existiria, ainda, o jardim-de-infância e, às vezes, uma 13ª série, que prepara os jovens para exames oficiais de conclusão do ensino médio, nos países onde existe essa necessidade.

A proposta da pedagogia criada por Rudolf Steiner baseia-se no princípio de que qualquer cidadão, independente de classe social, religião ou raça, tenha direito a uma educação completa, ou seja, aquela que lhe faculte o pleno desenvolvimento de sua personalidade humana. Ele enfatiza, ainda, que até a idade de dezoito anos, ninguém deveria ser excluído desse acesso sob qualquer pretexto; as crianças especiais deveriam também freqüentar escolas adequadas. Somente depois de um ensino geral abrangente, esses jovens seriam encaminhados de acordo com seus talentos e capacidades a um preparo mais profissionalizante.

Para Steiner, “a possibilidade igual para todos, de acesso a todo patrimônio e a todos os valores culturais humanos, seria a melhor garantia contra os

sentimentos de angústia, de frustração e de ódio que estão na origem das tensões sociais”. (apud LANZ, 2000, p.116).

De um modo geral, todas as matérias seriam obrigatórias a todos os alunos, podendo haver opções para algumas atividades artísticas ou línguas estrangeiras.

Os professores têm grandes responsabilidades e amplos poderes, tanto individualmente quanto junto ao colegiado. Têm liberdade e poderiam inovar sob vários aspectos, observando sempre os princípios antropológicos e sua própria consciência humana e profissional, pois a eles está sendo confiada a formação e o desenvolvimento de um ser humano e, então, deveria conduzi-lo, na medida do possível, à plena realização de suas faculdades, num relacionamento professor-aluno, adequadamente íntimo.

A manutenção da unidade de uma classe que contém alunos de uma mesma faixa etária teria grande importância no desenvolvimento das atividades pedagógicas e da própria criança, como já expusemos ao falarmos sobre os setênios. Por isso, evitar-se-ia a repetência (salvo em raras exceções²⁸), dispensando-se também a necessidade de provas e exames para avaliação de rendimento, pois se supõe que o professor deva conhecer profundamente seus alunos, fazendo sua própria avaliação.

Dessa maneira, os traumas muito comuns ligados a notas e exames tenderiam a diminuir, bem como a imagem de quantificação que se tem quando se é designado por números, segundo acredita essa pedagogia.

Essa atitude estaria pautada na compreensão de que todos nós poderemos estar passando períodos difíceis em algum momento da vida (razões psíquicas, separação dos pais, doenças, traumas de toda espécie – ou simplesmente dificuldade em estar mais acordado, mais atento, naquele período) e

²⁸ Em alguns casos, após ampla reflexão dos professores, do médico escolar e dos pais, pode ocorrer uma decisão pela repetência, se ficar comprovado um retardamento geral; mesmo assim será dada preferência à recuperação em *classes auxiliares* que existem em várias Escolas Waldorf, quando não se justifica a transferência para instituições especiais. Outrossim, pela experiência nas Escolas Waldorf, os distúrbios cada vez mais frequentes de *dislexia*, *distúrbios psicomotores leves*, etc. deverão ser tratados, na medida do possível, dentro da comunidade normal da classe, onde existam recursos e medidas psico-higiênicas, que, após certo tempo, podem colaborar com a cura.

isso poderia afetar o rendimento numa determinada matéria e que, em geral, quando se tem dificuldade num momento, ou numa matéria, isso se reflete positivamente em outro momento, ou em outras matérias, surgindo um desenvolvimento acima da média. Portanto, ninguém seria penalizado por um rendimento insuficiente.

Os resultados mostram que, os alunos Waldorf, em média, têm o mesmo desempenho em exames competitivos como vestibulares, por exemplo, que os de outras escolas. (LANZ, 2000). Repetimos, o professor seria o cerne da Pedagogia Waldorf. Ele seria a alma que vivifica a escola. Seu desenvolvimento próprio caminhará paralelamente ao desenvolvimento da escola; se ele parasse, a escola também pararia, definharia. O professor deveria buscar sempre seu aprimoramento, não só pela escola, mas por si mesmo. Deve ser um cidadão aberto, engajado, interessado nos problemas da atualidade, aprofundando-se nos conteúdos da Antroposofia e informando-se nas várias publicações especializadas nacionais e internacionais, tornando-se parte do movimento mundial que gira em torno do método Pedagógico Waldorf.

É função do professor manter uma didática sem rotinas fixadas, ter autocrítica, nunca sentir que esgotou o assunto de sua matéria, procurando sempre novas maneiras de apresentá-la. Deve gerar um ambiente onde todos vivam e trabalhem em função do todo, e também de todos, ou seja, os problemas de um seriam problemas de todos; portanto, todos ajudariam um colega em dificuldades e cada um saberia poder contar com a ajuda de qualquer outro colega. Por exemplo, no preparo dos trabalhos das épocas, cada um estaria à disposição dos demais. Se a classe como um todo tem problemas, toda a escola discute e procura a melhor maneira de ajudar de modo participativo; desta forma, a escola sempre poderá fazer parte da consciência de cada aluno. Supõe-se que, com essa experiência, se possa desenvolver um real espírito comunitário.

O uso do livro didático deve ser evitado; isso não quer dizer que não se devam consultar livros específicos, especialmente nas classes superiores, mas o ensino se basearia pontualmente na palavra viva do professor – daí a importância dele.

Como não existe o livro, os alunos transcrevem a matéria para o caderno de época que, a partir da 5ª série, passa a ser com redação própria. Esses cadernos são o orgulho desses alunos que os guardam carinhosamente após o período escolar, como verdadeiras relíquias.

Como já expusemos ao comentar sobre os setênios, a cada fase da vida, que tem fortes e decisivas mudanças a cada sete anos, a criança vive um impulso que deveria ser conhecido e compreendido para ser estimulado e aproveitado pedagogicamente. Assim, na idade pré-escolar – primeiro setênio (0-7 anos), a confiança no mundo e nas pessoas seria o guia desse período – “O MUNDO É BOM” – é a vivência sadia que deve povoar esse setênio.

No segundo setênio, período dos 7 aos 14 anos, a beleza e a harmonia devem ser vividas como obras de arte, ou seja, esteticamente – “O MUNDO É BELO” – imagem que despertará nesses jovens a alegria da descoberta, a busca de novos enigmas e novas belezas.

Já passando ao terceiro setênio – 14 aos 21 anos - a percepção ganha o campo intelectual. Agora tudo tem uma lógica intrínseca e uma coerência com o todo e são esses novos aspectos do Universo que correspondem à satisfação, segundo o espírito lógico desta idade. “O MUNDO É VERDADEIRO” será o ideal do aluno nesse período, por estar congruente com sua realidade física e sua estrutura espiritual.

Os pais participam ativa e intensamente de todos os processos e atividades nessas escolas: reuniões, cursos pedagógicos, festas, concertos, excursões, criando uma comunidade cujos beneficiários seriam as próprias crianças que, ao vivenciarem essa unidade, serão impregnadas por um sentimento saudável de segurança.

1.8 O Currículo Waldorf

Na verdade, é bem difícil, senão impossível, fazer uma análise completa do currículo Waldorf, já que a liberdade do professor e da escola é

primordial nessa pedagogia; assim, cada escola desenvolve seu próprio estilo, de acordo com a região, o país e as respectivas condições locais.

Pelo menos, até o ensino fundamental, a despeito de se transmitirem informações, faz-se necessário ensinar a aprender. Isso quer dizer que o conhecimento do conteúdo seria condição *sine qua non*, como a qualquer outro profissional nessa área, porém, a adaptação deste àquela classe específica, isso, sim, exigiria uma grande capacidade pedagógica ²⁹.

Além disso, Steiner deixou claro que nas Escolas Waldorf se deveria dar ênfase a conteúdos e métodos atuais e práticos, pois cada época tem sua mentalidade própria e a pedagogia não poderia se postar à margem dos processos evolutivos, mas entrosar-se com os princípios autênticos e sadios da fase atual da evolução humana, inclusive a da tecnologia.

Acreditamos que, no decorrer deste trabalho, o leitor irá ganhando, paulatinamente, subsídios para melhor entender o desenvolvimento desse currículo.

1.9 O ensino em épocas

Essa característica singular da Pedagogia Waldorf visa não somente equalizar o tempo disponível para o ensino, como também a concentração naquilo que se acredita ser realmente essencial para o aprendizado naquele determinado período.

Segundo Steiner, o professor Waldorf deve dispensar, com toda sua arte, tudo o que diagnosticar como detalhes e dirigir-se para o ensino de fatos, conhecimentos e leis verdadeiramente essenciais. Melhor que conhecer uma fórmula é saber deduzi-la. Saber pensar historicamente ou matematicamente tem mais valor do que acumular nomes, datas ou fórmulas, de acordo com o que expõe essa metodologia.

²⁹ Ao descrevermos a formação e a conduta de um professor Waldorf, não estamos fazendo comparações e/ou julgamentos de outros professores que adotam outros métodos e que, em muitos casos, o fazem de maneira brilhante, conseguindo uma qualidade de ensino da mesma excelência da Pedagogia que está sendo apresentada neste trabalho.

Ainda segundo a mesma pedagogia, também os conceitos devem ser apresentados de uma forma orgânica, nunca isolados, mas inter-relacionados e, ainda, com possibilidades de crescer, à medida que se amplie a visão do aluno.

A proposta Waldorf traz a inovação do ensino em épocas, pela qual, por várias semanas uma determinada matéria é dada, especialmente nas primeiras aulas (o restante do dia poderá ser ocupado por outras matérias como artes, educação física, línguas, etc). Esgota-se um assunto, mas ele voltará à tona depois de seis meses a um ano de sua parada.

As vantagens de tal processo seriam as de que, nesse período, os alunos se concentrariam apenas num mesmo assunto, sem desviar sua atenção, pois se identificou que, dessa maneira, o interesse é bem maior, bem como e, principalmente, o é o aproveitamento. (LANZ, 2000).

Respeitando o equilíbrio dos processos anímicos trazidos como pilares básicos no início desse nosso estudo, a matéria seria distribuída em vários dias, objetivando atingir todos esses níveis num processo contínuo e harmônico – o pensar, o sentir e o querer, procurando manter sempre vivo um ritmo e um interesse pelo próximo assunto.

Além do professor de classe, outros professores também podem ser chamados a ministrar aulas nesse período, e o bom relacionamento entre eles bem conduziria a classe; eles decidiriam em conjunto as atitudes a serem tomadas, medidas disciplinares, numa atitude harmônica.

Nas escolas Waldorf, a partir dos catorze ou quinze anos, o aluno deixa sua classe, mas ainda terá um tutor; as matérias passam agora a ser ministradas por professores especializados. Isso também é proposto em concordância com a nova situação anímica desses jovens, ou seja, a busca da lógica, da verdade e da ciência.

1.10 A Avaliação

A avaliação na estrutura pedagógica Waldorf se diferencia de várias maneiras. Ela avalia primeiro a personalidade do aluno em suas várias facetas. Essa

informação é de certa maneira intrigante, pois nos impele a indagar como seria feita esta avaliação.

Segundo Lanz (2000), pode-se fazer isso de várias maneiras: observação através de trabalho escrito, por exemplo, analisando a aplicação, a forma, o estilo, a estrutura lógica, a ortografia, a riqueza de pensamentos, a fantasia, além de conhecimentos reais. O método propõe, ainda, uma especial atenção ao verdadeiro esforço do aluno (ou não) para alcançar determinado resultado, seu comportamento e seu espírito social.

Nessas escolas, o esforço é sempre estimulado e a sua falta criticada, no sentido de mostrar a potencialidade que deixou de ser explorada. Jamais a crítica seria fria, destrutiva ou arrasadora.

Os resultados são comparados com a potencialidade de cada aluno. Também não existem provas preparadas para fins estatísticos.

A rotina, ao final de cada ano letivo, é que o professor de classe relate, em um boletim individual, toda a biografia escolar do aluno. Os outros professores complementarão esse documento que deverá traduzir, especialmente para os pais, uma imagem fiel do desenvolvimento escolar do seu filho, naquele ano letivo.

Se e quando requisitado pelas autoridades de ensino, a escola poderá fazer uma avaliação quantitativa que será mantida em sigilo e entregue aos pais ou ao aluno quando este deixar a escola. Dessa maneira acredita-se poupar possíveis traumas inconscientes por se julgar apenas uma faceta da sua personalidade.

1.11 O Jardim de Infância

Para um bom desenvolvimento, a orientação antroposófica propõe que a criança menor de sete anos, em verdade, deveria estar em casa, com a mãe, os irmãos e crianças vizinhas, brincando, às voltas com os afazeres de casa e, ainda, em contato com a natureza.

Porém, com os pais cada vez mais ausentes da casa, com dificuldades financeiras, famílias reduzidas, moradias em apartamentos, o barulho das grandes cidades, tudo isso parece ter feito surgir a necessidade de uma instituição supletiva, que possa auxiliar o desenvolvimento tão normal e sadio quanto possível das crianças pré-escolares.

Portanto, essa pré-escola de orientação Waldorf, em princípio, deveria ser a reprodução de um lar: uma unidade fechada, com seu ambiente próprio, com orientadores que permanecessem por um longo período, como se fora a própria casa, os próprios familiares.

De acordo com essa proposta, as crianças não devem ser sempre distribuídas em classes de mesma idade, a qual poderia variar dos quatro aos seis anos, num mesmo grupo, assim como uma família que tem irmãos maiores e menores. Os maiores poderiam, além de fazer tarefas mais amplas, ajudar a cuidar dos menores.

Nesse jardim, propõe-se que haja pequenos obstáculos – morros, árvores e brinquedos condizentes como balanços, gangorras e outros, de preferência sempre confeccionados com matéria prima natural.

O ritmo do dia poderia ser dividido em várias atividades e pequenos deveres: regar plantas, guardar brinquedos, preparar a mesa para o lanche, etc. Procurar-se-iam alterar ocupações isoladas e em grupos segundo um plano elaborado, pois se dá importância à combinação de: espontaneidade com certa orientação, atividade e descanso.

Outras atividades sugeridas seriam: pintura em aquarela, desde que o único critério seja a cor e não a reprodução de um objeto; jamais se deveria pintar um desenho pré-impresso – o que seria proibido numa escola Waldorf – (LANZ, 2000); brincadeiras com bonecas de pano e objetos de uso diário; modelagem, de preferência com cera de abelha (por se tratar de material natural com temperatura adequada para a idade), jogos ao ar livre, ou rodas com participação de instrumentos musicais (percussão, liras, flauta doce) e canto.

Dar-se-ia preferência às brincadeiras com areia e água, pois a fluidez desses materiais corresponde à das forças etéricas do primeiro setênio. A criança

poderia experimentar, com os movimentos livres de seu corpo, situações que seriam conceituadas bem mais tarde nas aulas de física, por exemplo, e de uma forma não-abstrata, como os exercícios de equilíbrio, gangorra, balanço, perna de pau e outros.

Para as crianças desta idade, dá-se especial enfoque aos contos de fada. Na Pedagogia Waldorf, eles não são meros passatempos; são tratados como elementos vitais para a alma infantil. Segundo essa pedagogia, são forças criadas pela fantasia que se irradiam para muitas atividades criativas do ser humano, no contexto da própria época e de épocas futuras.

Por outro lado, acredita-se que para a criança do primeiro setênio, quando a vivência deve ser pura confiança no mundo, o cuidado com o entorno, com brinquedos e objetos utilizados em casa e na escola devem ser verdadeiros, ou seja: ser o que parecem ser – por isso orienta-se, para que sejam utilizados materiais naturais tais quais madeira, pedras, tecidos de fibras naturais, evitando-se o plástico, os sintéticos e também os símbolos, que sugerem, para a pedagogia Waldorf, caricaturas de um mundo de mentiras e de pseudo-valores.

Para essa pedagogia, não haveria espaço na infância para o aprendizado intelectual dirigido como contas elementares, alfabetização, exercícios lógicos ou do tipo teoria dos conjuntos, totalmente vetado por ela.

Poderíamos sugerir que talvez essa seja uma atitude de radicalidade e até com certo distanciamento da realidade em que vivemos. Todavia, Steiner sempre dizia que a Antroposofia não pretende convencer ninguém, limitando-se a expor seus princípios e suas razões, respeitando outras escolhas.

1.12 As Matérias

Nas escolas Waldorf, como já descrevemos, existe uma autonomia do professor quanto aos modos, ao tempo, à metodologia, ao ritmo de apresentação e distribuição das matérias. Estas seguiriam as exigências educacionais locais, acrescidas de outras matérias que, nesse método pedagógico, seriam exigidas.

Começemos por observar como é feito o ensino da linguagem, que compreende: a fala, a escrita e a leitura.

Nesse ensino, tudo que se refere à fala humana, constituir-se-ia, para efeito de matéria escolar, em linguagem, pois sem a fala, o próprio pensar seria impossível. A fala ocuparia uma posição central – ela não seria uma mera transmissora de informações – considera-se que seja a revelação, através de sons, do âmago espiritual do ser humano.

Biograficamente, no entender antroposófico, nos primeiros anos de vida, a vivência e a articulação de sons, associadas à experiência dos fonemas, são os grandes componentes do desenvolvimento humano e, nesse sentido, de modo especial, as vogais estariam intimamente relacionadas com o sentimento de si mesmo, principalmente na tenra infância. A seguir, o elemento consonantal seria uma espécie de primeira consciência do mundo; só depois viria o conceito com suas possibilidades de significados, de compreensão e de comunicação.

Com o conhecimento de que tudo isso acontece de forma inconsciente, um dos objetos da Escola Waldorf é o cultivo da linguagem durante o jardim-de-infância e nos dois primeiros anos escolares, ou seja, aos sete e oito anos de idade. A consciência da língua falada, isto é, a gramática, nessas escolas, começa na idade de nove anos e se estende pelos anos seguintes.

Paralelamente, cultiva-se a língua como instrumento de expressão, através de poesias, contos de fadas, narrações, momentos em que a criança participa ativamente, reproduzindo com suas palavras o que ouviu.

Assim, paulatinamente, espera-se que surja o estilo e o domínio consciente da beleza da língua. Por volta da oitava série, ensinam-se as primeiras regras de métrica, rima e estilística.

A História da literatura e suas grandes obras completam, nas últimas séries do currículo, o domínio desse grande veículo de expressão do espírito humano.

De certa maneira, observa-se que a escrita e a leitura, não são como a fala, uma expressão do humano em sua essência; poderiam ser consideradas mais

como realizações humanas. A escrita, por exemplo, sendo uma convenção, poderia ser considerada artificial; portanto, o primeiro contato com as letras e seus símbolos, a alfabetização, seria algo apresentado em data certa.

A passagem do signo para o significado, fenômeno principal de toda semiótica, deve acontecer como um processo para o qual Steiner deixou a seguinte comparação: assim como a humanidade levou milênios para desenvolver a escrita, passando da anotação figurativa à abstração de ser puramente fonética, o ensino da escrita deveria percorrer um caminho semelhante.

Por isso ensinar-se-ão consoantes e vogais de maneiras diferentes. As vogais podem ser aprendidas através dos gestos da eurrítmia, que abarcam certos sentimentos específicos para cada fonema. Por exemplo: o **A** expressa admiração e corresponde ao gesto de abertura dos braços. O professor pronunciará o fonema, depois ele seria repetido por todos em coro, fazendo o gesto eurrítmico **A** (admiração); depois o professor desenharia o **ANJO - A** e só depois se iria para a letra **A** lentamente e de forma maiúscula.

As consoantes serão introduzidas através de histórias, cujo personagem central terá um nome que começa com a respectiva consoante. Como se verifica ser fato comum os alunos quererem desenhar a história, isso seria feito primeiro na lousa, pelo professor, e de uma forma em que a consoante em questão assumia um lugar de destaque. Por exemplo: uma linha ondulada para o **M** de **Mar** ou o perfil de um **Rei** para a letra **R**. No dia seguinte, a mesma história voltaria, as letras, agora, tornando-se mais próximas de suas reais características, e os seus fonemas respectivos sendo pronunciados por todos. Acredita-se, assim, chegar-se sem choques ao signo abstrato.

Após trabalhar dessa maneira, com mais ou menos dez a quinze letras, acredita-se que o processo tenha condições de ser internalizado e que as outras letras possam ser apresentadas mais rapidamente; mesmo assim, o processo todo deve ser longo. A seguir, pode-se recorrer às palavras que, de início, devem ser curtas: **MAR**, **REI**, etc., tomando-se o cuidado de escrevê-las com lápis de cera, em belas cores, em letras maiúsculas, seguidas sempre de um desenho.

Esse processo se desenvolveria até o segundo ano, sendo que as letras minúsculas viriam depois.

Para a leitura, o processo é bem diferente. Na realidade, a leitura não é ensinada, pois se acredita que, após certo tempo, o aluno sabe o que escreveu e, então, num ambiente alegre e vivo, os alunos adivinhariam as palavras e depois os textos que o professor iria escrevendo na lousa. Nada mais seria necessário. Não se perderia tempo – seria a pedagogia econômica. A própria criança com o interesse despertado, tentaria decifrar palavras que encontraria ao seu redor.

A boa ortografia só será exigida nas classes mais adiantadas. A reprodução de histórias, o ditado e outras formas verbais serão realizados como nas escolas tradicionais. A redação própria é fundamental, porém as dissertações sobre temas de livre escolha só vão acontecer após os catorze anos, quando já houver maior predomínio do *eu*.

Em resumo, a vivência no aprendizado da linguagem deve percorrer as seguintes características:

a fala:

- a) o elemento vocálico como sentimento de si mesmo;
- b) o elemento consonantal como consciência;
- c) a gramática como consciência da estrutura da linguagem;
- d) a estilística, a métrica poética – como instrumentos de expressão.

a alfabetização:

- a) desenhar, escrever – treino da vontade (motricidade) – Sistema Metabólico Motor;
- b) vivência estética e leitura da própria escrita (sentimento) – Sistema Rítmico;
- c) leitura de outras escritas – observação (intelecto) – Sistema Neuro-Sensorial.

Steiner sugeriu que os professores, independentemente da gramática, sintaxe, etc., também contem histórias, fábulas, lendas para seus alunos, dando ensejo ao aproveitamento destes, em futuras dramatizações, que venham a realizar, como tarefas, nas suas apresentações semanais e outras.

Nesse sentido, ele sugeriu para cada época as seguintes indicações:

- Para a 1ª série – contos de fadas;
- Para a 2ª série – histórias de animais, fábulas e lendas;
- Para a 3ª série – histórias extraídas do velho testamento;
- Para a 4ª série - sagas e mitos da mitologia germânica;
- Para a 5ª série – os mitos da antigüidade clássica, etc.;
- Para a 6ª série – os vários povos da Terra;
- Para a 7ª série – etnologia, civilizações estrangeiras;
- Para a 8ª série - grandes épocas das civilizações; literatura, história, descobertas etc. O mundo moderno.

O ensino da História:

Apesar de o ensino da História – como disciplina propriamente dita – nas escolas Waldorf começar na 5ª série, o modo de sentir e de pensar vivido em outras épocas históricas, já estaria inserido no programa através dos contos de fadas, das lendas e mitos, desde os primeiros anos.

A História seria iniciada com o estudo das velhas civilizações da antigüidade, dando-se ainda maior ênfase à forma de lendas e mitos do que aos fatos históricos propriamente ditos.

O professor procuraria sempre fazer as relações da determinada época em questão com os tempos modernos, buscando os pontos que poderiam ter chegado de lá, até nossos dias. Por exemplo – ao falar da Grécia, ressaltaria sua correlação com o teatro, as artes plásticas, etc.

Até a 8ª série, toda a História será apresentada ainda de uma maneira mais superficial, num tom mais anedótico, no sentido de despertar o interesse do jovem dessa idade.

O aprofundamento das relações entre as várias idéias e correntes históricas começa no nono ano; nos anos mais avançados, a ênfase histórica recai sobre os fatores sociológicos, geográficos e climatológicos, delineando assim, as grandes linhas da evolução histórica.

No último ano, será refeita uma revisão geral de História, acrescentando-se algumas teorias da Filosofia da História, de modo que o aluno tenha condições de saber situar cada época no contexto geral da evolução e ainda possa ter adquirido uma compreensão do porquê dessa evolução.

A Geografia:

Na Pedagogia Waldorf, a Geografia não é uma matéria isolada. Ela está sempre no contexto das civilizações, como um *habitat* do homem, de animais e plantas (zoologia e botânica) e em relação às condições geológicas e climáticas.

Sempre privilegiando a realidade, a partir da 4ª série os alunos fazem um mapa de seu ambiente e depois vão expandindo essa proporcionalidade para cidades, regiões, países até atingir todos os continentes e a Terra toda. Vão acrescentando as condições de vida, os fatores econômicos, a história, a etnologia, os meios de comunicação, etc. Os fatores físicos, químicos e astronômicos também serão integrados ao estudo.

Também nesse período, estudam-se as montanhas – suas formas e direções; nas últimas séries, são apresentadas a Geografia Física e Econômica, a

Cartografia e, finalmente, as teorias sobre a formação da Terra, as épocas geológicas e as migrações humanas.

Com isso espera-se que o aluno saiba situar-se espacialmente no mundo e possa fazer relações com outros espaços e não somente consiga a simples memorização de nomes de países, capitais...etc.

As Línguas Estrangeiras:

A apresentação de uma língua estrangeira, ainda não como estudo, propriamente dito, pode começar já no jardim-de-infância. Isso será feito de maneira condizente com a característica de imitação do primeiro setênio, e não intelectualmente.

Até a 3ª série são oferecidas: canções, versos e pequenas conversas com assuntos da realidade do entorno da vida da criança; por isso mesmo, não seriam feitas traduções, o que exigiria esforço intelectual. A criança vai vivendo na língua estrangeira, por imitação, assim como o faz em sua língua materna.

A escrita e a gramática vão sendo introduzidas lentamente, a partir dos nove ou dez anos. A partir daí seriam introduzidos ditados, redações, literatura, um pouco da cultura do(s) país(es) da respectiva língua, incluindo-se seu teatro clássico e moderno.

A Matemática e a Geometria:

Para a maioria dos professores, ensinar matemática é quase sempre um grande desafio; mas, esse ensino tanto pode ser feito de uma maneira abstrata, causando o já conhecido pavor aos alunos, como pode ser algo vivo e até mesmo, artístico, como é a proposta Waldorf.

Segundo esta, o ensino da Matemática e da Geometria deve acontecer de forma rítmica, ou seja, ao movimentar-se na abstração dos números e espaços,

isso representa também um movimento no corpo etérico (vital) e, portanto, deve ser cuidado para acontecer de forma sadia.

É importante, que esse ritmo seja vivido, também, através da corporalidade física; todo o corpo deve estar em atividade (movimento) ao se assimilarem os primeiros elementos da matemática. Assim, além de ser prazeroso, será condizente com a natureza da criança, especialmente dos pequenos. Fazer contas, recitar tabuadas batendo palmas, andando para frente e para trás batendo os pés, fará com que elas conquistem o espaço de números com o corpo, a alma e o espírito.

As quatro operações podem começar simultaneamente, na 1ª série. O processo analítico seria o regente da Matemática, o que significa dizer que a pergunta seria feita da seguinte maneira:

$$10 = ? + ?, \text{ ao invés de } 5 + 5 = ?$$

Dessa maneira, não haveria somente uma resposta correta; partindo-se do 10, teríamos um número maior de possibilidades, todas corretas (5 + 5; 2 + 8; 7 + 3, etc.).

As outras operações seguiriam a mesma metodologia, que se acredita, podem trazer as seguintes vantagens:

- ao se privilegiar a criatividade e a fantasia, a atividade mental seria estimulada;
- a aridez dos números será superada pelo entusiasmo daquilo que se transforma num fogo de alegria;
- há liberdade nas respostas, pois o aluno tem várias opções corretas;
- todos os alunos poderiam opinar e com chance maior de acertar;
- o professor perceberia a rapidez ou a lentidão deste ou daquele aluno, o que possibilita uma avaliação de capacidades e conhecimentos, sem traumas.

As frações, as medidas, os cálculos de juros, as bases das primeiras fórmulas algébricas etc. devem ser oferecidas de maneira viva e de maneira que fomentem expectativas para as próximas aulas.

A Geometria deve ser apresentada inicialmente como a ciência das formas, passando gradativamente para o mundo mais abstrato dos números e fórmulas.

As Matérias científicas (Ciências):

A partir dos nove ou dez anos de idade serão introduzidas as matérias científicas: Zoologia, Botânica, Mineralogia, Química, Física, Astronomia.

Na visão antroposófica, elas organizariam de certa forma, uma maior encarnação do corpo anímico-espiritual, nesse período, quando tais conhecimentos acabam por trazer o mundo mais para dentro da classe e do próprio ser.

Com tal propósito, é traçado um caminho específico para a apresentação dessas matérias. Por exemplo, a Zoologia apresentada a partir da 4ª série, trata da vivência do reino animal com seu mundo anímico.

Com a Botânica, a partir da 5ª série, são mostradas as plantas com seu corpo vital.

Na Mineralogia, na 6ª série, se fará a apresentação dos seres minerais, inorgânicos ou seja, aqueles sem vida.

Esse caminho, que se percorre sem ser percebido conscientemente, é uma representação do distanciamento paulatino do ser humano do mundo espiritual que, com o ensino da Física (a partir da 6ª série) atinge o ponto máximo da maturidade, o que representaria a vivência terrena, o mundo material.

Com a Química (7ª série), seria feito um mergulho no submundo das substâncias e estas devem ser conhecidas na relacionadas com as vivências do cotidiano, por exemplo, com a formação do próprio corpo.

Para as matérias científicas, será seguida sempre a mesma seqüência: num dia são demonstrados os fenômenos (os experimentos) e, a partir do dia seguinte, são dadas as referidas explicações, devendo focar ao mesmo tempo, o caráter exato, vivo, científico e humano do que se está aprendendo.

Artes e atividades corporais:

As matérias artísticas e artesanais devem ter o mesmo peso que a Física ou a Matemática na formação do aluno.

Acredita-se que o mundo moderno tenha criado uma certa idolatria da tecnologia; portanto, não seria somente estudando ciências exatas que requisitaríamos nosso intelecto. Por toda parte, em todo momento isso aconteceria de uma ou outra maneira, pois, em tudo que observamos ou usamos, estaria embutida alguma tecnologia.

Neste contexto, a Antroposofia sugere que a visão geral, ampla e até mesmo a estética, aquela que pode auxiliar o desenvolvimento de pensamentos não-mecanicistas, fica subjugada. O predomínio do mecanicismo acaba modelando as crianças de maneira pouco saudável, subtraindo-lhe uma boa percentagem de personalidade, empurrando-as para a massificação, ou seja, para o bitolamento do pensar.

A arte seria a condição que restaria ao ser humano para desenvolver, através dos seus sentidos, seu sentir e seu agir, antepondo-se à postura mecanicista, que privilegiaria mais diretamente o intelecto.

A criança precisa, realmente, fazer algo com as suas próprias mãos e precisa criar algo que tenha nascido de sua fantasia, usando, para isso, sua vontade, perseverança, coordenação motora e seu senso estético. Assim, ela estaria transformando a matéria, produzindo algo que tem durabilidade e, ao mesmo tempo, é real, concreto. Além do que, durante o exercício do fazer, ela será requisitada para fazer bem feito. Portanto, o fazer tem um grande valor pedagógico e também um valor terapêutico, quando exercitado regularmente.

Na pedagogia em questão, desde o jardim-de-infância até a última série, existe um programa de atividades artístico-artesanais adaptadas a cada faixa etária. Os trabalhos realizados são apresentados pelos alunos à comunidade em ocasiões especiais como exposições e/ou festas. Dessa forma, acredita-se que o

aluno consiga desenvolver um senso crítico e aprenda a receber *feedback* a respeito de seu trabalho.

O canto e a música, especialmente a instrumental, recebem atenção especial nesse método. Todos os alunos aprendem a tocar flauta doce desde o primeiro ano. Fazer música deve ser ensinado como qualquer outra matéria obrigatória.

Normalmente, toda Escola Waldorf, tem orquestra e/ou coral, nas quais os alunos participam segundo suas capacidades e talentos.

As atividades corporais:

No trabalho com o corpo, as Escolas Waldorf teriam um fator diferencial que seria a prática diária da euritmia³⁰, desde o jardim de infância, até as últimas séries. A Educação Física na Escola Waldorf visa trabalhar a habilidade, a presteza, a coragem e o espírito de equipe; não se estimula um esforço físico apenas pelo próprio esforço físico em si.

Nos esportes, as atividades desenvolvidas com as mãos são preferidas, pois conteriam um direcionamento da expressão espiritual. Contudo, não estariam proibidas as atividades com os pés, como o *football*, especialmente num país como o nosso; porém, no recinto da escola, seria dada preferência às atividades esportivas, como o *voleiball* e o *handball*.

³⁰ Neste momento não podemos nos furtar de dizer algo sobre a euritmia: arte desenvolvida por Rudolf Steiner, que torna visível, através dos movimentos do corpo, o conteúdo espiritual inerente à palavra e à música, em seus aspectos fonéticos, não semânticos.

A euritmia pode ser traduzida de forma artística, em apresentações em palcos – nas festas escolares ou outras ocasiões, como também apresentar um aspecto curativo, trabalhado em enfermidades físicas e psíquicas sendo coadjuvante dos tratamentos em Medicina Antroposófica. Ela atua diretamente sobre os corpos superiores do homem, pois embora sendo uma atividade corpórea, seu conteúdo tem caráter anímico e espiritual. Steiner se refere à euritmia como um excelente antídoto contra as influências destrutivas da nossa civilização; por esse e outros motivos, é prática diária nas escolas Waldorf.

A jardinagem:

Num mundo que privilegia as moradias em apartamentos e ruas asfaltadas, criam-se grandes dificuldades para o contato com a natureza e, com isso, certas vivências de caráter extremamente humano como o semear, adubar, colher, ficam prejudicadas. Pensando assim, em várias séries na Escola Waldorf, a jardinagem é matéria obrigatória.

Despertar no aluno o interesse pelas plantas, pelo campo e pelas hortas, bem como o respeito por esse trabalho, é imprescindível, com vistas a uma educação alimentar que privilegia as agriculturas orgânica e biodinâmica.

O desenho de formas:

Todas as formas que executamos teriam uma repercussão em nosso corpo etérico, ou seja, em nossa vitalidade. Essa premissa orienta uma característica específica do ensino Waldorf, especialmente nas primeiras séries.

Através do desenho de formas, o professor pode atuar higienicamente sobre o corpo etérico de um ou de um grupo de alunos, segundo suas necessidades temperamentais ou qualquer outra que julgar adequada.

O trabalho do professor é desenhar várias formas, retas e curvas, com várias possibilidades de simetria que, aos poucos, vão se tornando mais complexas, inclusive com várias cores. O aluno deverá copiar e contemplar o desenho, desvendando suas formas e possibilidades. (ANEXO G)

Normalmente, essa atividade é muito apreciada pelos alunos, o que indica sua adequação ao desenvolvimento e anseio das forças do corpo etérico. Existe uma vasta literatura sobre o assunto e esta atividade está inserida numa outra

que é também trabalhada cotidianamente nas Escolas Waldorf, qual seja, a Terapia Artística³¹.

A Religião:

As Escolas Waldorf não são escolas confessionais; também não têm como finalidade, ensinar Antroposofia, pelo simples fato de esta não se tratar de uma religião.

O caráter religioso será dado pela busca para criar um ambiente de respeito, admiração e veneração pela natureza e pelas forças sobrenaturais mas, principalmente, pelo próprio homem.

As crianças, de acordo com o desejo dos pais, seguem um ensino religioso específico, pois se acredita que cada religião tenha seu conteúdo moral, suas imagens e cerimônias, suas festas e celebrações, as quais, potencialmente, provocariam atitudes anímicas positivas. Por isso, os próprios pais se organizam para oferecer, no horário da escola, um ensino religioso pelos representantes de suas igrejas.

Às crianças que não têm um credo definido, serão ministrados conteúdos do Velho e mais tarde do Novo Testamento, sem ligação dogmática com qualquer religião cristã. Nessas escolas, procura-se ensinar o respeito e a piedade com o que está acima, ao lado e abaixo do homem.

Festas, apresentações, excursões:

³¹ A Terapia Artística é um processo também utilizado como complementar em Medicina Antroposófica, desenvolvido pela Dr^a Margareth Hauschka, segundo os ensinamentos da Dr^a Ita Wegman, colaboradora de Rudolf Steiner em Arlesheim, Suíça. Hauschka fundou, na Alemanha, em Boll, uma Escola de Terapia Artística abrangendo pintura, desenho e modelagem. Sua importância em auxiliar no desenvolvimento terapêutico de inúmeros distúrbios físicos e anímicos, atrai alunos do mundo todo que freqüentam uma formação de 5 anos. Obs. No Brasil, existe o curso de formação para Terapia Artística – vide www.sab.org.br HAUSCHKA, M., Terapia Artística. São Paulo. Antroposófica, 1987. Vide ainda Volume I – Introdução aos fundamentos da Pintura Terapêutica Dr. Paul Von der Heide e Volume II – Natureza e tarefa da Pintura Terapêutica Dr^a M. Hauschka.

Uma série de outras atividades extracurriculares e extraclasse fazem parte do ensino Waldorf.

Regular e semanalmente acontece uma reunião de todos os alunos (ensino fundamental e médio), juntamente com seus respectivos professores. Nessas ocasiões são apresentadas pelos alunos, recitações, peças de música, manifestações de arte, enfim. A reunião também serve à comunicações importantes e ao final da cerimônia, todos recitam juntos os versos que Steiner compôs para os dois períodos respectivamente.

O mesmo Steiner sugere que os alunos mostrem a seus colegas e aos pais o que aprenderam; assim, classes inteiras se organizam para apresentarem, no palco, recitações, músicas, dramatizações extraídas do ensino da época respectiva.

Essa prática, acredita-se, treina a desinibição, pois, participando toda semana dessas reuniões, os alunos acabam se acostumando com o palco. Aprendem, também, que o bom desempenho e o sucesso de uma apresentação depende de ordem, disciplina e bom preparo.

No final de determinadas séries, constitui uma tradição a apresentação de uma peça de teatro, clássica ou moderna. É um trabalho conjunto, com divisões de tarefas: além dos atores, um grupo faz a música, outro a coreografia, alguns outros preparam o vestuário e o cenário. No dia da apresentação, um grupo se encarrega dos bastidores, para que tudo funcione perfeitamente.

A orientação é dos professores, mas a execução é dos alunos e tem alto valor pedagógico, pois, por vários meses os alunos vivem o espírito da peça, até o grande esforço no dia da apresentação e, depois, o relaxamento pela missão cumprida.

Outra vivência, com esse mesmo caráter, ocorreria nas excursões. Os alunos se distanciariam de seus lares por alguns dias e, portanto, teriam que cuidar de tudo sozinhos – organização, comida, e outras atividades. As tarefas seriam divididas pedagogicamente com o grupo; todos dependeriam de todos para o bom funcionamento dos acampamentos e atividades.

Trata-se de uma grande oportunidade para o professor conhecer o outro lado dos alunos e também de treiná-los entre disciplina e liberdade. As viagens serviriam também para se estudar, em campo, algumas matérias como Botânica, Mineralogia, Geografia, História e, no décimo ano, aconteceria uma viagem especial para uma semana de agrimensura em campo.

Procuramos até aqui, apresentar o desenrolar do ensino numa escola Waldorf. Certamente não exploramos todos os seus aspectos e, talvez, o estudo carecesse de um maior e melhor aprofundamento, além de, fatalmente, estar impregnado da nossa visão. Acreditamos ter pontuado as características fundamentais pertinentes ao nosso objetivo, ou seja, apresentar um método pedagógico que, com sua preocupação de oferecer o conhecimento de acordo com o desenvolvimento físico, anímico e espiritual, talvez colabore para a produção/manutenção da saúde integral que também comportaria esses três níveis.

Para concluir, tomando-se uma visada de maneira bem ampla, poderíamos dizer que a proposta da Pedagogia Waldorf seria a formação de seres humanos interessados e harmoniosos e isso englobaria o desenvolvimento do seu intelecto, da sua vida dos sentimentos e do seu processo volitivo de maneira igualitária.

A rigor, a Pedagogia Waldorf acredita municiar a criança e o jovem com o instrumental necessário para que se relacionem sadiamente com o mundo, desenvolvendo-se de maneira harmoniosa, criativa e coerente.

1.13 Temas polêmicos da educação atual – a visão da Pedagogia Waldorf

Alguns temas da educação na atualidade são de difícil solução para os pedagogos de todo mundo, gerando polêmicas em todos os lugares onde estão presentes. Na Pedagogia Waldorf não poderia ser diferente. Há, porém, um sentido que, coerente com o que rege essa pedagogia, direciona as atitudes a serem tomadas frente a determinados processos conflituosos – sejam eles causados pela

própria condição de desenvolvimento físico e anímico do aluno, ou seja, por processos, inerentes a própria condição humana e do progresso da própria humanidade; ou, ainda, por problemas do seu núcleo social ou familiar. Tentaremos discutir alguns temas, enfocando a maneira da Pedagogia Waldorf de entender e de sugerir soluções para os mesmos; não intencionamos apontar verdades absolutas, apenas oferecer uma faceta, um modo que segue a filosofia que norteia esse método pedagógico.

1.13.1 Autoridade X Liberdade

De uma maneira geral, supõe-se que toda educação deva conduzir o homem para ser um adulto suficientemente maduro, com capacidade de usar seu livre-arbítrio. Isso exigiria um período de preparo, em que o jovem iria desenvolvendo, segundo um aprendizado progressivo, estágios de independência que o levarão a atingir esse arbítrio, o que implica, inclusive, em resistir à manipulação mental (própria e/ou externa).

