

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULA CRISTINA SANTORO HADDAD LEVY

**A matriz froebeliana e o nascimento do jardim de infância Waldorf:
rupturas e continuidades**

São Paulo
2019

PAULA CRISTINA SANTORO HADDAD LEVY

**A matriz froebeliana e o nascimento do jardim de infância Waldorf:
rupturas e continuidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Lm

LEVY, Paula Cristina Santoro Haddad

A matriz froebeliana e o nascimento do jardim de infância Waldorf: rupturas e continuidades / Paula Cristina Santoro Haddad LEVY; orientadora Tizuko Morchida KISHIMOTO. -- São Paulo, 2019.

294 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Froebel, Friedrich. Proposta pedagógica. Kindergarten. 2. Steiner, Rudolf. Pedagogia Waldorf. 3. Grunelius, Elisabeth. Jardim de infância Waldorf. I. KISHIMOTO, Tizuko Morchida, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA, *in memoriam*

A meu pai,
Aref Haddad Baruque

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

À professora Tizuko Kishimoto pela oportunidade de pesquisa e por saber indicar o caminho a seguir.

Aos colegas do CIEI pelas partilhas no grupo de estudos – ainda que por um curto período.

À professora Christa Glass, sempre uma inspiração, pela entrevista concedida.

À professora, amiga e mestra, Luiza Lameirão pelo afeto, e por tudo que incessantemente aprendo com ela.

À Eleonore Pollklaesner pelo carinho e pela ajuda com a bibliografia em alemão.

À Dra. Claudia McKeen pela boa vontade na pesquisa de bibliografias em alemão.

À Melanie Guerra, que procurou algumas bibliografias em alemão e me ensinou a usar o Rudolf Steiner Archive, decisivo nesta pesquisa.

À Silvia Jensen, grande parceira, pelo garimpo de textos sobre Elisabeth Grunelius.

Ao secretário pedagógico da FEWB, Alcir Rodrigues, pela presteza em disponibilizar informações necessárias à pesquisa.

À Susan Howard pela abertura.

Aos bibliotecários da Biblioteca da FEUSP pelo atendimento gentil e eficiente, em especial no setor das Coleções Especiais.

À bibliotecária Walquíria Cavalcante por localizar livros importantes para esta pesquisa na Biblioteca Rudolf Lanz.

À secretária do MEB/FEUSP, Beatriz, pelo acolhimento para a pesquisa de fotografias do Acervo Alice Meirelles Reis.

Aos secretários da Pós-Graduação da FEUSP, sempre eficientes, gentis e positivos.

À Claudia Lang pelo enorme apoio e pela disponibilidade para a tradução de todos os textos em alemão.

À Ingrid Galleazzo pela revisão cuidadosa da dissertação, com competência e carinho.

Ao Marcelo Rito pelo companheirismo, pelo incentivo e pela leitura do texto da qualificação.

Ao sonho da Faculdade Rudolf Steiner, que fez o sonho do mestrado se tornar realidade. E a todos que um dia sonharam junto.

Às amigas da Educação Infantil da Escola Waldorf Rudolf Steiner, Ana Lúcia, Brenda, Erika, Gláucia, Malu e Natália, eternas parceiras, com quem compartilho a alegria e os aprendizados do dia a dia com nossas crianças.

À querida Glauce pelos debates apaixonados, profundos e sempre proffcuos.

Às amigas, Nina e Daisy, que sempre acreditam.

Às amigas, Cleonice e Rosa, nas quais encontro amor, cumplicidade e aceitação.

À querida Luceni, que também estuda, mas cuidou da casa para que eu pudesse estudar.

Aos meus queridos Marcella, Sara e Isaac pelo enorme carinho e pela compreensão com minha ausência.

À minha família: minha mãe Maria Luiza, minha irmã Mônica, minha irmã Rita. Meu irmão Thomás e minha cunhada Malu. Obrigada pela paciência, pelo amor, pela força e por não me deixarem desistir.