Sabe-se que a repressão excessiva como meio de formar o jovem é, comprovadamente, destrutiva, conduzindo à revolta e à atrofia. Outras teorias sugerem que, basta o jovem ser livre (de qualquer educação), para realizar o que lhe é inato; equivaleria considerar o homem como animal, segundo a Antroposofia, vendo neste, apenas o que lhe fosse instintivo.

Na visão da Pedagogia Waldorf, o homem precisa de educação; isso significa também, aprender a ter domínio sobre seus instintos e dirigir-se ao que é superior ao animal, ou seja, verdadeiramente humano; esse aprendizado deveria acontecer no momento correspondente aos anseios superiores do *eu* humano, sem ser necessariamente repressivo.

Na prática, acredita-se que a criança que recebe um pedido de qualquer espécie, feito de forma adequada, firme e carinhosa, sente esse ato sempre como um bem. Portanto, a educação não deve ser rígida demais, pois corre

o risco de gerar revolta, mentira, hipocrisia, como forma de autodefesa. Tampouco deve ser frouxa demais, o que leva à falta de motivação, tédio e atrofia das possibilidades.

Em resumo, Steiner sugere a seguinte postura para os educadores, durante o desenvolvimento, nas várias idades:

- de 0 a 7 anos: autoridade pelo exemplo: a *direção deve ser absoluta*;
- de 7 a 14 anos: autoridade natural com base no amor; mão firme, porém carinhosa; liberdade orientada, nos sentimentos e na criatividade; autoridade amada;
- de 14 a 21 anos: autoridade natural baseada nas qualidades pessoais do educador (intelectuais, morais, etc.) com liberdade e responsabilidade cada vez maiores.
- aos 21 anos: plena liberdade e responsabilidade.

Sabe-se que o livre-arbítrio ou autodeterminação seria o fruto de um caminho de aprendizado, que só estaria completo com a maioridade, aos 21 anos, quando o eu estaria completamente integrado à corporalidade física.

É interessante, também, observar esse mesmo processo de um outro ângulo, como nos sugeriu *Goethe*, com sua teoria da *lei das metamorfoses* (LANZ, 2000), ou seja, a preparação pedagógica adequada no período de aprendizado e suas respectivas metamorfoses para a vida adulta. Assim teríamos, positivamente:

- o cultivo dos sentimentos $\xrightarrow{\text{metamorfose}}$ firmeza de caráter
- a obediência $\xrightarrow{\text{metamorfose}}$ amor ao dever
- o aprendizado das formas $\xrightarrow{\text{metamorfose}}$ segurança

- o cumprimento dos deveres $\xrightarrow{\text{metamorfose}}$ integração social
- a veneração $\xrightarrow{\text{metamorfose}}$ desejo de ser autônomo

Visto de uma maneira negativa:

- a permissividade $\xrightarrow{\text{metamorfose}}$ tédio
- a carência de ideais $\xrightarrow{\text{metamorfose}}$ cinismo
- a falta de disciplina $\xrightarrow{\text{metamorfose}}$ insegurança

Sugere-se, então, que autoridade e liberdade devem estar em equilíbrio sem serem antagônicas, estando de acordo com a situação e a maturidade da criança.

1.13.2 O brincar e os brinquedos

Entende-se que o brincar seja a principal atividade da criança pré-escolar. Ao contrário do adulto, não seria uma atividade de lazer, mas um processo de muita seriedade, como se fora o trabalho para este. No brincar, a criança usaria e desenvolveria todos os seus impulsos advindos do corpo físico e da imaginação, dando liberdade à sua fantasia numa entrega profunda a si mesma.

Pela Antroposofia, sabemos que o brincar, sendo uma atividade ligada especialmente ao primeiro setênio, também molda o corpo etérico (ou vital) e, como consequência, também o corpo físico e, em especial, o cérebro.

A escolha das atividades e dos brinquedos é fundamental para que isso ocorra de maneira harmônica. Ela deve guiar-se, em primeiro lugar, pela idade

da criança; deve ter um caráter de incentivo, não sendo aconselhável, portanto, brinquedos já totalmente acabados, a fim de que se possa estimular a possibilidade de participação da criança na sua complementação.

Segundo aquilo que viveria na alma da criança do primeiro setênio, ou seja, a imitação de tudo e de todos, um simples amontoado de blocos de madeira, poderia se transformar em vários objetos de seu cotidiano: uma casa, um carro, um móvel, uma lojinha cheia de mercadorias etc.

Observa-se, por exemplo, que as bonecas prontas, feitas de material sintético, levam, muitas vezes, a um rápido desinteresse da criança, por mais bonitas e perfeitas que sejam. Ao contrário, é muito comum encontrarmos crianças que não largam de sua boneca de pano, apenas com traços sugerindo o rosto, o qual poderá ser, inclusive, completado pela própria criança.

Os pequenos animais, trens, caminhões, fazem a alegria da criança, desde que elas mesmas os conduzam. Os brinquedos com automação, saídos de histórias grotescas e monstruosas da tevê poderiam funcionar como uma espécie de droga que nada teriam de autêntico, podendo embrutecer e causar um vício que cresce em necessidade de maiores estímulos, ou mesmo uma perigosa atrofia psíquica. (LANZ, 2000).

Os brinquedos considerados pedagógicos devem exigir da criança, um treinamento da habilidade manual, do equilíbrio e do domínio de seu próprio corpo como um todo. São interessantes e extremamente educativos, aqueles que lembrem trabalhos caseiros ou profissões como, por exemplo, os utensílios domésticos, as ferramentas de lavoura, e tantos outros.

Os materiais utilizados na confecção dos brinquedos devem estimular o desenvolvimento especialmente dos sentidos; devem ser de matéria verdadeira, natural e robusta (madeira, pano, pedra, metal), pois, através do brincar e dos brinquedos, é que a criança adquire confiança no mundo dos adultos.

Tudo que não fosse natural deveria ser mantido afastado do mundo infantil, especialmente os brinquedos plásticos, que de várias maneiras, podem dar sensações falsas, como por exemplo:

- Tamanho desproporcional ao peso;
- Cores antinaturais;
- Desenho grotesco, antiestético;
- Fragilidade, fazendo com que se quebrem facilmente

Além disso, o toque de um brinquedo plástico seria considerado totalmente artificial e não auxiliaria no desenvolvimento do sentido do tato, tão importante nesse período. Por fim, poderíamos dizer, ainda, que são produtos desenvolvidos em série, em máquinas, quase sem a presença do homem, o que traria uma imagem de massificação, não colaborando com um desenvolvimento sadio do caráter individual, na visão antroposófica.

1.13.3 Recursos audiovisuais

Na medida do possível, mesmo correndo o risco de ser visto como antiquado, o ensino Waldorf evita as aulas com slides, filmes, vídeos, programas de TV etc. Esses recursos raramente são utilizados como material auxiliar, pois a Pedagogia Waldorf fundamentalmente procura desenvolver a fantasia e a criatividade dos alunos. Por isso, prefere dar ênfase à personalidade e à maneira viva pela qual cada professor deve apresentar as diversas matérias. É o professor, o responsável por trazer o mundo para a sala de aula, devendo fazê-lo de maneira que apresente valores reais e a possibilidade de ser transformado.

Se um professor Waldorf quiser usar um recurso audiovisual, primeiro ele fará uma aula trazendo a matéria de maneira viva, relacionando o tema em questão com aspectos históricos, culturais, econômicos etc. No dia seguinte, ou após um intervalo, quando o aluno já tiver feito a *sua* imagem do referido assunto, então, sim, nesse segundo momento, faria uso de um filme sobre o tema, slides, etc. Caso contrário, acredita a pedagogia Waldorf, o aluno estaria recebendo uma

imagem definida, imposta como realidade, sem críticas, sem envolver-se sentimentalmente, sem fazer perguntas, sem estabelecer paralelos, caracterizando, claramente, uma imagem-clichê. Esta que, segundo os moldes antroposóficos, é um conceito morto, sem a possibilidade de crescimento ou transformação.

Nas classes mais adiantadas, o uso desses recursos já será mais corriqueiro, porém sempre com o cuidado de se constituir num complemento e não num substituto do tema a ser tratado. Exceção feita às matérias de Química e de Física, para as quais se sugere a não-utilização desses recursos, pela convicção de que nada pode substituir ou ser melhor que o experimento autêntico na presença dos alunos, trazendo o caráter científico, já que essas matérias são ministradas no início do terceiro setênio, quando a busca da VERDADE é viva na alma desse jovem.

1.13.4 Alfabetização pré-escolar

É fato que quando nos dispomos a realizar qualquer processo antes do tempo, poderíamos dizer que estamos, historicamente, acelerando ou antecipando acontecimentos que deveriam acontecer num tempo posterior, mais adiante.

Em educação, isso pode acontecer de maneira espontânea ou induzida, mas, de um modo geral, quase sempre, implica num desequilíbrio que, mais cedo ou mais tarde, poderá trazer conseqüências e reflexos das mais diversas naturezas. Segundo a Antroposofia, o ser humano precisa de determinado tempo para determinada evolução – quando esse tempo não se completa, provavelmente algo daquela evolução ficará incompleto também.

No que se refere ao ensino, o pedagogo alemão Roth distingue entre o processo interior, endógeno do amadurecimento e a solicitação exterior, exógena do ensino, que pelo lado do aluno equivale ao aprendizado. Ele fala em chave e fechadura, e afirma que só se pode falar em autêntico aprendizado quando este é realizado de acordo com a disposição interior, produzida pelo amadurecimento, e quando se integra na personalidade total como enriquecimento. Fora disso, o aprendizado não tem sentido nem finalidade pedagógica; reduz-se a um simples adestramento. (ROTH apud LANZ, 2000, p. 162).

Os que defendem a alfabetização pré-escolar dizem que a criança de pequena idade teria inteligência suficiente para aprender e se alfabetizar, sendo um desperdício não aproveitar esse tempo. A pedagogia Waldorf concorda com essa afirmação, mas acredita que essa não seja a única capacidade da criança; ela teria ainda a seu dispor, a fantasia, a criatividade etc. e, ao se hipertrofiar uma única capacidade, poderia se criar um desequilíbrio ou até a atrofia das demais.

Mesmo sendo uma espécie de brincadeira, como afirmam alguns, a alfabetização tem uma finalidade. Não se trata de um movimento interno espontâneo, característico da criança pré-escolar, como acontece nos jogos e nas brincadeiras verdadeiras. Acredita-se que limitar a criança a realizar processos intelectuais seja uma vivência muito aquém da riqueza que deveria povoar a sua imaginação.

Para ler e ser alfabetizada, a criança precisa considerar o conteúdo de sua percepção como signos (símbolos) e não como realidade; para isso, ela tem que se desprender do mundo real e fazer uma separação entre o mundo interior e o exterior, o que não deveria acontecer em crianças menores de sete anos, pois não existiria nelas, ainda, a maturidade para tal abstração, segundo a pedagogia em questão.

Por isso, na Pedagogia Waldorf, nunca adiantaria o processo de alfabetização; ao contrário, mesmo acontecendo após os sete anos, este se daria de maneira lenta e progressiva e só seria iniciado após a troca dos dentes, sinal físico dessa maturidade.

1.13.5 O problema da TV

Não é privilégio de quem se ocupa da Pedagogia Waldorf, o reconhecimento da influência dos meios de comunicação na formação do homem atual.

Todos sabemos que, hoje em dia, devemos ter cuidado com aquilo que é veiculado através dos meios de comunicação de massa, tanto no sentido do conteúdo quanto da forma, especialmente no que diz respeito às crianças e aos jovens, pois, potencialmente, poderiam poluir de alguma maneira nossos sentidos, e nosso próprio *eu*. (LUSSEYRAN, 2003).

Escolhemos analisar mais profundamente a televisão, por ser o veículo que reconhecemos ditar as tendências mais diretamente, pela sua própria acessibilidade e abrangência.

Vimos que a Pedagogia Waldorf pretende formar um ser humano abrangendo igualmente seu intelecto, sua vida dos sentimentos e sua vontade. Assim, o desenvolvimento dos sentidos teria um papel fundamental para que se alcance esse objetivo.

Sabe-se que, através dos sentidos, o ser humano tateia o mundo e que, somente mais tarde e, paulatinamente, vai desenvolvendo o raciocínio. Portanto, quanto mais rica for a vivência dos sentidos³², melhor preparado estará o jovem em sua vida futura, nos seus três níveis: físico, anímico e espiritual.

A imagem que ele terá do mundo, e seu relacionamento com este, será diretamente proporcional à sua capacidade de observação e de sua saudável fantasia criadora. Como nos informa a Pedagogia Waldorf, a criança é plasmada por suas vivências; dessa forma, são os adultos, especialmente, pais e professores, quem têm a responsabilidade de oferecê-las, conscientemente, no que tange à esfera dos sentidos.

Como seria a influência da televisão nesse processo?

a) Sabe-se que as experiências visuais plasmam o indivíduo mais que qualquer outro sentido. O olho possui um processo de acomodação que regula os

³²Steiner (1997) considera o homem de hoje com 12 sentidos e propõe que o desenvolvimento sadio destes, nas épocas corretas, contribui enormemente para seu desenvolvimento global. São eles:

- Tato, Vital, Movimento, Equilíbrio (sentidos corpóreos – primeiro setênio);
- Olfato, Paladar, Visão, Térmico (calor) (sentidos anímicos – segundo setênio);
- Audição, Sentido da Palavra, Sentido do Pensamento, Sentido do eu (sentidos espirituais – terceiro setênio).

movimentos oculares para a visão de longe e de perto. Com a televisão, essa acomodação quase não é necessária, já que a TV está sempre na mesma distância, o que proporciona uma profunda preguiça óptica, degenerando o olho pouco a pouco. Os movimentos da cabeça, que utilizamos para ver à direita ou à esquerda, acima, abaixo e o virar-se para ver atrás, também perdem a função diante da TV; todo o corpo, na realidade, se movimenta minimamente. O olhar fica fixo, no mesmo ponto irreal, inviabilizando outros processos inconscientes que a visão nos traz, como a pós-imagem que lhe são complementares e mesmo a possibilidade da perspectiva inexistente – tudo é bidimensional, não correspondendo ao mundo real. (SETZER, 2000).

- b) A formação da imagem se faz por pontos luminosos que dão a ilusão de movimento (maior ainda que no cinema). O espectador é obrigado a ver tudo; não pode escolher um aspecto da imagem e desprezar o resto, o que auxiliaria no cultivo da individualidade e sensibilidade. É tudo tão rápido, tão pequeno e tão distante, que tal escolha se torna impossível. Além disso, os outros sentidos também não seriam utilizados, pois os objetos são irreais – não têm cheiro, textura e nem podemos nos aproximar para ver melhor... Somos obrigados a “enxergar” todas as imagens apresentadas.
- c) Apesar de a indústria da televisão negar, o fato é que a luz fluorescente, que nasce ao contato com os raios catódicos emitidas pelo aparelho de TV, além de ser irreal, já se sabe, por experiência, causa danos a plantas e animais expostos a ela por muito tempo. Quem poderá assegurar que não venham causar danos ao humano que passa horas assistindo à televisão? (SETZER, 2000). O ouvido receberia o som sempre filtrado, manipulado, sempre artificial e de um mesmo ponto (auto-falante). Nos home theaters atuais, pode parecer diferente, mas apesar dos vários pontos, o som continua com as mesmas características.
- d) Em Antroposofia, acredita-se que, quando se oferecem somente sons e imagens artificiais, falsos, isso cause um paulatino embrutecimento sonoro e visual; isso importaria um crescente desinteresse pelos espetáculos *delicados* que exigem algum esforço desses sentidos. As crianças acostumadas à TV, já não seriam mais tocadas com a voz suave do professor que conta uma história ou declama

uma poesia; ou com o som suave de um instrumento musical como uma flauta ou um violino; ela não conseguiria perceber mais as nuances dos sons.

- e) A velocidade na apresentação das imagens também nada tem de orgânico; para a criança, é uma violência essa rapidez enorme e constante de imagens, diferente da situação que aconteceria se ela caminhasse por um jardim, por exemplo, oportunidade em que ela própria determinaria a intensidade e a velocidade de suas impressões.

Enfim, ao invés de trazer o mundo real, Setzer supõe que a TV induza:

- Uma imagem de mentira;
- Uma luz irreal;
- Um espaço falso;
- Um pseudomovimento;
- Um som de mentira;
- Tudo num tempo falso.

Seria fácil imaginar as conseqüências desse processo falso para a fantasia e o entrosamento da criança, que se submete por horas a fio a um aparelho de TV. Cabe uma observação pertinente: apenas duas horas por dia, em doze anos, seriam nove mil horas, diante da TV!

Para a pedagogia Waldorf, além disso, o mundo da criança, por certo, não deve ser uma poltrona na escuridão, recebendo falsas imagens numa tela minúscula; só por isso já podemos esperar uma atrofia da criatividade, um aumento da passividade e uma alienação crescentes.

Ainda nesse caminho, a consciência dificilmente será despertada; a mente fica sonolenta, o olho teria uma tensão crispada. Não há a necessidade de raciocinar e as vontades seriam todas sugeridas pela própria TV, eliminando-se, assim, a vontade própria. A falta de reação do espectador não seria causada somente pela preguiça ou ausência de estímulo, mas pela própria impossibilidade do tempo de cada imagem.

Por outro lado, nunca se está mais sozinho do que ao assistir à televisão; mesmo que alguns insistam em que ela traga um caráter social, especialmente para a criança, não existe maior alienação do ambiente e do mundo do que quando ela assiste à televisão; diminui, também, a possibilidade do aprendizado do dar e receber, das ações e reações, das impressões e dos atos que compõem o mundo real, que ficaram lá longe, conforme consideram os adeptos da pedagogia Waldorf.

Mais grave, ainda, será lembrar que a criança imita tudo até os sete ou oito anos de idade. O que ela teria para imitar na TV? Lembrando que a criança seria indefesa quanto à penetração desse mundo artificial, talvez fosse nossa responsabilidade fazer essa orientação.

Mas não seria só a criança pequena quem se prejudicaria; no segundo setênio existe uma grande tendência à identificação com pessoas e fatos do meio ambiente, traduzindo a busca por valores éticos, intelectuais, espirituais e sociais.

Quais personagens ou acontecimentos seriam dignos de oferecer esses valores nos programas de televisão?

Para ocupar seu tempo, a criança, após seus deveres escolares, deve fazer algo útil, significativo, com a mesma qualidade de seu aprendizado escolar. Se não houver essa solicitação, o que lhe restará é assistir à TV, retirando-a do brincar, do criar, mantendo-a assim, numa passividade imprópria para sua idade.

Difícil, porém importante, é a atitude que os próprios pais, desinformados, ou alienados, tomam frente a esse problema. Alguns, talvez, esquecendo-se de sua tarefa também de educadores, eles mesmos estimulam seus filhos a se sentarem em frente a uma televisão!

Inúmeros outros problemas causados pela TV poderiam ser apresentados à discussão:

- Como poderia uma criança aprender a respeitar o que o outro fala, calar-se para ouvi-lo, se todos falam enquanto a televisão também fala?

- Como ela poderia perceber a maravilhosa sutileza de um concerto, se ela ouve a nona sinfonia na televisão e ao mesmo tempo come uma macarronada?

Segundo Setzer, existe um enorme campo de distúrbios que poderiam advir dessa prática. Tanto assim que, na Europa, existem hospitais especializados para males ocasionados pela televisão.

O distúrbio mais comum seria, sem dúvida, a falta de concentração. A avalanche de imagens e o som das muitas horas na TV impediriam a criança de assistir tranqüilamente a uma aula. Outros distúrbios comuns são: incapacidade de memorização, dislexias, distúrbios psicomotores e outros. Isso, sem contar a dificuldade para desenvolver sua própria personalidade, o seu *eu*, uma vez que a televisão já escolheu, já pensou, já disse e isso é inculcado inconscientemente, mas com grande força, massificando e impedindo o individualismo sadio, na visão antropológica.

Mas, certamente, teríamos que indagar: deixar a criança sem assistir à televisão não poderia aliená-la de uma outra maneira? Com a proibição, será que essa criança não iria se frustrar? Talvez devêssemos debater mais sobre o papel dos pais, para se tornarem mais ativos, tanto para não cometer exageros, como para substituir a televisão por outros valores e atividades, de preferência com crianças com o mesmo tipo de educação, observando o bom senso de horários e programas.

Sobre os programas:

A televisão, como toda empresa, quer ter lucros e, nesse caso, o lucro advém da propaganda comercial, que deverá atingir o maior número de pessoas possível. Num mundo onde o jovem é o modelo de beleza, e quem dita a moda e os costumes até mesmo para os adultos, o direcionamento dos programas dirige sua maior atenção para essa fatia do mercado.

E como é que se consegue audiência? Com assuntos voltados à educação? Isso exigiria esforço, paciência, perseverança, coisas que quase todos os nossos jovens já não comportariam mais.

O apelo se fará através de instintos mais vulgares, ou seja, nos pontos em que o ser humano opõe menor resistência. Daí a qualidade quase que vergonhosa dos programas de TV – falta de gosto, de estética, violência, estupidez, erotismo, superficialidade e vulgaridade são as tônicas da maior parte dos programas, diga-se bem, no mundo inteiro.

Particularmente, o autor do artigo no qual nos baseamos, Valdemar W. Setzer sugere que isso tudo atingiria especialmente o subconsciente dos jovens, viciando-os, alienando-os e criando neles, hábitos altamente nocivos e, segundo acredita ele, desviando-os, inclusive, para as drogas e para os crimes. Ele sugere que os pais se conscientizem desses perigos, para poderem dosar e/ou adotar, adequadamente, medidas oportunas.

1.13.6 O computador e o ensino Programado

Sabe-se que o computador é uma máquina matemática, que exige raciocínio abstrato e linguagem matemática (com forma simbólica própria), para ser usado ou programado. O tipo de raciocínio que é necessário para utilizar esse recurso seria da mesma natureza que a demonstração de teoremas de matemática, por exemplo.

Sendo assim, a idade adequada para se fazer uso dessas máquinas seria a mesma daquela em que o jovem costuma começar a provar teoremas. Portanto, segundo indica o método pedagógico Waldorf, não seria saudável que isso acontecesse antes do final do ensino médio.

O uso de computadores na educação pode acontecer de várias formas, porém todas elas são antagônicas à posição assumida por esse método, quando realizadas antes do tempo previsto.

A linha de pensamento de Seymour Papert (1980), por exemplo, usa a programação pela linguagem *LOGO* para desenvolver raciocínio matemático (a partir dos quatro anos de idade!!!). Mesmo sendo uma programação interessante, se for usada antes do ensino médio, deturparia a mente da criança e do jovem, pois o raciocínio matemático estritamente simbólico e formal seria prejudicial antes da puberdade.

A *instrução programada* seria outra maneira de se usar computadores em educação. Sabe-se que esse tipo de recurso funciona da seguinte maneira - O computador apresenta o assunto com ilustrações; o aluno lê e em seguida surge um questionário que, se for respondido a contento, dá ao aluno o direito de passar para a fase seguinte; se não, é sinal de que ele não aprendeu e precisa repetir a primeira etapa – depois vem novo questionário e assim por diante.

Segundo analisa Valdemar W. Setzer, a preocupação desse método, seria unicamente a memorização; fatores imponderáveis como a maturação e aquisição de outras capacidades, inclusive intuitivas, não seriam levadas em conta.

Da mesma categoria seriam alguns *joguinhos* que ensinam, por exemplo, a contar – somar duas borboletinhas, etc. Apesar de parecer um processo bem ingênuo e infantil, o risco seria o mesmo; a mesma instrução programada, impondo um raciocínio simbólico, formal, matemático, portanto, inadequado da mesma maneira, antes do ensino médio como orienta a proposta Waldorf.

Pior ainda, segundo essa proposta, seria a simulação de experiências em computador como forma de se trazer, por exemplo, a Química e a Física, o que deveria acontecer exclusivamente nos laboratórios, ou seja, ao vivo. O que não pudesse ser demonstrado ao vivo, não deveria ser apresentado aos jovens nesse período onde sua alma clama pela verdade e, para equilibrar esses processos, o autor sugere ser a arte o grande estimulador e sanador desse período.

Existem outros pensadores que corroboram o pensar antroposófico, e por isso anunciam e promovem a atividade artística como uma das alavancas do desenvolvimento da infância e adolescência.

A atividade artística é, nesse período em questão, tão necessária para o ser interior como o são a comida, a bebida, ar e luz para o corpo físico. Pensamentos devem ser aquecidos por sentimentos que estimulam a imaginação. (STEBBING apud LANZ, 2000, p.218).

Computadores e seus comandos exigiriam pensamentos formais, sem sentimentos, onde não haveria espaço para a imaginação.

O fato é que existe um fascínio que o computador exerce e, por isso mesmo, arrasta um considerável séquito que o idolatra, considerando-o imprescindível no processo ensino/aprendizagem. Resta-nos refletir e ponderar onde e quando esse recurso poderia ser realmente útil.

Há que se considerar ainda, a importância do tempo de ser criança. Uma fase que, além de ser a mais importante para a própria criança desenvolver toda a sua potencialidade, seria também, para os adultos, uma fonte inesgotável de vislumbre do bom, do puro, do espontâneo, coisas que iriam ficando para trás com o avanço da idade e que oportunamente a criança poderia lembrar.

Sobre isso, Postman (1988) escreve falando do roubo da infância no contexto das telecomunicações; além de tirar a criança da natureza, da simplicidade, a TV transformou muitas atividades humanas em *show* – e o que não for apresentado dessa maneira, não é bem captado pelo espectador. Para Postman, a TV transformou também a educação em *show*.

Além do *show* audiovisual, uma questão bastante polêmica, mas temida com a mesma grandeza, é a idéia de que os computadores também transformem a maneira do pensar (oferecendo um pensamento maquinal) e que, no futuro, a vida, a natureza, os semelhantes e a sociedade, sejam pensados desse mesmo modo, o que teria um trágico impacto sobre a liberdade e a moral individuais, segundo o modo de pensar da Pedagogia Waldorf

Para Setzer (1988), pesquisador das Ciências da Computação, a idade ideal para se utilizar um software seria de dezessete anos, condizente com o período em que os jovens se interessam por estruturas algébricas e similares, ou seja, coisas de mesma linguagem. Após algumas pesquisas em classe, ele comprovou

que, nessa idade, os jovens podem apreciar o enfoque objetivo e crítico dos computadores e também avaliar suas aplicações na vida prática.

Setzer relata sua experiência com os próprios filhos e constata que, mesmo iniciando o contato com computadores somente a partir dos dezessete anos, eles foram capazes de aprender rapidamente e, inclusive, de digitarem seus trabalhos de conclusão de curso numa Escola Waldorf e que um deles, já na Universidade, aprendeu a desenvolver programas com ótimo aproveitamento.

Isso, segundo Setzer, comprova a hipótese de não haver necessidade da introdução precoce ao computador na vida das crianças, o que, hoje em dia, constitui uma grande preocupação dos pais. Precisaríamos sim, educar nossos jovens para uma consciência social, se quisermos mudar sua mentalidade e dar novo rumo à tendência crescente da agressividade e da miséria individual e social.

Nesse mesmo sentido, haveríamos de considerar o perigo que a idolatria pode desenvolver pelas máquinas, confundindo-se os próprios seres humanos e suas atitudes com elas. Se isso acontecer, lembra o pesquisador, as atrocidades que o mundo já presenciou como o que fizeram, por exemplo, os nazistas, parecerão insignificantes, pois não há ética nenhuma ao se lidar com uma máquina; com ela tudo é permitido e tudo é tolerado.

Ao se oferecer esse aprendizado quando o jovem já possui maturidade e discernimento para lidar com as máquinas, elas serviriam exclusivamente de instrumentos e estariam colocadas no seu devido lugar. Todavia, não podemos esquecer que computadores substituem nosso pensamento, penetrando, portanto, em todas as atividades humanas.

Na educação, parece coerente que, quanto mais tarde isso acontecer, mais seguros estaremos em nossa formação pessoal.

CAPÍTULO 2: SALUTOGÊNESE – UMA NOVA VISÃO DE SAÚDE E DOENÇA

Quando nos deparamos com uma situação de doença, a tendência natural, até por uma questão de cultura, é a de nos guiarmos pelo conceito vigente na medicina há mais de três séculos, qual seja, o da Patogênese (origem do sofrimento ou doença), dirigindo o nosso olhar para o estado de saúde da pessoa em questão, no momento presente, buscando a causa do processo – comumente num agente externo, um microorganismo, agentes químicos, ou poluentes dentre outros.

Em situações de epidemia ou de catástrofes, como, por exemplo, o que aconteceu em Chernobyl, considera-se sempre esse mesmo aspecto, com respeito à etiologia que desencadeia o estado patológico, focando o meio externo.

Nas últimas décadas, alguns pesquisadores como Antonovsky (1979) começaram a questionar alguns fatos que encontraram em suas pesquisas. Sabe-se, por exemplo, que mesmo em Chernobyl, algumas pessoas expostas igualmente, pelo mesmo período de tempo e ao mesmo tipo de radiação, não adoeceram de câncer, como aconteceu com a maioria dos habitantes daquela região.

Por outro lado, pesquisas feitas por Abraham Maslow³³(1999), com pessoas sobreviventes em campos de concentração, concluíram que havia um ótimo estado de saúde global, quase incrível nessas pessoas, mesmo após terem passado pelos horrores vividos naqueles locais.

De uma maneira mais comum, também em nosso dia-a-dia, entramos em contato com várias espécies de vírus, com pessoas contaminadas ou agentes poluentes e outros potencialmente indutores das mais variadas doenças, desde um simples estado gripal até uma broncopneumonia, e nem sempre contraímos qualquer uma dessas patologias.

O que nos protege?

O que protegeu as pessoas que não adoeceram em Chernobyl?

³³ Abraham Maslow – falecido em 1970, foi o fundador da Psicologia Humanista, juntamente com Carl Rogers e Eric Fromm.

O que protegeu as pessoas que sobreviveram aos campos de concentração?

Essas são as questões da SALUTOGÊNESE.

Não se trata apenas do aspecto preventivo de doenças das quais se tenta afastar ou excluir os agentes potencialmente patogênicos, pois esta também é uma questão patogenética; a Salutogênese propõe um enfoque na pesquisa das condições que o ser humano desenvolve ou precisa desenvolver ao longo de toda sua vida, via aprendizado constante, desde a mais tenra idade, cuja bagagem o capacita a desviar e/ou lidar de maneira adequada com situações críticas, mantendo sua saúde. Ela supõe que essas experiências, utilizadas de maneira coerente, protejam integralmente o ser humano, sendo responsáveis pelo grau de resistência/resiliência frente a adversidades de qualquer espécie.

2.1 O que é Salutogênese?

Até há pouco tempo, antes do aparecimento dessa nova proposta que teve início nos anos 60, e que vem tomando corpo a partir dos anos 90, a medicina pesquisava exclusivamente a doença: de onde ela provém e como pode ser evitada.

A SALUTOGÊNESE traz a possibilidade de um novo olhar, não mais na direção da doença e de seus fatores externos, mas um olhar para a saúde, considerando sua origem e promoção (saluto - saúde, gênese - origem). Tem por objetivo chamar a atenção para o desenvolvimento das fontes de saúde e de cura individual e social, e de como isso pode ser feito através de um aprendizado contínuo, numa educação intra e extraclasse, configurando um trabalho que acrescenta um desenvolvimento interno ao ser humano.

A própria economia, fator impulsionador do mundo capitalista, fez suscitar a necessidade dessa outra direção. A cada dia, as pessoas estão mais doentes e os custos disso estão cada vez mais insuportáveis, tanto para as pessoas como para a maioria dos serviços públicos.

O novo caminho de pesquisa parece ser mais condizente com a demanda de nossa época, por apresentar-se com maior abrangência e, de certa forma, inaugurar uma imagem de co-produção do próprio sujeito, ou seja, sua participação consciente no processo, tanto de aquisição quanto de cura de sua doença.

Pesquisar as origens da saúde, de onde ela provém e como pode ser fortalecida; estudar como o organismo pode lançar mão de suas próprias forças e que forças são essas que, estimuladas adequadamente, reverterão em vitalidade e saúde – esse é o caminho que está sendo proposto pela SALUTOGÊNESE.

Em vigência de uma doença infecciosa, por exemplo, seguindo o paradigma patogênico, perguntaríamos:

- quem nos contagiou?
- qual é o agente causador, vírus ou bactéria?
- qual medicamento (antibiótico, por exemplo) poderia nos ajudar?

Do ponto de vista da Salutogênese, as questões seriam:

- por que justamente *eu* ‘peguei’ essa doença?
- por que outras pessoas ao meu redor continuam sadias?
- o que as protegeu?

A orientação patogênica parte do seguinte ponto de vista: “de vez em quando, processos homeostáticos³⁴ e normalmente auto-reguladores são desregulados.” (SCHWARTZ, 1979, p. 565).

Por sua vez, um dos pilares básicos do conceito de Salutogênese (origem da saúde) está colocado em outro extremo, diametralmente oposto ao da

³⁴ Homeostase – Propriedade auto-reguladora de um sistema ou organismo que permite manter o estado de equilíbrio de suas variáveis essenciais ou de seu meio ambiente.

patogênese. Neste conceito, o que existe no organismo vivo é, o tempo todo, a heterostase³⁵, algo próximo do caos – porém com uma tendência constante e crescente em direção à ordem (entropia³⁶ negativa), à adaptação. (ANTONOVSKY, 1979).

Apesar do homem se saber um ser mortal, enquanto existir um sopro de vida dentro dele, poder-se-ia dizer, até certo ponto, que ainda existe saúde.

A Salutogênese propõe um olhar para um processo contínuo que se desenrola desde o bem-estar total até o distúrbio mais grave de um paciente terminal; prevê a abordagem, o exame da posição das pessoas, nos mais diferentes momentos desse contínuo e não somente no momento do distúrbio. Isso equivale a dizer que se deveria observar todo o contexto daquela existência.

Atrelado ao modelo patogênético existe como que uma dicotomia que, de certa forma, limita a visão do médico à doença e não à pessoa doente.

Esse modelo dicotômico, do ponto de vista salutogênético, seria responsável por comportamentos que se observam no dia-a-dia médico-hospitalar, onde freqüentemente ouvimos referências do tipo: o infarto do “305” ou a pneumonia do “707”. É um linguajar comum entre os médicos, residentes e enfermeiros nos corredores hospitalares e postos de enfermagem. Esta postura traduz uma certa cegueira adquirida, inclusive na própria formação profissional, que desconsidera a etiologia do estado de saúde da pessoa em questão, ou até mesmo do que é considerado saúde. Não se questiona qual processo teria levado aquela pessoa a sair do estado de saúde para o estado de des-saúde³⁷.

O médico voltado à patogênese pode ser, e geralmente é, um especialista na patologia em questão – porém ele raramente discute, até com seus colegas, o que poderia, na história de vida daquela pessoa, ter colaborado ou até mesmo desencadeado o processo de desequilíbrio que culminou com aquela

³⁵ Heterostase – Estado de constante transformação – Terminologia que está sendo cunhada juntamente com o termo Salutogênese.

³⁶ Entropia – Medida da desordem de um sistema.

³⁷ O termo inglês para designar doença mostra bem esse aspecto – *dis-ease*.

doença específica ou, por que, aquela (e não outra) doença, ou aquele determinado órgão foi acometido.

Não estamos falando aqui de falta de sensibilidade e que isso fique bem claro; um clínico com orientação patogênica não seria diferente, neste aspecto, de um outro com orientação salutogênica. Dizemos, apenas, que aos primeiros, escapariam forçosamente dados de grande significado etiológico, os quais se tornariam disponíveis ao segundo, que já tem como base da pesquisa da doença, a história de vida de seu paciente.

Não só aos que tratam, mas assim também, fatalmente, aconteceria com os pesquisadores que se dedicassem, de olhos vendados, aos processos patológicos em si, em separado da pessoa que está vivenciando o referido processo.

Citando a análise feita por Cassel (1979) sobre concepção da história de vida na área médica, pinçamos um exemplo interessante: um paciente de idade avançada havia estado internado em um hospital, por várias vezes, com uma lesão séria no joelho. Foram realizados os procedimentos de rotina: identificação dos sintomas, hipóteses de diagnóstico, sua comprovação, medidas adequadas de terapia. Houve melhora dos sintomas e alta hospitalar e, poucos dias depois, reinternação.

É curioso o que foi descoberto após as várias internações, e quase por acaso, por um estudante de medicina: esse homem enviuvara um ano antes, e havia se mudado para aquela cidade que não conhecia, onde não tinha parentes nem amigos e, como dispusesse de pouco dinheiro, morava no quarto andar de um edifício sem elevador.

Logicamente, havia motivo para o problema sério no joelho e não estamos querendo dizer que a abordagem salutogênica garanta solução para os complicados caminhos que a vida pode tomar. Mas, na pior das hipóteses, o tipo de abordagem, com *real interesse* nos processos pelos quais aquela vida em questão estivesse passando, nos aproximaria de uma maior compreensão e de um conhecimento mais profundo da possibilidade de situar essa pessoa, no pólo mais

saudável do contínuo, tentando orientar não somente sua questão patológica, mas também a própria organização de sua vida.

Modernamente, as pesquisas patogénicas também se ocupam com as causas isoladas ou múltiplas das doenças, visando sempre quais são os fatores de risco ou estressores que podem desencadeá-las como os fatores microbiológicos, psicossociais, padrões de comportamento, etc. Por exemplo, certos tipos de comportamento “tipo A” levam a doenças coronárias ou à tendência à depressão; internalização de hostilidade ou deficiências alimentares levam a câncer (SOUZA, 2003), e assim por diante.

A orientação da Salutogênese aponta para a reflexão sobre os fatores que contribuem para uma direção ao pólo saudável do contínuo. Ao invés de perguntarmos quais são os fatores de risco ou estressores, perguntaríamos: como superar determinado estressor?

Por exemplo – na pesquisa de Dircks, Schraa e Robinson (1982) que estudaram a possibilidade de reinternação num período de 6 meses em pacientes com asma crônica, foram estudados 587 pacientes nos quais se detectou que alguns fatores como o medo, o pânico e até a interpretação errônea dos sintomas eram considerados fatores de risco ou estressores, ou seja, elementos preditores ou potenciais causas de reinternação. Ao final de seis meses, 68% desses pacientes não precisaram de reinternação. Sendo a pesquisa de orientação patogénica, foi focalizado somente o resultado patológico, ou seja, da não-reincidência daquele estado de doença. Se existisse uma orientação salutogénica, teria havido o interesse pela história biográfica e, provavelmente, esses mesmos pesquisadores teriam procurado hipóteses para prever *quem*, dessa população gravemente enferma, não iria ser hospitalizado.

Num outro estudo de Zimmermann e Hartley (1982), feito para pesquisar a incidência de mulheres hipertensas, em quatro empresas americanas, constatou-se que, em duas empresas que tinham organização sindical, apenas 6%

das funcionárias apresentavam pressão alta, em comparação com 25% nas empresas sem organização sindical³⁸.

Sem dúvida, esses são dados importantes e necessários, porém a pesquisa poderia, por exemplo, ter incluído a hipótese sobre os valores normais de pressão arterial, os quais revelariam, também, como essas pessoas se defendiam ou desviavam dos mesmos processos estressores, em vista do que poderiam ser sistematizados conselhos e atitudes usadas para este fim.

2.2 O Senso de Coerência (*Sense of Coherence* - S.O.C.)

Segundo Antonovsky (1997), ao se apresentar a abordagem salutogenética, existe um fator que surge como hipótese, para compreender aqueles que conseguem trilhar um caminho de resultado bem sucedido frente a potenciais estressores. É o que se está denominando senso de coerência - S.O.C. (do inglês: *Sense of Coherence*), ou seja, como desenvolver coerentemente uma maneira de lidar com os mais diversos conflitos que podem ser potenciais estressores. Esse seria o núcleo da questão salutogenética.

Outra abordagem, não menos relevante, é a idéia de se considerar o estressor nem sempre como o vilão da história, uma vez que, em muitas ocasiões, somente em presença deste, o organismo se obriga a mobilizar forças de superação até então estagnadas³⁹.

Obviamente, existem situações claras, em que o estressor tem alto grau de possibilidade de destruir a saúde, como num acidente quando, por exemplo, um machado cai sobre a cabeça de alguém; nesse caso não há como se recorrer a mecanismos de superação disponíveis para evitar ou desviar o acontecimento ou a fatalidade.

³⁸ Vale dizer que o estudo constatou em dados de 40 variáveis, que quase a totalidade das 14 % das funcionárias escolhidas, continham hipóteses de possibilidade de hipertensão; não se sabe ainda se as primeiras (6%) desenvolveram outras formas de compensação como depressão, por exemplo.

³⁹ Teoria do Coping - A superação bem sucedida. (ANTONOVSKY, 1979).

O fato é que, para a proposta patogênica, o estressor é sempre um mal, um risco que, na melhor das hipóteses, pode ser reduzido ou amortecido, por exemplo, por uma vacina!⁴⁰. Portanto, para o pensar patogênico, os estressores são sempre patogênicos.

Mesmo existindo vários resultados com dados evidentes de que a presença de estressores, associada a algum tipo de suporte, social, familiar, etc. possa ser benéfico à saúde, como no estudo realizado por Nuckolls, Cassel e Kaplan (1972) sobre complicações durante a gravidez e o conseqüente aumento dos cuidados com a gestante, os pesquisadores ainda pouco se interessam por esse viés.

Em realidade, parece estar cada vez mais claro qual seria o caráter da função que tem a reação ao *stress*, que é a de *mobilizar o organismo*. (ANTONOVSKY, 1997).

Para a Salutogênese, há que se viabilizar os estressores na vida cotidiana e integrá-los a ela, ao invés de simplesmente tentar expulsá-los, já que isso seria impossível, na realidade.

Acredita-se que procurar maneiras sensatas de como lidar com processos conflitantes propicia ao ser humano o desenvolvimento de novas faculdades até então adormecidas, talvez até pela própria ausência de sua necessidade.

O processo de adaptação proposto pela orientação salutogênica se concentra, entre outros parâmetros, na questão da etiologia e do diagnóstico. De fato, como propusemos anteriormente, poderemos chegar a um diagnóstico mais adequado, se compreendermos melhor a biografia da pessoa (não só como paciente, mas como co-autor de sua própria história) ao invés de enfocarmos somente os causadores externos da doença.

Mesmo correndo o risco de parecer pessimista, a proposta da Salutogênese nos convida a nos concentrarmos num problema mais abrangente que é a adaptação ativa a um ambiente que, cada dia mais, inevitavelmente, está repleto

⁴⁰ Vide texto de Mônica Lacombe Camargo – VACINAÇÃO E PESQUISAS CIENTÍFICAS – 4 de Agosto de 2003. Difusão Auto-Ecologia (RJ) – Disponível em: autoecologia@pobox.com

de elementos estressores. A proposta compreende ainda, buscar no sistema social, no meio físico, no organismo – até em nível celular –, os modos de reagir contra uma tendência imanente de estagnação, frente a qualquer processo potencialmente estressante.

Só o movimento (no sentido da coerência que reconhece e se dispõe à ação) poderá estimular as forças de adaptação de maneira eficiente e global. Tais forças são desenvolvidas ao longo de toda nossa existência e dependem, portanto, de um grande número de fatores, especialmente aqueles que dizem respeito ao aprendizado. Nesse sentido, não poderemos negligenciar o fato de todas as experiências positivas deterem forças reais de superação e que, nessa direção, se encontram também, as imprescindíveis armas da fantasia, do brincar, do amor, do significado e da vontade (processos que seriam possíveis de serem aprendidos numa educação como a Waldorf).

O senso de coerência (S.O.C.) seria, portanto, um processo que desenvolveríamos ao longo de toda a nossa vida, segundo nossas experiências e o aprendizado que delas internalizamos.

Antonovsky usa uma metáfora interessante que nos ajuda a expressar qual é o clima ou a imagem da orientação proposta pela pesquisa salutogenética, em relação à vida. Trata-se da metáfora ampliada de Galdston para justificar a onipresença de estressores.

Galdston sugere que a homeostase dinâmica pode ser comparada a um equilibrista, que balança de um lado a outro na corda e mantém o equilíbrio, mesmo trocando de roupa ou apanhando e jogando objetos. (1954, p. 13).

Antonovsky ampliou a metáfora da seguinte forma:

Durante a vida, em várias ocasiões perdemos o equilíbrio, mas em seguida o recuperamos; ou escorregamos, agarramos à corda e voltamos a ficar em pé; ou caímos na rede de proteção e conseguimos novamente subir na corda; ou caímos, nos ferimos gravemente e nos recuperamos ou ficamos debilitados pelo resto da vida; ou até mesmo somos destruídos; todos nós encerramos em nossas vidas esses altos e baixos; porém são esses processos, essas experiências magníficas que tornam a vida sublime e única, por mais triste que seja o fato de ela terminar. (ANTONOVSKY, 1985, p. 75).

Uma outra metáfora, talvez um tanto mais dramática, também auxilia a imagem da diferença entre Patogênese e Salutogênese. Trata-se da “perspectiva do rio abaixo”, em que a medicina ocidental (de orientação patogenética) é comparada com um esforço bem organizado, tecnologicamente gigantesco e bem desenvolvido para salvar pessoas prestes a se afundarem num rio de forte correnteza. Empenhados nesta tarefa e, geralmente, bem remunerados, os membros dessa ‘empresa’⁴¹ quase nunca dirigem seu olhar ou sua consciência para o que acontece rio acima, além da curva do rio, ou para aquilo que empurrou as pessoas para dentro d’água.

Por um bom tempo, isso foi entendido como o resultado da adoção de um determinado estilo de vida. Muito se falou desta metáfora entre os behavioristas, os quais deduziam que o estilo de vida do indivíduo era o responsável pela sua qualidade de vida e, portanto, de sua saúde e bem-estar.

Até mesmo o ministro americano para saúde, educação e bem-estar fez a seguinte declaração em 1979:

De fato, muitas pesquisas científicas mostram que a resposta para a questão se uma pessoa será saudável ou doente, se ela viverá muito ou pouco, se encontra em alguns hábitos simples e pessoais [...] Aqueles que praticam sete desses simples hábitos, viveram em média onze anos a mais do que aqueles que não praticaram nenhum deles. (MATARAZZO, 1984, p. 17).

Mas a complexidade da vida parece ser um pouco maior, segundo a proposta salutogenética: no rio da vida, ninguém passeia seguro pelas margens; além disso, em vários trechos o rio está poluído; há também bifurcações que podem levar a águas mais calmas ou para águas mais agitadas.

A questão da Salutogênese é saber como a pessoa se torna um bom nadador, esteja onde estiver nesse rio, cuja correnteza é determinada por condições físicas, ambientais, históricas, sócio-culturais⁴².

⁴¹ Empresa aqui estaria se referindo aos médicos, associados ou não, a grupos empresariais de saúde.

⁴² As questões de pobreza, guerra, desemprego e poluição estariam todas contidas nos enunciados acima.

Analisemos como seria constituído esse estilo de vida e o que levaria o indivíduo a ser um bom nadador. Há indicações de que, o modo de nadar bem, seja determinado especialmente pelo S.O.C. - Senso de Coerência (ANTONOVSKY, 1979).

Esse processo aconteceria em lugares e com experiências que vão além daquilo que se realiza nos movimentos intrafamiliares e demais núcleos formadores da personalidade, incluindo-se as Instituições Escolares. Engloba todo aprendizado que culmina com um potencial que poderia ser traduzido, por exemplo, como aquele segredo que manteve vivas, pessoas em condições altamente precárias, na Lower East Side de New York, na virada do século XIX (ANTONOVSKY, 1961) ou no acidente de Chernobyl, ou mesmo nos campos de concentração.

Essas condições especiais e específicas para cada um (históricas, sociais, etc.) determinam as fontes gerais de resiliência⁴³ que ficam à disposição das pessoas, criando modelos ou protótipos de experiências que, quando há a necessidade, são acionadas e determinam uma reação típica, de acordo com a

⁴³ Resiliência é a capacidade humana de se recuperar ou ser imune psicologicamente quando se é submetido à violência de outros seres humanos ou das catástrofes da natureza. A maioria dos indivíduos se torna então vítima, adquirindo transtornos do desenvolvimento ou psicológicos na infância, transtornos de conduta na adolescência e juventude e transtornos psiquiátricos na vida adulta. Alguns indivíduos são resilientes. Ser resiliente sempre é consequência dos fatores de risco, de sua intensidade e duração, e dos fatores de proteção que o indivíduo possui. A criança é mais resiliente que o adulto. A resiliência pode ser parcialmente inata mas, conhecendo os fatores de proteção, podemos também desenvolver resiliência nas crianças. A Psiquiatria, assim como a Medicina em geral, sempre se ocupou com a patologia, seus sintomas, etiologia e prevenção. A resiliência se ocupa com os casos que não adquirem transtornos psicopatológicos, apesar de serem previsíveis pelos riscos que enfrentam. Resiliência é um termo emprestado da Física. Significa que uma barra submetida a forças de distensão até seu limite elástico máximo volta ao seu original quando estas forças deixam de atuar; é uma força de recuperação. Resiliente é o indivíduo que submetido a traumas, estressores ou catástrofes se recupera psicologicamente e não se torna vítima, por apresentar resiliência. Resiliente também é o indivíduo que, submetido a fatores de risco conhecidos, possui imunidade e proteção psicológicas e não apresenta transtornos psiquiátricos ou mentais previsíveis. As crianças vítimas de violência apresentam alto risco, por grande número de fatores, de apresentar consequências psicopatológicas no decorrer de sua vida. Podem apresentar transtornos psicológicos ou do desenvolvimento durante a infância; transtornos de conduta na adolescência e juventude e transtornos psiquiátricos na vida adulta. As crianças resilientes submetidas aos mesmos fatores de risco não respondem com os transtornos previsíveis. A violência é patologia humana que contamina, se difunde e gera violência. As crianças resilientes resistem melhor, são mais "invulneráveis" à violência ambiental e familiar. Desde o final do século XIX, nas distintas esferas das ciências humanas a tendência foi de dar maior ênfase aos estados patológicos. Por isso, as investigações se concentraram na descrição exaustiva das doenças, na intenção de descobrir causas ou fatores que pudessem explicar as condições negativas ou não desejadas, tanto na esfera biológica como na mental. Apesar dos esforços, com vários modelos teóricos construídos, muitas questões ficaram sem resposta. No final do século XX, a ênfase na Psiquiatria e na Psicologia foi sobre os aspectos positivos da manutenção da saúde mental e sobre a resiliência. <http://www.cfm.org.br/revista/bio10v1/seccao4.htm> – Acessado em: 19/03/2003

posição de cada um, num segmento mais ou menos avançado do senso de coerência - S.O.C.: fraco, moderado ou forte. Diante de fatores estressantes, a pessoa estaria munida, com mais ou menos ferramentas, para conduzir à dissolução do problema, segundo as experiências que conseguiu juntar no decorrer de sua existência, em todos os seus âmbitos – aprendizado intra e extra-familiar.

Temos que considerar, ainda, as variações individuais, influências genéticas, predisposição constitucional e até mesmo o fator sorte, que pode situar o indivíduo numa posição mais ou menos favorável do segmento do Senso de Coerência e, ainda, o fato de o indivíduo ser homem ou mulher, negro ou branco, de classe social A, B ou C; ser brasileiro, americano, canadense ou cubano, incluindo tudo o que estas categorias implicam.

O conceito de S.O.C., segundo Antonovsky, surgiu com a necessidade de uma explicação teórica sobre como relacionar fatores potencialmente portadores de *resiliência* (como forte personalidade ou identidade com o *eu*, ou mesmo o apoio social), com o estado de saúde.

S.O.C. foi então definido como: “característica, fenômeno ou relação, que coloca à disposição experiências vastas e repetidas para superar os inúmeros estímulos que nos bombardeiam continuamente”. (ANTONOVSKY, 1979, p. 121).

Essas experiências possuem três características essenciais: consistência, equilíbrio entre sobrecarga e pouca carga (no sentido de trabalho e responsabilidade) e participação na elaboração de resultados.

Dessas três características do S.O.C., surgem as seguintes possibilidades:

- das experiências consistentes cria-se a base para o componente da inteligibilidade;
- um bom equilíbrio de cargas, tarefas adequadas (nem demais, nem de menos) cria a base para o componente da manuseabilidade;
- a participação na elaboração dos resultados das ações, cria a base para o componente de significância.

Especialmente neste último componente, poderemos caracterizar a importância da Pedagogia Waldorf no estimular o fazer, sempre aliado ao seu significado (formação responsável e solidária), de forma que isso seja também levado para as outras experiências no mundo extraclasse.

Quando falamos de significância, queremos computar a dimensão da participação – sentir-se participante, decidir junto os problemas e as tarefas deles resultantes, são essenciais para que a realização tenha *sentido*.

Se não se dá o direito de opinar sobre as questões; se não é requisitada a participação na elaboração das tarefas, definição das regras e gerenciamento dos resultados, resta ao indivíduo apenas ser mais um objeto, um elo da engrenagem⁴⁴. Essa indiferença não consegue gerar um sentido para aquilo que se faz e, dessa forma, a ação realizada não alcançará significado. É decisivo que as pessoas aprovelem as suas tarefas, que tenham considerável responsabilidade sobre sua execução e que saibam que aquilo que fizerem ou deixarem de fazer, terá influência no resultado⁴⁵ comum.

Para ter significância, a participação nos processos decisivos precisa também ter um reconhecimento social. Tomemos o exemplo de uma dona-de-casa: seu papel como dona-de-casa é que confere identidade ao seu *eu*; pode ser que ela se interesse por outras coisas, como arte, por exemplo, porém ela sempre vai afirmar que isso não é realmente importante, pois toda sua energia e seu tempo estão voltados para aquilo que a define socialmente. Porém, em uma sociedade que valoriza o trabalho, a dona-de-casa começa e termina sua carreira no mesmo patamar. Seu poder de decisão se concentra num processo cujo produto não tem muito valor, pelo menos na sociedade ocidental contemporânea.

Pode ser que ela alcance certa significância por saber que esse papel é apreciado em determinadas culturas, configurando o *prestígio social*. Só assim esse tipo de experiência de vida poderá fortalecer o componente de significância do S.O.C.; caso contrário, quando desvalorizada a ação e o papel social dele

⁴⁴ Bem exemplificado no filme: “Tempos Modernos” de Charles Chaplin.

⁴⁵ Steiner já chamava a atenção para esse processo em suas palestras nas indústrias, quando dizia que os operários deveriam entender o processo e a finalidade do que estavam fazendo, numa atitude participativa.

decorrente e, portanto, não alcançando o prestígio social desejado, pouco ou nada contribuirá para desenvolver um forte senso de coerência.

2.3 Objetivos do novo paradigma salutogenético

A pesquisa da Salutogênese, de maneira ampla, propõe:

- olhar os dados de um outro ponto de vista;
- formular perguntas diferentes;
- propor hipóteses alternativas.

Partindo de seu postulado fundamental de que a heterostase, assim como o *envelhecimento*, sejam características de todos os seres vivos, podemos resumir o que se entende por orientação salutogenética, pois ela:

- a)** abandona a classificação dicotômica do ser humano em saudável ou doente e o localiza num “contínuo”, onde a saúde está num extremo e a doença no outro e entre elas, acontece uma gama de possibilidades, todas concordantes com a biografia de cada um;
- b)** valoriza a história de vida na etiologia da doença como parte integrante e, por vezes, detonadora desta;
- c)** ao invés de perguntar - o que desencadeou a doença? - perguntaremos: quais fatores colaboraram para se chegar ao estado atual e como se manter, no mínimo, na mesma posição do contínuo, ou se movimentar em direção ao pólo mais saudável?;
- d)** mostra que estressores não são algo totalmente indesejável e que devem ser afastados continuamente, mas que constituem uma realidade ONIPRESENTE e

têm, potencialmente, características saudáveis, dependendo de seu caráter e da sua dissolução;

- e) não trata de buscar soluções milagrosas, mas de procurar as fontes de recursos/movimentos que possam facilitar a adaptação ativa do organismo ao seu meio ambiente, e nas mais diversas situações;
- f) finalmente, nos convida a considerar os casos de exceção e de desvios em qualquer estudo ou pesquisa, como passíveis de conter fontes de recursos que representem substratos ao processo dirigido para a saúde.

Para exemplificar qual seria a meta do processo salutogênético, Antonovsky (1979) cita um poema de Wedell Holmes: “*The wonderful one horse shay*” (A maravilhosa charrete) que conta a história de uma maravilhosa charrete que rodou cem anos sem problemas e depois parou de repente. Chegara ao seu limite.

Isso equivaleria dizer que: “pessoas em condições adequadas de comportamento social e individual conseguiriam, como a charrete de Holmes, viver uma vida cheia de vitalidade, até pouco antes do limite etário a eles conferido biologicamente”. (FRIES; CRAPO, 1985)⁴⁶

A Salutogênese traz, portanto, uma nova maneira de formular questões em saúde e de direcionar pesquisas nesta área, considerando que não seria somente o estressor que mereceria a atenção, mas, de igual importância seria o modo, o *como* se supera essa condição e quais fatores estariam envolvidos nesse processo de superação (ANTONOVSKY, 1979).

2.4As Fases da Vida e o Senso de Coerência.

Nas diversas fases da vida existem determinadas condições para que se desenvolva um fraco ou um forte senso de coerência. Esse processo nunca será

⁴⁶ Tradução nossa.

linear, considerando-se a existência das mais diversas culturas, contendo, cada uma delas, seus estressores específicos e, também, suas fontes generalizadas de resiliência. Também aqui, os processos de consistência, equilíbrio de cargas e significância continuam sendo os fatores integrantes do senso de coerência.

Para uma criança pequena, o que tem consistência é a experiência direta que ela vivencia no seu entorno físico e anímico; o gestual que ela imita, as cores, as formas, os sons... O equilíbrio de cargas se evidencia na correta observação dos pequenos ritmos como alimentação e higiene adequados, respeitando-se sua realidade biológica⁴⁷.

Para a significância, conta muito como as pessoas que cuidam dessa criança respondem às suas requisições e quais sentimentos estão envolvidos nesse processo; se estes são acompanhados de frieza, desprezo, desvalorização –mesmo quando as suas necessidades básicas forem satisfeitas, ou se essa resposta traz afetos positivos – como o toque, o brincar, a atenção. O tom de voz, transmitido nas mais diversas formas culturais, deveria conter sempre a mensagem “ você é importante para nós”.

Seguindo o desenvolvimento, poderíamos adentrar o que, na Pedagogia Waldorf, corresponde ao segundo setênio, quando também se vivencia mais intensamente a diferenciação e a maturação sexual.

Condry (1984) faz uma importante análise sobre os papéis sexuais que também determinam papéis sociais. Sua hipótese é a de que os papéis sexuais são adquiridos porque nos viabilizam agir competentemente no mundo. Eles oferecem controle do mundo social para prever as relações e a estrutura causal do mundo e para influenciá-lo. Nós desenvolvemos condições eficientes tanto para perceber o mundo, quanto para refletir sobre ele, bem como modelos elaborados para a interação com o mundo, com os quais conseguimos realizar nossas intenções.

A questão é: como fazer isso com sucesso? O que ajuda e o que prejudica esse desenvolvimento?

⁴⁷ A observação dos ritmos e cargas é de suma importância, como o que é proposto pelo ensino Waldorf para a criança do primeiro setênio.

Sabemos que, nesse momento da vida, o mundo começa a exigir mais dessas crianças: esse é um conflito ao qual eles respondem ou não. Ao mesmo tempo a criança quer fazer algo, ou quer que outros façam isso ou aquilo. Existe, nesse momento, um elemento que norteia o relacionamento dessa criança com seu meio social – o *poder*. Esse elemento, necessariamente desigual nesse contexto da vida, permeia a também necessária e real vulnerabilidade e dependência da criança nessa época, o que pode, dependendo de como o adulto lida com esse *poder*, fornecer motivações para o desenvolvimento de comportamentos, habilidades, pontos de vista e valores que ajudem – ou não – a construir uma identidade social e a localizar seu próprio lugar na comunidade.

Citando um exemplo de Anna Freud - uma mãe da classe alta da Alemanha, dá a seguinte ordem à governanta: vá ver o que as crianças estão fazendo e diga-lhes para pararem com isso. Ora, se a criança realmente quer fazer algo, as possibilidades de reações vindas dos adultos, seriam: ser ignorada, rejeitada, manipulada ou incentivada. No caso da reação acima, a mãe simplesmente impôs um castigo, decidindo pela incompetência da ação, sem se dar o luxo de verificar qual era. A sensação que se impõe é algo parecido com: não há nada que se possa fazer!

Podemos supor, então, que esse tipo de adulto também não pode apresentar um forte senso de coerência, e que isso poderia contaminar a vida e o desenvolvimento do S.O.C. dessas crianças.

O trabalho de Kohn sobre a identificação do sistema de valores dos pais e de seus modelos de educação, estabelece o seguinte:

[...] uma mentalidade em direção à flexibilidade, a alternativas e auto-controle, privilegiando o significado, a consistência, a possibilidade de escolha, e a experiência de que problemas são manuseáveis e solucionáveis [...] (1977, p. 147),

o que fez Antonovsky supor que:

[...]quanto mais desenvolvido o S.O.C. dos pais, tanto mais provável será que influenciem as experiências de vida da criança, de modo que esta seja conduzida na mesma direção (ANTONOVSKY, 1979, p. 142-147).

Porém, não são só os pais que detêm essa participação. Num estudo feito por Condry (1984) em crianças americanas de 4 a 14 anos, as fontes de informação dividem-se em partes iguais entre pais, colegas da mesma idade, a escola e a TV. Para sociabilizarem-se, tanto como para estabelecerem padrões de comportamento, as crianças assumem os valores da cultura na qual são educadas

Por outro lado, quando entra de fato na adolescência, período de perturbação e turbulência contínuas, esse jovem cheio de dúvidas, está numa transição e se vê, em todas as culturas, num confronto para

[...] tornar-se uma personalidade definida dentro de uma realidade social que se compreende, [...] desenvolver um senso animador de realidade a partir da consciência de que seu caminho individual, para vencer as experiências, é uma variante bem sucedida do seu caminho de vida, com o qual as pessoas ao seu redor também vencem suas experiências e reconhecem essa capacidade. (ERIKSON, 1959, p. 89)⁴⁸.

Do enunciado de Erickson, válido para qualquer adolescente em qualquer lugar do mundo, poderíamos sugerir algumas formulações:

a) a primeira se refere a uma analogia com o desenvolvimento do S.O.C., a saber:

- ao falar de “variante bem sucedida” e “senso de realidade social” traçaríamos um paralelo com a *inteligibilidade*;
- o “reconhecer capacidade” implicaria a possibilidade de *manuseabilidade*;
- o “senso animador” e a “consciência individual” implicariam a determinação de *significância*.

Estariam aí concentradas as três principais características do S.O.C.

b) a segunda análise é a de que essa proposta valeria para jovens (meninos e meninas) das mais diversas culturas, desde as tribais,

⁴⁸ Tradução nossa.

dos ghettos de negros, dos Kibutz em Israel ou qualquer subúrbio de classe média ocidental.

Porém, nenhuma dessas culturas, ou lugar, em determinada classe ou posição social ou histórica, oferecerá garantias de experiências de vida com consistência, equilíbrio de cargas e participação em processos decisivos. Em cada grupo cultural, a vida apresenta possibilidades de experiências que podem contribuir ou não, para o desenvolvimento do Senso de Coerência.

Nas famílias judias, por exemplo, “a defesa da mãe judia” assim como a descreveu Blau (1967) para com seus filhos, pode ser um caminho eficiente e efetivo para um S.O.C. forte e bem sucedido.

c) outra possibilidade seria a de se analisar a vida dentro de grupos homogêneos, que vivem num isolamento social e cultural como em algumas sociedades modernas que, de certa forma, dela participam, mas não pertencem a ela realmente. Estamos falando especialmente de grupos religiosos – que oferecem a seus jovens uma vida cheia de mitos, rituais e exemplos, onde o caminho da retidão é pavimentado por perigos que devem ser evitados, por desafios que devem ser aceitos e por capacidades que devem ser adquiridas. Nesse contexto, os desvios são levados a sério, de modo que fica claro que as pessoas merecem atenção, e que também podem ser perdoadas.

Isso não quer dizer que todas essas culturas isoladas contribuam para desenvolver fortemente o Senso de Coerência. Sabe-se existirem culturas que transmitem aos jovens ser a vida uma espécie de terrorismo; que eles não têm valor ou defesa, e que qualquer pensamento, dúvida ou esforço, podem ser pecaminosos, só se aceitando um determinado modelo de comportamento e assim por diante...

O importante é sabermos que existem vários modelos de experiências após a infância e que no período que se sucede a esta, assenta-se a segunda pedra fundamental para que se vivenciem experiências importantes para o desenvolvimento do S.O.C.

Citamos como exemplo vivências que identifiquem que:

- o mundo pode ser compreendido;
- o mundo pode ser manuseado;
- o mundo tem significado.

Infelizmente, para muitos jovens, a vida é uma indicação constante de que o mundo é hostil, incompreensível e absurdo! Fome, frio, dor, desemprego dos pais, analfabetismo e, ao mesmo tempo, presenciar outros jovens bem vestidos, bem nutridos, com oportunidades...Tudo isso torna o mundo um lugar imprevisível, injusto, onde não há lugar para os menos favorecidos.

O que se apresenta como possibilidade mais imediata para amenizar essas dores seriam as drogas, sexo e violência. Mas, num segundo momento, a ilusão é destruída e as taxas de suicídios e homicídios são estas que conhecemos; sem contar o problema das meninas que engravidam precocemente.

Há que se considerar, ainda, o fundamentalismo. Geralmente, surge um líder que oferece solução para todos os problemas, num discurso nítido que parece coerente, estimulando a agressão com a promessa de salvação no mundo dos eleitos.

Sabe-se que esta questão não se restringe aos jovens, mas tem neles seres que anseiam por respostas simplificadas, claras e que os convençam.

Então, se lembrarmos a busca de identificação, tônica marcante dessa idade (segundo e terceiro setênios), entenderemos mais facilmente a adesão cega desses jovens a esses movimentos⁴⁹, levando Antonovsky (1997) a considerar que o

⁴⁹ No texto sobre Andar, Falar e Pensar há indicações de como evitar esses “nacionalismos”.

S.O.C. formado num tal contexto é de consistência frágil e não-verdadeiro, fadado à fácil destruição.

Pode ser que nessa época, o jovem tenha alcançado provisoriamente um S.O.C. relativamente forte, que lhe pode ser útil em questões de superação de *stress* e conseqüente manutenção do seu estado de saúde. Todavia, seria na entrada da vida adulta, quando as obrigações, os papéis sociais e o trabalho são assumidos mais seriamente, que as experiências trazidas da infância e juventude serão reforçadas ou anuladas.

A primeira fase da idade adulta é fundamental para a formação/moldagem do S.O.C. O adulto tem, agora, a tarefa de desenvolver outras percepções e habilidades, especialmente no que diz respeito aos relacionamentos. Esses, inicialmente, diriam respeito às relações de parentesco que têm que assumir na sociedade familiar. A mulher, por exemplo, desde cedo aprende que ela é o pilar que sustenta a casa e, também, de certa forma, toda a sociedade, no seu papel de esposa e mãe. Ela tece uma densa rede de relacionamentos, orientações, entradas e saídas – o que procura fazer de maneira harmoniosa, enquanto isso for possível.

Como seria a vida de uma dona-de-casa em relação às experiências de consistência, equilíbrio de carga e participação nos processos de decisão?

Modernamente, temos que considerar que o problema central de uma dona-de-casa é a sobrecarga; o tempo e a energia nunca são suficientes para tudo o que ela precisa fazer. Ocupar-se dos filhos, cozinhar, limpar, já é o suficiente para o dia todo, se não ocorrerem imprevistos. Se ainda tiver uma horta para cuidar, vacas para ordenhar, ou colaborar numa empresa doméstica, talvez ainda dispensar cuidados com pais ou sogros idosos, mais alguns problemas com vizinhos... A carga, então, será realmente pesada.

Olhando por um outro ângulo, quem nunca cuidou de uma criança, ou nunca cozinhou para uma família inteira, talvez não consiga imaginar quantos talentos são necessários para realizar essas tarefas que podem ser aptidões e potenciais que nunca sejam acionados, revelando, assim, que exigir de menos ou ter pouca carga, também pode ser problemático.

Certamente, repetimos, há sociedades onde as tarefas da dona-de-casa são reconhecidas e lhe conferem autoridade e poder decisório em pé de igualdade com o marido. Antonovsky (1997) acredita que o trabalho de dona-de-casa *per si* leva à possibilidade de desenvolvimento de um forte Senso de Coerência. Porém, ainda hoje, na grande maioria das sociedades, a mulher que trabalha fora é menos remunerada/valorizada profissionalmente; some-se a isso a desvalorização do seu papel de dona-de-casa, a sua dependência econômica do marido, às vezes a violência física, a condição de serva sexual; isso tudo anula aquela possibilidade real de conquista de um S.O.C. forte.

Não se trata, aqui, de avaliar experiências de vida de mulheres ou de homens, isoladamente, mas o fato é que ser dona-de-casa pode, em uma determinada estrutura social, levar a um S.O.C. mais forte e em outra, a um S.O.C. mais fraco.

As condições de trabalho, tanto de homens quanto de mulheres, seu engajamento, sua situação sócio-cultural, estrutural e de prestígio social advindos desse trabalho, também são fatores considerados determinantes para se desenvolver, em maior ou menor grau, o Senso de Coerência.

Por exemplo: ao se desenvolver o trabalho de escrever frases para vender um sabonete, isso seria igual a escrever livros para crianças? Faz diferença se um especialista em computação trabalha num centro de pesquisas para o câncer ou numa usina nuclear? Ou se alguém trabalhar na limpeza de um hospital ou na de um prédio de escritórios?

Não estamos, com isso, fazendo julgamentos, e nem sequer sabemos essas respostas, mas, segundo Antonovsky (1997), o engajamento em empreendimentos de prestígio social, pesa mais do que as simples condições de trabalho.

Do ponto de vista da Salutogênese, isso quer dizer que se o empreendimento for realmente grandioso, nobre ou ético, o homem tende a perceber e se engajar no seu significado, mesmo que seja para ganhar energia para os outros momentos mais difíceis. Se o empreendimento não for grandioso, a

tendência seria esquecer o contexto maior em que poderia estar inserido, ou seja, o seu significado, e valorizar mais os detalhes das condições de trabalho.

Acredita-se que, se o trabalho alcança um prestígio social, o trabalhador o vivencia de maneira orgulhosa, realizando suas tarefas com maior prazer e com a sensação de que aquilo também é seu.

Parece que quanto mais se tem a impressão de que a avaliação social do próprio trabalho corresponde aos próprios critérios de justiça, mais provável é a sensação do “isto é meu”.

Mas isso só não basta: para ter significância, o próprio trabalho precisa estar em cooperação com o trabalho dos outros. A maioria de nós trabalha em contextos parecidos, nos quais sentimos que nosso trabalho só se desenvolve bem, se os outros com quem colaboramos também trabalham bem.

Por outro lado, também temos que considerar que, nos ambientes de trabalho, sempre surgem relações sociais informais e que, às vezes, esses assumem um caráter mais importante do que os próprios recursos da estrutura formal.

Assim, se uma pessoa não está bem, mas ela sabe que pode contar com outro para fazer o serviço no seu lugar; ou, em caso de cometer um erro, sabe que pode contar com a compreensão de seus colegas, isso poderá dar-lhe suporte, evitando a geração de *stress*⁵⁰.

Portanto, os recursos disponíveis não são somente aqueles materiais ou metodológicos daquela determinada estrutura, mas também aquelas condições que são determinantes externas (no caso da solidariedade dos colegas) e a própria capacidade de cada um em fazer parte dessa corrente social informal, que sempre está presente.

Quando tratamos do fator carga, temos ainda que considerar o outro lado da moeda, que seria o da *pouca carga*, ou a diminuição excessiva da complexidade das tarefas, o que poderá gerar desatualização das capacidades,

⁵⁰ Analogamente se estaria fazendo esse aprendizado, já institucionalmente, nas escolas Waldorf, por exemplo, com a preparação das apresentações nas diferentes épocas – trabalho em grupo.

tornando os trabalhos monótonos, podendo dar uma dimensão de pouca ou nenhuma confiança de que o mundo seja manejável. (LIPOWSKI, 1975).

A ausência da complexidade substantiva do trabalho que não leva em consideração a potencialidade do indivíduo (principalmente nas minorias como os deficientes e mesmo as mulheres) leva à paralisação crescente de sua percepção de manuseabilidade. (KOHN; SCHOOLER, 1983).

Conforme Antonovsky (1997), ao se observar constantemente que coisas diferentes se complementam ou que algo que era desconhecido é explicado de forma satisfatória, ou que o desenvolvimento de modelos segue uma determinada ordem, então isso fortalece a experiência de inteligibilidade. Para ele, no contexto do trabalho existe uma estreita ligação entre inteligibilidade e significância. Exemplifica com sua própria vivência essa situação: ele fora convidado a participar da preparação de uma nova Escola de Medicina, baseada em valores diferentes daqueles contemplados na Medicina Tradicional. Participou, desde o início, de todo trabalho de estruturação, o que, na sua concepção, era pleno de sentido. Foi um trabalho complexo, onde seu papel e o dos outros participantes ficou bem claro, gerando uma experiência com nítida consistência, quando o trabalho e seu próprio papel eram também socialmente prestigiados.

Por vários anos, a experiência adquiriu um sentido não apenas cognitivo, mas também em nível emocional e motivacional. O trabalho transcorreu de maneira harmoniosa e o resultado foi o que se esperava.

A partir disso, ele sugere que haveremos de concordar com o trabalho de Coser (1975) sobre o quanto a estrutura social da empresa é decisiva para a criação de experiências que melhoram a inteligibilidade, ampliando-se, inclusive, para a formação de uma imagem do próprio mundo.

Há que se considerar ainda e, para alguns isso é o mais decisivo, que todo indivíduo também desempenha outros papéis sociais, como já expusemos anteriormente; a pessoa é, por exemplo, cidadão, mulher, telespectador, membro de uma rede de parentesco, ou de um grupo nacional, racial ou étnico. (LITTLE, 1987).

Tudo isso implica uma série de acontecimentos e experiências relevantes para se formar o senso de coerência (S.O.C.).

Não há dúvida que, especialmente para algumas minorias discriminadas (negros, mulheres e deficientes, por exemplo), a consistência, o equilíbrio de carga, a participação nos processos de decisão com reconhecimento social se tornam mais importantes fora das áreas de trabalho.

Finalizando, todos sabemos que, por volta da terceira década de vida, já feitas nossas escolhas e papéis sociais, incluindo a carreira profissional, somos expostos, por anos a fio, a um modelo de vida que desenvolve em nós uma imagem do que é o mundo e que este se nos apresenta mais ou menos inteligível, manuseável e significativo.

Mesmo passando por mudanças, o homem adulto, segundo acredita Antonovsky, não faria mais, provavelmente, uma *modificação radical* de seu senso de coerência, especialmente se este se formou de uma maneira forte. Para quem desenvolveu um S.O.C. moderado, a tendência na fase adulta, seria movimentar-se para um nível mais baixo. Para a pessoa com um S.O.C. fraco, na idade adulta, a vida pode se tornar um círculo vicioso, com uma tendência caótica, menos manuseável, e até sem sentido. (ANTONOVSKY, 1979, p. 188).

Porém, mesmo que raras, as mudanças de S.O.C. podem acontecer. Não seriam consideradas realmente mudanças, e sim experiências de melhoria do S.O.C.; normalmente, não são o resultado de decisões isoladas; surgem num novo contexto o qual viabiliza outras experiências de vida: novo casamento, novo trabalho, novo país, novo clima social, ou mesmo, um novo bom terapeuta, desde que estas sejam experiências duradouras e que estimulem uma consistente mudança nas experiências reais de vida.

Tendo visto como o S.O.C. pode se desenvolver nas várias fases da vida, cumpre-nos abordar como este poderia influenciar o nosso estado de saúde.

Vários estudos já foram feitos tentando demonstrar os processos que influenciam o estado de saúde. Por exemplo, o trabalho de Reis (1984), conclui que apoio social é parte importante da prevenção e do tratamento de doenças. Ainda nesse mesmo tema: o apoio social tem, de fato, efeito direto e não apenas de

amortecimento na defesa de doenças. (LIN; WOELFL; LIGHT; 1985), bem como, ter uma vida financeira estável, um forte sentimento de auto-estima, viver num meio culturalmente forte, saber que se pode contar com a presença de um médico, quando necessário, são fortalecedores do S.O.C.

Surge a questão: Como e por que essas variáveis contribuem para a conservação da saúde?

Para uma análise, retomemos o conceito de estressor e de como ele pode ser considerado um desastre ou uma fonte / recurso.

Os estressores vêm do meio interior ou exterior; são adversidades do dia-a-dia, são agudos, crônicos, endêmicos, impostos ou escolhidos. Nossa vida está repleta desses estímulos para os quais nós não temos respostas imediatas ou automáticas que nos conduzam a uma adaptação rápida. Mas eles sempre exigem uma reação e, pelo menos, enquanto os sensores não estiverem destruídos, a mensagem no cérebro é clara: você tem um problema!

Normalmente, o estressor é considerado negativamente; se quisermos compreendê-lo melhor, teremos que imaginar para ele, pelo menos mais duas outras possibilidades: uma primeira, onde o estressor e sua reação são indefinidos, ou mesmo inertes; e uma segunda, onde o estressor se transforma, verdadeiramente, num recurso, no sentido de acordar e/ou desenvolver potencialidades.

Essas duas considerações dependem, ainda, de se clarear a fundamental diferença entre estado de tensão e estado de *stress*.

Antonovsky denomina *tensão*, o reconhecimento, no cérebro, de que alguma necessidade não foi satisfeita, de que alguma exigência deve ser cumprida, ou que algo deve ser feito para se alcançar uma meta.

Dependendo do nível do senso de coerência de cada indivíduo, essa tensão pode, progressivamente, crescer e se transformar num *stress* (geralmente S.O.C. fraco) ou pode viabilizar uma resposta rápida e adequada à exigência, porque consegue definir o tal estímulo, como não-estressor (geralmente S.O.C. forte). Dessa maneira, esse segundo, não vivenciará a progressão da tensão para

um potencial *stress*. A isso Antonovsky chama: *Avaliação Primária I*; e nesse nível já se constata uma economia de energia, não ocorrendo desgaste e desvitalização.

Porém, existem situações no dia-a-dia que são acontecimentos urgentes da vida e que ninguém pode conceber como não-estressores. Elas são agudas, crônicas ou endêmicas, como por exemplo, uma breca súbita porque uma criança atravessou a rua correndo, justamente na frente de seu carro; ou um operário que é informado de que a empresa onde trabalha vai ser fechada; ou alguém lhe contar, no dia seguinte, os comentários que você fez na festa do dia anterior, totalmente embriagado.

Várias outras experiências podem ter esse mesmo caráter, ainda que sejam experiências felizes, como por exemplo: um jovem cientista recém-formado é chamado a opinar numa mesa redonda; ou quando se recebe um elogio sedutor numa festa – as reações, ainda que os estímulos sejam positivos, podem gerar tensão, evoluindo para *stress*, dependendo da pessoa e de seu S.O.C.

Para cada pessoa ocorreria, em algum momento, durante o processo da experiência, uma segunda avaliação do estímulo, que seria diretamente proporcional às suas experiências de vida, responsáveis por formatar o seu próprio senso de coerência.

No exemplo da criança que atravessa na frente do carro, a pessoa poderia reagir da seguinte maneira: afinal não atingi a criança, estava dirigindo com cuidado. Assim, o coração que ficara disparado logo voltará ao normal.

Antonovsky denomina esse segundo momento: *Avaliação Primária II*, ou seja: há um processo cognitivo no qual o estressor é novamente definido como não-estressor.

Acredita-se que as pessoas que acumularam maior número de experiências com estímulos primariamente considerados estressores, e os quais depois se manifestaram como não-problemáticos, irão definir com menos esforço, um estressor como favorável ou irrelevante e, com isso, adquirir maior confiança de que a tensão irá se *dissolver* rapidamente, evitando assim um grande desgaste.

O próprio Antonovsky, exemplifica com uma passagem de sua vida. Enquanto estava sentado, escrevendo esse capítulo, ele se perguntava se escrevia algo novo ou que valesse a pena. Essa sua idéia seria consistente? Seus colegas ao lerem, antes da publicação, iriam considerar tudo provido de sentido? Poderia aceitar os questionamentos sem resistência? Porém, lembrando as outras vezes em que isso havia lhe acontecido, e cujas perguntas encontraram respostas, a tensão normalmente se dissolveu e ele pôde continuar o seu trabalho. (ANTONOVSKY, 1997).

Esse exemplo lembra o trabalho de Bandura (1977) sobre a auto-atuação, no qual ele conclui que a auto-atuação percebida influencia na escolha de ambientes behaviorais.

Poderíamos dizer isso de uma outra forma: uma pessoa com S.O.C. forte procura, livremente, ambientes e situações que já tenha avaliado como não-indutores de tensão. Ou seja, se essa pessoa avaliar a situação como ausência de tensão, nenhum recurso extraordinário será necessário, já que essa percepção denota uma “redefinição do estressor”⁵¹ que passará a ter caráter mais favorável ou mesmo irrelevante.

Como afirma Bandura: “tendo a convicção de conseguir executar com sucesso a atuação necessária para a obtenção do resultado, a tensão, mesmo presente, não representa mais um problema”. (1977, p.193).

Do ponto de vista da saúde, é importante lembrar que pessoas com forte S.O.C., provavelmente definem mais comumente os estímulos como não-estressores ou como irrelevantes, o que equivaleria dizer que se desgastam menos, portanto, teriam mais reservas de energia. Apesar disso, essa postura também pode ter seu lado negativo: no caso de doenças coronarianas, por exemplo: “o tempo entre a aparição dos sintomas agudos e o início dos cuidados médicos é crítico, tanto para a morbidade quanto para a mortalidade, já que a maior mortalidade se dá nas primeiras horas após o início dos sintomas”. (ALONZO, 1986, p. 1297). Então, pessoas com forte S.O.C. podem tender a considerar como não-estressores ou não-

⁵¹ Termo adotado nesse trabalho.

relevantes, por exemplo, dores no peito, no ombro, respiração curta, transpiração, etc. e isso pode ser muito perigoso.

Todavia, o perigo de as pessoas com forte S.O.C. enganarem-se a si mesmas, é menor do que no S.O.C. fraco, pois, mesmo tendendo a classificar estímulos como não-estressores ou irrelevantes, o forte S.O.C. continua sempre aberto à percepção de estímulos, que nitidamente signifiquem uma ameaça ao seu bem-estar, tratando-os como estressores que devem ser superados, segundo Antonovsky.

Conclui-se que o ponto central seria evitar que uma tensão se transformasse em *stress*. A essa altura, já teríamos subsídios para identificar que o desenvolvimento positivo do senso de coerência (S.O.C.) é fator preponderante na dissolução de tensões, impedindo que essas se transformem em *stress*, distanciando os indivíduos do desenvolvimento de doenças, favorecendo a manutenção da saúde.