Aos meus filhos, que eu amo e admiro, e com quem aprendo incessantemente, Isadora, Olívia e Henrique. Obrigada por compreenderem a importância desse passo, aceitando que este trabalho fosse um novo filho em minha vida.

Ao meu marido, eterno amor e companheiro, Rubens Levy, por tudo (e também pela ajuda específica com a tradução dos textos em inglês).

E à Inês, que faz a gente acreditar que a vida é boa, e continua...

Nome: LEVY, Paula Cristina Santoro Haddad

Título: A matriz froebeliana e o nascimento do jardim de infância Waldorf: rupturas e continuidades

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Grande e belo é o mundo; mas oh!
Como ao céu agradeço.
Por ter um jardim pequenino,
bonito, meu próprio.
Levai-me de novo pra casa!
Pra que há de um jardineiro viajar?
Honra lhe vem e ventura, quando
trata do seu jardim.

(GOETHE [1790] 1986, p. 151)

LEVY, P. C. S. H. *A matriz froebeliana e o nascimento do jardim de infância Waldorf: rupturas e continuidades*. 2019. 288f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019.

RESUMO

Rastreando a história do surgimento do primeiro *kindergarten*, no século XIX, a partir do impulso pedagógico de Friedrich Froebel, e investigando os determinantes filosóficos que o embasam (Romantismo e Idealismo alemães), este trabalho adentra o posterior nascimento, na década de 20 do século XX, do jardim de infância Waldorf. Busca aprofundar a compreensão acerca do trabalho de Educação Infantil pautada na pedagogia Waldorf, impulsionada pelo pensador austríaco Rudolf Steiner – que também tem por fonte de inspiração autores do Romantismo e Idealismo alemães. Aborda as circunstâncias de fundação do primeiro jardim Waldorf, em Stuttgart, por Elisabeth von Grunelius. Investiga a formação prévia de Grunelius, na Pestalozzi-Froebel-Haus, e, finalmente, tece relações entre os dois movimentos pedagógicos, tanto no plano filosófico quanto metodológico, demarcando possíveis heranças froebelianas no bojo do jardim de infância Waldorf. Salienta pontos de distanciamento – como o uso dos dons – e de aproximação – como o respeito ao brincar livre –, percorrendo as seguintes dimensões: a concepção do brincar; a concepção de criança; a importância atribuída à força de imitação da criança; a relação adulto-criança; a composição do ambiente: o espaço e os materiais; a forma de lidar com o tempo, a partir de ritmos e rituais; e, finalmente, as consagradas metáforas da jardinagem. A pesquisa aborda as distorções que a pedagogia froebeliana sofre com o passar dos anos, e vê no jardim Waldorf a retomada de muitos intentos da proposta original de Froebel. Finalmente, apresenta um breve histórico do nascimento do jardim de infância Waldorf no Brasil e uma entrevista aberta com a professora Christa Glass, pioneira desse movimento no Brasil.

Palavras-chave: *Kindergarten*. Friedrich Froebel. Rudolf Steiner. Jardim de Infância Waldorf. Elisabeth von Grunelius.

ABSTRACT

Tracing the history of the emergence of the first *kindergarten*, in the nineteenth century, from the pedagogical impulse of Friedrich Froebel, and investigating the philosophical determinants that support it (German romanticism and idealism) this work enters the later birth, in the 20's of the twentieth century, of the Waldorf kindergarten. It seeks to deepen the understanding of the child education work based on the Waldorf pedagogy, promoted by the Austrian thinker Rudolf Steiner – who also has as a source of inspiration authors of German romanticism and idealism. It addresses the founding circumstances of the first Waldorf kindergarten in Stuttgart by Elisabeth von Grunelius. Investigates Grunelius' previous training at Pestalozzi-Froebel-Haus. And, finally, it makes connections between the two pedagogical movements, both philosophically and methodologically, marking possible legacies in the Waldorf kindergarten. It emphasizes differences – such as the use of gifts – and similarities – as the respect to the free play -, going through the following dimensions: the conception of play; the conception of children; the importance assigned to the child's imitation force; the adult-child relationship; the composition of the environment: space and materials; the way of dealing with time, from rhythms and rituals; and finally the consecrated metaphors of gardening. The research addresses the distortions that Froebelian pedagogy undergoes over the years, and sees in the Waldorf garden the resumption of many attempts of Froebel's original proposal. Finally, it presents a brief history of the birth of the Waldorf kindergarten in Brazil, and an open interview with kindergarten teacher Christa Glass, pioneer of this movement in Brazil.