A pessoa com S.O.C. forte vê os problemas com maior clareza, maior especificação e diferenciação. Além disso, ela consegue perceber melhor o nível de significância e manuseabilidade, enfrentando tudo mais como um desafio do que como um peso.

Na opinião de Antonovsky (1997), a pessoa com um forte S.O.C. terá maior facilidade do que uma com um fraco S.O.C. em avaliar corretamente um estressor como mais feliz, menos conflituoso e menos perigoso.

Em resumo, a confiança fundamental de que as coisas irão se desenvolver bem, de que existem recursos disponíveis para superar o problema, de que o que parece confuso se tornará claro e com tudo isso se poderá dissolver a tensão, pode ser altamente relevante e positivo.

Em outras palavras, na medida em que se aborda o mundo com a expectativa de que estressores têm significado e podem ser compreendidos, isso constitui a base *emocional e cognitiva* para a atuação e, portanto, para que a transformação de tensão em *stress* seja impedida. (ANTONOVSKY, 1997), pois, de um modo geral, uma situação percebida como incoerente seria o primeiro e universal fator detonador de *stress*.

Sabe-se que, para reagir de maneira favorável frente a um estressor, a pessoa escolhe uma determinada estratégia que lhe parece ser a mais apropriada, ou seja, escolhe do seu repertório de recursos de resiliência genéricos ou específicos, aqueles que estão à sua disposição. Na escolha (condição inerente ao *eu*) dos recursos disponíveis, um fator decisivo para a mobilização frente a processos estressores seria a forte sensação de significância, que traz a capacidade de mobilizar o recurso ou a combinação destes, mais adequados àquela determinada situação.

É fato que um estressor pode ser muito doloroso, como por exemplo: uma demissão, a recusa de um convite para se casar, a morte de um filho ou do cônjuge, etc. Logicamente, ninguém gostaria de enfrentar essas situações, mas isso pode acontecer a todos nós e esse sofrimento é inevitável.

Pode-se minorar essas dores, evitando a transformação dessas em *stress*? Para responder a isso é importante que reconheçamos, em princípio, que existem fontes alternativas de significância na própria vida, evitando, a todo custo, uma tendência de enganar a si mesmo, no sentido de que o problema não existe. Haverá certamente, situações cotidianas, que nos lembrarão de que o problema persiste, induzindo-nos potencialmente a estados de tensão. No entanto, antes de decidir por mobilizar recursos, deve-se definir a natureza e a dimensão do problema e conferir a ele um sentido real.

Se houver convicção de que problemas podem ser organizados e compreendidos, pode-se começar transformando caos em *ordem*, confusão em *clareza*. Caso contrário, existirá uma tendência a se concentrar somente no processo emocional, na melhor das hipóteses, tentando resolvê-lo e esquecendo-se da mobilização de recursos, no sentido da dissolução da tensão como um todo.

Lazarus (1984) denomina Avaliação Secundária, o período entre o surgimento do estressor e o momento da ação direta para se lidar com ele; este pode se dar muito rapidamente e, praticamente, de forma subconsciente, apenas resvalando no racional e cognitivo, configurando, assim, a enorme complexidade dessas respostas.

Uma questão definitiva nesse mecanismo de resposta é a flexibilidade na escolha de estratégias apropriadas. Se isso tem a ver com personalidade ou predisposição, poderia ser discutido amplamente, o que não faremos nesse momento, porém a literatura vem apresentando que o estilo de *coping* (superação), o modelo comportamental, o mecanismo de defesa, podem, conforme o problema, ser muito funcionais ou seriamente disfuncionais em relação à saúde.

Assim, poderemos verificar em Cohen, o seguinte: “a questão-chave talvez não seja qual estratégia de *coping* um indivíduo usa e sim quantas estão no seu repertório, ou o quanto a pessoa é flexível na aplicação de estratégias diferentes”. (1984, p. 269).

Dressler dá mais um passo ao mostrar que “a eficiência de um determinado estilo de *coping* não pode ser avaliada separadamente do meio sócio-cultural no qual um indivíduo vive”. (1985, p. 504).

Pode-se constatar, ainda, que a situação histórica pode mudar o estilo, antes eficiente de *coping*, podendo perder sua eficiência ou até mesmo se tornar patogênico. O próprio Antonovsky (1997) cita sua discussão com jovens israelitas sobre a questão do holocausto, quando aqueles lhe fizeram a seguinte pergunta: por que os judeus se deixaram levar à carnificina? Tendo esclarecido aos jovens que a resistência ativa dos judeus na Segunda Guerra Mundial era quase inacreditável (nas condições objetivas existentes), houve também a necessidade de lembrá-los da história judaica. Vivendo num exílio de 2000 anos, numa cultura voltada para dentro, a estratégia mais eficiente de *coping* pareceu ser a manutenção da própria cultura e estrutura social e sua prontidão para os processos de reconstrução contínua, o que, de certa forma, na época, fracassou.

Com isso, vemos que nem tudo é viável. Há épocas, lugares, situações e pessoas, para as quais pode-se afirmar que um determinado comportamento é mais promissor que outro, e que um outro comportamento, provavelmente, seja destruidor, podendo recair sobre a própria pessoa.

Porém, espera-se de uma pessoa com um forte S.O.C. que, estando motivada para o *coping*, e após ter esclarecido o tipo e a dimensão do problema e a

realidade na qual ele se apresenta, ela teria aberto o caminho para a escolha dos melhores recursos para a sua solução.

Se a pessoa conseguiu construir uma confiança interna e externa, o que também lhe propõe uma visão geral do mundo como inteligível e significativo, ela provavelmente se direcionará para as situações específicas, disposta a agir. Seja de forma seqüencial ou simultânea, ela tentará reconhecer o fator estressor e solucionará o problema instrumental e o peso emocional.

Para exemplificar, tomemos um dos exemplos já citados: imaginemos um homem de 40 anos, metalúrgico, ao qual se comunica que a indústria onde ele trabalha, vai fechar. Vejamos a variedade seqüencial de recursos de que essa pessoa dispõe, e que poderá usar, se tiver um forte S.O.C.:

- cobrar do sindicato atenção a todas as indenizações devidas;
- eximir-se de culpa pelo fechamento da fábrica, supondo que o fracasso foi do gerenciamento da empresa;
- restringir o orçamento familiar;
- refletir sobre novo emprego para a esposa, pedir colaboração dos filhos;
- refletir sobre mudança profissional e aperfeiçoamento;
- usar o tempo livre, sem prejuízo da busca de nova vaga, para voltar ao coral da igreja, por exemplo, atividade de que gosta e que há muito tempo não pratica;
- contatar parentes e amigos, requisitando idéias para um novo trabalho, dizendo de sua disponibilidade.

Enfim, com isso estaria planejando seu futuro, tentando nova colocação que lhe traga uma gratificação adequada ou, até mesmo, dando uma guinada na sua vida, o que poderá lhe ser muito promissor.

Na verdade, nenhum de nós tem garantias na vida; a realidade pode mexer continuamente no nosso coração, no nosso tempo, ou no nosso bolso. Na

vida é possível cometer erros ou enganar-se a si mesmo; a pessoa pode se desesperar, se culpar, começar a maltratar a mulher, os filhos ou até começar a beber. Porém, quando se tem um senso de coerência mais forte, essas possibilidades negativas tornam-se menores, acredita Antonovsky.

Em seu estudo, Fagin analisa as doenças causadas pelo desemprego, do ponto de vista patogenético, psicológico e sociológico e conclui que essa situação, realmente favorece a doença. Mas ele observa, também, que “um período de desemprego pode ser um marco de virada útil na vida de algumas pessoas”. (1985, p. 36).

Em realidade, o desemprego não pode ser considerado uma experiência feliz, pelo contrário; mas, para uma pessoa com forte S.O.C., esta situação pode ser menos prejudicial ou até se manifestar como um benefício, um desafio promissor.

Na seqüência do processo de como lidar com os estressores, temos que considerar, ainda, a possibilidade de erro e os *feedbacks*. Devemos estar atentos e preparados para mais essa avaliação que Antonovsky denomina *Avaliação Terciária*. A pessoa com forte S.O.C., acostumada a procurar feedback, vai conseguir provocá-lo e ouvi-lo, bem como terá condições de avaliá-lo. Outra com S.O.C. fraco, uma vez na direção definida, às vezes rigidamente, tende a desrespeitar os sinais que indicam que a escolha não foi prudente, ignorando o *feedback*.

Para concluir, podemos dizer que uma atitude frente ao mundo, que vê os estímulos como significativos, inteligíveis e manuseáveis, fornece a base motivacional e cognitiva para um comportamento com o qual é maior a probabilidade de se conseguir solucionar problemas criados por estressores, do que uma atitude que vê o mundo como cansativo, caótico e devastador, o que também pode ser trabalhado pedagogicamente, como propõe o método Waldorf.

Ter um senso de coerência forte não é uma arma milagrosa que permite resolver completamente todos os problemas da vida, mas o que se supõe é que ele dá melhores condições para o sucesso em lidar com problemas do que um S.O.C. fraco; e, mesmo não havendo solução para determinados problemas, as

pessoas com S.O.C. forte, conseguem conviver com eles mais adequadamente e são capazes de levar suas vidas com menos peso e dor. (ANTONOVSKY, 1997).

Para nós, a importância em apresentar a idéia de Salutogênese, de se conceituar o que são estressores, o que é senso de coerência e como um pode ser a base para a resolução/dissolução do outro, reside no fato de que o reconhecimento e desenvolvimento dessas variantes são passíveis de aprendizado e que, sem esquecer as condições ambientais, históricas, sociais e culturais, esta também poderia ser apreciada como uma questão educacional, voltada para a geração e a manutenção de saúde.

O processo educacional, visto de maneira ampliada, ou seja, aquele que se desenvolve durante o percurso da existência, comporta também uma contribuição significativa do período em que o mesmo se faz de maneira institucionalizada. A consciência e a proposta de coerência precisaria viver primeiro na comunidade da própria instituição, para ser sentida como verdade pelos alunos; o mesmo poderíamos dizer dos conflitos e tensões exemplarmente solucionados. Não se quer, com isso, sugerir uma escola perfeita, já que nessa comunidade somos também alunos, aprendizes, mas a busca dessa intenção com esforço e entusiasmo, isso sim, poderia ser almejado por todos os que se consideram educadores.

CAPÍTULO 3: PEDAGOGIA WALDORF E SALUTOGÊNESE: UMA ESTREITA LIGAÇÃO

3.1 Considerações históricas sobre higienismo e educação escolar

Revisitando a história da medicina no Brasil, nos deparamos com um desenrolar histórico antigo de questões que se assemelham, em vários aspectos, às nossas preocupações atuais na medicina e que, ainda hoje, por vezes, são consideradas vanguardistas.

Gostaríamos de pinçar, sem a intenção de maior abrangência, dois fatores que, acreditamos, sejam inerentes e de certa forma, tradutores de uma necessidade íntima das razões médicas vigentes, desde a implantação das escolas médicas no Brasil no século XIX e que, de vários pontos de vista permeiam também esse nosso trabalho.

Trata-se do caráter social assumido pela ordem médica instalada já naquele período, e da expansão de seus domínios nas questões da educação escolar.

Esse desenvolvimento que, notoriamente, teve um caráter político naqueles tempos, ocupou um ramo da medicina designado como Higiene, que abrangia todo um desenrolar da vida social, sendo criadas para esse fim várias estratégias no sentido de se garantir, sob os auspícios do governo, o monopólio do fazer médico.

Sistematizou-se o ensino médico de longa duração, com estabelecimento de professores-médicos para cada matéria, distribuindo-se o tempo escolar, as regras de avaliação, etc. Tratou-se, também, de separar as competências entre médicos, farmacêuticos e parteiras, bem como a proibição das atividades dos leigos, considerados, a partir de então, não somente ilegítimos, como também ilegais.

Para consolidar esse movimento, foi fundada, em 28 de maio de 1829, a primeira sociedade médica do Brasil, no Rio de Janeiro, com o propósito de tratar dos interesses médico-sociais e do ensino da Medicina.

Ao longo de todo o século XIX, a medicina penetra na sociedade, incorporando o meio urbano como alvo de sua reflexão e prática. Nessa disposição, estaria a prevenção das doenças, antes mesmo de seu aparecimento, o que implicaria um conhecimento sobre a cidade e sua população, delegando ao médico, uma autoridade que intervinha na vida social, planejando e executando medidas ao mesmo tempo médicas e políticas.

Não é mais a ação direta e lacunar sobre a doença como essência isolada e específica que move o projeto médico. O 'médico-político' deve dificultar ou impedir o aparecimento da doença, lutando, ao nível de suas causas, contra tudo o que numa sociedade pode interferir no bem-estar físico e moral. A inserção do indivíduo na sociedade, a necessidade de conhecer o meio e agir para proteger o indivíduo de um perigo ao mesmo tempo médico e político não significa, porém, que a medicina sai de seu campo próprio de ação.

Se a sociedade, por sua desorganização e mau funcionamento, é causa de doença, a medicina deve refletir e atuar sobre seus componentes naturais, urbanísticos e institucionais visando a neutralizar todo o perigo possível.... (GONDRA, J. G. In: LOPES, 2000, p.525).

Ainda hoje se identificam ações de saúde dessa mesma natureza, em nossas comunidades, consideradas atuais e responsáveis e a discussão que propomos a partir do ponto de vista salutogenético, vai um pouco além dessa atitude que, de certa forma, soa um tanto paternalista para os nossos dias.

Sendo o ser humano portador de um EU que lhe confere o livre-arbítrio, o engajamento e as decisões nos ambientes sociais onde ele está inserido, deveria, por essa evolução, conter o mínimo de influência externa para se organizar, quando e se os indivíduos fossem educados e formados para esse fim, o que deveria ser um dever do Estado. Esse indivíduo teria conhecimento e experiência suficientes que o capacitassem a reivindicar seus direitos como cidadão, sugerindo ações que trouxessem qualidade de vida no seu sentido amplo, gerando um convívio harmônico e, potencialmente, bem-estar e saúde.

De certa maneira, estamos indicando nesse trabalho que um método pedagógico que conduza as pessoas para esses objetivos, poderia auxiliar na formação cuja finalidade é o engajamento participativo e solidário.

O segundo fator sobre o qual gostaríamos de refletir é o da expansão dos domínios da ordem médica nas questões da educação escolar.

Ainda no século XIX, a formação das novas gerações exigia uma intervenção médica, segundo se acreditava, não apenas no espaço público da escola, mas também no espaço privado da casa, dirigindo-se, assim, o foco das ações para os pais e os mestres.

Para alguns médicos da época, “se os olhos da lei pudessem penetrar o interior das famílias e, com sua força, extirpar os abusos que a ignorância introduzia na educação dos infantes, ele acharia na medicina, as regras convenientes para a realização daquele procedimento⁵²”.

Apesar de a ignorância ser um fato real, parece ter sido usada como argumento para fornecer legitimidade para as intervenções médicas da área educacional, com poderes de organizar a infância, a família, a casa, a escola e até mesmo os mestres.

O projeto médico prometia uma nova ordem, em que o pacto social encontraria sua essência. A Medicina definia, então, seu papel pedagógico aclamado como vanguardista, justificando a adoção de medidas médico-higiênicas como uma verdade a ser ensinada ao governo e à população, que eram considerados ignorantes⁵³.

Essas ações, calcadas em argumentos científicos, envolveriam desde a localização dos edifícios escolares até a maneira apropriada do funcionamento da escola – o ingresso dos alunos, o tempo e os saberes escolares, a alimentação, o sono, o banho, as roupas, o recreio, a ginástica, as percepções, a inteligência, a moral e, inclusive, as excreções corporais. Pretendia, ainda, organizar as leituras que seriam autorizadas ou censuradas pela/na escola.

⁵² In: Seminário de Saúde Pública, 24/4/1831, p. 179.

⁵³ Ibidem, p. 255.

A sociedade médica daquela época, especialmente no Rio de Janeiro, discutia esses temas embasados em vários higienistas, como Riant, Fonsagrines, Buck, Guillaume; além de recorrer a Rousseau, iluminista fartamente citado pelos médicos da época, especialmente o seu tratado sobre educação, “Emílio”.

Essa questão também foi partilhada por um ilustre brasileiro da época, Rui Barbosa que, apesar de ser jurista, se baseou nos mesmos cientistas para publicar, em 1882, um extenso parecer sobre a instrução, propondo uma ampla reforma no ensino primário e em outras instituições de ensino público no Brasil. O capítulo XVIII dessa obra trata, especificamente, da higiene escolar.

Enfim, era fato aceito e estimulado na ordem médica, cujo porta-voz, Dr. Corrêa, proclamou, entre outras considerações, numa sessão da sociedade médica do Rio de Janeiro, o seguinte: “uma sólida e adequada instrução, daria a todos aquela segurança de si, aquela grave vontade de reclamar o que é para o bem de todos e todas as regras higiênicas e sociais que tornam o homem um ente superior”. (AZEVEDO, 1872)⁵⁴.

Seria possível sugerir a tais considerações um caráter de modernidade, referindo-se ao momento atual da História, se observássemos essas duas reflexões comparadas às práticas atuais, tanto no âmbito escolar, quanto na Medicina.

Paralelamente ao que propusemos estar no âmago das intenções médicas, ou seja, auxiliar na organização da existência das pessoas, essas questões se entrelaçam sempre, quando se pretende analisar a formação de um indivíduo.

A nossa indagação estaria voltada, em parte, para uma questão temporal: quais processos históricos, políticos e educacionais impediram a concretização e evolução daqueles anseios que parecem permanecer até hoje como tal, apenas resvalando na prática de algumas realizações em ambas as áreas?

⁵⁴ In: Boletim da Academia Imperial de Medicina. Rio de Janeiro, 1872: “Concorrerá o modo porque são dirigidas entre nós a educação e instrução da mocidade para o benéfico desenvolvimento phisico e moral do homem?”

O entrelaçamento das áreas de Educação e Saúde vem se mostrando, como se vê desde há muito tempo, uma necessidade que historicamente parece não acontecer de fato. O que estaria continuando a dividir essas duas ciências e bloqueando, talvez, o desenvolvimento de uma unidade, mesmo que respeitadas as suas individualidades categóricas?

Ousaríamos sugerir, mesmo sem fazer um aprofundamento oportuno, por não ser o objetivo desse trabalho, que a direção por onde caminhou a própria razão científica, seja uma das responsáveis por esse resultado, pois, dicotomizando e segregando os saberes, orientada pelo cartesianismo, fez uma espécie de trava que tomou um caráter proibitivo, cerceando a liberdade dos saberes no caminho da totalidade. De um outro ângulo, acorrenta os detentores desse cientificismo às suas próprias regras rígidas, porém hegemônicas e, por isso mesmo, respeitadas. Temos, portanto, uma obediência cega aos cânones da ciência, que impõem as especialidades e compartimentações, evitando o olhar para o todo, o holístico.

Certamente esse é um processo extremamente complexo que renderia muita discussão, pois, no mundo todo, hoje, se recita esse mesmo discurso em, praticamente, todas as áreas do conhecimento. Não se trata de julgamentos, tampouco temos as respostas; nossa intenção é apenas sugerir uma maior reflexão sobre o assunto por ser pertinente ao desenvolvimento deste trabalho.

3.2 O Binômio Saúde - Educação

Supondo-se ter havido uma compreensão do conceito de SALUTOGÊNESE como uma proposta nova em direção à busca individual e coletiva do melhor estado de bem-estar possível e que este é, também, um novo conceito de saúde, diferente de ausência de estado patológico ou doença, como propõe o paradigma vigente da patogênese; considerando-se ter ficado clara a proposta do método pedagógico, oferecida, desde 1919, por Rudolf Steiner, que contempla o ser humano com um ritmo de desenvolvimento físico, anímico e espiritual, a ser

respeitado em todo seu processo educativo como base e meta de uma verdadeira formação; e que, após apreciar esses dois processos, detectamos uma interessante concorrência de ambos, para uma mesma finalidade – a formação para a saúde –, nossa hipótese considera que o caminho que levaria até o nosso conceito da SALUTOGÊNESE seria passível de ser alcançado através de um processo educativo, em boa parte, pelo ensino institucionalizado.

Assim, conhecendo a Pedagogia Waldorf, nossa intenção foi apresentar esse método pedagógico já reconhecido e em franco desenvolvimento no mundo todo, como uma possibilidade concreta de se olhar para a saúde e para a educação não mais separadamente, mas como um binômio indissolúvel.

Sugerimos que, para sermos portadores de saúde integral, detentores de um verdadeiro bem-estar, precisamos ter construído, ao longo de nossas vidas, experiências que nos tenham ensinado que a vida é preta de significado e sentido. Devemos, também, ter aprendido que mesmo os piores conflitos precisam ser analisados e compreendidos com sensatez, pois tudo pode ser manuseado pelo homem, de acordo com o impulso da sua vontade e auto-consciência e que as nossas reações são desencadeadas segundo o que foi assimilado e que deu origem à formatação do nosso senso de coerência.

A rigor, todos os processos envolvidos na construção dessas experiências – ensino, aprendizagem, análise, assimilação, formação – nada mais seriam que partes integrantes de um movimento pedagógico capaz de nos conduzir, cada um à sua maneira, à formação de nossas coerências e resiliências.

Pelo menos duas questões poderiam se apresentar para análise:

- a) No que concerne ao ensino institucionalizado, mirando a formação do professor e a formação médica vigente, como o professor poderia se preparar para conduzir uma educação que leve a essa condição de bem-estar e, portanto, de saúde, pautado no desenvolvimento integral do ser humano?
- b) E também: como o médico estaria capacitado para orientar pedagogicamente a própria organização da existência, sustentado pelo mesmo conhecimento que observa e respeita essa

integralidade, ou seja, como valorizar e orientar, segundo a história de vida, os costumes, os ritmos, o lazer, a profissão, a alimentação, etc, e não apenas se restringir à requisição de exames complementares e prescrição de medicamentos, visando unicamente à doença e não ao doente?

Como essas duas profissões teriam influência na formação daquilo que, em termos salutogenéticos está se denominando, Senso de Coerência (S.O.C.) e que se acredita ser o “fio condutor” que levaria os indivíduos ao caminho da almejada saúde integral?

3.3 Saúde Integral: uma questão antroposófica

Sendo nossa opção profissional, exatamente por trabalhar, na prática, com as mesmas propostas que são oferecidas pelo novo paradigma da SALUTOGÊNESE, seria muito difícil não observar neste contexto a preocupação da medicina de orientação antroposófica com essas questões posto que, esta assumiu este mesmo conceito há quase um século.

Como descrevemos em sua biografia (ANEXO A), Steiner teve um grande empenho em estudar, desvendar e propor tratamentos e medicamentos que auxiliassem a busca do equilíbrio físico, anímico e espiritual. (STEINER; WEGMAN, 2001).

Quando estava auxiliando na estruturação daquilo que hoje se conhece no mundo todo por Pedagogia Curativa (uma derivação da Pedagogia Waldorf), a médica Ita Wegman, parceira de Rudolf Steiner para as questões médicas, escreveu o seguinte:

Rudolf Steiner, várias vezes chamou a atenção para o fato de o pedagogo, até certo ponto, ser um curador como o é o médico, se partirmos de uma visão ampla do conhecimento do homem e do mundo. Ao lado disto, Rudolf Steiner também diz que o médico que quer curar, no verdadeiro sentido, deve ter viva em seu interior, a arte da educação em seu sentido mais amplo. Estas duas indicações serão plenamente compreendidas por quem se tiver ocupado seriamente acerca da compreensão do desenvolvimento humano, e em especial do desenvolvimento infantil.

Assim, a tarefa da educação seria ajudar a criança a formar sadiamente seu corpo físico e dela afastar todas as influências que possam atrapalhá-la nesse trabalho. A criança deve ser encarada, nos primeiros sete anos de vida, como um único grande órgão sensorial, que reage a todos os processos de seu ambiente, imitando tudo com toda sua organização. Qualquer desarmonia que penetre a criança a partir do exterior a torna doente, pois inibe os membros superiores essenciais (etérico, astral e *eu*) em seu trabalho de elaboração sadia da organização corpórea.

Este trabalho em sua corporalidade física ocupa totalmente o anímico-espiritual da criança entre o nascimento e a troca dos dentes. Se o ser anímico-espiritual for forte, serão superadas as forças hereditárias do corpo físico, o que geralmente não acontece sem luta. Essa luta leva às chamadas doenças infantis, que aparecem principalmente nesta época da infância. Todas as outras doenças agudas desta idade também podem ser, de certa maneira, encaradas como uma luta da individualidade anímico-espiritual contra o corpo herdado, o chamado MODELO (adquirido dos pais)⁵⁵.

3.4 O caminho do médico

A própria doença, portanto, já poderia ser aqui considerada como um processo natural de cura. O médico que compreende corretamente esses processos

⁵⁵ Quando não acontece essa “luta” (sarampo, catapora, caxumba etc.) e ainda permanecem “resquícios” do modelo herdado, pode surgir, mais à frente, ao longo da vida, as chamadas “doenças auto-imunes”: o próprio organismo não reconhece aquele “resquício” (proteína herdada) como seu, e quer expulsá-lo valendo-se de um processo inflamatório.

torna-se o educador que leva a criança ou o adulto às relações em que a doença e o que dela pode surgir, seja dirigido para o que é necessário ao desenvolvimento do indivíduo

Então, já se pode ver como a cura está intimamente ligada à educação. O médico deve se tornar ainda mais pedagogo, quando se encontrar perante doenças constitucionais com distúrbios corporais e anímicos de desenvolvimento mais complexos. Além da prescrição medicamentosa, ele deve encontrar medidas pedagógico-curativas que correspondam mais individualmente ao ser, do que à própria doença da criança, para poder ajudá-la de maneira mais eficiente.

O médico deve ter profunda compreensão das causas destas doenças e dos fundamentos dos seus diversos sintomas. Saber como o corpo de forças formativas, ligado às forças anímico-espirituais da criança, atua, transformando o corpo físico, sendo elas a base dos processos vitais e de toda organização física. Essas forças formativas, também denominadas de “corpo etérico”, como já vimos, atuam nos sete primeiros anos da criança, na cabeça e nos órgãos neuro-sensoriais; no tórax com a respiração e circulação do sangue e no sistema metabólico (abdome) e nos membros. O médico saberia como essas forças, que formam o corpo, progressivamente se liberam e se tornam independentes da organização corpórea, participando do desenvolvimento da vida anímica. Então ele pode reconhecer os sinais e as conseqüências que apontariam quando essas forças formativas não interviessem corretamente no corpo físico ou não pudessem se liberar na época correta. Para exemplificar, tenhamos em vista que as forças anímico-espirituais da criança têm a missão de atuar na modelação da corporalidade física do nascimento à época da troca dos dentes, atuando, principalmente, nesta época da vida, na formação da cabeça e dos órgãos neuro-sensoriais e, a partir daí, no restante do organismo; esse processo acontece mais intensamente como força de crescimento e estruturação, nos primeiros dois anos e meio, quando a formação orgânica da cabeça se encerra em certo grau e, a partir disso, se desenvolve a faculdade do andar e do falar. É no andar e no falar, portanto, que se revelaria o desenvolvimento das forças essenciais anímico-espirituais da criança.

Se aqui surgem distúrbios e se, por exemplo, as forças formativas que servem ao crescimento não puderem se retirar perante as forças estruturantes, progressivamente e de maneira ordenada, da organização da cabeça até a idade de dois anos e meio, pode ser que a criança não aprenda a andar e a falar corretamente. Caso sejam graves os distúrbios no decorrer desses processos, pode ser que a criança não chegue a aprender a andar ou a falar, ou que não consiga se erguer, que mostre marcas raquíticas nos membros e no tórax, e que a cabeça aumente em perímetro. Por fim, se as forças formativas permanecerem atuando na cabeça além do tempo, como forças de crescimento, dar-se-ia o estado doentio designado como um processo de hidrocefalia. É evidente que também pode acontecer de as forças de crescimento serem fracas demais na cabeça, ou se retirarem precocemente e, então, podemos observar em diversos graus o que, em caso extremo, se denomina microcefalia: a cabeça como que “endurece” cedo demais.

O fato é que, quanto mais cedo o médico reconhecer numa criança essas tendências doentias em uma ou outra direção, maior será a possibilidade de atuar, medicamentosa e pedagogicamente, trazendo de volta a saúde.

Por exemplo: para uma criança, cuja cabeça quer crescer além da medida normal, devem ser administradas substâncias que diminuam as forças formativas que atuam no crescimento descontrolado da cabeça, podendo levar à hidrocefalia, dando ao cérebro a correta solidez. Poder-se-ia conter esse processo, por exemplo, usando-se o chumbo dinamizado⁵⁶ e medidas dietéticas apropriadas⁵⁷. Nas crianças maiores, pode-se desviar essa organização para o tórax e os membros com procedimentos pedagógico–curativos e eurritmia curativa.

O que se sabe, não só da Antroposofia, mas de outros estudos e outras culturas, é que, através de um processo pedagógico, pode-se harmonizar e mesmo estruturar, realidades físicas.

⁵⁶ Dinamização é um processo usado na farmacologia antroposófica e homeopática com o intuito de liberar a “vitalidade” das substâncias. MILANESE, M. In: Boletim Informativo da Sociedade Brasileira de Médicos Antroposóficos, 2004.

⁵⁷ Em medicina antroposófica, a alimentação é uma questão amplamente trabalhada e orientada, tanto na manutenção da qualidade dos alimentos, como nas relações com os temperamentos, com as doenças e, especialmente, quanto aos seus ritmos, tanto diário como das épocas do ano.

A intenção seria a de se apresentar esse conhecimento e essa possível verdade, a um número maior de pedagogos e médicos como uma ferramenta a mais no seu arsenal profissional, com vistas à formação de seres humanos harmoniosos e com boa bagagem de coerência. Dessa forma, segundo o pensamento antroposófico, estaríamos engajados no desenvolvimento sadio da própria humanidade como um todo, cumprindo a missão de nossa época.

Em 1920, numa das palestras para médicos, Rudolf Steiner declarou que o médico deve ter em vista o *bem-estar* de toda a humanidade, se quiser ajudar uma pessoa singular.

Faz parte da visão antroposófica, a afirmação de que o ser humano é parte de um todo e todas as suas ações, intenções e pensamentos não estão agindo sozinhos – estão sempre interagindo entre si e conectados ao Universo que, portanto, sempre sofre positiva ou negativamente aquelas influências, mesmo que isso não tenha um registro consciente.

O médico, no entanto, precisa ter essa consciência. Precisa saber que sadio, ileso, quer dizer inteiro, integrado; e que doença ou distúrbio é consequência de isolamento ou desintegração de processos, funções ou substâncias e, nesse sentido, deve educar, ensinar, orientar, segundo essa mesma realidade.

Ainda, o médico deve observar o agir, a vivência cotidiana de seus pacientes, para que não se perca de vista esse relacionamento com o outro e com o todo, no sentido de se sentir pertencendo e integrado (que *de per se* já desencadeia a sensação sadia de proteção). Esta também é a função do médico orientado pelo novo paradigma da SALUTOGÊNESE.

3.5 O aprendizado e os “modelos”

Enfocando a resiliência, ou seja, a superação positiva de acontecimentos potencialmente estressores, a pesquisa salutogenética descobriu ainda que, além das duas coordenadas já conhecidas que influenciam as ações e

reações das pessoas, ou seja, a hereditariedade e o meio (acrescidas da própria personalidade), em nossa época, incluir-se-ia o fator *relacionamento*, com igual importância. Essa constatação teria peso também no direcionamento das decisões que auxiliariam a dissolução de tensões.

Assim, por exemplo, como aconteceu com Nelson Mandela: um dos motivos de sua força de resistência durante todos os seus anos de prisão foi saber que, lá fora, sua mulher o esperava e ainda continuava a defender sua causa.

Por outro lado, se uma criança experimenta, mesmo que por pouco tempo, um bom relacionamento, onde exista honestidade, amor, respeito, mesmo fora de sua família ou de seu meio, ela poderá desenvolver compreensão e compaixão, mesmo em situações adversas.⁵⁸

Portanto, honestidade, amor e respeito, devem permear o cotidiano da infância; especialmente a *honestidade* que funciona como o amor ao nível da cognição.

Ainda na educação, é importante a criança conviver com modelos (pais, parentes, amigos e professores), através dos quais ela experimenta desafios e aprende a lidar com dificuldades, sem perder a confiança no outro e na vida, criando, paulatinamente, seu próprio senso de coerência, trazendo sentido para sua existência.

Para isso, a educação deve ser ajustada e adequada, estabelecendo limites de acordo com a idade e fornecendo oportunidades para que a criança possa experimentar-se a si mesma e, assim, desenvolver-se sadiamente.

Esse ajuste coerente abrange, os ritmos de vida (sono/alimentação/atividade/descanso); os processos intelectuais e afetivos devem oferecer de maneira sensata a possibilidade do fazer criativo especialmente na importantíssima atividade do brincar, combinando formas e texturas naturais, despertando o maior número possível de oportunidades, contatos e experiências que irão, paulatinamente, desenvolvendo os germens daquilo que vai compor futuramente o mundo anímico do *sentir*.

⁵⁸ GUÉNART, T.: “Plus fort que la haine” [mais forte que o ódio]. História de uma criança adotada por uma família por apenas três meses, tempo que foi suficiente para ela identificar-se com o bem e o amor.

Estas devem ser atitudes adotadas pelos pais, professores e pelos próprios médicos. Porém esse interesse não pode ser imposto; precisa ser oferecido para a apreciação e posterior adesão, caso haja identificação, quando e se for despertada a consciência de cada um desses profissionais.

3.6 A consciência da necessidade

Não se pode ter consciência sem conhecimento; e muito menos concordar que determinado processo seja necessário para determinado fim. Apresentamos uma informação e devemos agora, apontar, não só os modos para adquirir esse conhecimento, mas se, de fato, ele terá relevância para o desenvolvimento do bem-estar e, portanto, da saúde.

A questão específica do acesso, para os médicos, começaria com uma escolha, pelo impulso da vontade individual em direção a esse conhecimento. A formação em Medicina Antroposófica é oferecida em São Paulo e, atualmente, também em Brasília, Rio de Janeiro, Florianópolis, Porto Alegre e Belo Horizonte. Participamos, em São Paulo, desde 1996, do colegiado docente na Sociedade Brasileira de Médicos Antroposóficos.

Os pais têm participação intensa, nas escolas Waldorf do Brasil e do mundo todo, como já foi citado, não só nos processos administrativos, mas também nos grupos de estudos que fornecem o conhecimento do processo pedagógico e da Antroposofia de um modo geral. Para os professores, existem seminários pedagógicos em São Paulo, Campinas, Botucatu e Belo Horizonte – os quais trabalham na formação do professor; e, ainda, o Centro de Aperfeiçoamento de Professores Waldorf da Escola Rudolf Steiner em São Paulo.

O custo da aquisição desse conhecimento, não é tão maior do que aquele que se despense nos cursos de graduação ou pós-graduação de qualquer área do saber. Infelizmente, ainda não estão presentes no espaço das escolas públicas, salvo uma uma iniciativa insipiente em Capão Bonito-SP..

Um problema que, talvez, constitua um real entrave, seja o fator *preconceito*, quando se refere a um processo holístico, quer seja antropológico ou de outra natureza ou outro conteúdo. Considerando-se que o cerne da pesquisa científica atual ainda se baseia no paradigma reducionista, molecular, percebe-se que, numa boa parte da literatura pedagógica e médica, fala-se muito em se visualizar o homem ou a situação como um todo, de maneira integral, associativa, inter-relacionada, num contexto cultural e histórico e assim por diante... E que todas essas áreas do saber, precisam preparar a formação do ser humano de uma maneira mais abrangente, de modo que este seja capaz de lidar com os problemas de maneira coerente e sensata, conquistando, assim, a possibilidade de colher melhores resultados, com o menor nível de *stress* possível.

Sabendo que isso nos remete a uma visão mais holística do ser humano, na prática parece não se constatar, pelo menos por enquanto, essa mesma busca. Ao contrário, e mais especificamente na Educação e na Medicina, a condição humana, a integração, a totalidade parecem estar, a cada dia, mais distantes e até arriscaríamos dizer, substituídas pela crescente valorização das máquinas, de aparelhos sofisticados, computadores, vídeos, CDs, DVDs, etc.; sem contar o valor das super-especialidades, fator crescente, especialmente na área médica.

Na Medicina, particularmente, talvez não tarde o dia em que a presença do paciente seja perfeitamente prescindível, desde que seus exames laboratoriais, cada vez mais complexos e em maior número, estejam em poder do médico que o assiste.

A supervalorização dessas máquinas e de suas potencialidades, em detrimento da condição essencial dessas profissões, a formação e o bem-estar do ser humano, além de onerar substancialmente tais procedimentos, a nosso ver, impele o professor e especialmente o médico, a aprimorar-se nessas áreas, ao invés de dirigir seu interesse para o conhecimento do real desenvolvimento do ser humano como uma totalidade; pois a mídia e toda a sociedade, valorizam aquele primeiro tipo de conhecimento, obrigando, dessa forma, os profissionais a

aprenderem mais sobre máquinas e suas maravilhas do que a respeito da condição humana.

É a complexidade eletrônica contra a “simplicidade” do real interesse pelo outro e que afasta tanto o profissional quanto quem precisa de seu serviço. Isso habitaria, com certeza, na falta de conhecimento a respeito desses assuntos; bastaria consultar, por exemplo, a Arte da educação de STEINER (1995, pp. 28-39), para conhecer uma outra maneira de se entender, por exemplo, como é a formação de um conceito, partindo da representação mental e de inúmeros outros saberes, cuja complexidade faria um bom complemento às explicações científicas.

Não queremos dizer com isso que tais avanços tecnológicos não tenham importância e que devemos abandoná-los, nem tampouco sugerir que a Antroposofia seja a única verdade. Reconhecemos o valor da tecnologia e também fazemos uso de todos os recursos que possam beneficiar de alguma maneira o paciente, tanto no diagnóstico, quanto na terapêutica. Porém, esses recursos terão um peso, pelo menos igual à história de vida e todas as outras condições que desencadearam o processo em questão. Ainda no relacionamento médico – paciente, não podemos esquecer do contato amoroso e receptivo, do acolhimento e do conforto que, sem dúvida alguma, precisam fazer parte do processo terapêutico e que, antes de tudo, esses são encontros entre dois seres humanos e que deverão incorporar algo na vida de ambos.

Acreditamos que, em sala de aula, não seja muito diferente; o contato amoroso, o real interesse pelo indivíduo precisam ser explícitos para o bom andamento do processo pedagógico. Para o professor, Steiner deixou bem claro, o seguinte: “devemos sempre ter bem consciente que a alma requer, em cada idade, algo bem definido; se lhe dermos outra coisa, ela reagirá de maneira desfavorável a seu próprio desenvolvimento.” (STEINER, 1996b, p.11).

Isso valeria tanto para o relacionamento (professor-aluno), quanto para o conteúdo a ser oferecido.

Seria temeroso informar, ignorando-se a maturidade para se receber e digerir aquilo que se quer transformar em conhecimento; ou desconhecer o processo de desenvolvimento do indivíduo, em que a maneira, o ritmo, a época, podem não ser adequados para aquela aquisição, podendo, por isso, desencadear mais malefícios que benefícios; ou estar indiferente quanto a esses assuntos, até mesmo por desconhecê-los. Essas são condições que, talvez, e somente talvez, impeçam o bom resultado do aprendizado e da formação de seres humanos coerentes.

É fato que, desde o final do século XIX, a Antroposofia veio percebendo essas necessidades e trazendo propostas que vêm sendo testadas desde aquela época nas mais diversas áreas do conhecimento e com especial avanço na Educação. Talvez, pelo próprio preconceito, ainda tenhamos dificuldades na divulgação desses conhecimentos e de seus resultados no Brasil, (já que na Europa e Estados Unidos alcança maior reconhecimento), e vimos aqui uma oportunidade para fazê-lo, pois queremos crer tenham esses conteúdos um alto nível de consistência e significância na condução da formação de seres humanos engajados em sua época.

3.7 Sobre a relevância

Durante o desenvolvimento desse nosso estudo, encontramos informações inusitadas referentes ao futuro do ser humano. Citaremos alguns dados que nos fazem acreditar na importância de uma pedagogia que, concretamente, possa dar sustentação à saúde integral.

Mickaela Glöeckler⁵⁹, proferiu uma palestra sobre Salutogênese, cujo texto foi por nós organizado para a edição brasileira.

⁵⁹ Mickaela Glöeckler é médica diretora da secção médica do Goetheanum, sede Mundial do movimento antroposófico em Dornach – Suíça.

Neste texto de Setembro de 2001, em Stuttgart, Alemanha, ela relata entre outros assuntos, alguns problemas altamente preocupantes sobre o futuro da humanidade, como essa afirmação:

Se a dependência de drogas e medicamentos continuar aumentando como nos últimos 20 anos, no ano de 2100, cada segundo habitante das nações industrializadas será dependente, conforme cálculos da Organização Mundial da Saúde. (GLÖECKLER, 2003, p. 7).

Isto significa que 50% da humanidade será constituída de adictos, necessitando de ajuda em maior ou menor grau.

É fato que, no mundo de hoje, muitas pessoas não conseguem mais suportar as crueldades e a violência, corrupção, guerras, catástrofes, etc. Um grande número de pessoas, atualmente, cai em depressão por perderem a confiança, a esperança no mundo e no ser humano. As conseqüências disso são doenças, drogas, abuso de medicamentos, desespero e terror, até mesmo suicídio e/ou homicídio.

Ainda segundo a palestra de Glöeckler: “Há uma visão futurista, segundo a qual nos aproximamos de uma ‘sociedade 20 por 80’, na qual apenas 20% da população terá trabalho, enquanto 80% dependerá de assistência social”. (2003, p.8).

Ora, para se ter uma estabilidade na economia é indispensável que haja um número suficiente de pessoas sadias que possam trabalhar. Já em nossos dias, as perdas devidas aos distúrbios psicossociais estão se tornando um problema econômico cada vez mais grave. As pessoas não conseguem mais suportar a mesma carga como antigamente, adoecem com freqüência cada vez maior e tornam-se cada vez menos resistentes. A explosão de custos na saúde pública põe, hoje, aos profissionais da saúde atuarem, lado a lado com a política e a economia, no sentido de promover o máximo possível, a saúde das pessoas.

Em seu livro “Der Sechste Kondratieff” (O Sexto Kondratieff), Leo Nefiodow comunica que, a economia se desenvolve nos chamados “ciclos de

Kondratieff”, que levam o nome de seu idealizador, o cientista russo Nikolai D. Kondratieff (1892-1938)⁶⁰.

Em 1926, Kondratieff, pesquisando os ciclos evolutivos na Economia, a partir de 1800, descobriu que esses ciclos, chamados de ondas longas, duravam cerca de 40 a 60 anos e que, a partir desse período, sempre acontecia um novo impacto econômico e isso impulsionava a economia mundial desde então, formando um novo ciclo, o que pode ser observado no gráfico a seguir, onde são expostas as ondas longas da conjuntura e suas inovações fundamentais:

⁶⁰ O cientista russo Nikolai Dmitrijevitch Kondratieff (1892 – 1938) é tido como fundador da teoria dos ciclos de longa duração. Nas suas pesquisas sobre conjuntura entre 1919 e 1921 ele descobriu que existem, fora os curtos ciclos de uma duração de até três anos e os médios com uma duração de até 11 anos, ciclos longos de conjuntura com uma duração de 40 a 60 anos. Em 1926, ele publicou – na época ele era diretor do Instituto Moscovita para Pesquisa de Conjuntura – suas descobertas no “Arquivo para Ciência social e Política social”. Nesse artigo, demonstra que o desenvolvimento econômico nos países industrializados foi determinado, a partir do final do século XVIII, por três grandes ciclos ascendentes e descendentes. As causas para tanto, Kondratieff não via em influências externas como guerras, revoluções ou descobertas de jazidas de ouro, como achavam seus críticos (Händler 1998). Não são as novas jazidas de ouro que provocam um ciclo de longa duração, mas como num aquecimento econômico de longa duração cresce a demanda por ouro, torna-se, enfim, lucrativa a exploração de novas jazidas. E não são revoluções ou guerras que desencadeiam novos ciclos (mas podem reforçá-los), mas como longos períodos de aquecimento econômico são aproveitados por diferentes países e sociedades de forma diferente, surgem tensões entre estados e dentro de um estado que se descarregam em revoluções e guerras. Elas são, portanto, apenas conseqüências dos longos ciclos. A causa para os ciclos de longa duração, de acordo com Kondratieff, é a própria dinâmica inerente à economia de mercado. Cada modelo de produção encontra um dia os seus limites. Num dado momento, um fator é tão escasso, que a continuação do crescimento ficaria caro demais, ou seja, economicamente não mais lucrativo. Nesse momento inicia-se na economia de mercado um processo de busca para superar as existentes barreiras reais de crescimento. Nesta época, a pesquisa trabalha, não por acaso, na mesma direção e as mesmas descobertas são feitas, não por acaso, simultaneamente em diferentes lugares na tentativa de superar a barreira dos custos reais. (Esta barreira foi rompida, por exemplo, após o primeiro ciclo de Kondratieff quando a construção de vias férreas barateava extremamente os custos de transporte.) Embora fosse comunista da primeira hora, Kondratieff lutou durante a ditadura stalinista pela manutenção de estruturas de economia de mercado na agricultura russa. Isto foi fatídico para ele. Em 1930, por causa de suposta agitação anticomunista, ele foi preso, deportado para a Sibéria, condenado à morte no dia 17 de setembro de 1938 e fuzilado. (MMAIER,1993).Joseph A . Schumpeter aproveitou as descobertas de Kondratieff e deu continuidade no seu livro “Ciclos de conjuntura”. Ele criou o termo “Ciclo de Kondratieff”. Muitos cientistas divulgaram os fundamentos científicos, entre eles os prêmios Nobel Simon Kuznets e Jan Tinbergen. A maioria dos estudos sobre a teoria dos ciclos de longa duração se baseia, seguindo Kondratieff, em períodos macro-econômicos. Com ajuda de métodos estatísticos, procurou-se calcular desses períodos os ciclos de longa duração. Os resultados demonstram que após o final do século XVIII tiveram lugar quatro longas oscilações econômicas. Nos anos 70 e 80, elaborou-se um método novo para a comprovação do ciclos de Kondratieff, na Science Policy Research Unit (SPRU) da Universidade de Sussex (Grã Bretanha), sob a direção do professor Christopher Freeman, e por Cesare Marchetti no Internationales Institut für Angewandte Systemanalyse (IIASA) em Laxenburg, Áustria. Esse método não só leva em consideração períodos macroeconômicos, mas baseia-se em dados e tendências tecnológicos, sociais, institucionais e culturais. Desde então está comprovado que os ciclos de Kondratieff são um fenômeno não apenas econômico, mas um fenômeno global da sociedade. Na Alemanha, esses conhecimentos estão ganhando força há apenas poucos anos. Nesse livro, o novo método foi usado, pela primeira vez, para fins de prognóstico.

Máquina a vapor algodão	Aço Ferrovia	Eletrotécnica Química	Petroquímica automóvel	Técnicas de informática	Salutogênese (?) saúde psico-social
1º Kondratieff	2º Kondratieff	3º Kondratieff	4º Kondratieff	5º Kondratieff	6º Kondratieff
1800	1850	1900	1950	1990	20xx

Em 1800, ocorreu a invenção da máquina a vapor e o processamento industrial do algodão; depois veio a indústria do aço e a ferrovia; em seguida a indústria do petróleo e plásticos e do automóvel; por fim a indústria da informação e da computação. (GLÖECKLER, 2003).

Cada um desses aspectos do desenvolvimento determinou o respectivo aquecimento econômico. O grande “boom” da indústria da informática, porém, faz-nos supor para esse ciclo, um fim mais rápido que o previsto.

Nessa mesma linha de pensamento, considerando-se as últimas informações acima citadas, Nefiodow (2000) propõe que, ao que tudo indica, o próximo grande ciclo de desenvolvimento econômico deverá ser a saúde psicossocial, ou seja, o mercado dos serviços sociais.

Segundo Glöeckler (2003), nesse sentido, o Estado e a Economia começam a se interessar pelo princípio Salutogênético, o que já pode ser constatado na reunião da O.M.C. (Organização Mundial do Comércio) no Uruguai.

Em 1994, durante a conferência da Organização Mundial do Comércio, na chamada Reunião do Uruguai, foi assinado o GATS – *General Agreement on Trade in Services*, que se refere a um acordo geral que permite comercializar toda a sorte de prestação de serviços sociais, onde cerca de 120 países se prontificaram a transferir essa tarefa à iniciativa privada.

Surgiram, então, novas e importantes questões de organização na área da saúde pública e privada, que deveriam ser realmente orientadas para esse futuro,

em que a busca seja direcionada, não mais no sentido de apenas desenvolver esforços no caminho da patogênese, mas de ampliar as fontes de promoção e manutenção da saúde, ou o que se está denominando hoje por Salutogênese. Esse futuro, acreditamos, só será possível acontecer com o verdadeiro conhecimento do ser humano – esse deve ser o ponto de partida.

Tal premissa já estaria contemplada num método pedagógico que se concretizou em mais de 800 escolas no mundo todo, com mostras de resultados promissores na formação de seres humanos criativos e socialmente engajados. Além do conteúdo intelectual de igual importância, parece abrir caminho para a identificação com uma visão coerente do sentido da existência e da responsabilidade atrelada a este, o que, provavelmente, não exime o aluno Waldorf de todas as doenças e/ou tensões de qualquer ordem, mesmo porque, cada um carrega em si um determinado destino.

Porém, uma pessoa formada com essa visão de mundo, terá, provavelmente, uma melhor compreensão das causas dos processos e, tendo criado um forte senso de coerência, isso lhe indicará os melhores caminhos na dissolução, ou mesmo aceitação de situações de vida, o que, potencialmente, economiza energia e vitalidade, que podem ser revertidas em bem-estar e, conseqüentemente, em saúde.

Steiner chama a Medicina de Arte Médica Ampliada e a Pedagogia de Arte de Educar e, como descreveremos em várias passagens deste texto, esta deveria ser, segundo ele, a postura dos profissionais dessas duas áreas, ou seja, a postura de um artista, no sentido de que a sua obra seja uma expressão de si mesmo e que sempre poderá ser retocada e aprimorada, agregando sempre mais à sua auto-educação e auto-conhecimento.

São Lucas, o médico evangelista, cuja reverência é cultuada por todos que se dedicam à Medicina, pois se tornou seu patrono, acrescentou uma proposta humanista à ciência médica:

Lucas impregnou a medicina de amor, de compaixão, solidariedade e até de cumplicidade, pois aliou aos conhecimentos adquiridos na Escola de Medicina de Pádua e os ensinamentos de Keptah, médico e humanista

egípcio, a crença de que o preparo espiritual dos enfermos e o carinho dos médicos são de grande valia no êxito do tratamento instituído. Lucas procurava estimular a confiança no médico e a fé do paciente como fatores fundamentais para obtenção de bons resultados ... considerava que o poder dos deuses seria mera sugestão, mas com influência benéfica para a cura, uma vez que a mente do enfermo possui uma “energia” capaz de aliviar ou vencer muitos de seus males, quando devidamente conduzida. (RAYA, 2003 In: SER MÉDICO, p.35).

Desde a época de Lucas, podemos notar um certo cunho pedagógico na condução do processo terapêutico. Não menos importante é a referência ao acolhimento de que o paciente precisa, e a sábia observação dos “poderes” terapêuticos presentes na própria pessoa, não num sentido místico, mas por serem adquiridos na própria experiência de vida como aprendizado à sua disposição.

Talvez esse binômio, SAÚDE/EDUCAÇÃO, careça realmente de maior reflexão e fortalecimento, tanto por parte das respectivas instituições de ensino, quanto pelos profissionais que atuam em ambas as áreas, dirigindo seus esforços para que essa unidade seja uma realidade e, dessa maneira, possamos contribuir para o desenvolvimento sadio da condição humana.

CONCLUSÃO

Existe, hoje, no Brasil e no mundo, um grande número de pessoas interessadas, pelos mais diversos motivos – dentre os quais se destacam os políticos e os econômicos –, na realização e na reformulação da assistência à saúde, que abrange desde a educação médica, até as estruturas de prestação de serviços tanto públicos quanto privados.

O projeto CINAEM⁶¹ poderia ser considerado a referência nacional das alterações curriculares do curso médico (SOUZA, 2003). Este seria o representante brasileiro no movimento mundial de reformulação do ensino médico, com vistas à reavaliação do uso excessivo da tecnologia e da mercantilização da Medicina, sobrepondo-se a especialização médica e a impessoalidade na relação médico-paciente, à semiologia e à clínica propriamente dita.

Saber dos contextos materiais, sociais e culturais nos quais está inserida a vida dos seres humanos, desvendar as suas reais necessidades, seriam requisitos obrigatórios para a qualificação profissional de um médico, hoje.

O “vir a ser” um paciente, percorre uma rede de acontecimentos, atitudes, carências, etc., diretamente relacionados com o núcleo social, cultural e histórico ao qual o indivíduo pertence.

No entanto, não teria sentido discutir aqui o currículo médico e suas mudanças, mesmo porque, apesar de importante e pertinente, não é o objetivo dessa nossa pesquisa. A nossa questão teve um caráter mais conceitual, no sentido de se indagar o que se entende por saúde, especialmente no âmbito social e histórico atuais. A saúde mudou e mudou por uma série de motivos que não poderiam ser vistos isoladamente.

Procuramos, neste trabalho, percorrer, por um caminho pedagógico específico, uma estrada que pode desembocar, após muitas tramas, informações e considerações, no almejado equilíbrio portador do bem-estar do ser humano.

⁶¹ CINAEM – Comissão Institucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico.

O estado de saúde não pode mais ser considerado somente como ausência de doença de quaisquer etiologias; esse conceito está evoluindo paralelamente à consciência humana, que percebe a necessidade dos processos qualitativos, em seu sentido amplo, requisitando, em todos os setores, serviços e procedimentos, sejam estes, potencialmente saudáveis e/ou indutores de bem-estar do indivíduo.

Historicamente, em especial na última metade do século XX, o êxodo rural, o inchaço das grandes cidades, as condições de moradia, a alimentação industrializada e, notadamente, as mudanças na condição do tempo das pessoas e de seus ritmos de vida colaboraram para um processo de desvitalização que se observa em avanço progressivo na vida dos seres humanos contemporâneos.

Baseados no novo conceito de saúde, oferecido pelo paradigma da Salutogênese, e que procuramos apresentar nesse trabalho, a direção da seta para uma vida saudável aponta para uma construção dia-a-dia desse objetivo, que envolve todo o rol de relacionamentos/habitat/aprendizados e que se estende ao longo de toda a vida.

No caminho evolutivo percorrido pelo homem, e o que lhe foi dado a conhecer até hoje, teríamos substrato para, pelo menos nas ciências médicas, sugerir que saúde seria algo que conquistamos continuamente; viver saudável seria a consequência de um processo, um movimento dirigido para acionar as forças da saúde. Mas quais seriam essas forças?

Abraham Maslow (1999) sugere, em suas pesquisas, existirem dois grupos de pessoas, genericamente:

- o primeiro grupo, dirige-se para uma vida que lhes forneça as seguintes recompensas: comer, beber, andar, trabalhar, dormir – estes são, de uma maneira geral, os acontecimentos ou os motivos desse tipo de pessoas; sem outros fatores de ligação ou envolvimento que regimento suas vidas;
- no segundo grupo, por exemplo, o comer teria o sentido de, além de nutrir, trazer o prazer de sentir o delicioso sabor de uma manga ou de uma carambola! Quando vão dormir, se propõem a aguardar, que tipos de sonhos ou de intuições

terão, após uma boa noite de sono! No trabalho, estão sempre procurando oferecer algo de si ao mundo; a sua melhor atuação e criatividade, numa postura objetiva, engajada e prática!

Numa rápida análise, no primeiro grupo, não se percebe uma real conexão com a vida e o que dela pode ser extraído; já o segundo, parece estar mais ligado aos movimentos da vida e seu entorno; existe aí um envolvimento, uma pertença!

A grande diferença entre os dois grupos, seria o sentido que cada um dá à sua existência, ao envolvimento com a vida em todos os seus momentos e o movimento de cada um em direção a um crescimento, uma evolução, inerente ao impulso individual regido pelo seu EU.

Poderíamos traçar um mesmo paralelo quanto à atuação médica.

Num grupo, estariam os médicos que chamam para si uma grande quantidade de trabalho (multiempregos), realizando tudo rápido, com pouco ou nenhum envolvimento pessoal. Fazem muitas leituras e ainda participam de todos os congressos disponíveis, visando ser o número um de seu hospital. Eles não têm tempo para o lazer, a pausa, o descanso, ficando, eles mesmos, desvitalizados. Se forem convidados para um teatro, um concerto, certamente não terão tempo disponível. Tais médicos, diante de seus pacientes, não estarão realmente presentes, concentrados em captar informações, sejam elas óbvias ou sutis, utilizando um tempo mínimo, abusando dos exames complementares e, provavelmente, sem interesse pela causa real, pela história de vida daquela pessoa.

No outro grupo, o médico recebe o paciente na sala de espera e o conduz ao consultório; indaga detalhadamente sobre o seu modo de vida, analisando seu processo biográfico, etc. Não atende ao telefone, está o tempo todo presente, dedicado àquela função. Faz um congresso por ano, realiza as leituras que lhe são pertinentes e necessárias; não quer ser o número um; encontra tempo para seus *hobbies* e, provavelmente, tem um grupo de amigos com quem troca experiências pessoais e sociais.

De um modo geral, todo esse processo, guardadas as especificidades das respectivas categorias, poderia também ser transferido para os profissionais da educação.

Este médico e/ou professor do último grupo tem, provavelmente, uma vida mais consciente e coerente, o que vai transparecer na sua atuação profissional.

Esses dois processos – consciência e coerência – são propostos no modelo salutogênético de saúde, como prováveis orientadores na conquista de uma saúde integral, como descrevemos no desenvolver deste trabalho.

A partir desses dois atributos, que requerem educação e auto-educação continuadas, ficaria mais palpável o contato com o sentido que cada um dá à sua própria existência, tanto nos assistentes, como para os assistidos!

Reger a vida com um sério envolvimento, com o sentido que se apercebe dela, organizando seus procedimentos coerentemente, orientados por valores que corroborem com o fortalecimento dessa significância, parecem indicar o caminho para a mobilização das forças de saúde.

Então, de que forma nós, médicos e educadores, poderíamos colaborar, acrescentando e direcionando à existência de cada indivíduo que nos chega, por um ou outro caminho, um significado e um sentido coerente com suas expectativas de vida?

Como também, a nossa auto-educação influencia a nossa prática profissional? Qual sentido e coerência damos à nossa própria vida? Estaríamos servindo de modelo para nossos alunos/pacientes?

Apesar de não termos encontrado respostas para todas essas questões durante esta análise, sugere-se a necessidade primeira, de sermos todos, exemplos dignos de ser seguidos, especialmente ao lidarmos com crianças e adolescentes. É certo que essa, também, deveria ser a atitude dos pais e das outras pessoas, que têm uma ligação mais direta com elas.

Se e quando acontece essa conscientização, via PENSAR (sistema neuro-sensorial), que não se realiza sem o real interesse e envolvimento (guiados pelo sistema rítmico portador do SENTIR), o passo seguinte para esses profissionais

é a prática – “o mãos à obra”, diretamente relacionada à esfera do QUERER, do FAZER (sistema metabólico-motor); sem esse impulso que remete à ação, corre-se o risco de se ficar só com uma bela teoria.

Concluimos, portanto, que esses três sistemas (neuro-sensorial, rítmico e metabólico-motor) precisam também ter um desenvolvimento sadio e adequado para que cumpram suas tarefas com igual desenvoltura, não só para alunos/pacientes, como também para os próprios médicos e professores.

No caso dos alunos, quando, por exemplo, o PENSAR (lógico) fosse exigido numa época quando ainda não existisse maturidade para tal, haveria como que um “roubo” dessa estruturação, desviada para outro lado, deixando uma lacuna ou um desequilíbrio que seria sentido, segundo a Antroposofia, num tempo posterior, durante a vida adulta. A alfabetização precoce e o contato com computadores antes do início da puberdade, são exemplos de inadequação que poderiam acionar vários distúrbios, como nos explicou Valdemar Setzer.

O tempo para o desenvolvimento de todos os constituintes físicos, anímicos e espirituais do ser humano carece de respeito para acontecer de maneira adequada; por isso há que se considerar a relevância do seu conhecimento.

Um aprendizado que siga um ritmo que inclua, em períodos apropriados, a distribuição dos conhecimentos de uma maneira abrangente e viva, propicia, segundo a Pedagogia Waldorf, um desenvolvimento sadio dos constituintes do ser humano que, corretamente posicionados, o liberam para a percepção da totalidade do mundo à sua volta, com maiores possibilidades de se conectar ao seu sentido de vida e seu engajamento como cidadão.

Assim também aconteceria com o desenrolar de seu senso de coerência (SOC). Para o pai do paradigma salutogenético, Antonovsky, durante as fases da vida, deveriam ser apresentados:

- modelos dignos;
- desafios que sejam encarados como possibilidades de experiência e aprendizado;
- movimentos em direção à ação, com forte positividade.

O acúmulo de experiências nesses moldes, provavelmente leve à formação de um S.O.C. forte, que vê o mundo como inteligível, manuseável e significativo, o que facilita a dissolução de tensões, impedindo o *stress*, economizando energia e ganhando mais vitalidade.

Além de dar um sentido à sua vida, as pessoas precisam estar engajadas no seu contexto sócio-cultural; não devem ficar isoladas, devem se relacionar, devem sentir-se necessárias, devem fazer parte de sua comunidade, seja ela familiar, social ou profissional. Não devem, isso sim, ficar totalmente dependentes, exigindo continuamente a ajuda externa para solucionar seus problemas, atitudes que levam, geralmente, a estados de constante irritação e agressividade, gerando, invariavelmente, violência.

A falta de um sentido para a vida e de inclusão ou pertença social, assola boa parte do mundo hoje, e vem tendo conseqüências econômicas e sociais desastrosas, como sugere Michaela Glöeckler. Desse modo, a saúde psicossocial cresce em necessidade e já é responsável por uma grande percentagem nos gastos com Saúde Pública.

Segundo Nefiodow (2000), este será o motor da economia nos próximos anos. As pessoas, cada vez mais, irão buscar a qualidade em todos os setores da vida, visando ao equilíbrio e a saúde. O lado positivo desse movimento será, provavelmente, a redução do custo da Saúde, pois, ao invés de se prescrever um remédio, vários exames complementares, poderia se prescrever uma boa conversa, com alguém preparado, por exemplo, numa retrospectiva biográfica

A vida deveria caminhar no sentido do fortalecimento da *vontade* e, por conseguinte, da *autonomia*, identificando esses valores, como potenciais portadores de substrato genuíno de vida saudável.

Isso seria impossível, sem uma adequada estruturação do EU humano, que se serve dos outros corpos, físico, etérico e astral, para sua atuação, segundo o que nos é apresentado pela Antroposofia e que também regimenta o método pedagógico Waldorf.

Assim como acontecia no século XIX, com o higienismo, momento em que a medicina começava a lançar seus tentáculos na área social e escolar, a

Pedagogia talvez pudesse, munida de um conhecimento aprofundado das questões da evolução humana em todos os seus âmbitos, incorporar e organizar o desenvolvimento das pessoas, de maneira rítmica e harmoniosa, auxiliando na formação de um ser humano coerente e saudável, preservando sua autonomia.

Talvez, assim, respeitando sua natureza física, anímica e espiritual, fôssemos premiados com o convívio de pessoas solidárias, íntegras, engajadas, criativas, cidadãos conscientes de suas obrigações e de seus direitos, que soubessem reivindicar e organizar seriamente suas comunidades.

A proposta salutogenética de guiar a vida em direção ao pólo saudável do contínuo, precisa de uma consciência preparada para se desenvolver sólida e eficazmente.

Depois dos pais e da família, os professores e suas instituições, pelos quais passamos todos nós, um longo período de nossas vidas, seriam os grandes detentores desse poder.

Acreditando-se que o cerne de toda vida escolar pode se concentrar no seu processo pedagógico, este será o responsável pela estrutura física, os ritmos, os movimentos internos, entradas e saídas, participação dos pais, finanças, etc.

Por isso, vimos a possibilidade de a pedagogia Waldorf se encaixar como chave para fechadura, no que se refere ao caminho de uma vida saudável, proposta pela Salutogênese, que requer uma visão real e verdadeira do mundo, afastando-se o tédio, a alienação, e estimulando-se o fazer, a participação e, acima de tudo, o respeito, por tudo que está abaixo, ao lado e acima do homem. Esse seria um caminho para a formação do homem contemporâneo com os requisitos almejados em nossa época.

Na prática, quem nos traz essa imagem é A. Maslow. Ao estudar o conceito de saúde, durante pesquisas com sobreviventes de campos de concentração, o autor concluiu que os seres humanos engajados, coerentes, apresentam as seguintes características:

- dispõem de uma melhor percepção da realidade e possuem capacidade de avaliar corretamente pessoas e circunstâncias;
- sabem aceitar a si mesmos, a natureza e os outros, o que implica em ausência de camuflagem, defesa ou pôse;
- têm aversão à artificialidade, mentira, hipocrisia e mania de querer impressionar;
- possuem naturalidade, espontaneidade e simplicidade, não se deixando afastar de tarefas importantes por convenções.
- São modestos; estão voltados para o problema, o objetivo, não voltados para si próprios;
- gostam de privacidade e conseguem estar sós, sem mal-estar;
- são autônomos, ativos e orientados para o crescimento e rendimento;
- os bens fundamentais da vida são apreciados com respeito, alegria e admiração;
- foram, muitas vezes, influenciados por experiências místicas, o que pode levar à experiências de transcendência;
- possuem sentimento comunitário, com profunda identificação, simpatia e afeição;
- conseguem ultrapassar o limite do eu, o que favorece intensivos relacionamentos interpessoais;

- apresentam uma estruturação democrática do caráter e, assim, uma maneira amigável de tratar pessoas, independentemente da classe, raça, educação, credo;
- possuem uma forte disposição ética e normas morais. Não há insegurança crônica quanto à diferença entre correto e errado;
- seu humor é filosófico e não hostil; eles não riem de piadas hostis, ofensivas ou de superioridade;
- pessoas saudáveis são, sem exceção, criativas e resistentes às pressões de adaptação.

Não estamos sugerindo com isso um manual a ser seguido; atingir todas essas metas não é tarefa fácil, porém, dirigir-se para esse caminho, é uma possibilidade que alcança a todos nós e pode ser uma meta, a ser seguida por professores, da saúde e educação, para guiar os nossos assistidos.

Com esse trabalho informamos sobre um conteúdo relativamente novo, pouco divulgado no Brasil, o Método Pedagógico Waldorf; num segundo momento, além da apresentação do conceito de Salutogênese, propusemos que a referida pedagogia fosse também o sustentáculo portador dessa potencialidade; ou seja, o caminho para despertar as fontes de saúde. Pretendemos suscitar uma reflexão a respeito do método pedagógico apresentado e de como uma pedagogia alinhada com o desenvolvimento integral do ser humano, poderia contribuir para o seu bem-estar, seu engajamento social e sua cidadania, propostas coerentes com o novo paradigma da Salutogênese.

Um aspecto interessante constatado nessa nossa pesquisa é o fato de países onde a pedagogia Waldorf já se encontra mais desenvolvida, ou seja, onde teve uma instalação e aceitação mais fluida, existe, culturalmente, uma “liberdade tácita”, presente nas Instituições de Ensino, o que poderia, de certa maneira, ser tomado como uma facilidade. Em nosso país, ficou clara essa inversão cultural. A

Saúde seria exercida com maior liberdade, se assim podemos dizer, enquanto nas escolas, ainda se viveria uma certa rigidez metodológica, fruto, talvez, do atrelamento político, historicamente vigente na Educação Brasileira.

No decorrer do nosso trabalho, percebemos a possibilidade de a Pedagogia Waldorf colaborar, com a sua prática, na formação de seres humanos resilientes, ou seja, engajados, resistentes a pressões, criativos e solidários e que, dessa forma, cumprindo seus papéis, coerentes com seus valores, sejam mais verdadeiros e se esquivem melhor das tensões onipresentes no nosso cotidiano, o que nos faz crer, esteja coadunado com o conceito e a proposta da Salutogênese: a vivência da saúde integral – o bem-estar global.

Em verdade, não buscamos transformar homens em seres perfeitos; sugerimos uma maneira pedagógica de auxiliar na formação verdadeiramente ocupada com o desenvolvimento rítmico do ser humano, oferecendo-lhe oportunamente aquilo de que ele precisa para florescer em todas as suas capacidades, não apenas cognitivas, mas também anímicas e espirituais⁶², cujo movimento também encontra eco na educação mundial que aderiu, a partir dos anos 80, à necessidade de se estimular o que se chamou de inteligência emocional. Steiner propõe, ainda, com essa pedagogia, seja trabalhada também uma inteligência da vontade⁶³.

Mas, se um método pedagógico e seu cortejo assistencial é responsável, por exemplo, pela diminuição dos casos de alergias em crianças das Escolas Waldorf suecas⁶⁴, merece nossa atenção, mesmo que seja para se lhe oporem questões!

Concluimos que a direção sugerida pelo paradigma da Salutogênese, no que tange à educação institucionalizada, a nosso ver, já estaria portanto, contemplada no método pedagógico Waldorf e que este tem também, sob muitos

⁶² Os termos anímico e espiritual condizem com psique e auto-consciência, esperamos estejam bem claros nesse momento para o leitor.

⁶³ Artigo do Jornal da Rede Elo, Abril, 1999 – nº 0016 – “O que aconteceu com a educação?” Autoria do Centro de Formação de professores Waldorf do Brasil.

⁶⁴ LANCET, 353. 1485-1488, 1999 – J.S.ALM

aspectos, um inter-relacionamento com a medicina de mesma origem, de tal forma que, por vezes, se confundem.

Este contexto nos fortalece a imagem inseparável do binômio saúde-educação, em que a condição pedagógica do médico é questão fundamental para sua manutenção.

Por fim, poderíamos imaginar quão rico seria o resultado, ao juntarmos *Salutogênese e Patogênese*, também numa unidade, uma dando suporte e complementação à outra, permeados por uma pedagogia ampla e social, recebendo, igualmente os recursos intelectuais e materiais em ambos os campos de pesquisa.

A pesquisa salutogenética não exclui necessariamente as conquistas patogênicas; ao contrário, poderia se unir à experiência positiva desta, deixando de lado talvez o excesso do tecnicismo que a desviou de seu verdadeiro objetivo, há mais ou menos 50 anos, impulsionado, provavelmente, pelos interesses econômicos da sociedade capitalista.

Sua proposta nada mais é do que uma correção de rota, colocando novamente nos trilhos o real interesse pelo desenvolvimento integral do ser humano como meta e objeto de trabalho da Saúde e da Educação.

Talvez, assim, trouxéssemos de volta a imagem do médico e do professor, num contexto global, holístico, como os portadores das missões essenciais da presença do homem na Terra: *vida, saúde e aprendizagem*.

Saúde se aprende, educação é que cura.

O nosso mais elevado objetivo deve ser o de desenvolver seres humanos livres, capazes por si próprios de imprimir propósitos e direção às suas vidas. (STEINER).

REFERÊNCIAS

ALM, J. S.; SWARTZ, J.; LILYA, G.; SCHEYNIUS, A.; PERSHAGEN, G. **Atopy in children with na antroposofical life style**. *Lancet*, nº 353, p. 1485-1488, 1999.

ALONZO, A.A. The impact of the family and lay others on care-seeking during life-threatening episodes of suspected coronary artery. **Social Science and Medicine**, n.22, p.1297-1311, 1986.

ANTONOVSKY, Aaron. **Salutogênese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit**. Tübingen: Dgvt-Verlag, 1997.

_____. The life cycle, mental health, and the sense of coherence. **Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences**, n..22, p.273-280, 1985.

_____. (Ed.). **The early jewish labor movement in the United States**. New York: Yivo Intitute for Jewish Research, 1961.

_____. **Health, stress and coping**. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

BANDURA, A. **Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change**. **Psychological Review**, n.84, p.191-215, 1977.

BLAU, Z.S. In defense of the Jewish mother. **Midstream**, n.13, p.42-49, 1967.

BURCKHARD, Gudrun. **A biografia humana**. Org. Elaine Marasca Garcia da Costa. (Série: Harmonia e Saúde) (Livreto)

BÜHLER, Walter. **O corpo como instrumento da alma na saúde e na doença**. São Paulo: Associação Beneficente Tobias, 1955.

CAMARGO, Mônica Lacombe. **Imunidade e vacinação**. Disponível em:
<http://ecosust.org.br> . Acesso em: 4 ago. 2003.

CASELL, E.J. The changing ideas of medicine. **Social Research**, n.46, p.728-743, 1979.

CHAVES, René Penna. **Medicina antropológica**. São Paulo: Sarvier, 1976.

COHEN, F. Coping. In: MATARAZZO, J.D. et al. (Eds.). **Behavioral health**. New York: Wiley, 1984.

CONDY, J.C. Gender identity and social competence. **Sex Roles**, n.11, p.485-511, 1984.

COSER, R.L. The complexity of roles as a seedbed of individual autonomy. In: L.A. Coser (Ed.). **The idea of social structure: papers in honor of Robert K. Merton**. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1975.

DIAS, Lucinda. **Problemas de aprendizagem: procedimentos pedagógico-terapêuticos nas dificuldades de encarnação**. São Paulo: Antroposófica, 1995.

DIRKS, J.F.; SCHRAA, J.C.; ROBINSON, S.K. Patient mislabeling of symptoms ... **International Journal of Psychiatry in Medicine**, n.12, p. 15-17, 1982.

DRESSLER, W.W. The social and cultural context of coping: Action, Gender, and Symptoms in a Southern Black Community. **Social Science and Medicine**, n.21, p.499-506, 1985.

ERIKSON, E.H. Growth and crises of the healthy personality. **Psychological Issues**, n.1, p.50-100, 1959.

FAGIN, L. Stress and unemployment. **Stress Medicine**, , n.1, 27-36, 1985.

FRIES, J.F.; CRAPO, L.M. **Vitality and aging**. New York: W.H. Freeman, 1981.

GALDSTON, I. (Ed.). **Beyond the germ theory**: the roles of deprivation and stressing health an disease. New York: Health Education Council, 1954.

GLAS, Norbert. **A face revela o homem, II**: os temperamentos. 3.ed. São Paulo: Antroposófica, 1998.

GLOCKLER, Michaela. **Salutogênese**. [São Paulo]: Liga dos Usuários e Amigos da Arte Médica Ampliada, 2003. Org. Elaine Marasca Garcia da Costa.

GOETHE, J. W. von. **A metamorfose das plantas**. 3.ed. São Paulo: Antroposófica, 1997.

GUÉNARD, T. **Plus fort que la haine**. Paris: Presse de la Renaissance, 1999.

HAETINGER, Herwig. (Org.). **Poemas, pensamentos**: reflexões para o nosso tempo. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1998.

HASSAUER, Werner. **O nascimento da individualidade**: a gênese humana e a moderna obstetrícia. São Paulo: Antroposófica, 1987.

HAUSCHKA, Margarethe. **Terapia artística**: contribuições para uma atuação terapêutica. São Paulo: Antroposófica, 1987. v.3.

HOLTZAPFEL, Walter. **Dislexia - um problema da época atual**. Trad. Ursula Szajewski. (Higiene Social - Folheto de medicina preventiva para a saúde individual e coletiva, n.28).

HUSEMANN, Friedrich; WOLFF, Otto. **A imagem do homem como base da arte médica**. São Paulo: Resenha Universitária, 1978.

KOHN, M .L. **Class and conformity**. 2.ed. Chicago: University of Chicago Press, 1977.

KOHN, M.L.; SCHOOLER, C. **Work and personality: an inquiry into the impact of social stratification**. Norwood: Ablex, 1983.

KOLLERT, Gunter. **A origem e o futuro da palavra**: a teoria da linguagem segundo Goethe e Rudolf Steiner. São Paulo: Antroposófica, 1994.

LANZ, Rudolf. **Nem capitalismo nem socialismo**: a organização social segundo Rudolf Steiner. São Paulo: Antroposófica, 1990.

_____. **A pedagogia Waldorf** : caminho para um ensino mais humano. 7.ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer, 1984.

LIEVEGOED, Bernard. **Desvendando o crescimento**: as fases evolutivas da infância e da adolescência. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. **Fases da Vida**: crises e desenvolvimento da individualidade. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1991.

LIN, N.; WOELFEL, M.W.; LIGHT, S.C. The buffering effect of social support subsequent to an important life event. **Journal of Health and Social Behavior**, n.26, p.247-263, 1985.

LIPOWISKI, Z.J. Sensory and information inputs overload: behavioral effects. **Comprehensive Psychiatry**, n.16, p.199-221, 1975.

LITTLE, B.R. Personality and the environment. In: STOKOLS, D.; ALTMAN, I. (Eds.). **Handbook of environmental psychology**. New York: Wiley, 1987.

LUSSEYRAN, Jacques. **Contra a Poluição do EU**: como proteger e defender nosso bem mais frágil e precioso, o EU. São Paulo: Liga dos Usuários e Amigos da Arte Médica Ampliada, 2003. (Org. Elaine Marasca Garcia da Costa).

MASLOW, A. **Motivation und Persönlichkeit**. Hambrug: Rowohlt Verlag, 1999.

MATARAZZO, J. D. **Behavioral health**. New York: Wiley, 1984.

NEFIODOW, L.A. **Der sechste Kondratieff. Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information**. Bonn: Rhein-Sieg Verlag, 2000.

NUCKOLLS, K.B.; CASSELL, J.; KAPLAN, B.H. Psychosocial assets. Life crisis and the prognosis of pregnancy. **American Journal of Epidemiology**, n.95, p.431-441, 1995.

PADOVAN, Beatriz A. E.Reorganização neurofuncional. **Temas sobre desenvolvimento**, Ano 3, n. 17, p. 13-21, mar./abr.1994

PAPERT, Seymour. **Logo**: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1980.

POSTMAN, N. The disappearance of childhood. In: **Conscientious objections**. New York: A.A.Knopf, 1988. P.147-161

RAYA, Luis Carlos. São Lucas, o médico evangelista. **SER Médico**, São Paulo, v. 6, n. 22, p. 34-37, jan./fev./mar. 2003.

REIS, H.T. Social interaction and Well-Being. In: DUCK, S. (Ed.). **Personal relationships V**: repairing relationships. London: Academic Press, 1984.

ROTH, Heinrich. **Erziehungsmisssenschaft ersiehungsfeld und Lehrererbildung**. 5.ed. Hannover: [s.n.], 1967.

SCHWARTZ, G.E. The brain as a health care system. In: STONE, G.C. et al. **Health psychology**. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

SETZER, Sonia A. L. A educação pode contribuir na prevenção do consumo de drogas? **Arte Médica Ampliada**, Ano XIX, n.3, p. 4-11, 1999.

SETZER, V.W. O computador no ensino: nova vida ou destruição. In: CHAVES, E.O.C. **O uso de computadores na escola**. São Paulo: Scipione, 1988. P.70-123.

_____. **O ensino de informática para crianças: um crime contra a humanidade?** PC Word, São Paulo, n. 72, p. 30, jun. 1998.

STEINER, Rudolf. **Antropologia meditativa**: contribuição à prática pedagógica. São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. **A arte da educação**: o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1995a

_____. **Arte e estética segundo Goethe**: Goethe como inaugurador de uma estética nova . 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1998c.

_____. **A ciência oculta**. São Paulo: Antroposófica, 2001.

_____. **O conhecimento dos mundos superiores**: a iniciação. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1987.

_____. **A crônica do Akasha**: a gênese da terra e da humanidade: uma leitura esotérica. São Paulo: Antroposófica, 1994.

_____. **Economia e sociedade à luz da ciência espiritual**: ensaio em três artigos de 1905-1906. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____. **A educação da criança:** segundo a ciência espiritual. 3.ed. São Paulo: Antroposófica, 1998c1.

_____. **Educação na puberdade.** 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1996b.

_____. **A educação prática do pensamento.** 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____. **A fisiologia oculta:** aspectos supra-sensíveis do organismo humano: elementos para uma medicina ampliada. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1995a1.

_____. O homem e sua relação para com o mundo espiritual na mudança dos tempos. In: **Conferência, 8ª. Oxford, 20 ago. 1922.** 6A - 214.

_____. **O mistério dos temperamentos:** as bases anímicas do comportamento humano. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 1996b1.

_____. **Os doze sentidos e os sete processos vitais.** São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. **Teosofia:** introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano. 5.ed. São Paulo: Antroposófica, 1996b2.

_____. **Verdade e ciência:** prelúdio a uma “filosofia da liberdade”. São Paulo: Antroposófica, 1985.

STEINER, R.; WEGMAN, I. **Elementos fundamentais para uma ampliação da arte de curar.** 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2001.

SOUZA, Marcos Rogério Capello. **Filosofia, educação e formação médica:** políticas de saúde, diretrizes curriculares e necessidades sociais. 2003. 379p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, 2003.

TREICHLER, Rudolf. **Biografia e psique:** graus, distúrbios e enfermidades da vida anímica. São Paulo: Antroposófica, 1988.

STEBBING, L. **Understanding your child.** Sussex: New Knowledge Books, 1962.

WEGNER, P. Aus dem Unterrichtsfach computertechnik. **Grziehungskunst**, v. 55, n.1, p.41-50, Jan. 1991.

ZIMMERMAN, M.K.; HARTLEY, W.S. High blood pressure among employed women ... **Journal of Health and social Behavior**, n.23, p.205-220, 1982.

ANEXO A - Biografia de Rudolf Steiner

Nascido em 27 de Fevereiro de 1861 em Kraljevec (hoje Áustria) na divisa entre a Europa Oriental e Ocidental (uma polaridade que o acompanharia por toda sua vida); foi o primeiro de 3 filhos do casal Johann Steiner (1829-1910) e Franziska Blie (1834-1918). Viviam nos campos da Baixa Áustria – o pai era um caçador a serviço de um conde, depois tornou-se telegrafista da Estrada de Ferro do Sul da Áustria. Com essa profissão, extremamente tecnicista para a época, foi várias vezes transferido para outras estações.

Ao completar um ano, os pais moravam em Moedling, perto de Viena; depois se mudaram para Pottschack – estação tecnicamente mais avançada, onde viveu até os 8 anos de idade. Durante esse período, teve uma forte relação com a natureza, oferecidos pela localização privilegiada destas cidades onde morou, sempre rodeadas de montanhas e rochas, que “apanhavam os raios de sol que anunciavam a primeira saudação matinal nos lindos dias de verão” como o próprio Rudolf comentaria.

Foi também forte sua ligação com a tecnologia, devido ao trabalho desenvolvido pelo pai. O ritmo do dia era ditado pelo som dos toques do telégrafo e os assobios das chegadas e partidas dos trens – já que sempre moravam no edifício da própria estação.