Keywords: *Kindergarten*. Friedrich Froebel. Rudolf Steiner. Waldorf Kindergarten. Elisabeth von Grunelius.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Gravura: Friedrich Froebel	59
Ilustração 2 – Die Kinderkrippe II, 1894, Albert Anker	78
Ilustração 3 – Uso de blocos	80
Ilustração 4 – Kindergespann, 1868, Albert Anker.....	85
Ilustração 5 – Jardinagem I	87
Ilustração 6 – Jardinagem II.....	87
Ilustração 7 – Alumnos trabajando con los “Dones”	89
Ilustração 8 – Cantos para o 3º dom: “Esta construção graciosa...”	90
Ilustração 9 – Singspiele at the Kindergarten in Moulin-Vert.....	91
Ilustração 10 – Die Kinderkrippe I, 1890, Albert Anker.....	92
Ilustração 11 – Primeiros professores de jardim de infância no Japão	104
Ilustração 12 – Rudolf Steiner (foto)	113
Ilustração 13 – Elisabeth von Grunelius (foto).....	147
Ilustração 14 – Quarto de alunas internas do curso para professoras de jardim de infância.....	160
Ilustração 15 – Asseio da manhã no jardim de infância	161
Ilustração 16 – Creche.....	161
Ilustração 17 – <i>Gymnastica</i> – jardim de infância	162
Ilustração 18 – Sala de banho	162
Ilustração 19 – Oficina no “Hort”	163
Ilustração 20 – Recorte do Natural no Jardim	163
Ilustração 21 – Brinquedos Livres – jardim de infância.....	164
Ilustração 22 – Gráfico do ritmo de crescimento das escolas Waldorf no Brasil, desde 1956	167
Ilustração 23 – Peça de Natal	170
Ilustração 24 – Froebel Kindergarten, Berlim	170
Ilustração 25 – Sala de jardim Waldorf – Escola Waldorf Rudolf Steiner.....	178
Ilustração 26 – Drawing of teacher leading children in “Finger Plays” from Finger plays for nursery and kindergarten by Emilie Poulsson (1893).....	199
Ilustração 27 – Poema "Mowing grass" – <i>Mutter und Kose-Lieder</i>	201
Ilustração 28 – “Mowing Grass” – <i>Mutter und Kose-Lieder</i>	202

Ilustração 29 – “Pat-a-Cake” – <i>Mutter und Kose-Lieder</i>	204
Ilustração 30 – “The Carpenter” – <i>Mutter und Kose-Lieder</i>	205
Ilustração 31 – Detalhe 1 da Ilustração 30 – <i>Mutter und Kose-Lieder</i>	206
Ilustração 32 – Detalhe 2 da Ilustração 30 – <i>Mutter und Kose-Lieder</i>	206
Ilustração 33 – Detalhe 3 da Ilustração 30 – <i>Mutter und Kose-Lieder</i>	207
Ilustração 34 – “Naming the Fingers” – <i>Mutter und Kose-Lieder</i>	208
Ilustração 35 – Planta do jardim Waldorf de Garden City, NY.....	214
Ilustração 36 – Caixa de areia	215
Ilustração 37 – Sala de aula de um <i>kindergarten</i> froebeliano	216
Ilustração 38 – Sala de aula de um jardim de infância Waldorf chileno.....	217
Ilustração 39 – Sala de aula de um <i>kindergarten</i> froebelianos	217
Ilustração 40 – “The Little Gardener” – <i>Mutter und Kose-Lieder</i>	222
Ilustração 41 – Jardinagem	226
Ilustração 42 – Kindergarten in a Vegetable Garden	232
Ilustração 43 – Cena do jardim Waldorf da Escola Waldorf Rudolf Steiner	232
Ilustração 44 – Cena do jardim Waldorf da Escola Waldorf Rudolf Steiner	233