Seus outros referenciais foram a igreja (foi batizado na igreja católica) e a escola, cujo mestre não o agradava, forçando o próprio pai a encarregar-se da educação de Rudolf, o que ele fazia por horas a fio, dividindo-se entre o telégrafo e o ensino do filho (ler e escrever).

Aos 8 anos a família mudou-se para Neudörfel, distante 1 Km de Weilner-Neustadt, um centro industrial, aproximando-o, portanto, da civilização moderna. Mudou-se completamente a paisagem: da vista dos Alpes com a Serra da Rosália, florestas e fontes de água fresca (ferruginosa e carbônica) para um aglomerado de edifícios e chaminés.

Iniciou a Escola em Neudörfel – era uma sala de aula para 5 classes de meninos e meninas (escola comum nas aldeias da época). O professor, que também era o tabelião da aldeia, faltava muito e o seu substituto foi quem apresentou a Steiner, então com 9 anos, o primeiro livro de Geometria, ciência que foi decisiva em sua vida. Já nessa época sentia que o mundo espiritual era tão real quanto o mundo sensorial e a própria Geometria.

Comparada com o mundo espiritual, a Geometria expressava leis e princípios lógicos e invisíveis para o organismo físico sensorial, processos que estão por trás das formas geométricas. Da mesma forma que a Geometria, dever-se-ia trazer interiormente os conhecimentos do mundo espiritual nos seres humanos. “Apesar de ser ainda uma criança, sem portanto ter uma noção exata, sentia que para mim a realidade do mundo espiritual era tão certa quanto a do mundo sensorial”.

Consta também dessa época, já a clarividência de Steiner: um episódio conhecido é o da visão de um vulto de mulher que dele se aproxima pedindo-lhe para fazer por ela o que puder, agora e futuramente; o menino então não dividiu essa história com a família por medo de ser encarado como mentiroso. Aprendeu a calar-se e assimilar suas experiências em silêncio. Dias depois, soube-se que uma parente havia se suicidado naquele mesmo momento da visão.

Steiner nessa época também aprendeu a desenhar com lápis de carvão com aquele tal professor substituto, que também tocava violino, piano e era organista na igreja.

O padre que ministrava aulas de religião também marcou muito sua vida. A influência da igreja na comunidade da época era grande e as crianças costumavam auxiliar no serviço e no coro das missas, funerais, etc. É nessa época que Steiner começa a se encantar pelos cultos sagrados. Dizia que o ensino da Bíblia e do catecismo ministrados pelo padre tinham um efeito bem menor em sua vida anímica do que aquilo que ele fazia como executor do culto, na mediação entre os mundos sensorial e supra-sensível. Para ele isso não se apresentava como uma mera forma, mas uma profunda vivência.

Porém em casa não havia qualquer estímulo com relação à igreja, pois o pai, naquele tempo dizia-se “agnóstico”.

Aos 10 anos, Steiner encontrou-se com o primeiro médico de sua vida – Carl Hickel, estabelecido em Wielner Neustadt. Era um médico estranho, segundo Steiner, não gostava de falar da profissão, mas de literatura alemã. Foi assim que o menino Rudolf conheceu Lessing, Goethe e Schiller.

No ano seguinte freqüentou o Liceu (Realschule) em Wielner Neustadt onde também freqüentava livrarias e buscava pessoas que lhe pudessem servir de “modelo humano”. Fazia esse trajeto de trem, ou a pé quando o trem quebrava, às vezes com neve até os joelhos, ganhando nessa época um desgaste físico ao qual atribuiu sua saúde posterior.

No Liceu dedicava-se muito à Matemática e Mecânica Celeste. Aos 12 anos adquire conhecimentos notáveis de Geometria descritiva e Probabilidade, recebendo a nota “excelente” que jamais havia sido dada anteriormente. O professor de Geometria continuava sendo seu ídolo.

Com 14 anos, começou a aprofundar-se nas obras de Kant. Como a família tinha poucos recursos financeiros, ele vivia na biblioteca da cidade. Conta-se que como não gostasse das aulas de história, colocou a capa do livro de história no livro “Crítica da razão Pura” de Kant.

Para auxiliar os gastos com estudos, aos 15 anos passa a dar aulas aos colegas de sala ou alunos de classes anteriores. O pai queria que se formasse em engenharia e por isso teve que cursar o Liceu e não o ginásio, faltando-lhe por isso o conhecimento de línguas clássicas. Tornou-se autodidata em latim e grego, e chegou a ministrar aulas particulares dessas matérias. Formou-se com distinção no liceu em 1879.

Os estudos na Academia Técnica de Viena obrigaram a família a se mudar para Inzersdorf, perto de Viena. Na Academia inscreveu-se nas disciplinas de Biologia, Química, física e Matemática.

Nesse período ele vende seus livros antigos e compra uma série de obras de grandes filósofos do Idealismo Alemão: Fichte, Hegel, Schelling,

Kierkegaard, Stirner, Nietzsche, começando também a ler Darwin. Encontrou algumas respostas, outras perguntas, mas não conseguiu alcançar uma adesão geral a nenhum deles.

Com 20 anos suas questões eram: qual o destino do homem, qual sua missão, que tarefa tem ele frente aos reinos da natureza?

Seu empenho para o aprendizado dos conceitos científico-naturais o levou a perceber na atividade do “eu” humano o único ponto de partida possível para uma cognição verdadeira. Dizia:

Antes havia me envolvido em encontrar conceitos para os fenômenos da natureza, a partir dos quais pudesse achar um conceito para o ‘eu’. Agora eu queria inversamente, a partir do ‘eu’, penetrar no processo evolutivo da natureza: espírito e natureza apresentavam-se naquele tempo em todo o seu contraste ante minha alma. Para mim era observação direta, o fato de que o ‘eu’, que per si é espírito, vive em um mundo de espíritos.

Porém, assim como na infância, com sua clarividência, aqui também se sentia isolado. Sua solidão só foi menor ao conhecer no seu caminho diário de trem, um homem, ou um “modelo” com quem ele podia falar livremente dessas coisas. Era um homem simples do campo que coletava e vendia plantas medicinais nas farmácias em Viena. Falava do mundo espiritual como alguém que tivesse experiência nesse âmbito. Era extremamente devoto, mas sem nenhuma cultura dos assuntos escolares. Havia lido muitos livros místicos o que segundo Steiner, não influenciava aquilo que ele dizia. Chamava-se Felix Kogutzki e em sua presença, era possível, como dizia Steiner, “olhar profundamente nos segredos da natureza”.

Steiner o visitava freqüentemente em sua modesta moradia e também ia com ele até as montanhas buscar as plantas. “Felix carregava nas costas sua colheita de ervas; mas em seu coração ele carregava os resultados adquiridos da espiritualidade da natureza ao coletá-las”. Nesses encontros crescia em Steiner a sensação de estar junto à uma alma vinda de épocas remotíssimas, a qual, intocada pela civilização, ciência e concepção da atualidade, mantinha e trazia-lhe um saber instintivo de tempos primordiais. Esse encontro com Felix Kogutzki foi de relevante

importância para todo o desenvolvimento de Steiner e, em particular, para sua posterior obra médica.

Houve uma outra personalidade, um segundo mestre para Steiner, cujo nome jamais foi revelado, que lhe respondeu às questões seguintes: Como dominar o dragão da ciência natural moderna e atrelá-lo à carruagem da cognição espiritual? Como vencer o touro da opinião pública? Ele lhe respondeu da seguinte maneira: “se quiseres vencer o inimigo, começa por atacá-lo primeiro, somente serás vencedor sobre o dragão, se te enfiar em sua pele”. Queria dizer com isso que, somente dominando os caminhos do pensamento científico natural, poderia tornar eficaz uma cosmo visão espiritual.

Aos 19 anos Steiner foi agraciado pelo destino ao encontrar seu professor de literatura alemã na academia técnica de Viena; professor Karl Julius Schröer que foi quem lhe despertou admiração pela obra de Goethe.

Dizia Steiner: “Eu me aquecia espiritualmente quando me encontrava em sua presença... eu tinha de veras a sensação, sentado a sós com Schröer, de que uma terceira entidade se fazia presente: o espírito de Goethe”.

Conheceu também nessa época a poetisa Marie Eugenie delle Grazie que reunia personalidades das artes e ciências em sua casa frequentemente. Falavam sobre poesias e textos de dramaturgos como Dostoiévsky e Shakespeare, dos padecimentos e desvios da natureza e do homem.

Havia um clima de pessimismo que se manifestava com muita força, e de igual grandeza era o vigor com que se opunham a Goethe, num movimento que Steiner chamou de “catolicismo oculto”.

Esse contraste sempre faria parte da natureza de Steiner: seu interesse incomum pelo “completamente diferente” nas almas de seus contemporâneos. O contrário nunca seria verdadeiro.

Continuava trabalhando nos preparativos para a formação racional de sua doutrina do conhecimento, que mais tarde se transformou em sua tese de doutorado e posteriormente o livro Filosofia da Liberdade, quando conheceu Rosa

Mayreder, membro da elite cultural de Viena. Era pintora, escritora e poetisa, e uma das primeiras feministas.

Havia um entendimento profundo entre eles, especialmente nas questões sociais e da moralidade individual, sobre o que falavam longamente, o que tirava Steiner, pelo menos em parte, da solidão interior em que vivia.

Em 1884, por indicação do Prof. Schröer, Steiner vai trabalhar como professor particular na casa da família Ladislau e Pauline Specht, onde permaneceu por 6 anos; nasceria ali uma semente que se fecundaria posteriormente como Pedagogia Curativa.

“O destino me trouxe uma missão especial no campo pedagógico” dizia ele. A família Specht tinha 4 filhos homens, aos quais Steiner deveria preparar para a escola elementar e depois o ensino complementar para o ginásio. Os três primeiros filhos recebiam as instruções e caminhavam naturalmente. O 4º filho então com 10 anos, não havia feito nenhum tipo de estudo, pois era considerado anormal em seu desenvolvimento, tanto corpóreo quanto anímico. O distúrbio, segundo a família, era de grau elevado e duvidava-se de sua capacidade de formação. O raciocínio era vagaroso e preguiçoso; qualquer esforço mental lhe causava dor de cabeça, empalidecimento, vertigens e comportamento anímico alarmante.

Em 2 anos, Steiner conseguiu fazer com que o rapaz cumprisse o programa da escola elementar, sendo capaz de passar no exame de admissão para o ginásio. Também melhoraram sensivelmente suas condições de saúde (a hidrocefalia existente estava em franco retrocesso). O rapaz foi capaz de cursar todo o ginásio, após o qual já sem a orientação de Steiner, ingressou na faculdade de medicina, tornou-se médico e como tal, foi vítima na 1ª Grande Guerra Mundial.

Presenciando vivamente essa maneira terapêutica de lidar com a pedagogia, Steiner pode “perceber a correlação entre o anímico-espiritual e o corpóreo no ser humano” e sobre isso, disse que foi realmente nesta época que estudou fisiologia e psicologia.

Aos 22 anos, encaminhado por Schröer, começa a trabalhar para a edição das obras científico-naturais de Goethe. Publica “Goethe e a medicina”, um artigo escrito por Steiner para o periódico clínico Vienense, onde expõe a

metodologia científico-natural de Göethe, que trazia até mesmo, sugestões concretas de reforma para o ensino médico.

É também dessa época, que Steiner realiza, o que é considerado até hoje o melhor e mais compreensível estudo, sobre os escritos de Göethe sobre botânica e zoologia.

Nestes 10 anos em Viena, podemos destacar 3 diferentes esferas da vida de Rudolf Steiner:

- **Sua vida social:** convívio com estudantes pobres, burgueses, monges, feministas, escritores, professores universitários, filósofos.
- **Sua vida interior:** começa um aprofundamento consciente em direção ao desenvolvimento de sua busca ou teoria, se pudermos denominá-la assim, trabalhando nos seus escritos científicos e filosóficos (que testemunham sua ocupação nessa época), cujos princípios culminariam mais tarde com a Filosofia da Liberdade.
- **Sua descoberta de outros pensadores** – outras vertentes filosóficas que fundamentavam a sua busca de relacionar o mundo das sensações com o mundo espiritual: teósofos, götheanistas, Felix e representantes das filosofias ideológicas.

De Viena, Steiner muda-se para Weimar, onde passa 7 anos compondo o grupo responsável pela edição completa da obra de Göethe, trabalhando no arquivo Göethe-Schiller, iniciativa acadêmica financiada pela Grã-duquesa Sofia.

Lá, novamente sente-se só; ninguém em Weimar, nem os membros do próprio arquivo, expressam suas opiniões pessoais, individuais; postura adequada às suas posições sociais e hierárquicas.

Escrevendo à Rosa Mayreder comenta: “Aqui me acho sozinho. Não há ninguém que, mesmo de longe, compreenda aquilo que me move e que sustenta meu espírito”.

Porém, dois contemporâneos, cujo trabalho acabariam por envolver Steiner por muitos anos, quebraram um pouco essa solidão. Trata-se de Ernest Haeckel e Nietzsche. O primeiro era um seguidor do Darwinismo e o segundo lutava por uma nova moralidade, que questionava o Cristianismo tradicional e as formas convencionais de comportamento.

Steiner admirava a ambos, mas também via neles algumas limitações. O importante para ele é que os dois eram homens que questionavam atitudes vigentes e abriram espaço para novas formas de pensamento e pesquisa.

As cosmovisões de Nietzsche e Haeckel constituíam-se numa parte do mundo externo. Percebi que minha relação com esse mundo externo, não me era tão familiar quanto o meu mundo interno – o mundo espiritual que eu contemplava a partir do meu mundo interior. Naquela época meus pensamentos apontavam a minha dificuldade em direcionar os meus sentidos para o mundo externo desde minha infância e juventude.

Mesmo no campo da ciência, eu precisava, por exemplo, contemplar um objeto da natureza, repetidas vezes, antes de conseguir saber como chamava, a que classe ou categoria pertencia cientificamente, etc.

Posso afirmar, aliás: o mundo dos sentidos tinha para mim algo de vago, imaginário, enquanto que a união com o espiritual possuía inteiramente, o caráter genuíno do real.

Essas, entre outras considerações a seu respeito e de seus contemporâneos, renderam e rendem até hoje, muitas críticas; a esse respeito ele dizia: “Não entre em polêmicas desnecessárias; quando possível, não procure se defender”.

Quando escrevia sobre Darwin e Haeckel, por exemplo, podia parecer aos observadores superficiais, ser um defensor do Darwinismo. Ou mesmo quando se referia a Nietzsche, foi até tachado como partidário deste. Trata-se da maneira como Steiner os analisa, mergulhando na “pele do outro”, aberto a diferentes “verdades”, deixando ao leitor, a “liberdade” de construir a sua.

Faz parte da sua Antroposofia, elaborada posteriormente, o reconhecimento da relativa justificação para várias cosmovisões. Segundo Steiner existe a verdade do Idealismo, do Materialismo, do Empirismo, etc. tanto quanto existe a verdade de um Fichte, um Marx, um Darwin etc.. Seu empenho, era dirigido a uma visão global, reconhecendo aspectos e pontos de vista intelectuais justificáveis, procurando todavia evitar o sincretismo. “Quem nega tudo o que não se alinha com seu próprio pensar, não se sente importunado pela justificativa que cabe às diversas cosmovisões, deixa de sentir o aspecto fascinante daquilo que foi imaginado em outra direção”.

Esta qualidade intelectual deve manter-se viva nas pessoas: desenvolver a capacidade de dar-se com aquilo que foi pensado de forma diferente da sua.

Quem cultiva a contemplação do mundo interior, como há de ser o espiritual, percebe a justificação dos diferentes “pontos de vista” e é obrigado a exercitar-se continuamente para, inclusive, defender-se e manter-se firme, a fim de não ser desviado para um ou outro.

Em Weimar morou na casa da Sra. Anna Eunicke. Quando se mudou para Berlim, ela resolveu acompanhar Steiner com seus dois filhos e dois anos mais tarde, resolveram se casar. Dizia sentir-se bem na companhia de Anna Eunicke, de cujos filhos auxiliava na formação. Os amigos da Sociedade de Goethe também os visitavam quando queriam estar “muito bem entre si”, o que supõe uma convivência agradável e hospitaleira.

Sua produção em Weimar abrangeu aproximadamente 95 títulos. Além dos 7 volumes da “edição Sophia”, dos demais volumes na literatura nacional de Kürschner, de sua dissertação (transformada em “Verdade e Ciência”), surge a obra filosófica básica de R. Steiner: *Filosofia da Liberdade*, publicada em 1894.

Seu real objetivo consistia em elaborar uma ciência espiritual nos moldes dos métodos exatos da ciência natural, escolhendo como objetos de cognição, tanto o mundo sensório como o supra-sensorial.

Em seu livro *Filosofia da Liberdade*, ele tenta mostrar que o que há atrás do mundo dos sentidos também pode ser conhecido e que dentro dele está o

mundo espiritual que contém a existência do mundo das idéias do homem. Portanto a verdadeira realidade do mundo dos sentidos permanece oculta para a consciência humana, se e enquanto o homem estiver voltado para a percepção dos sentidos.

Minha Filosofia da Liberdade fundamenta-se numa vivência que consiste numa comunicação da consciência humana consigo própria. A liberdade é exercida no querer; no sentir é experimentada; no pensar é reconhecida. Porém, para alcançar isto, não deve a vida ser perdida no pensar.

Nessa época, sua obra não alcança grande repercussão. Segundo Colin Wilson, biógrafo não antroposófico, seu problema foi a absoluta originalidade dessa mensagem, que estava muito além de seus contemporâneos.

Ao partir de Weimar, então com 36 anos, Steiner confessa uma reviravolta acontecendo em sua alma. Sua capacidade de observação das coisas, seres e processos do mundo físico, amplia-se brutalmente, assim como a sua atenção pelo que era sensorialmente perceptível. Analisando esta sua vivência tardia do mundo dos sentidos pode compreender porquê os seres humanos têm essa dificuldade em alcançar uma apreensão real dos mundos físico e espiritual: eles passam muito cedo do tecer anímico do mundo espiritual para a vivência do físico. Porisso acontece de confundirem aquilo que as coisas dizem aos seus sentidos, com a vivência anímica através do espírito e o que a alma utiliza para “representar” essas coisas.

Quando se mudou para Berlim, vislumbrou a possibilidade de divulgar suas idéias no Magazine de Literatura, infundindo uma vertente espiritual na literatura da época, o que de fato não aconteceu. Acusado de trocar cartas com John Mackay sobre “Anarquismo Individual” e de falar a favor de Zola e Dreyfus, após 3 anos, se retira do jornal, conquistando porém, um espaço maior de difusão de suas idéias entre os leitores mais “progressistas”.

Um segundo fórum abriu-se para Steiner, quando foi convidado como palestrante numa escola de formação de trabalhadores, onde permaneceu por 7 anos. Trabalhava por um salário simbólico, tendo em mente a oportunidade de levar

aos trabalhadores alimento espiritual. A preocupação com o ambiente social foi constante em sua vida.

Os trabalhadores vinham para a aula após 10 a 12 horas de trabalho (ainda não havia a jornada de 8 horas) e em pouco tempo Steiner conseguiu elevar para 200 o número de ouvintes em alguns de seus cursos. Dava-lhes também curso de oratória, formando-os na arte de discursar.

O auge de sua atuação nesse meio puramente proletário, foi a palestra de Junho de 1900 para 7000 tipógrafos num grande circo em Berlim, gerando grande entusiasmo na platéia. Entretanto, os dirigentes da escola eram membros do Partido Comunista e estavam desconfortáveis com a atuação de Steiner. Forçaram uma votação para definir a sua permanência no corpo docente; ele obteve 348 votos a favor e 12 contra, permanecendo mais alguns anos.

Em 1900, Steiner recebeu um convite de um grupo pequeno de teósofos para fazer-lhes uma palestra na casa dos condes Brockdroff-Rantzau, membros da aristocracia alemã-dinamarquesa. Escolheu o tema: “As revelações secretas de Goethe” e obteve grande sucesso e com isso muitos outros convites.

Vale dizer que Steiner sempre havia evitado o contato com teósofos antes desses encontros; agora com uma nova visão de que não interessa no que as pessoas acreditam, mas o que elas realmente são, o fazia naturalmente.

É nesse grupo que encontra Marija von Sivers que lhe dirige a seguinte pergunta: “é possível estabelecer uma base espiritual tão profunda quanto a do oriente, mas firmemente baseada nos princípios cristãos e europeus?” Essa pergunta permitiu a Steiner falar de seu mundo interior.

Com o entusiasmo crescente, o grupo aproximou-se de Anne Besant, líder do Movimento Teosófico sediado em Londres. Sugeriram a fundação de uma Sociedade Teosófica Alemã, tendo Steiner como secretário-geral. Essa decisão era difícil, pois Steiner não era membro da Sociedade Teosófica e sua abordagem era bem diferente dos teósofos de língua inglesa que se baseavam cada vez mais na tradição indiana.

Em 1907, a pedido de Edouard Schuré, escreve um resumo de sua autobiografia, onde relata que agora se sente à vontade para se dedicar publicamente à Teosofia. Após ter fundamentado filosoficamente a minha concepção do mundo, após ter conhecimento do pensamento contemporâneo, tratando-o com aceitação completa, ninguém poderá dizer que falo sobre o mundo espiritual desconhecendo os alcances filosóficos e científicos da minha época.

Começa, então, juntamente com Marija von Sivers, a construir a seção alemã da Sociedade Teosófica dando-lhe um conteúdo espiritual próprio. Sua convivência se estreita muito com Marija, mulher forte e brilhante e acabam por formalizar sua relação após a Primeira Guerra Mundial, quando a russa Marija von Sivers, torna-se Marie Steiner, em 1914, ela então com 53 anos.

Ensina cada vez mais em palestras públicas, em livros, e também, num jornal chamado Lúcifer – Gnosis. Formam-se grupos (filiais) em Munique, Stuttgart e começam os convites para outros países da Europa (percorre 17 países proferindo 4941 palestras).

Escreve seus 3 livros considerados como introdução à Antroposofia: *Teosofia, Ciência Oculta e Conhecimento dos Mundos Superiores*.

Inicialmente Steiner utiliza-se dos termos da Teosofia Indiana e Européia, mas gradualmente foi criando o seu vocabulário próprio.

A disseminação dos conteúdos de suas palestras era feita através de anotações que as pessoas faziam durante suas palestras, sendo passado a amigos e familiares. Steiner aprovava esse tipo de desenvolvimento pois queria que as pessoas fossem encorajadas a reproduzir em suas próprias palavras as experiências mais significativas que extraíam de suas palestras, de forma a causar maior identificação para possibilitar que se transformassem em ação.

Com a expansão das atividades de Steiner por toda a Europa, suas relações com a liderança da Sociedade Teosófica atingiram um ponto crítico. Os teósofos seguiram sua fundadora: Madame Blavatsky, que buscou na Índia, as fontes para seus *insights* e em mestres ocultos, as mensagens básicas de sua crença.

Steiner, ao contrário, só falava sobre o que havia vivenciado e apelava para o poder do *pensamento* como chave para o desenvolvimento espiritual.

Crescia a exposição de Steiner, assim como as diferenças com os teósofos. O que ele queria não era somente articular uma mensagem espiritual, ele queria trazer isso para a prática num processo de regeneração da cultura moderna nos seus aspectos mais abrangentes – artístico, social e científico.

O rompimento com a Sociedade Teosófica acontece quando Steiner começa a centrar cada vez mais seus ensinamentos no que ele chamava “o mistério do Gólgota” – para ele, alguma coisa objetiva aconteceu ali – a encarnação do *Logos*, da Palavra, mudou a condição espiritual da Terra e de todos os homens, independente de suas crenças religiosas ou da falta delas. Essa visão não era compartilhada pelos teósofos; assim como Steiner não compartilhava com Anne Besant quando esta anunciou que Cristo havia reencarnado em um menino indiano (Krishnamurti).

Em Fevereiro de 1913, foi fundada a Sociedade Antroposófica, composta na grande maioria pelos membros da Sociedade da Europa Central e das filiais escandinava, holandesa e russa e alguns britânicos. Steiner mantém-se independente.

Crescem as atividades de Steiner, que parecia encontrar mais ressonância com a publicação de seus livros e transcrições de suas palestras e do Congresso em Munique. Iniciou-se então uma convergência para um ponto na Suíça, próximo à Basileia, em Dornach, onde começa a se formar um núcleo.

Steiner havia conhecido e se impressionado muito com a figura e a obra do poeta e dramaturgo: Edouard Schuré. Algumas peças de mistério de Schuré foram lidas e depois encenadas em Dornach. Em 1910, Steiner escreveu seu primeiro Drama de Mistérios, seguido de 3 outras peças geradas nos 3 anos consecutivos. Ele escreveu e produziu os dramas, sugerindo também novas abordagens na arte da fala, da encenação, do movimento, da pintura, etc. Nascia aí o germe do que seria conhecido como Eurytmia.

Em Dornach, foi-lhe oferecido um terreno numa colina de uma vila de camponeses na neutra Suíça. Steiner decide construir ali, a sede do movimento antroposófico, o qual resolveu denominar – Göetheanum, em homenagem a Göethe.

A pedra fundamental foi colocada em 20 de Setembro de 1913 e apesar da guerra, continuou-se a construção que reunia homens e mulheres de 17 nações, na sua grande maioria em guerra umas com as outras.

Vale ressaltar o *design* original do prédio, uma metamorfose em formas orgânicas; a variedade de novas técnicas aplicadas e a força-tarefa desenvolvida ao redor de Steiner. A estrutura era toda em madeira talhada. A cobertura das cúpulas era de ardósia norueguesa cinza. O teto das cúpulas foram pintados com cores extraídas de plantas. Por vários momentos, o próprio Steiner colocava para si e seus colaboradores, o desafio de trabalhar com novos materiais ou tratá-los de novas formas.

O resultado foi uma nova tecnologia em termos arquitetônicos. As janelas feitas com vidros lapidados com várias espessuras, eram feitas de forma que a luz refletisse diferentemente, criando imagens únicas. As pinturas dessas janelas foram ilustrações de *insights* do próprio Steiner sobre as realidades espirituais. A escada convidava a subir; a porta explicava como devia ser aberta e assim por diante.

Pedreiros, carpinteiros, voluntários com habilidades artísticas, todos se empenhavam em construir, enquanto na Europa reinava a própria destruição. Steiner preocupava-se com isso, com as vidas perdidas e com a construção social no pós-guerra. Proferiu várias palestras e escreveu sobre o tema da questão social, dirigindo-se a políticos, homens de negócio e trabalhadores.

Aqui germina uma de suas mais fecundas sementes. Ao falar com trabalhadores de uma fábrica de cigarros – Waldorf-Astoria, estes lhe dirigem a seguinte questão: percebemos os seus objetivos, mas para nós já é muito tarde. Será que você poderia fazer alguma coisa para dar às nossas crianças uma educação mais humana?

Assim, com o suporte financeiro de Emil Molt, surgiu a Primeira Escola Waldorf⁶⁵. Steiner passava muito tempo visitando as classes e discutindo com os professores todas as questões com as quais eles viviam e iriam se deparar nesta nova abordagem para o ensino, o que lhe dava imenso prazer.

Nos anos de 1920 a 1922, Steiner convive com grandes tensões na Sociedade Antroposófica: de um lado os mais antigos antropósofos que ainda estavam por assim dizer, no pré-guerra e de outro, a nova geração, impacientes para dinamizar os ensinamento na prática, no pós-guerra.

Novas escolas foram fundadas, laboratórios, iniciaram-se também os trabalhos com crianças deficientes; atores vinham aprender com Marie Steiner. A Inglaterra requisita muito de Steiner nos anos de 1922, 1923, 1924 para dar cursos de educação, oportunidade que ele aproveitava para contatos com antropósofos e também ministrar cursos introdutórios à Antroposofia.

A Medicina Antroposófica:

Vários jovens médicos aproximaram-se de Steiner, juntamente com a Dr^a Ita Wegman, uma holandesa.

⁶⁵ Hoje, são mais de 800 escolas no mundo inteiro (excluindo-se os jardins de infância Waldorf isolados). Essa concepção pedagógica leva em conta as diferentes características da crianças e jovens segundo sua idade aproximada, o que norteia a direção do ensino. O mesmo assunto é dado de maneira diversa segundo as idades.

O desenvolvimento físico, anímico e espiritual e seu desabrochar progressivo são abordados diretamente na pedagogia Waldorf. Assim por exemplo, o *querer* (agir) é cultivado através da atividade corpórea em praticamente todas as aulas; o *sentir* é incentivado pela abordagem artística constante específica para cada idade; o *pensar* vai sendo cultivado paulatinamente desde a imaginação dos contos, lendas e mitos no início da escolaridade, até o pensar abstrato rigorosamente científico no ensino médio (colegial).

Nas Escolas Waldorf se percorrem 12 séries, não há repetições ou atribuição de notas no sentido usual.

Nos Estados Unidos, as melhores universidades costumam aceitar com preferencia os ex-alunos Waldorf, pois já se tem conhecimento suficiente sobre essa formação onde os jovens saem diferenciados com uma vasta cultura, com alta capacidade de concentração e aprendizado e com alta criatividade.

No Brasil, há 13 Escolas Waldorf; nos Estados Unidos, mais de 100. A escola brasileira mais antiga é a Rudolf Steiner de São Paulo, com cerca de 900 alunos e 80 professores. Agregado a ela há o curso de formação de professores Waldorf mais antigo do Brasil, reconhecido oficialmente.

Desde o início do século, Steiner havia revelado seu interesse pela medicina, quando escreveu "Göethe e a Medicina" no seu trabalho de pesquisa sobre o ser humano.

Em 1906, convidado pelo Dr. Ludwig Noel, deu uma palestra sobre nutrição e métodos curativos.

Em 1911, deu um curso chamado – "Fisiologia Oculta". Em 1920 desenvolveu um curso de 20 palestras para jovens médicos e terapeutas, versando sobre anatomia humana, fisiologia e patologia; técnicas de diagnóstico e medicamentos. De 1921 a 1924, continuou a dar palestras sobre saúde, indicando certas preparações para produtos farmacêuticos que passaram a ser desenvolvidos nos laboratórios de Stuttgart e Arlesheim - hoje Laboratórios Weleda, sob a orientação também da Dr^a Ita Wegman que escreveu juntamente com Steiner o livro "Elementos fundamentais para uma ampliação da arte médica segundo conhecimentos científico-espirituais".

A preocupação de Steiner com o ensino médico o fez escrever certa vez, em 1905, a Marie von Sievers, o seguinte comentário quando percebeu a dificuldade do jovem médico Felix Peipers em desempenhar os trabalhos que Steiner lhe destinava:

O que é ruim nos estudos universitários oficiais de hoje é que eles criam certas formas de pensamento nas pessoas que resistem – mesmo com a melhor boa vontade – a uma apreensão elevada das coisas. É eminentemente necessário que tais estudos, como o de medicina, sejam embebidos pelo espírito teosófico. O curandeirismo leigo não pode e não deve ser protegido por nós.⁶⁶

⁶⁶ Apud, H. W. Zbinden; H. Wiesberger (editores), Rudolf Steiner – Marie von Sievers, Briefe und Dokumente 1901 – 1925, 6A262, p. 61.

A comunidade de cristãos:

Após o fim da guerra, alguns teólogos procuraram Steiner colocando que haviam vivenciado a realidade de Cristo, mas que as igrejas existentes pareciam fossilizadas e que talvez a Antroposofia pudesse trazer a renovação necessária.

Steiner sempre esclareceu que nunca quis fundar uma nova religião; ele se referia sempre em sua fala, a uma realidade espiritual concreta, que elevava o sentimento de religiosidade e consciência religiosa independente da religião em que se nascesse ou da igreja que se freqüentasse.

Ele colocou esses teólogos em contato com Dr. Rittlemeyer, um proeminente teólogo alemão e ofereceu sua ajuda para o estabelecimento de um novo ritual cristão, onde os sacerdotes podiam ser homens ou mulheres.

Porém, sempre reforçou que o estudo e a contemplação de fatos naturais e espirituais levariam naturalmente a uma maior religiosidade. Fazer isso, adotando uma igreja era, mais uma vez, uma questão de liberdade individual.

A catástrofe:

Na última noite do ano de 1922, o Göethanum, construído com 10 anos de trabalho, foi totalmente destruído por um incêndio.

Com uma coragem inacreditável, Steiner continuou com suas palestras, já com a certeza de construir um segundo prédio. Coerente com seu modo de pensar, ele cria outra concepção diferente da primeira, elaborando um edifício que seria uma das primeiras obras em concreto pretendido do mundo.

Porém sua primeira tarefa foi reconstruir a própria sociedade Antroposófica, cuja coesão já tinha se desfeito há algum tempo. Resolveu então fundar, ele mesmo, uma nova Sociedade Antroposófica Livre, que recebia membros novos e também os antigos que poderiam estar filiados às duas.

Em suas viagens, Steiner fundou e re-fundou várias sociedades, na Alemanha e em toda Europa, especialmente na Grã-Bretanha. A todos convidava para o congresso de Natal de 1924, quando intencionava unir todas as sociedades em uma só.

Foi decisiva nessa época a colaboração da Dr^a Ita Wegman com quem Steiner trabalhava estreitamente nesse período. Ela lhe fez a pergunta sobre a necessidade da renovação dos mistérios. Dessa pergunta, surge o Congresso de Natal, que significou a junção das 4 correntes de Mistérios: do Norte, do Sul, do Oriente e do Ocidente.

A agricultura bio-dinâmica:

Em 1924, vários fazendeiros e agricultores aproximaram-se de Steiner com questões sobre fertilidade do solo, degeneração e pragas em sementes, doenças dos rebanhos, etc.

Como já viesse desenvolvendo nos laboratórios de pesquisa biológica do Goetheanum, desde 1921, várias pesquisas com excelentes resultados, resolveu promover um ciclo de 8 palestras que discorriam sobre os conceitos do que é mundialmente conhecido hoje como agricultura bio-dinâmica.

Crianças excepcionais:

Em 1923, 3 jovens estudantes que trabalhavam com crianças com distúrbios mentais, buscavam respostas às suas questões, com Rudolf Steiner.

Juntamente com a Dr^a Ita Wegman que se responsabilizou pessoalmente pelo primeiro estabelecimento a cuidar desse processo de tratamento que é conhecido como Pedagogia Curativa, Steiner desenvolveu um curso de 12

palestras que aconteceu em Arlesheim, visando a melhora física e intelectual de crianças e jovens com necessidades de cuidados especiais.

Hoje são centenas de Institutos no mundo inteiro que desenvolveram esse trabalho utilizando a Pedagogia Curativa.

Vemos então que, de todas as partes do mundo, vinham novos pedidos de ajuda, das áreas mais distintas. Professores, médicos, agricultores, sacerdotes, atores, todos receberam novos recursos e *insights* para seu trabalho.

No final de sua vida, fazendo um trabalho extenuante com palestras, entrevistas, sessões de perguntas e respostas, cursos (chegou a dar 5 cursos num dia), Steiner adoece em Setembro de 1924. Viveu mais 6 meses sem poder sair da cama, pois vivia totalmente exausto, só se comunicava com os membros da sociedade por escrito.

Conseguiu juntar em 7 volumes, suas palestras sobre o Karma, tema que quis expor em toda sua vida e na maioria das vezes foi incompreendido; porém nesse conjunto de 1924, abriu-se um campo de estudo totalmente novo para os antropósofos.

O segundo Goetheanum foi inaugurado 3 anos após sua morte.

Steiner negou sempre que lhe conferissem o título de “Mestre” ou “Gurú” e nunca chamou os membros do movimento antroposófico de “seguidores”.

No seu livro, **Teosofia**, escreveu:

O pesquisador espiritual se aproxima de seu aluno com a seguinte afirmação: “você não tem que acreditar no que eu lhe digo e sim refletir sobre isso, transformando tudo em conteúdo do seu próprio mundo dos pensamentos; só então os ensinamentos por si mesmos trarão o reconhecimento de sua verdade”.

ANEXO B1 - CONCEITO DE ANTROPOSOFIA

O que é Antroposofia?

A **Antroposofia**, do grego "conhecimento do ser humano", introduzida no início do século pelo austríaco Rudolf Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana.

Damos a seguir uma lista de aspectos para caracterizar a Antroposofia e para distingui-la de outros conjuntos de idéias, filosofias e práticas:

1 Abrangência. Ela cobre toda a vida humana e a natureza - daí suas aplicações em praticamente todas as áreas da vida. A mais popular dessas realizações práticas, a Pedagogia Waldorf, que desde 1919 representa uma revolução em matéria de educação, tem seus resultados visíveis em mais de 800 escolas no mundo inteiro.

2 Edifício conceitual. Ela é apresentada sob forma de conceitos que se dirigem à capacidade de pensar e à sede de conhecimento e compreensão do ser humano moderno.

3 Espiritualismo. Por seu método ela chega ao fato de que o universo não é constituído apenas de matéria e energia físicas, redutíveis a processos puramente físico-químicos. Ela descobre um mundo espiritual, estruturado de forma complexa em vários níveis. Por exemplo, os seres humanos têm um nível de "substância" espiritual, não-física, mais complexa do que a das plantas e dos animais, daí sua distinção em relação a eles. Ela também descreve seres puramente espirituais, que não têm expressão física, e que atuam em vários níveis diferentes de espiritualidade. Alguns desses seres estão em níveis acima dos da constituição humana, mas nem por isso deixam de ser compreensíveis, por um pensar abrangente, e perceptíveis conscientemente por meio de uma observação direta supra-sensorial.

Para a Antroposofia a substância física é uma condensação da "substância" espiritual, não-física. É, portanto, um estado do "ser" espiritual. Se formos tanto ao

microcosmo das "partículas" atômicas e subatômicas, como ao macrocosmo das estrelas e galáxias, começamos a penetrar diretamente no mundo não-físico. Nesse sentido, a Antroposofia representa um monismo: para ela não existe o paradoxo do espírito atuar na matéria; ele é a origem de tudo.

4 Antropocentrismo. Ela parte da compreensão do ser humano para ele entender não só a si próprio como a todo o universo.

5 Desenvolvimento de órgãos de percepção supra-sensorial. A Antroposofia demonstra que o mundo espiritual pode ser observado com tanta (na verdade, maior) clareza com que se observa o mundo físico. Para isso, é necessário que se desenvolvam individualmente órgãos de percepção que jazem latentes em todos os seres humanos, sendo nesse sentido indicados exercícios de meditação individual. Aquilo que se denomina normalmente de "intuição" já é, para a Antroposofia, uma percepção espiritual. No entanto, ela não é consciente e nem auto-controlada, como devem ser as observações espirituais adequadas ao homem moderno, que deseja absorver idéias com a compreensão de seu pensamento, fazer observações próprias e não ter crenças e credulidades.

A meditação antroposófica baseia-se na atividade do pensamento consciente, que deve conservar sua clareza, ser totalmente controlado e ser desenvolvido a ponto de não depender de conceitos e imagens provenientes do mundo físico.

6 Desenvolvimento da consciência, da auto-consciência, da individualidade e da liberdade. A Antroposofia preconiza que essas quatro características humanas (a primeira temos parcialmente em comum com os animais) devem ser radicalmente preservadas e mesmo desenvolvidas.

7 Cosmvisão aberta. Toda a obra de R.Steiner (ele publicou 40 livros e deu cerca de 6.000 palestras agrupadas em 270 volumes) e de seus continuadores está publicada. Não há absolutamente nada de secreto na Antroposofia.

8 Perspectiva histórica. A Antroposofia fornece uma grandiosa perspectiva para a evolução da Terra e do ser humano, abrangendo todo o passado histórico e pré-histórico. Através dela pode-se conceitualmente compreender muito do que foi transmitido na antigüidade através de imagens como as dos mitos antigos e os relatos no Velho e Novo Testamento (em particular, do ser cósmico Cristo e sua

manifestação), passando pela filosofia grega, os movimentos heréticos, a Idade Média, a Renascença e até os movimentos materialistas modernos. Assim, ela resgata a continuidade histórica, mostrando como o ser humano atual é a consequência de uma linha de acontecimentos espirituais e físicos desde os primórdios do universo. Uma introdução a essa perspectiva pode ser encontrada em Lanz, R. *Passeios através da História à Luz da Antroposofia*. São Paulo: Editora Antroposófica 1985.

9 Renovação da pesquisa científica. A Antroposofia indica como ampliar a pesquisa científica tornando-a mais humana e mais coerente com a natureza, tendo obtido ótimos resultados no desenvolvimento de medicamentos, na compreensão dos animais e plantas, etc. Nesse sentido, ela deve ser considerada como uma evolução do método científico estabelecido por Goethe. Em particular, sua Teoria das Cores foi estendida e melhor conceituada a partir de pesquisas científicas feitas e publicadas por antropósofos.

10 Desenvolvimento moral. A Antroposofia recomenda um desenvolvimento moral que deve ser feito pessoalmente, fundamentado no conhecimento da essência do ser humano e do universo. Para ela, o desenvolvimento moral baseado em um amor altruísta é a missão do ser humano na presente Terra. As atitudes morais devem preservar a liberdade individual, isto é, não devem ser baseadas em imposições exteriores, de mandamentos, dogmas e leis, mas irradiar do amor e do conhecimento individuais em plena liberdade.