SUMÁRIO

PRÓLOGO	13
1. INTRODUÇÃO	15
2. O MOVIMENTO ROMÂNTICO ALEMÃO.....	24
2.1. COMPREENDENDO O ROMANTISMO.....	24
2.2. O IDEALISMO ALEMÃO.....	34
2.3. AS PEDAGOGIAS ROMÂNTICAS	41
2.4. A REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇA E DE JOGO NO ROMANTISMO	51
3. O JARDIM DE INFÂNCIA DE FROEBEL.....	59
3.1. ALGUNS ASPECTOS DA BIOGRAFIA DE FROEBEL	59
3.2. A PROPOSTA PEDAGÓGICA FROEBELIANA.....	74
3.2.1. As leis froebelianas.....	76
3.2.2. A autoatividade.....	78
3.2.3. O desenvolvimento infantil	81
3.2.4. A educação para a segunda infância: o kindergarten e o brincar.....	85
3.2.5. A educação para a primeira infância.....	92
3.2.6. A criança e a família	94
3.3. A DUALIDADE ENTRE BRINCAR LIVRE E MATERIAIS PEDAGÓGICOS: OS FLUXOS DE EXPANSÃO DOS <i>KINDERGARTENS</i> FROEBELIANOS AO REDOR DO MUNDO	95
3.4. CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE FROEBEL.....	105
3.4.1. O legado froebeliano em si.....	105
3.4.2. Os seguidores e as distorções	108
4. O JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF.....	113
4.1. ALGUNS ASPECTOS DA BIOGRAFIA DE RUDOLF STEINER.....	113
4.2. A PEDAGOGIA WALDORF	129
4.3. O NASCIMENTO DO PRIMEIRO JARDIM WALDORF E A EXPANSÃO DESSE MOVIMENTO PEDAGÓGICO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA	140
4.3.1. Elisabeth von Grunelius e seu <i>kindergarten</i>	147
4.4. PESTALOZZI-FROEBEL-HAUS	155
4.5. BREVE HISTÓRIA DO JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF NO BRASIL	164

4.5.1. Entrevista com a professora Christa Glass	168
4.5.1.1. Proposta e metodologia.....	168
4.5.1.2. Análise da entrevista	171
4.5.1.2.1. <i>Os primórdios da primeira escola Waldorf brasileira (1956)</i>	171
4.5.1.2.2. <i>O desconhecimento em relação à história da fundação do primeiro jardim Waldorf</i>	171
4.5.1.2.3. <i>O Passado e o presente – a constante transformação</i>	171
4.5.1.2.4. <i>A origem das rotinas dos jardins de infância Waldorf</i>	173
4.5.1.2.5. <i>A professora como criadora de novas atividades e rotinas</i>	174
4.5.1.2.6. <i>A transmissão oral da pedagogia Waldorf</i>	175
4.5.1.2.7. <i>O brincar de antigamente</i>	176
4.5.1.2.8. <i>Inclusão</i>	177
4.5.1.2.9. <i>O caminho de vida e a realização pessoal</i>	178
4.6. VISÃO GERAL DO JARDIM WALDORF HOJE: ALGUNS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E DINÂMICAS.....	178
4.7. CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE RUDOLF STEINER.....	182
5. O KINDERGARTEN DE FROEBEL E O KINDERGARTEN WALDORF: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS.....	191
5.1. A CRIANÇA SUBLIME E A RELIGIOSIDADE.....	197
5.2. O CONCEITO DE IMITAÇÃO	199
5.3. O CONCEITO DE BRINCAR E OS BRINQUEDOS.....	210
5.4. O PAPEL DO ADULTO NA RELAÇÃO COM A CRIANÇA	211
5.5. O ESPAÇO, A COMPOSIÇÃO DO AMBIENTE E OS MATERIAIS.....	213
5.6. O TEMPO, AS ROTINAS E OS HÁBITOS PEDAGÓGICOS	219
5.7. AS METÁFORAS DA JARDINAGEM.....	221
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	227
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	234
BIBLIOGRAFIA.....	240
REFERÊNCIAS DE WEBSITES	246
APÊNDICE	248