O que a Antroposofia não é:

a) Não é um movimento ou edifício místico de idéias. O misticismo é essencialmente baseado em sentimentos e em transmissão de conhecimentos em forma de imagens e metáforas. A Antroposofia é transmitida ao pensamento consciente sob forma de conceitos.

b) Não é uma religião. Ele não tem cultos. Ela é cultivada individualmente, em grupos de estudo abertos e nas instituições onde é levada à prática.

c) Não emprega mediunismo. O desenvolvimento e o uso de órgãos de percepção supra-sensível devem ser feitos em plena consciência de vigília, preservando a autoconsciência e a individualidade.

d) Não é sexista, racista ou nacionalista. Pelo contrário, ela mostra que a essência de cada ser humano, o que ela denomina de Eu Superior, e cuja evolução é a nossa missão na presente Terra, não tem sexo, nem raça, nem religião e nem nacionalidade.

e) Não é moralista. Não há regras de conduta para aqueles que adotam a Antroposofia como princípio de vida. Cada um deve estabelecer suas próprias regras de conduta consciente, de acordo com o conhecimento e não a partir de impulsos inconscientes ou seguindo tradições cegamente.

f) Não é dogmática. Rudolf Steiner referiu-se várias vezes ao fato de que não se deveria acreditar naquilo que ele expôs, e sim tomá-lo como hipótese de trabalho à espera de comprovação pessoal. Em particular, deve-se sempre verificar que o que ele transmitiu confere com aquilo que se observa na natureza, forma um todo coerente, e não contradiz fatos científicos (atenção, devem-se distinguir fatos científicos de teorias e julgamentos baseados nesses fatos, com os quais obviamente podem haver contradições). Ele também afirmou que a Antroposofia era adequada para a sua época, e deveria ser dinâmica e acompanhar a evolução da constituição humana, que não permanece estática.

g) Não é uma seita, e muito menos secreta. Ninguém que estuda a Antroposofia recebe indicações sectárias ou secretas; tudo está publicado e os grupos de estudo, incluindo os Ramos da Sociedade Antroposófica no Brasil, podem ser freqüentados por qualquer pessoa.

h) Não é uma sociedade fechada. Qualquer pessoa pode tornar-se membro da Sociedade Antroposófica Geral, diretamente ou através dos Ramos da Sociedade Antroposófica no Brasil. A admissão na Sociedade não depende de etnia, religião, nível sócio-econômico e educação.

Gostaríamos de adicionar uma última observação sobre uma palavra que dá margem a muitos mal-entendidos e pode despertar preconceitos. Steiner emprega a palavra *oculto* em um sentido bem específico. Ele quer com isso referir-se ao que

não está acessível aos nossos sentidos físicos. Se considerarmos os 5 sentidos usuais, talvez agregando ainda o do calor, essa sua expressão não deve despertar estranheza: com esses sentidos não se pode observar certas atividades interiores do ser humano, como a volição, os sentimentos e os pensamentos. Em particular, a ciência moderna está praticamente reduzida em sua parte experimental à detecção de impulsos visuais, diretamente ou através de resultados de medidas exibidos por aparelhos. Obviamente, ninguém nunca viu nossos impulsos de vontade, nossos sentimentos e pensamentos. Se aparelhos, como na ressonância magnética, detectam alguma reação física do organismo àquelas atividades (chamadas por Steiner de atividades **anímicas**), certamente não se está detectando elas próprias, e sim conseqüências delas em nosso organismo. Ninguém dirá que o aparelho "sente" como nós sentimos; os nossos sentimentos são, portanto, ocultos no sentido de Steiner - apesar de ninguém duvidar que eles existam! Da mesma forma, aquilo que dá vida a um ser vivo é oculto: podemos perceber sua manifestação através do próprio ser, mas a "força" que é a essência da vida não é perceptível a nossos sentidos físicos. Uma contribuição fundamental de Steiner foi chamar a atenção para o fato de que esse "oculto", não-físico, pode ser investigado e conceituado com a mesma clareza com que se investigam os fenômenos físicos, se bem que com outros métodos e com outros órgãos de percepção (que também são "ocultos", ao contrário de, por exemplo, nossos olhos). É por isso que ele denominou um de seus livros básicos de "A Ciência Oculta" ("Geheimwissenschaft"; em nossa opinião, no sentido de "A Ciência do Oculto", isto é, do não-perceptível fisicamente), publicado pela Editora Antroposófica.

Para os que se interessam em estudar uma introdução à Antroposofia, recomendamos o livreto de Rudolf Lanz, *Noções Básicas de Antroposofia*, publicado pela Editora Antroposófica.

A Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo tem em sua biblioteca a obra publicada ("Gesamtausgabe", GA) quase completa de Rudolf Steiner, tanto no original em alemão quanto em traduções em várias línguas, incluindo o português.

A Antroposofia é um caminho de conhecimento que deseja levar o espiritual da entidade humana para o espiritual do universo. Ela aparece no ser humano como uma necessidade do coração e do sentimento. Ela deve

encontrar sua justificativa no fato de poder proporcionar a satisfação dessa necessidade. A Antroposofia só pode ser reconhecida por aqueles que nela encontram aquilo que buscam a partir de sua sensibilidade. Portanto, somente podem ser antropósofos pessoas que sentem como uma necessidade de vida certas perguntas sobre a essência humana e do universo, assim como se sente fome e sede.

(Tradução de V.W.Setzer)

Agradecemos a Bernardo Kaliks algumas sugestões para o aprimoramento deste texto, incorporadas em 07/03/99.

Texto escrito em 02/01/97; última modificação em 14/04/03. Disponível em: www.sab.org.br. Acesso em: 12/06/2003 às 19:00 horas.

ANEXO B2 – A VISÃO ANTROPOSÓFICA DE LAWRENCE RINDER

Os Desenhos De Rudolf Steiner: Uma Perspectiva Estética

Tradução de Maria Beatriz Camargo Costa Varca

O diretor de um museu alemão recentemente fez uma observação em relação aos desenhos de quadro-negro de Rudolf Steiner: se estes não se enquadram em nenhuma definição corrente de arte, então a definição deve ser refeita para incluí-los. Tais ginásticas retóricas chamam atenção para a singular qualidade evocativa dos desenhos pedagógicos de Steiner, produzidos durante suas palestras sobre Ciência Espiritual, Arte, Medicina, Agricultura, Economia e outros assuntos. Steiner foi um erudito e místico cujo maior papel foi espalhar idéias teosóficas na virada do século. Ele mais tarde fundou a Sociedade Antroposófica para difundir seus pontos de vista social e espiritual. A influência de Steiner hoje é talvez mais evidente nas mais de 900 escolas Waldorf ao redor do mundo, que perpetuam suas renovadoras teorias pedagógicas. As Comunidades Camphill para as pessoas com problemas mentais são também um resultado do trabalho de Steiner. Outras áreas nas quais sua influência pode ser vista são –Agricultura- ele desenvolveu o sistema conhecido como agricultura bio-dinâmica; Arquitetura - seu extraordinário Göetheanum, por ex.- inspirado na monumental igreja de Corbusier em Ronchamps – e Arte- algumas das mais destacadas figuras da arte do começo do século XX estudaram suas idéias e as incorporaram ao seu trabalho. Enquanto sua organização foi baseada no Göetheanum- uma comunidade em Dornach, na Suíça, Steiner propagou suas idéias por meio de um circuito de palestras de variados assuntos .De 1900 até sua morte em 1925, Steiner viajou pela Europa, dando mais de 500 palestras. Durante essas palestras, Steiner, como a maioria dos professores, desenhava no quadro-negro. E são esses desenhos de quadro-negro, o assunto desta exibição.

Steiner desenhava em quadros-negros, os quais eram apagados no final de suas falas. Em 1919, Emma Stolle, sua colega, começou a colocar folhas de

papel preto sobre o quadro-negro, datando e armazenando o resultado dos trabalhos no papel. Exceto por uma exposição que foi feita e organizada por Assja Turgenieff in 1958, seus desenhos permaneceram virtualmente desconhecidos além da comunidade antroposófica até 1990, quando o arquivista da Rudolf Steiner Nachlassverwaltung, Dr Walter Kugler, decidiu publicar a coleção inteira de mais de mil desenhos. Kugler também percebeu a relevância deles dentro do contexto artístico contemporâneo e ajudou a organizar a série de exposições na Alemanha, Suíça, Áustria e Japão. Esta exibição marca a primeira apresentação dos desenhos de quadro-negro de Steiner nos Estados Unidos.

Esses desenhos podem ser considerados por nós como arte, mas eles não o foram por Steiner ou seus contemporâneos. Artistas como Mondrian, Kandinsky e Jawlensky participaram das palestras de Steiner e foram influenciados (em vários graus) por suas teorias- apesar de nenhum deles ter deixado qualquer comentário escrito sobre as imagens e diagramas que eles presenciaram Steiner desenhar. Além disso, embora alguns historiadores de arte tenham notado as influências conceituais ou temáticas de Steiner sobre esses artistas, nenhum dos trabalhos destes, de maneira alguma, incorporou a expressividade dos gestos lineares , o alto contraste de cores, a combinação de imagem e texto. Parece não haver nenhum paralelo artístico contemporâneo a qualquer dos desenhos. As razões para Stolen tê-los guardado, são desconhecidas. Ela pode tê-los preservado mais pelo conteúdo do que pelas qualidades estéticas. Realmente, estudantes de Antroposofia usaram ativamente os desenhos no Goetheanum durante algumas décadas depois da morte de Steiner, como complementos visuais para grupos de leitura de suas palestras. O trabalho artístico de Steiner mostra de maneira geral, diferente sensibilidade: nos bidimensionais há típicas e indistintas pinceladas de cores leves, tépidas; o que restou do trabalho tridimensional é uma enorme escultura representando Cristo posicionado entre as divindades antroposóficas Lúcifer e Ahriman. Hoje, esses trabalhos parecem confusos e limitados, enquanto que os desenhos do quadro negro irradiam inspiração e originalidade.

É interessante considerar como Steiner poderia reagir ao ver esses trabalhos apresentados no contexto de um museu. Para imaginar sua resposta , seria útil saber alguma coisa sobre sua ampla visão do Cosmo e como isso se

relaciona com suas idéias estéticas. Suas idéias do Cosmo eram bastante abrangentes e complexas. A seguir, um pequeno sumário apresentado por Jorge Luis Borges e Margarita Gerreo:

O visionário e teosofista Rudolf Steiner conclui que nosso planeta, antes de se tornar a Terra que nós conhecemos, havia passado por um estágio Solar e um estágio em Saturno. O homem agora é constituído , além de um corpo físico ,por um corpo etéreo, um corpo astral e um ego; no começo da era de Saturno ou no estado de Saturno, havia somente um corpo físico. Esse corpo era invisível, nem mesmo palpável, porque naquela época, na terra, não havia objetos, nem mesmo fluidos e gases. Só havia energia irradiada ,havia objetos de energia. Constelações de luz determinaram varias formas no espaço cósmico; cada ser humano era somente uma criatura de energia. Antes da fase Solar, fantasmas de fogo ou Archangeloi (arch = anjos) inspiraram os corpos do Homem, que então começou a cintilar e brilhar. Steiner sonhou essas coisas? Ou sonhou porque uma vez aconteceram, no começo dos tempos? De qualquer maneira, é certo que essas coisas são mais assombrosas que o Demiurges e cobras e touros de outras teorias sobre a origem do Universo.

Steiner atribuiu sua capacidade de conhecer tais acontecimentos tão distantes à acessibilidade do então chamado, Memória Akashika ou memória do mundo. Ele afirmava ter aprendido sobre a existência dos antigos continentes perdidos de Atlântida e Lemuria, por exemplo, pela leitura clarividente dessa memória; na sustentação disso estavam os escritos teosóficos de Madame Blavatsky. De acordo com Steiner, depois da destruição de Atlântida aproximadamente no décimo milênio A.C., a civilização humana passou por uma série de épocas, cada uma das quais marcada por uma grande separação de natureza e espírito da humanidade e uma ênfase exagerada do intelecto e da liberdade pessoal. Steiner acreditava que nós agora vivemos na quinta era pós-Atlântida que começou no século XV e que é caracterizada por um crítico amortecimento das capacidades intuitivas e clarividentes da Humanidade. Ao contrário de outros movimentos espirituais da virada do século, Steiner geralmente não condenou o pensamento racional ou culpou a tecnologia por problemas da sociedade. Mais que isso, ele analisou essas características como componentes essenciais de um vasto padrão evolucionário. Seu apelo para o desenvolvimento da “Ciência Espiritual” exemplifica uma síntese dialética de características

aparentemente opostas como um meio de alcançar uma espécie de consciência cognitivo-espiritual Hegeliana.

Para Steiner, a aparição de Cristo na Terra marcou uma transformação crítica na evolução da Humanidade. Sua ênfase em Cristo foi uma das principais distinções entre seus ensinamentos e aquele dos teosofistas, que enfatizaram as tradições espirituais e profetas do Hinduísmo e Budismo. Essencialmente, Steiner compreendeu a aparição de Cristo no exato momento da influência da civilização greco-romana (4^a. Época pós-Atlantis), como um contrabalanço na consciência humana direcionada, para a racionalidade e o materialismo. A encarnação de Cristo personificou a reunificação de espírito e matéria.

Numa série de palestras apresentadas em 1923 e depois publicadas como “As Artes e sua Missão”, Steiner discutiu arquitetura, moda, dança e pintura no contexto “da evolução da humanidade desde a época de Cristo.” Nessas palestras ele definiu historicamente objetivos específicos e práticas para as várias formas de arte. As especificações históricas de arte surgem do fato de que “elementos culturais só podem ser compreendidos em conexão com sentimentos e intuições que as pessoas têm do mundo objetivo”. A relação da Humanidade com o espiritual é grandemente determinada na época histórica. Por exemplo, Steiner sugere que na Antigüidade, a arquitetura originou-se da crença de que, em razão da alma ter uma certa relação com o corpo físico, um caminho para a descoberta do mundo espiritual, pode ser através das formas arquitetônicas; a razão da arquitetura de hoje é “assegurar que nós estamos seguros comendo rosbife.” Em seu próprio trabalho arquitetônico, Steiner desenhou a maior parte dos prédios que agora formam os campus do Goetheanum em Dornach, Suíça, procurando retomar a idéia de que “a arquitetura revela o princípio da fuga do corpo pela alma, depois de passar através do Portal da Morte.”

Modernismo ou hábito, por outro lado, foi numa época mais espiritual, expressiva do começo da vida - o pólo da vida. Isto é porque, na visão de Steiner, o homem reina entre a morte e um novo nascimento; é uma alma permeada, luz do mundo permeada de espírito, de cor, um mundo de qualidade não de quantidades, um mundo de intensidades mais que de freqüências. Com mais intuição do mundo

espiritual do que nós temos hoje, o costureiro antigo criava roupas que refletiam algo trazido de uma existência “pré-terrena”, refletia uma predileção por cor e harmonia; e nós não precisamos nos surpreender que naquela época, quando a compreensão de “pré-terra” era tão pobre, a arte da costura encarquilhou-se para o diletantismo. Ele continua a afirmar, justamente, que o vestuário moderno dificilmente reflete o sentimento de que aquele homem quer usar isto ou aquilo por causa da maneira como ele viveu na existência pré-terrena.

Steiner baseou sua explicação de Escultura no conceito bastante exótico de que a cabeça de uma pessoa em uma vida é um eco ou mera reformulação daquele corpo abaixo da cabeça numa vida anterior. Por exemplo, a parte do meio da cabeça (exemplo: o nariz) corresponde à parte do meio do corpo (exemplo: o tórax) em uma encarnação anterior. Além disso, o que na vida presente são o tronco e os membros se tornarão a cabeça de uma vida futura. Então, observando-se o corpo de uma pessoa, pode-se ter a impressão da intersecção de seu passado num limite historicamente presente. A Escultura mostra como o homem, através da participação direta da sua forma terrena no espiritual, constantemente supera o elemento naturalisticamente terreno, mostra como em cada detalhe de sua forma e em sua totalidade, ele é expressão artística do espiritual.

A crítica de Steiner em relação à Pintura na 5ª. Época pós-Atlantis (século XV) diz: a inteligência empregada nela é uma Escultura falsificada. Ele trata da questão com ênfase em representação naturalística e, especialmente, com a perspectiva de ilusionismo espacial. “Um verdadeiro pintor”, ele argumenta, não cria no espaço, mas no plano, a cores, e é “*nonsense*”, ilógico para ele pender para o espacial. Em lugar da perspectiva linear, Steiner propõe “perspectiva de cores”. Para ele, a cor é a essência absoluta da arte da pintura, isto porque a cor é alguma coisa espiritual. Sua explanação sobre a relação espiritual da cor com a alma humana, tem tudo a ver com a compreensão subjetiva da percepção de cor de Goethe. Ainda, Steiner vai além de Goethe, propondo que as cores, pelo menos em suas formas minerais puras (pedras) são expressões diretas de antigos seres espirituais. “No momento em que nós analisamos uma pedra preciosa verde”, ele afirma, “nós transportamos nosso olho interior para tempos longínquos do passado, e o verde

aparece porque naquela época seres espirituais-divinos criaram essa substância através de um verde puramente espiritual”. Cores individuais possuem um significado quase simbólico “vermelho é o brilho da vida, azul, o brilho da alma, amarelo é o brilho do espírito”. Ele também discute a perspectiva das cores em termos rigidamente formais, explicando como a dinâmica da relação de cores sozinha pode criar o sentido da dimensão espacial. O meio no qual os pigmentos são aplicados é de tal significância que a pintura a óleo tende a ter um efeito escorregado, enquanto que um meio fluido (ex. aquarela) permite uma expressão do elemento brilhante, revelador, radiante. Finalmente, Steiner traz um argumento psicológico para o papel específico da pintura: “nossos sentimentos não têm relação com as três dimensões espaciais, somente nossa vontade tem; pela sua real natureza, os sentimentos são limitados dentro de duas dimensões; por isso é que eles são melhor representados pela pintura bi-dimensional.”

Então, se Steiner estivesse aqui hoje, ele concordaria em ter seus desenhos chamados de arte?

Provavelmente sim. Embora suas palestras não citassem a pintura por si própria, seus comentários sobre cor em pintura lançam uma luz sobre a extraordinária riqueza e evocação dos matizes do giz colorido nos trabalhos pedagógicos. Claramente, fazendo estes desenhos, Steiner estava altamente consciente do significado, do impacto emocional e da ressonância espiritual das cores que ele escolhia. Ninguém pode explicar facilmente o tratamento ilustrativo e linear do seu texto e a imagem é também única nesses trabalhos. O curador da exibição dos desenhos de quadro-negro de 1958, em Dornach, Assja Turgenieff, observou que nesses desenhos, um imaginativo, colorido, fluente (Gesamtbild) emerge na pintura inteira e pode ser analisado como uma transformação visual, diretamente compreensível da palavra falada. Ela acrescentou: então esses desprezíveis desenhos são o protótipo da arte de Rudolf Steiner. São testemunhas da maneira como a arte e o conhecimento vêm da mesma fonte espiritual e podem preparar o caminho para uma nova cultura”. Realmente, o conceito de correspondência estética entre diferentes modos de expressão ocorre em um outro importante aspecto do trabalho criativo de Steiner: eurytmia. Em eurytmia, uma nova forma de dança inventada por Steiner, os movimentos dos dançarinos são expressões cinestésicas

de textos específicos, tais como certas passagens de Shakespeare que são traduzidas em movimentos de acordo com o sistema peculiar de Steiner (idiossincrásico).

Talvez o mais convincente exemplo para o entendimento desses desenhos como arte seja vê-los não em termos de estreitas artérias formais mas em termos de maior esquema conceitual. Além de discussões individuais de formas de arte, foi Steiner quem desenvolveu mais noções gerais do papel da arte na evolução da humanidade. Para ele arte é um dos três aspectos essenciais do caminho evolucionário espiritual - os outros dois sendo religião e ciência - aspectos que uma vez, há muito tempo atrás, eram unificados. Esse seria o papel específico de arte na Era Cristã, para reduzir a lacuna entre matéria e espírito.

A arte deve perceber que sua função é carregar a vida divina-espiritual através da vida terrena; amoldar o mais recente de tal maneira que suas formas, cores, palavras, tons, ajam como uma revelação além do mundo – para a vida futura do mundo. Se a arte toma uma coloração idealística ou realística, isso não tem importância. O que é necessário é a relação com o verdadeiramente espiritual. Nenhum artista poderia criar em seu meio se não houvesse nele impulsos originados de seu mundo espiritual.

Quando Steiner falou dos três aspectos de ordem social compreendendo “ciência, religião e arte”, ele não estava falando em termos de rígidas disciplinas definidas. “Ciência” neste contexto poderia ser traduzida como “cognição ou conhecimento” e “Religião” refere-se não a uma instituição específica mas a objetivos espirituais em geral.. Coincidentemente, a noção de Steiner de arte pode ser comparada a uma prática ativa da percepção e transformação da alma se estendendo bem além da criação individual de trabalhos artísticos. Nas palestras publicadas como “As artes e suas missões”, Steiner especificamente chamou a atenção para a necessidade do ensino de interligar as práticas: artística, científica e religiosa.

Se nós realmente aceitamos o fenômeno da espiritualidade do mundo, nós gradualmente transformamos os conceitos de morte abstrata em um ser mais vivo, colorido e suportável. Porque o que nos circunda vive no artístico, até a mais

simples atividade intelectual pode, mesmo despercebida, ser transformada em atividade artística. Isto acontece porque nós constantemente sentimos uma necessidade de dar vida a definições de conceitos abstratos, corpo físico, corpo etérico, corpo astral; todos esses conceitos, essas impertinentemente rígidas formulações científicas transformadas em cores e formas artísticas.

“Se eu desenhasse algo no quadro-negro você veria que esta criação viva de cores torna-se uma experiência artística real do elemento astral do mundo.”

Falando da necessidade de impregnar o trabalho pedagógico com uma dimensão artística, Steiner não estava sugerindo meramente o tipo de sutileza atrativa que os jovens cientistas de hoje usam para fazer suas apresentações mais apelativas. Mais que isso, as habilidades a que ele se refere exigem que o instrutor alcance um nível de imaginação, inspiração e intuição que é a marca do ser realizado em si mesmo.

Finalmente, nossa habilidade para entender os desenhos de Steiner como arte devem ser, pelo menos em parte, atribuída ao trabalho do antigo artista alemão – Joseph Beuys (1921-1986). Beuys, que é conhecido por sua “abrangente idéia de arte” (ele cunhou a frase - “Cada um é um artista”) e a noção de escultura social (a qual se estendeu até sua participação na fundação da Universidade Livre Internacional - Free International University- e a Festa Verde Alemã-German Green Party), foi profundamente influenciado pelos ensinamentos de Steiner. Seus próprios desenhos de “quadro de giz”, são de particular relevância para esta discussão. Esses trabalhos, colecionados e exibidos como trabalhos de arte por numerosos museus ao redor do mundo, são tais como os desenhos desta exposição, artefatos de palestras públicas do artista. Aparentemente, eles carregam uma estranha semelhança com os desenhos pedagógicos de Steiner, exceto pela falta de luminosidade e o evocativo uso de cores presentes no mestre. De fato, é bastante provável que Beuys tenha visto (talvez na exposição de 1958) ou pelo menos tenha conhecido esses trabalhos. Para aqueles de nós que venham a aceitar os desenhos de Beuys dentro do contexto de arte do século XX - embora altamente idiossincrático ou mesmo de formas únicas- é interessante descobrir a convincente e estranha semelhança das mais bonitas criações feitas por Rudolf Steiner há mais de meio século atrás.

Texto original:

RINDER, Lawrence. **Rudolf Steiner's Blackboard Drawings: An Aesthetic Perspective**. Disponível em: <http://www.bampfaberkeley.edu/exhibits/steiner/steineressay.html>

Acesso em: 6/23/2003

ANEXO C – AS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL

State: CEARÁ

Escola Waldorf Micael

Address: R. Joaquim Nabuco 701, 60125-120 **Fortaleza** (Aldeota), CE

Tel: +55/85//244-0300; *Fax:* //261-5591 - ewmichael@ig.com.br

Year started: 1991; *Classes:* K, 1-8; *Students:* 104; *Teachers:* 15

State: GOIÁS e BRASÍLIA (D.F.)

Escola Micael

Address: Av. s/b, 75803-000 **Chapadão do Céu**, GO

Tel: +55/62//634-1131;

Classes: K

Escola Moara

Address: SHIN QI 3 conj. 8 casa 26, 71280-050 **Brasília**, DF

Tel: +55/61//368-7224, -7225 - escolamoara@hotmail.com

Year started: 2000; *Classes:* 4K, 1-4; *Students:* 105; *Teachers:* 9; *Anthrop. doctor:* 2 hours/week; *Eurhythmists:* 1

State: MATO GROSSO

Escola Livre Porto Cuiabá

Address: R. Tenente Lira 320, 78015-650 **Cuiabá** (Dom Aquino), MT

Tel: +55/65//623-6667 - elpc@zaz.com.br -

<http://planeta.terra.com.br/educacao/escolalivre>

Year started: 1989; *Classes:* 6K, 1-12; *Students:* 340; *Teachers:* 38; *Therapists:* 1

State: MINAS GERAIS

Jardim de Infância Vale de Luz

Address: R. Acácia Mimosa 99, Condomínio Retiro das Pedras, 35460-000

Brumadinho, MG

Tel/FAX: +55/31//547-2164, 547-2566, 9956-2045

e-mail: c/o Sílvia silviam@mkm.com.br

Year started: 1999; Classes: 3K, 1-6; Students: 22; Teachers: 3

Escola Araucária

*Address: Cx. Postal 01, 37.650-000 **Camanducaia**, MG*

Tel/FAX: +55/35/799-8490 - codipar@cyberspace.com.br

Year started: 1974; Classes: K, 1-9; Students: 130; Teachers: 12

Jardim Escola Paineira

*Address: R. Sady M. Boechat 60, 36100-000 **Juiz de Fora** (São Pedro), MG*

Tel: +55/32//215-5727

Year started: 1986; Classes: 4K, 1-2; Students: 98; Teachers: 7; Anthropol. doctor: 8 hours/week

Escolinha dos Pequenos

*Address: 37345-000 **Mirantão** (Bocaina de Minas), MG*

Postal Address: CEP 27501-970 Via Resende, RJ

Tel: +55/32//294-1161; /11//276-9090 (msgs)

Year started: 1984; Classes: K; Number of children: 20

Pólen Jardim e Escola

*Address: R. N. Sra.de Fátima 190, 34000-000 **Nova Lima** (Jardinaves), MG*

Postal Address: Cx.P. 2458, 30112-970 Belo Horizonte, MG

Tel: +55/31//3286-5264

e-mail: polen@net.em.com.br; c/o Berenice bruckert@brhs.com.br, Ana Luiza versiani@uol.com.br

Year started: 1998; Classes: 3K, 1-4; Students: 138; Teachers: 12; Therapists: 2;

Anthropol. doctor: 12 hours/week

Instituto Educacional Thiago Apóstolo

*Address: Rua São José s/n, 03650-000 **São Tiago**, MG*

Classes: K

State: PARANÁ

Turmalina Jardim Escola

Address: R. Eduardo Sprada 3572, 80730-080 **Curitiba** (Ecoville), PR

Tel: +55/41//285-8876, *FAX:* //336-3654

e-mail: c/o Ivana Costa Nasser ivana@wisesystems.com.br

Year started: 1994; *Classes:* N, K, 1, Complementary artistic classes; *Number of children:* 19;

Teachers: 2

State: PERNAMBUCO

Escola Waldorf do Recife

Address: R. Guimarães Peixoto 309, 52051-200 **Recife** (Casa Amarela), PE

Tel: +55/81//441-0703 - waldorf.recife@zipmail.com.br -

<http://escolawaldorf.tripod.com>

State: RIO DE JANEIRO

Escola Comunitária Municipal do Vale da Luz

Address: Estrada Fazenda da Lage km 7, **Nova Friburgo**, RJ

Postal Address: R. João Alberto Knust 20, 28435-460 **Nova Friburgo** (Cons. Paulino), RJ

Tel: +55/24//9979-9669 - acvluz@netflash.com.br - www.netflash.com.br/acvluz

Donations: Banco do Brasil - Ag. 0335-2, C.C. 5780-0

Year started: 1991; *Classes:* 2K, 1-5; *Students:* 130; *Teachers:* 9; *Therapists:* 1;

Anthrop. doctor: 8 hours/weeks

Jardim Michaelis

Address: Rua Barão de Guaratiba 214, 22211-150 **Rio de Janeiro** (Catete), RJ

Tel: +55/21//558-5019, 571-2150 - michaelisrj@bol.com.br

Year started: 1993; *Classes:* N, K; *Number of children:* 7

Teachers: 1; *Anthrop. doctor:* 4 hours/2 weeks

State: SANTA CATARINA

Escola Waldorf Anabá

Address: R. Pastor William R.S. Filho 841, 88034-100 **Florianópolis**, SC

Tel: +55/48//334-1724; *FAX:* //334-2656 - www.anaba.com.br

e-mail: c/o Manoel Vieira <manoelagostinho@uol.com.br>, c/o Cristina Hering <chering@zaz.com.br>

Year started: 1980; *Classes:* Nursery, 2K, 1-9; *Students:* 280; *Teachers:* 30; *Therapists:* 1.

State: SÃO PAULO

Escola Rudolf Lanz (being formed)

R. Manoel Amaral 411, 18701-159 **Avaré**, SP

Tel: (14) 3731-1385

Viver - Escola Waldorf de Bauru

Address: R. Fortunato Resta, q/12, 17052-330 **Bauru** (Vila Giunta), SP

Tel: +55/142//238-7720

Year started: 1987; *Classes:* Nursery, 3K, 1-9; *Students:* 230; *Teachers:* 20;

Therapists: 1; *Anthrop. doctor:* 8 hours/week

Aitiara Escola no Campo

Address: Rod. Gastão dal Farra km 4, **Botucatu** (Bairro Demétria), SP

Postal Address: Cx. Postal 102, 18603-970 Botucatu, SP

Tel/FAX: +55/14//821-3290

Year started: 1984; *Classes:* 4K (2 in Botucatu), 1-9; *Students:* 320; *Teachers:* 26;

Therapists: 1

Escola Waldorf Veredas

Address: km 115,5 da Rodovia Mogi Mirim, Gleba D, Sítio Três Poderes, **Campinas**, SP

Tel/FAX: +55/19//3296-5500 - escolaveredas@ieg.com.br -

www.escolaveredas.hpg.com.br

Year started: 2002; *Classes:* K, 1-2; *Students:* 34; *Teachers:* 5; *Eurhythmists:* 1

Escola Waldorf de Capão Bonito

Address: Av. Cap. Calixto 201, 18300-000 **Capão Bonito**, SP

Tel: +55/15//543-1122 *Fax:* //543-1213 - - www.sab.org.br/pedag-wal/capao

Year started: 1974; *Classes:* Nursery, 3K, 1-6; *Students:* 120; *Teachers:* 20;

Therapists: 1

Escola Conviver (being formed)

Address: R. Sete de Setembro 720, 18300-970 **Capão Bonito**, SP

Tel: +55/15//542-1130

Jardim de Infância Alternativa

Address: R. Aran Sarkissian 135, 11410-070 **Guarujá**, SP

Classes: K

Escola Waldorf Monte Alegre (being formed)

Address: Associação Arcanjo Gabriel, R. Campos Salles 1936, **Piracicaba** (Bairro dos Alemães), SP

Tel: +55/19/3432-5457

Year to start: 2004; *Classes:* 1

Espaço Arcanjo Micael

Address: R. São Francisco 130/174, 08550-000 **Poá**, SP

Tel: +55/11//4636-0501

Year started: 1990; *Classes:* 2K, 1-5; *Students:* 90; *Teachers:* 10; *Eurythmists:* 1

Escola Waldorf João Guimarães Rosa

Address: Rua Virgínia Francesco Santilli 90, 14.021-170 **Ribeirão Preto**, SP (City Ribeirão)

Tel: +55/16// 3916-4157 - escola_waldorf@neomundi.com.br

Year started: 1985; *Classes:* N, 3K, 1-9; *Students:* 210; *Teachers:* 24

Colégio Waldorf Micael

Address: R. Pedro Alexandrino Soares 58, 05584-010 **São Paulo** (Jd. Boa Vista), SP

Tel: +55/11//3782-4892, -4972 - www.micael.com.br

Year started: 1972; *Classes:* 4K, 1-12; *Students:* 300; *Teachers:* 37

Escola Waldorf de São Paulo

Address: R. Baluarte 111, 04549-010 **São Paulo**, SP

Tel./Fax: +55/11//3044-2000 - escola@waldorf.com.br - www.waldorf.com.br

*Year started: 1984; Classes: 4K, 1-9; Students: 256; Teachers: 35; Therapists: 1 ;
Anthrop. doctor: 12 hours/week*

Escola Waldorf Francisco de Assis

Address: R. Nova Basiléia 149, 02440-060 - São Paulo (Lausanne Paulista), SP

Tel: +55/11//298-0152, 681-7276 - efawaldorf@sti.com.br -

www.redebr.com.br/escola/waldorffassis

Classes: K, 1-7

Escola Waldorf João Guimarães Rosa

*Address: Rua Virgínia Francesco Santilli 90, 14.021-170 - Ribeirão Preto, SP (City
Ribeirão)*

Tel: +55/16// 3916-4157 - escola_waldorf@neomundi.com.br

Year started: 1985; Classes: N, 3K, 1-9; Students: 210; Teachers: 24

Colégio Waldorf Micael

*Address: R. Pedro Alexandrino Soares 58, 05584-010 - São Paulo (Jd. Boa Vista),
SP*

Tel: +55/11//3782-4892, -4972 - www.micael.com.br

Year started: 1972; Classes: 4K, 1-12; Students: 300; Teachers: 37

Escola Waldorf de São Paulo

Address: R. Baluarte 111, 04549-010 - São Paulo, SP

Tel./Fax: +55/11//3044-2000 - escola@waldorf.com.br - www.waldorf.com.br

Year started: 1984; Classes: 4K, 1-9; Students: 256; Teachers: 35; Therapists: 1 ;

Anthrop. doctor: 12 hours/week

Escola Waldorf Francisco de Assis

Address: R. Nova Basiléia 149, 02440-060 - São Paulo (Lausanne Paulista), SP

Tel: +55/11//298-0152, 681-7276 - efawaldorf@sti.com.br -

www.redebr.com.br/escola/waldorffassis

Classes: K, 1-7

ANEXO D – AS ESCOLAS WALDORF EM OUTROS PAÍSES

Anzahl der Waldorf – und Rudolf-Steiner-Schulen weltweit

Stand Februar 2003

Europa (alphabetisch)

Belgien	24
Dänemark	18
Deutschland	186
Estland	9
Finnland	21
Frankreich	12
Großbritannien	30
Irland	1
Island	2
Italien	17
Kroatien	2
Lettland	5
Liechtenstein	1
Litauen	2
Luxemburg	1
Moldawien	2
Niederlande	92
Norwegen	35
Österreich	14
Polen	2
Rumänien	13
Russland	16
Schweden	40
Schweiz	35
Slowenien	1
Spanien	2
Tschechien	8
Ukraine	7
Ungarn	18
Europa gesamt:	616

Außereuropäische Länder (alphabetisch)

Ägypten	1
Argentinien	6
Armenien	1
Australien	38
Brasilien	13
Georgien	1
Chile	2
Indien	2
Israel	4
Japan	3
Kanada	17
Kasachstan	1
Kenia	1
Kirgistan	1
Kolumbien	1
Mexico	4
Namibia	1
Nepal	1
Neuseeland	10
Peru	2
Philippinen	1
Südafrika	18
Thailand	1
Uruguay	1
USA	120
Außereuropäische Länder gesamt:	251
Anzahl der Waldorfschulen weltweit:	867

Fonte: Herausgegeben vom Bund der Freien Waldorfschulen e.V.

E-mail: bund@waldorfschule.de

Website: www.waldorfschule.de

ANEXO E – CONFERÊNCIA OXFORD (8.: 1922: Oxford)

Rudolf Steiner

O homem e sua relação para com o mundo espiritual na mudança dos tempos (ex GA-214)

Oitava conferência, Oxford, 20 de agosto de 1922.

Com prazer, estou acedendo ao amigável convite de falar aqui esta noite, comunicando alguns detalhes a respeito da maneira como se pode chegar, por meio da pesquisa direta, àquele conhecimento espiritual, do qual resultam as conseqüências que deverão ser expostas aqui.

Quero mencionar, de início, que hoje terei que falar, com preferência, do método de pesquisa para entrar em mundos espirituais; talvez tenhamos, numa outra ocasião a possibilidade de comunicar algo dos resultados de pesquisa supra-sensível. Além disso, entretanto, devo dizer como introdução, que tudo o que eu disser hoje se refere, em sentido estrito, à indagação dos mundos espirituais, supra-sensíveis, e não à compreensão dos conhecimentos supra-sensíveis. Os conhecimentos supra-sensíveis que foram pesquisados e são comunicados podem ser entendidos pela razão humana são comuns, se tal razão humana não se despojar da ingenuidade, partindo daquilo que se chama, para o mundo sensível exterior, de provas, deduções lógicas e coisas parecidas. Somente por causa desses obstáculos se diz freqüentemente, que não se compreendem os resultados de indagação supra-sensíveis, se a pessoa não puder, ela mesma, tornar-se pesquisador supra-sensível.

O que deve ser comunicado aqui, é objeto do assim chamado conhecimento iniciático, daquele conhecimento que havia sido cultivado, em tempos antigos da evolução da humanidade, numa forma um pouco diferente do que nós devemos cultivá-lo hoje, em nossa época. Como já mencionei em outras conferências, não são as coisas velhas que devem ser recuperadas, mas devemos iniciar o caminho de pesquisa para os mundos supra-sensíveis, em sentido do pensar e sentir de nossa era. E aí importa, antes de mais nada, com relação ao conhecimento iniciático, que se esteja em condições de realizar uma reorientação, em princípio, com toda a

disposição anímica humana. Aquele que tem conhecimento iniciático se distingue daquele que tem um outro conhecimento, em sentido moderno da palavra, não apenas por ser o seu conhecimento iniciático um grau mais elevado do conhecimento comum. Em verdade, ele está sendo alcançado com base no conhecimento comum; tal base deve existir; o raciocínio intelectual deve estar desenvolvido plenamente, se se quiser chegar ao conhecimento iniciático.

Então, faz-se necessária, em princípio, uma reorientação, sendo o possuidor de conhecimento iniciático obrigado, de todo, a encarar o mundo a partir de um ponto de vista totalmente diverso do que ele está sendo encarado sem tais conhecimentos iniciáticos. Posso exprimir numa fórmula simples pelo que se distingue, em princípio, o conhecimento iniciático do conhecimento comum. No conhecimento comum, estamos cômicos de nosso pensar, de nossas vivências anímicas interiores em geral, pelas quais adquirimos conhecimentos, como sujeitos do conhecer. Pensamos, por exemplo, e acreditamos poder conhecer alguma coisa por meio dos pensamentos. Aí, ao apreendermo-nos como Homens pensantes, somos o sujeito. Procuramos os objetos, observando a Natureza, observando a vida humana, experimentando. Sempre estamos procurando os objetos. Os objetos devem aproximar-se de nós. Os objetos devem resultar para nós, de modo a podermos abrangê-los por nossos pensamentos, de modo a podermos empregar neles o nosso pensar. Nós somos o sujeito; o que se aproxima de nós são os objetos. Sobrevém uma orientação totalmente diversa naquele Homem que almeja conhecimento iniciático. Este deve dar-se conta de que, como Homem, é objeto, e tem de procurar o sujeito para tal objeto Homem. Tem, pois, de ocorrer o totalmente oposto. No conhecimento comum, sentimo-nos como sujeito, procuramos os objetos que estão fora de nós. No conhecimento iniciático, nós mesmos somos o objeto e procuramos o sujeito para este; ocorre que no verdadeiro conhecimento iniciático resultam os sujeitos. Isso, porém, é assunto de um conhecimento posterior.

Os senhores vêem, portanto, o assunto apresenta-se de tal modo como se tivéssemos de reconhecer, já mediante as meras definições de conceitos, que, no conhecimento iniciático, realmente devemos fugir de nós, devemos tornar-nos como as plantas, as pedras, tal qual o raio e o trovão, que vêm a ser objetos para nós. Nós mesmos, de certo modo, escapamos de nós no conhecimento iniciático, tornando-

nos objeto e procurando os sujeitos pertinentes. Se posso exprimir-me de forma um pouco paradoxal, visando justamente ao pensar, no conhecimento comum cogitamos sobre os objetos. No conhecimento iniciático, temos de verificar como nós estamos sendo cogitados no cosmo.

Não são outra coisa senão diretrizes abstratas, mas tais diretrizes abstratas, os senhores as encontrarão seguidas em toda parte nos fatos concretos do método iniciático.

Se hoje queremos receber comunicações apenas do conhecimento iniciático moderno, vigendo atualmente, tal conhecimento iniciático parte inicialmente do pensar. A vida mental deve ser desenvolvida plenamente, se se quiser chegar, hoje, ao conhecimento iniciático. Tal vida mental pode ser treinada especialmente, ao aprofundarmo-nos na evolução natural-científica dos últimos séculos, particularmente a do século XIX. Os Homens compartilham de maneiras diferentes desse conhecimento natural-científico. Uns acolhem os conhecimentos natural-científicos, escutam com certa ingenuidade, diria eu, como os seres orgânicos devem ter-se desenvolvido a partir dos mais simples, primitivos, até o Homem. Eles formam idéias a respeito dessa evolução, e se lembram pouco de si mesmos, de que possuem agora uma idéia, e de que ali se desenvolvem em si mesmos, algo na concepção dos processos exteriores que é a vida mental.

Aquele, porém, que não puder acolher os conhecimentos natural-científicos sem olhar para si mesmo de modo crítico, tem, francamente, de perguntar a si: o que significa o que eu mesmo estou fazendo aqui, ao acompanhar Ser por Ser desde o incompleto ao completo? Ou, contudo, tem de perguntar a si mesmo: ao matematizar, ao formar a Matemática eu estou formando pensamentos puramente a partir de mim?. Em sentido estrito, a Matemática é um enredo que tiro de mim mesmo, então aplico tal enredo às coisas exteriores, e observo se assenta bem. Com isso chegamos à grande questão, à questão, diria eu, francamente trágica para o pensador; como se apresenta aquilo que emprego em todo conhecimento, o pensar propriamente dito?

Ocorre que não se pode descobrir como se apresenta tal pensar, por mais tempo que se reflita: porque aí o pensar sempre permanece parado no mesmo lugar,

viramo-nos, por assim dizer, sempre pelo eixo que já nos havíamos formado. Deve-se realizar alguma coisa pelo pensar. Deve-se executar pelo pensar aquilo que eu descrevi como meditação no meu livro “a iniciação – como adquirir conhecimentos dos mundos superiores.”

Não se deve cogitar de maneira mística sobre a meditação, mas tampouco deve-se cogitar sobre ela de modo leviano. A meditação deve ser algo totalmente claro em sentido moderno. Mas, ao mesmo tempo, ela é algo para o que se precisa de paciência e energia anímica interior. E, antes de mais nada, precisa-se para isso o que ninguém pode dar ao outro: que a pessoa possa comprometer-se com algo, e depois também possa cumpri-lo. Se o Homem começa, uma vez, a fazer meditações, ele realiza com isso o único ato totalmente livre nesta nossa vida humana. Temos em nós sempre a tendência para a liberdade, também já realizamos uma boa parte da liberdade. Mas, se raciocinamos, descobriremos: por um lado, dependemos de nossa hereditariedade, pelo outro, de nossa educação, pelo terceiro, de nossa vida. E perguntemo-nos: até que ponto seríamos capazes de abandonar repentinamente o que adquirimos pela hereditariedade, pela educação e pela vida. Daríamos de frente com o nada, se quiséssemos abandonar isso de repente. Se, no entanto, nos propusermos a fazer uma meditação toda manhã e toda noite, para aprendermos paulatinamente a olhar para dentro do mundo supra-sensível, poderemos deixá-lo qualquer dia. Não há nada que se oponha a isso. e a experiência ensina também, que a maioria dos que começam com grandes propósitos a dedicar-se à vida meditativa a deixam logo mais. Estamos nisso completamente livres. Tal meditar é um ato de liberdade primordial.

Se, apesar disso, pudermos ficar fiéis a nós mesmos, prometendo a nós e não a alguma outra pessoa que queremos ficar fiéis a tal atividade de meditar, isso significa, por si só ,uma enorme força no anímico.

Ora, após haver explicado isso, quero chamar a atenção para como a meditação propriamente dita é efetuada em suas formas mais simples, e que hoje posso ocupar-me somente com a parte fundamental.

Trata-se de colocarmos alguma representação mental ou um complexo representativo no centro de nossa consciência: não importa absolutamente o teor

desse complexo representativo; mas ele deve ser original, de modo a não significar reminiscências da memória ou coisa parecida. Por isso é bom não o buscarmos em nosso tesouro de lembranças e, sim, deixarmos que alguém experiente em tais coisas nos dê a meditação, não para que esta exerça alguma sugestão sobre nós, mas para que possamos estar seguros de que aquilo que então meditarmos seja, realmente, algo novo para nós.

Podemos, também, escolher alguma velha obra, da qual temos certeza de não havê-la lido antes, e procurar nela uma sentença para meditar. Trata-se de não tirarmos do subconsciente ou inconsciente alguma frase que nos subjugue. Isso não seria discernível, por misturar-se nela toda sorte de restos de sensações ou sentimentos. Trata-se de ser tão discernível quanto um axioma matemático.

Escolhemos algo bem simples, a sentença: “na luz vive a sabedoria”. Por enquanto, isso não deve ser examinado se é verdadeiro. É uma imagem. Por enquanto, não importa o conteúdo; tentemos apenas discernir o conteúdo de modo interiormente anímico e repousemos sobre ele com a consciência. Inicialmente, não chegaremos senão a um curto repouso com a consciência sobre tal conteúdo. O período ficará cada vez mais longo.

O que importa então? O que importa é que reunimos todo o Homem anímico, para concentrar sobre o conteúdo; tudo o que está em nós como força mental, força sentimental. Da mesma maneira como os músculos do braço ficarão fortes, se trabalharmos com eles, as forças anímicas fortalecem-se por serem dirigidas sempre de novo, sobre um conteúdo. Se possível, tal conteúdo único deveria permanecer o mesmo por meses, talvez por anos, pois, as forças anímicas devem, primeiro, ser fortalecidas para a pesquisa supra-sensível.

Ao exercitar-se dessa maneira, chegará o dia, o grande dia, diria eu, quando se fará uma observação bem determinada. Faz-se a observação de que se encontra gradativamente numa atividade anímica totalmente independente do corpo. E também se percebe: antes disso, estava-se dependendo do corpo com todo o pensar e sentir, dependendo com o representar, do sistema neuro-sensorial, com o sentir, do sistema circulatório, etc.; agora se sente numa atividade espiritual-anímica que está totalmente independente de toda atividade do corpo físico. E isso se percebe pelo

fato de agora se estar na situação de colocar em vibração algo na cabeça que, anteriormente, ficava totalmente inconsciente. Faz-se, agora, a descoberta inusitada do que consiste a diferença entre estar dormindo e estar desperto. Tal diferença é que consiste em que, quando se está desperto, algo vibra em todo o organismo humano, menos na cabeça; ali se encontra em repouso o que está em movimento em todo o resto do organismo humano.

De que se trata aí, compreendê-lo-emos melhor quando chamo a atenção de que nós, como Homens, não somos tais corpos robustos, sólidos, que comumente pensamos ser. E que somos constituídos por uns noventa por cento de líquido, e os componentes sólidos se encontram somente por uns dez por cento imersos nesse líquido, boiando ali dentro. Assim, não podemos falar do sólido no Homem senão num sentido indeterminado. Por noventa por cento nós somos, se posso dizê-lo dessa maneira, água. E numa certa proporção pulsa ar nessa água, e também calor.

Se os senhores imaginam, que o Homem possui numa menor parte um corpo firme, e que uma maior parte é água, ar e calor vibrando nisso, também não mais acharão tão incrível, que exista em nós algo ainda mais sutil. E tal elemento sutil, vou chamá-lo agora de corpo etérico. Tal corpo etérico é mais fino que o ar. É tão delicado que nos permeia, sem que saibamos algo disso na vida comum. Tal corpo etérico é aquilo que, no estado vígil, está em movimento íntimo, num movimento regular em todo o resto do corpo humano, menos na cabeça. Na cabeça, o corpo etérico está em repouso interior.

No sono, a situação é diferente. O dormir faz com que o corpo etérico desenvolva sua atividade também na cabeça e continue fazendo-o durante o sono. De maneira que, no sono, temos um corpo etérico interiormente móvel na cabeça e em todo o resto do Homem. E, quando sonhamos, digamos, no momento de acordar, a situação é tal que ainda percebemos os últimos movimentos do corpo etérico. Estes se nos apresentam como os sonhos. Os últimos movimentos do corpo etérico, na cabeça, ainda os percebemos ao acordarmos; quando acordamos subitamente, isso poderá não acontecer.

Quem meditar por muito tempo na maneira como eu acabei de indicar, chegará na situação de, paulatinamente, formar imagens no corpo etérico da cabeça.

Chamo-as de imaginações no meu já mencionado livro. E tais imaginações que são experimentadas no corpo etérico, independentemente do corpo físico são a primeira impressão supra-sensível que podemos ter, e esta nos coloca na situação de nos abstrairmos totalmente de nosso corpo físico, e de olhar, como em uma imagem, a nossa vida na sua atividade, seu movimento em retrospectão até o nascimento. Algo que, freqüentemente, é relatado por pessoas que estavam a afogar-se: que viam em retrospectão a sua vida em imagens móveis – isso pode ser desenvolvido sistematicamente aqui, de modo que todos os resultados de nossa vida terrestre atual poderão ser vistos assim. O conhecimento iniciático é a visão da vida anímica própria. Em verdade, é diferente do que se supõe comumente. Imagina-se, geralmente, tal vida anímica na abstração como algo tecido de representações. Descoberto em sua verdadeira figura, é algo criativo, é simultaneamente o que havia atuado na nossa infância, o que plasmou o nosso cérebro, o que permeia o resto do corpo, exercendo nele uma atividade plástica, configurada, causando todo dia a nossa vigília, e até mesmo a nossa atividade digestiva.

Entendemos esse elemento interiormente ativo no organismo como o corpo etérico do Homem. Não é um corpo espacial, é um corpo temporal. Por isso, não podemos descrever o corpo etérico como forma no espaço, a não ser que tenhamos consciência de que com isso faríamos o mesmo que se desenhássemos um raio. Ao desenhar um raio, é claro que desenhamos um instante; seguramos o instante. Podemos reter no espaço o corpo etérico do Homem também somente como se fosse um instante. Na realidade, temos um corpo espacial físico e um corpo temporal, um corpo etérico que, continuamente, está em movimento. E somente faz sentido falar-se do corpo etérico, se falamos dele como de um corpo temporal, o qual enxergamos com unidade até o nosso nascimento, a partir do momento em que estivermos na situação de fazer tal descoberta. É a primeira coisa que podemos descobrir em nós mesmos, como faculdades supra-sensíveis.

O que se efetua no desenvolvimento da alma por tais processos anímicos que acabei de descrever, evidencia-se, sobretudo, em toda alteração da disposição anímica daquele Homem que aspira por conhecimento iniciático. Peço que não me entendam mal. Eu não quero dizer que a pessoa que chega à iniciação fique, de repente, um Homem totalmente transformado; pelo contrário, o moderno

conhecimento iniciático deve deixar o Homem ficar colocado firmemente no mundo, de modo que ele, ao chegar a esse conhecimento, possa continuar a sua vida na maneira como a iniciara uma vez. Mas naquelas horas e instantes em que está sendo feita uma pesquisa supra-sensível, o Homem, contudo, fica um outro, por causa do conhecimento iniciático, do que é na vida comum.

Antes de mais nada, quero salientar um momento importante que caracteriza o conhecimento iniciático. É o fato de o Homem sentir cada vez mais leve (?), à medida que progride na vivência do supra-sensível, que se lhe esvanece a sua própria corporalidade, isto é, com relação àquilo em que tal corporalidade participa na vida comum. Perguntemo-nos uma vez como se realizam os nossos julgamentos na vida. Crescemos, evoluímos como criança. Instala-se na nossa vida simpatia e antipatia, sobretudo, por outros Homens. Em tudo isso participa o nosso corpo. É claro que colocamos tal simpatia e antipatia em situações que, até na maioria, têm sua razão em processos físicos de nosso corpo.

No momento em que a pessoa a ser iniciada se eleva para o mundo supra-sensível, ela acomoda-se num mundo em que tal simpatia e antipatia que estão ligadas ao corpo lhe ficam cada vez mais estranhas pelo tempo de permanência no supra-sensível. Ela fica enlevada e afastada daquilo a que está ligada por sua corporalidade, e deve, se quiser reassumir a vida comum, por assim dizer, reinserir-se nas suas simpatias e antipatias corriqueiras, o que, de outro modo, ocorre por si só. Quando acorda de manhã, a pessoa está dentro de seu corpo, desenvolve o mesmo amor pelas coisas e pelos Homens, a mesma simpatia e antipatia que tivera antes. Isso acontece por si só. Quando, agora, demora-se no supra-sensível, e quiser voltar para suas simpatias e antipatias, deve usar forças, deve, de certo modo, submergir na sua própria corporalidade. Tal estar enlevado da própria corporalidade é um dos fenômenos que mostra, que de fato se progrediu em algo. De um modo geral, o surgimento de simpatias e antipatias generosas é o que se incorpora gradativamente ao iniciando.

Em um detalhe, o desenvolvimento em direção à iniciação se mostra de modo especialmente forte, ou seja, no efeito da memória, das recordações durante o conhecimento iniciático. Vivenciamo-nos na vida comum. A nossa recordação, nossa

memória à vezes é um pouco melhor, às vezes um pouco pior; mas nós adquirimos a memória. Temos vivências e nos lembramos delas mais tarde. Com relação ao que experimentamos no supra-sensível, não é assim. Podemos experimentá-lo em grandeza, em beleza, em significância; uma vez experimentado, passou.. E tem de ser experimentado mais uma vez, se deve aparecer novamente perante a alma. Não se impregna na recordação, em sentido comum. Não se lhe impregna senão quando empregarmos toda a força para transformar em conceitos o que vivenciamos no supra-sensível, quando enviamos a nossa razão junto para o mundo supra-sensível. Isso é bem difícil. É que se deve raciocinar no além da mesma maneira, sem que se tenha a ajuda do corpo nessa atividade de pensar.

Por isso, é necessário que, antes, o Homem tenha formado os seus conceitos, devendo ter-se tornado, antes, um verdadeiro lógico, para que não esqueça sempre tal lógica, quando olhar para dentro. Precisamente os clarividentes primitivos são capazes de ver muita coisa, mas eles esquecem a lógica, quando estão no outro lado. E, assim, acontece que, justamente quando se têm verdades supra-sensíveis que comunicar a outra pessoa, percebe-se tal alteração da memória com relação às verdades supra-sensíveis. E disso se nota como o nosso corpo físico participa da utilização da memória, não no pensar mas no exercício da memória que é que sempre tende para o supra-sensível.

Se posso dizer algo pessoal, então é o seguinte: quando eu mesmo profiro conferências é diferente de como, em geral, se proferem conferências. Aí, muitas vezes se fala a partir da recordação; o que se aprendeu, o que se pensou é muitas vezes desenvolvido com base na memória. Aquele que verdadeiramente desenvolve verdades supra-sensíveis deve, em realidade, produzi-las sempre no momento em que as profere. De modo que, eu mesmo, posso proferir a mesma palestra por trinta, quarenta, cinqüenta vezes, e ela jamais será a mesma para mim. Isso, naturalmente, pode acontecer também em outras ocasiões; mas de uma medida mais intensa é o caso, como estar independente da memória, como levar para uma vida interior, quando se tiver alcançado um grau interior de memória.

O que acabei de contar-lhes agora da capacidade do Homem de introduzir no corpo etérico de sua cabeça as formas que, então, tornem-lhe possível vislumbrar

o corpo temporal, o corpo etérico até o seu nascimento, isso o conduz a uma disposição toda especial frente ao cosmo. Perde, por assim dizer, a sua própria corporalidade, mas se sente acomodando-se no cosmo. A consciência, de certo modo, expande-se nas amplidões do cosmo. Não mais se observa uma planta sem submergir-se no seu crescimento, acompanhando-a desde a raiz até a flor. Vive-se nos seus sumos, nas suas flores, em seus frutos. É possível aprofundar-se na vida dos animais, segundo sua forma, mas especialmente na vida dos outros Homens. O mais sutil traço que observamos no outro Homem nos conduz para dentro de toda a vida anímica, de modo que sentimos que agora não estamos em nós, mas estamos fora de nós, durante tal conhecer supra-sensível.

Contudo, deve-se poder retornar sempre – é necessário -, senão torna-se um místico indolente, nebuloso, um fanático e não aquele que reconhece os mundos supra-sensíveis. Deve-se, simultaneamente, poder viver nos mundos supra-sensíveis e poder transportar-se novamente, de modo a poder estar firme nas suas duas pernas. Por isso devo acentuar, ao expor tais coisas sobre os mundos supra-sensíveis que, para mim, em realidade, faz parte de um bom filósofo, mais do que a lógica, de que ele saiba como se costura um sapato ou um vestido, que ele se encontre realmente de maneira prática na vida.

Em verdade, não se deveria refletir sobre a vida, se não se está colocado de forma prática na vida. Isso, porém, é o caso numa medida mais elevada para aquele que buscar conhecimentos supra-sensíveis. Conhecedores supra-sensíveis não podem vir a ser sonhadores, fantasiosos ou Homens que não estão colocados firmes sobre a terra. Senão se perdem, porque efetivamente devem vir a ficar fora de si. Mas tal vir-a-ficar-fora-de-si não pode fazer com que a pessoa se perca. A partir de um conhecimento que acabei de descrever, foi escrito o livro “A ciência oculta” (Editora Antroposófica, São Paulo).

Então, trata-se de podermos progredir nesse conhecimento supra-sensível. Isso se dá por continuarmos a desenvolver a meditação. Inicialmente se repousa com a meditação sobre certas representações ou complexos de representações e, assim, revigora-se a vida anímica. Contudo, isso ainda não é suficiente para entrar completamente no mundo supra-sensível; para tal será necessário que a pessoa

também se proponha a repousar não somente em representações, a não apenas concentrar toda a alma sobre tais representações, mas, sim, sempre também poder expulsá-las arbitrariamente da consciência. Da mesma maneira como, na vida comum, pode-se olhar para uma coisa e depois desviar dela a vista, deve-se aprender a concentrar-se diretamente, no desenvolvimento supra-sensível, sobre um conteúdo anímico, e poder expulsá-lo novamente da alma.

Isso, às vezes, não é fácil na vida comum. Imaginem quão difícil é para o Homem afugentar sempre os seus pensamentos. Às vezes, os pensamentos, principalmente os desagradáveis, perseguem o Homem por dias a fio e não consegue suprimi-los. Muito mais difícil, no entanto, fica a coisa, quando já estamos acostumado a concentrar-nos num pensamento. O conteúdo de pensamento a que nos acostumávamos começa a nos segurar, e temos de empregar toda a força por bastante tempo para evitá-los. Assim, conseguiremos também eliminar toda essa retrospectão para a vida até o nascimento, todo esse corpo etérico, como o chamo, esse corpo temporal, e expulsá-lo de nossa consciência.

Este é um grau de desenvolvimento que temos de atingir. Temos de amadurecer primeiro; por meio da remoção de representações meditativas, precisamos adquirir a força de eliminar este colosso anímico, este gigante anímico; este horrível tubarão de nossa vida que, do momento atual até a morte está perante nós; isto é o que temos de eliminar. Removendo-o, surge para nós a “consciência mais acordada”. Aí estamos apenas acordados, sem que haja algo dentro dessa consciência acordada; mas isso se preenche. Assim como o ar entra no pulmão que o necessita, assim flui para a consciência vazia, que surgiu do modo como eu lhes expliquei, o real mundo espiritual.

Isto é a inspiração. Aí, algo aflui que não é uma substância fina mas, sim, o que se relaciona para a substância tal como o negativo se relaciona para o positivo. O que é o oposto da substância aflui agora para dentro daquilo que ficou livre do etérico humano. O importante é que possamos notar: espírito não é apenas uma matéria ainda mais sutil, tornada ainda mais etérica; não é verdade. Se chamamos a matéria de positivo – poderíamos chamar a matéria de negativo, isso não importa, as coisas são relativas -, então devemos chamar o espírito o negativo em relação ao

positivo. E como se eu, digamos, tivesse no bolso a grande fortuna de cinco *shillings*. Gasto um e ainda tenho quatro, gasto mais um e ainda tenho três, etc., até que não tiver mais nenhum. Então posso começar a fazer dívidas. Quando tiver a dívida de um *shilling*, terei menos do que nenhum *shilling*.

Se tiver expulsado o corpo etérico pelo método que acabei de desenvolver, não entrarei num éter ainda mais sutil e, sim, em algo que está oposto ao éter, tal como as dívidas estão opostas ao patrimônio. E só agora sei por experiência o que é espírito. O espírito entra na gente por inspiração, e o que primeiro vivenciamos, é aquilo que estava no mundo espiritual, junto com nossa alma e nosso espírito, antes do nascimento ou antes da concepção. É a vida pré-existente de nosso anímico-espiritual. Antes disso, nós o vislumbrávamos no éter até o nosso nascimento. Agora, olhamos por além do nascimento ou da concepção para o mundo espiritual-anímico, e chegamos a perceber-nos tal como éramos antes de descermos dos mundos espirituais e adquirirmos um corpo físico pela linha hereditária.

Tais coisas não são, para o conhecimento iniciático, verdades filosóficas que são descobertas; elas são experiências, mas experiências, que primeiro têm de ser adquiridas, se a pessoa se preparar para elas na maneira como acabei de indicar. E, assim, a primeira coisa que recebemos ao entrarmos no mundo espiritual é a verdade da preexistência da alma humana ou do espírito humano e, assim, aprendemos a mirar diretamente o Eterno.

Desde muitos séculos, a humanidade européia sempre enxergava a eternidade apenas de um lado, do lado da imortalidade. Sempre se perguntava somente: o que vai ser da alma quando esta abandonar o corpo após a morte? Sem dúvida, é um direito egoísta dos Homens, porque eles se interessam por motivos egoístas pelo que se segue após a morte. Veremos, logo mais, que nós também podemos falar da imortalidade, mas na maioria das vezes fala-se da imortalidade por motivos egoístas. Por onde se estava antes do nascimento, as pessoas interessam-se bem menos. Elas dizem a si mesmas: nós é que existimos. O que se precedeu apenas tem um valor cognitivo. Mas não se ganha um verdadeiro valor cognitivo, se não se dirige o seu conhecimento ao que a nossa existência abrange antes do nascimento ou antes da concepção.

Empregamos, nas línguas modernas, uma palavra, pela qual o Eterno fica completo. Não deveríamos falar somente de imortalidade, deveríamos falar também – e agora temos uma dificuldade de tradução (o orador estava falando a um público de língua inglesa) – de inatalidade, e a inatalidade é que o conhecimento iniciático descobre antes da imortalidade.

Um outro degrau da evolução em direção ao mundo supra-sensível pode ser atingido por procurarmos nos livrar da nossa atividade espiritual-anímica, e mais ainda do apoio corporal. Isso pode ser conseguido por agora, se dirigirmos os exercícios de meditação e concentração, mais para os exercícios de volição.

Agora quero colocar ante suas almas um exercício de volição simples, como exemplo concreto, pelo qual podem estudar o princípio de que se trata aqui. Na vida comum, estamos acostumados a pensar com o curso do mundo. Deixamos as coisas se aproximarem de nós, à medida que acontecem. O que vinha antes para nós, pensávamo-lo antes, e o que vem depois, pensamos-lo depois. E mesmo se, na reflexão mais lógica, não acompanhamos o curso do tempo com o nosso pensar, sempre existe no fundo o esforço de atermo-nos ao verdadeiro curso exterior dos fatos. A fim de exercitarmo-nos na situação espiritual-anímica de forças, devemos nos livrar do curso exterior das coisas. E, para isso, temos um bom exercício que, ao mesmo tempo, é um exercício volitivo: se procuramos seguir em pensamento as nossas experiências do dia tal como as vivenciamos da manhã até a noite, pensá-las em retrospectão agora não da manhã até a noite mas da noite até a manhã, aprofundando-nos, à medida do possível, nos detalhes.

Suponhamos que, numa retrospectão dessas para a vida do dia, cheguemos ao momento de subirmos uma escada. Imaginamos, agora, que primeiro estamos no topo, depois no último degrau, depois no penúltimo, e assim por diante. Descemos em direção inversa. – No início, estaremos em condições, desse modo, de representar, em direção inversa, apenas episódios da vida diurna, talvez das seis às três, das doze às seis horas, até o momento do acordar. Mas, paulatinamente, adquiriremos uma técnica de fazer passar, de trás para frente, à noite ou no próximo dia, em imagens perante nossa alma – tal qual num painel dirigido para trás – a vida diurna ou do dia anterior. Estaremos em condições – e é isso que importa – de

soltar-nos com nosso pensar totalmente da maneira como transcorre a realidade, tridimensional, e veremos que sobrevém uma enorme identificação de nossa vontade. Também o atingiremos se estivermos em condições de sentir uma melodia inversamente, ou se imaginamos um drama em cinco atos, decorrendo para trás, do quinto, quarto, etc. atos para o primeiro. Por todos esses meios fortificamos a nossa volição, fortificando-a interiormente e soltando-a exteriormente de sua ligação sensível aos acontecimentos.

Depois, podem seguir-se exercícios, tais como já os indiquei nas palestras anteriores, isto é, verificando que temos este ou aquele hábito. Propomo-nos firmemente, empregando uma vontade ferrenha, para,então, haver adquirido, após alguns anos, um outro costume nessa direção.

Menciono apenas, por exemplo, que todo Homem tem na escrita algo que se chama o caráter da mesma. Se nos esforçamos a adquirir uma letra que não for parecida, de maneira alguma, à letra anterior, necessitamos para isso uma grande energia interior. É preciso, então, que a segunda escrita nos fique tão habitual, tão fluente quanto a primeira. Isso é apenas uma singularidade. Há muita coisa desse tipo pela qual podemos modificar, por meio de nossa própria energia, toda a direção básica de nossa vontade. Por isso, não apenas conseguiremos, lentamente, incluir em nós como inspiração o mundo espiritual mas, também, submergir realmente com nosso espírito, livre do corpo, nos outros seres espirituais. Pois, o conhecer realmente espiritual, é uma submersão nas entidades que nos entornam espiritualmente, quando olhamos para coisas físicas. Se quisermos conhecer algo espiritual, temos primeiro de sair de nós. Isso já descrevi. Depois, porém, temos de adquirir também a capacidade de nos concentrar novamente nas coisas e entidades espirituais.

Somente o conseguiremos após ter feito também exercícios iniciáticos tais como descrevi, onde, de fato, não mais somos perturbados por nosso próprio corpo, mas onde podemos submergir no espiritual das coisas; onde tampouco ainda nos aparecem as cores dos vegetais e, sim, onde submergimos nas próprias cores, onde não mais vemos as plantas coloridas, mas vemos como elas mesmas se tingem. Sabendo que a chicória que cresce na beira do caminho não é apenas azul quando

a fitamos, senão que podemos nos submergir interiormente na flor e participar do seu processo de ficar azul, então nos encontramos intensamente dentro desse processo, e depois, partindo daí, podemos expandir cada vez mais o nosso conhecimento espiritual.

O fato de realmente termos progredido com tais exercícios, podemos verificá-lo por diferentes sintomas. Quero mencionar dois, mas existem muitos. O primeiro consiste em que nós tenhamos adquirido concepções totalmente diversas das costumeiras a respeito do mundo moral. O mundo moral possui algo amoral para o intelectualismo puro. Certamente, o Homem sente-se obrigado, se ainda houver permanecido decente nessa era materialista, a fazer devidamente o bom tradicional; mas nem por isso ele deixa de pensar, mesmo que não quiser admiti-lo: pelo fato de termos feito o bom não aconteceu algo parecido à passagem de um raio pelo espaço ou o rugir de um trovão. Ele não reflete sobre algo real em tal sentido. Ao entrar no mundo espiritual percebe-se, que a ordem universal moral não tem apenas uma realidade tal como a física e, sim, que ela tem uma realidade superior. Consegue-se compreender lentamente, que todo esse tempo com seus ingredientes e processos físicos pode perecer, pode dissolver-se; mas aquilo que eflui moralmente para nós continua existindo nos seus efeitos. Descobre-se para nós a realidade do mundo moral. E mundo físico e mundo moral, ser e vir-a-ser ficam uno. Vivenciamos realmente que o mundo possui também leis morais como leis objetivas.

Isso intensifica a responsabilidade frente ao mundo. Conferem-nos, de todo, uma consciência totalmente diversa; uma consciência de que a humanidade moderna absolutamente não precisa. Tal humanidade moderna que olha para o início da Terra, como a Terra se formará a partir de uma nebulosidade primitiva, como se elevará da nebulosidade primitiva à vida, o Homem, e a partir dele, qual uma fada Morgana, o mundo das idéias. Tal humanidade que olha para a morte de calor, na qual tudo em que a humanidade vive é submerso novamente num grande cemitério daquilo em que a humanidade vive, tal humanidade precisa do conhecimento da ordem universal moral. Este, no fundo, é conquistado plenamente por conhecimento espiritual. Posso apenas aludir a isso.

O outro, porém, é que não se pode chegar a esse conhecimento intuitivo, a essa submersão nas coisas exteriores, sem que se tenha passado por um sofrimento incrementado, frente àquela dor, que eu já tive de caracterizar antes por ocasião do conhecimento imaginativo, quando disse, que custa esforço se acomodar novamente em suas simpatias e antipatias, o que, em verdade, sempre dói se tiver de ocorrer. Agora a dor vem a ser uma convivência cósmica de todas as dores que estão no fundo da existência.

É fácil perguntar-se por que os deuses ou Deus criaram o sofrimento. O sofrimento tem de existir, se o mundo deve vivenciar-se na sua beleza. O fato de termos olhos – vou expressar-me de forma popular – provém de que, por assim dizer, fora escavado, num organismo ainda indiferenciado, o que conduziu para a capacidade visual e depois, foi modificado, para o olho. Pudéssemos perceber ainda hoje os pequenos processos insignificantes que se passam na nossa retina quando enxergamos, e perceberíamos que mesmo isso é uma dor jazendo no fundo da existência. No fundo do sofrimento é que jaz toda beleza. A beleza só pode evoluir a partir da dor. Tal dor, tal sofrimento, é preciso poder senti-lo. Somente podemos nos acostumar realmente no mundo supra-sensível por passarmos pela dor. Pode-se dizer isso já num grau inferior do conhecimento. Cada um que tenha adquirido um pouco de conhecimento poderá fazer-lhes uma confissão; dir-lhes-á: dou graças à minha sorte pelo que tive de experiências felizes, prazerosas na vida; os meus conhecimentos, porém, não os conquistei senão por meio de minhas dores, de meu sofrimento.

Sentindo isso já no início de conhecimentos inferiores, é possível agüenta-lo em dominando-se a si mesmo, em torcendo-se através da dor que está sendo sentida como dor cósmica, para uma vivência neutra no cosmo espiritual. Devemos chegar até o convívio do vir-a-ser e da essência de todas as coisas, então sobrevirá o conhecimento intuitivo. Então, contudo, estar-se-á completamente dentro de uma experiência cognitiva, que não mais está ligada ao corpo, e que pode regressar livremente ao corpo, para novamente estar no mundo sensível até a morte, sabendo, todavia agora plenamente, o que significa ser real, realmente estar espiritual – animicamente fora do corpo.

Havendo compreendido isso, tem-se uma imagem de conhecimento daquilo que ocorre quando se abandona o corpo físico na verdadeira morte; sabe-se então, o que significa passar pelo portal da morte. A realidade com que nos defrontamos, de que o espiritual-anímico passa para um mundo espiritual-anímico ao deixar para trás o corpo, temo-lo numa experiência de conhecimento prévia, quando tivermos ascendido até o conhecimento intuitivo, ou seja, quando soubermos como se sente sem um corpo que servia de sustento. Com tal conhecimento, após temo-lo trazido para o conceito, regressamos ao corpo. Mas o essencial é que se pode viver também sem o corpo e, com isso, adquire-se um conhecimento de como se sente, quando um dia não mais se pode usar o corpo, quando este é desprendido após a morte, e o Homem passa para um mundo espiritual-anímico.

Novamente não é uma especulação filosófica que está sendo dada pelo conhecimento iniciático sobre a imortalidade, mas uma experiência que, diria eu, é uma pré-experiência, uma pré-vivência. Saber-se-á como então será. Não se experimenta a realidade plena, mas se experimenta uma imagem real que coincide numa certa maneira com a plena realidade do ato de morrer. Experimenta-se a imortalidade. Portanto, também nessa relação é uma vivência que é aportada para o conhecimento.

Ora, eu procurei descrever-lhes a forma como se ascende através da imaginação para a inspiração e a intuição, e como assim se chega a conhecer a si mesmo como Homem na sua plena realidade. É no corpo que se chega a conhecer-se a si mesmo, pelo tempo que se está no corpo. Deve-se ficar livre do corpo com o espiritual-anímico; só então se solta todo o Homem. Pois, o que se conhece por meio do corpo, por meio dos sentidos, por meio do que se segue às experiências sensoriais como pensar, e o que, para o pensar comum, não deixa de estar ligado ao corpo, isto é, ao sistema neuro-sensorial: por isso se chega a conhecer apenas um membro do Homem. Todo o Homem pleno não se chega a conhecer senão se se tiver a vontade de ascender para aqueles conhecimentos que provêm da ciência iniciática.

Mais uma vez quero frizar: uma vez conhecidas as coisas, todo o mundo que se aproxime delas com senso ingênuo pode apreendê-las pelo bom senso, do

mesmo modo como se pode comprovar pelo bom senso o que os astrônomos, os biólogos dizem acerca do mundo. E então se descobrirá, que tal comprovação é o primeiro degrau do conhecimento iniciático. Como o Homem não está disposto por falsidade e engano e, sim, por verdade, deve-se ter uma impressão de verdade do conhecimento iniciático; então poder-se-á penetrar, à medida que o destino o faça possível, já nesta vida terrena, sempre mais e mais no mundo espiritual. No tempo moderno também se deve cumprir, e isso numa maneira mais elevada, o que se lia em cima do templo grego como exortação: “Homem, conhece-te a ti mesmo!” Com isso, certamente, não se queria referir a um entrar no interior humano mas, sim, a um convite de pesquisar pela natureza humana: pela essência da imortalidade = corpo, pela essência da inatalidade = espírito imortal, e pela mediação entre a Terra, o transitório e o Espírito, o anímico. Pois, o Homem verdadeiro, real consiste de corpo, alma e espírito. O corpo pode reconhecer o corpo, a alma e o espírito só pode ser reconhecido pelo espírito. Por isso, deve-se procurar encontrar em si mesmo o espírito atuante, para que o espírito possa ser reconhecido também no mundo.

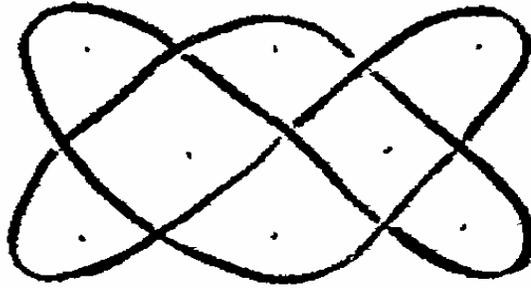
(Tradução: Heinz Wilda, X /98

Revisão: Gudrun Burkhard, X /98)

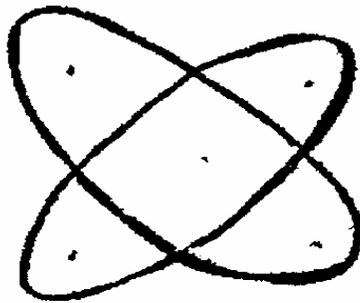
Revisão Ortográfica – Elaine Marasca.

ANEXO F – DESENHO DE FORMAS

3/2/3



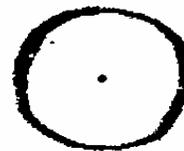
2/1/2



1/0/1



1





Tema



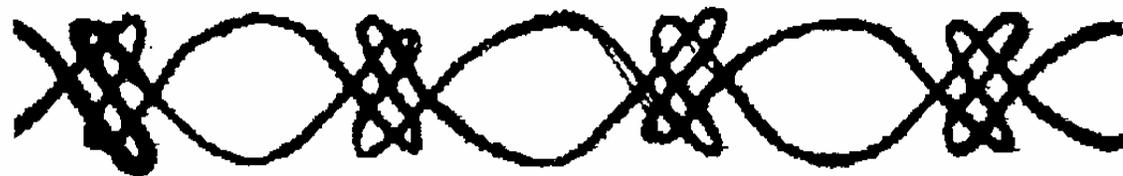
Composição 1



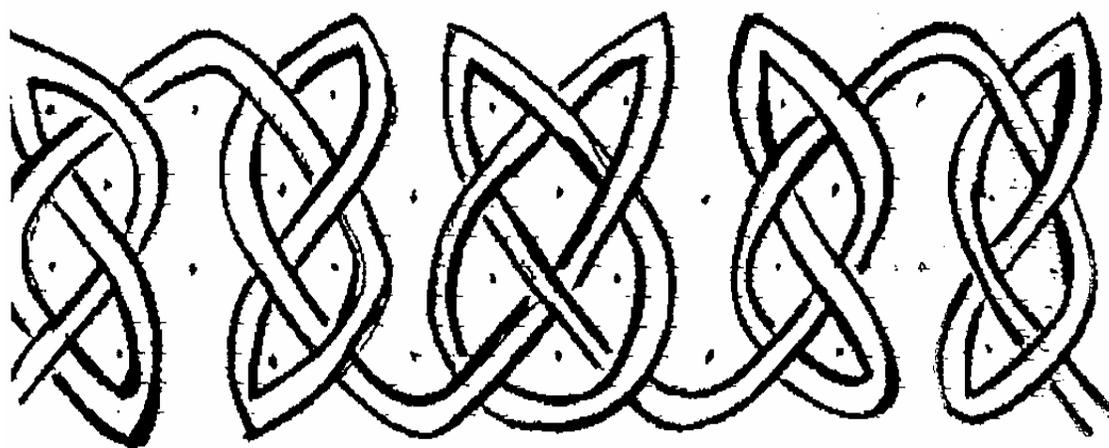
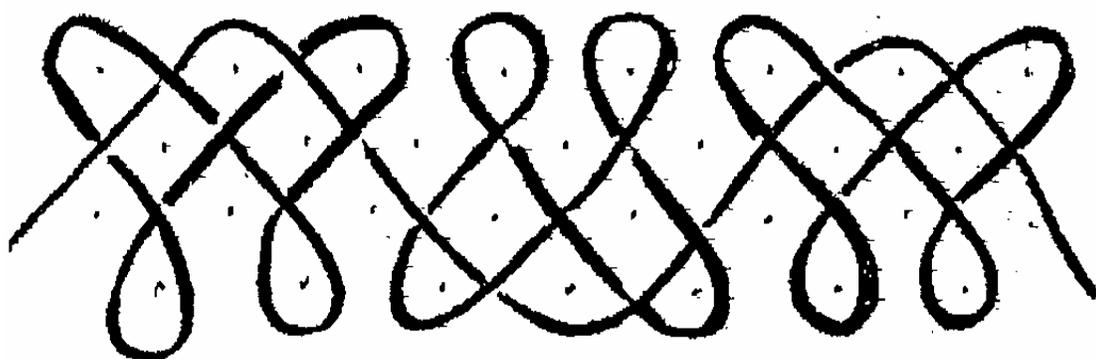
Composição 2



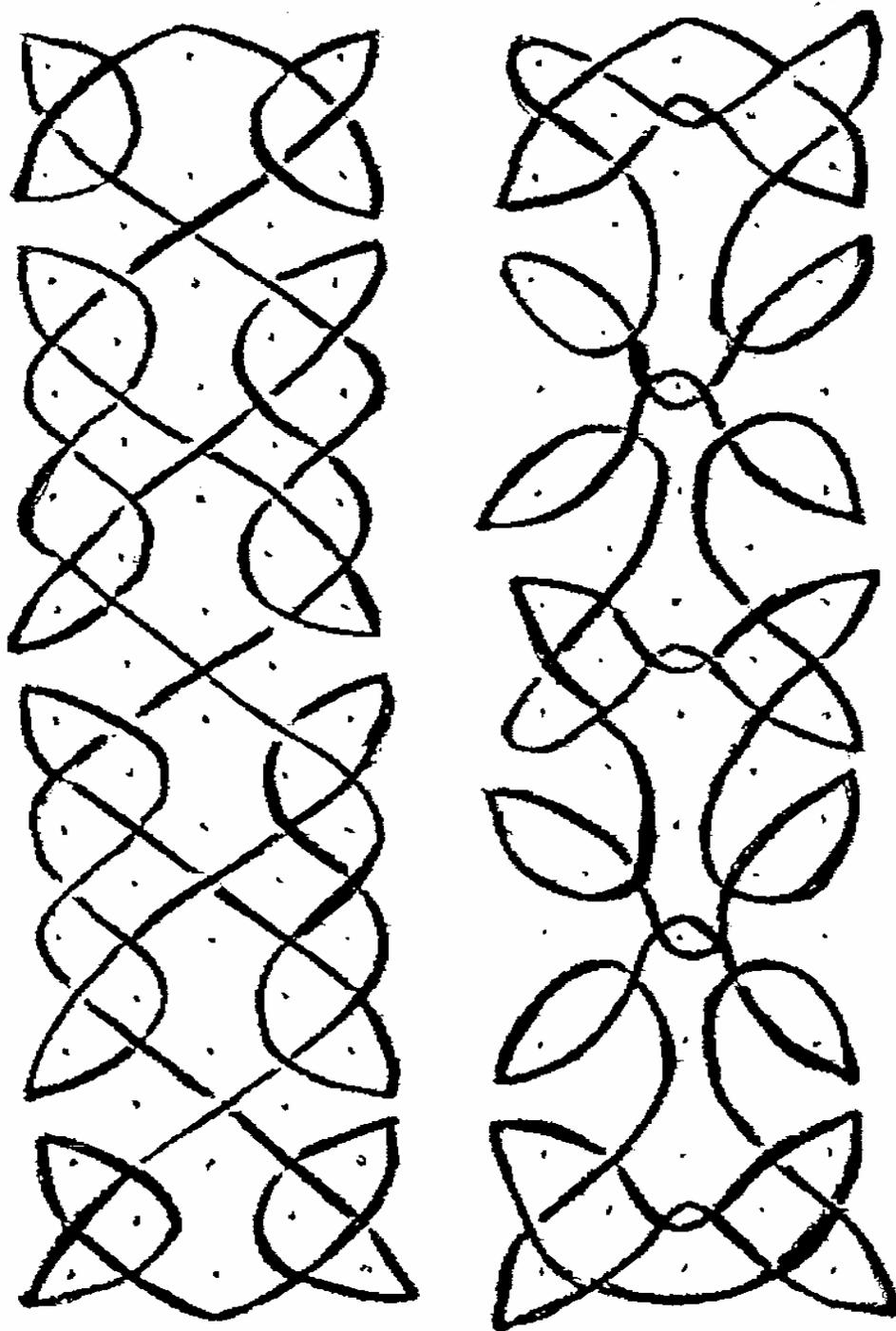
Inversão de tema



Composição tema e inversão



Trançado céltico



Arte dos Langobardos
(Aquileia)