PRÓLOGO

Considero necessário explicitar a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, que se mescla à minha trajetória profissional.

Ingressei no curso de Pedagogia da FEUSP em 1985. Foi nesse curso que pela primeira vez ouvi sobre pedagogia Waldorf. Embora não fizesse parte de nenhum conteúdo programático, de nenhuma disciplina da grade curricular, uma professora citou a existência de uma “pedagogia diferente”. Fui, por iniciativa própria, procurar alguma escola que praticasse tal linha pedagógica.

Foi assim que, em 1987, entrei pela primeira vez em um jardim de infância Waldorf. Fiquei tão impressionada com o trabalho que ali era realizado que, em 1988, cursei a Formação de Professores Waldorf (o “Seminário Waldorf”), oferecida pela Escola Waldorf Rudolf Steiner, e fiz estágios. Em 1989, ganhei a regência da minha primeira sala de jardim. Desde então, não parei: além do trabalho com crianças, sempre tive interesse em entender a fundo a linha pedagógica pela qual optei.

Já trabalhei como jardineira e materneira¹ em jardins Waldorf.

Entre 1992 e 2004, residi no Rio de Janeiro, onde fundei um jardim Waldorf associativo, o Jardim Michaelis.

Retornei à São Paulo em 2005 e, desde 2006, atuo como formadora de professores Waldorf. Coordenei por 7 anos o Centro de Formação de Professores Waldorf e, de 2013 à 2017, fiz parte do grupo executivo que fundou a Faculdade Rudolf Steiner, com o intuito de transformar a formação do professor Waldorf em uma formação acadêmica, devidamente reconhecida, abrindo a pedagogia Waldorf – por tantos anos encastelada e isolada em si mesma – ao debate acadêmico e ao diálogo com as demais linhas pedagógicas.

Atualmente, tenho uma sala de maternal na Escola Waldorf Rudolf Steiner.

A minha pergunta de pesquisa foi sendo cunhada no decorrer de décadas de estudo e prática da pedagogia Waldorf, nas quais a história do jardim Waldorf escapava-me, permanecendo sempre obscura. Há, no movimento de pedagogia Waldorf, uma total inconsciência sobre as fontes históricas de seu jardim de infância. Além disso, percebia

¹ Terminologia utilizada internamente nas escolas Waldorf para nomear a professora de Educação Infantil e a professora da creche, respectivamente.

que o meu dia a dia em sala de aula continha algumas metodologias, cuja origem eu não conseguia localizar na obra de Rudolf Steiner.

Portanto, considero importante situar o leitor acerca deste vínculo, e espero que, apesar dele, central em minha vida profissional e pessoal, tenha conseguido me colocar criticamente em relação ao tema estudado: o nascimento dos jardins de infância Waldorf e as possíveis continuidades e rupturas que esse movimento pedagógico estabelece em relação ao *kindergarten* froebeliano.

1. INTRODUÇÃO

Jean-Claude Forquin², em *Escola e Cultura*, dialoga com Hannah Arendt ao dizer que “a continuação do mundo é uma necessidade absoluta, que supõe que as novas gerações substituam as gerações antigas e se reconheçam numa herança” (FORQUIN, 1993, p. 20). O presente trabalho pretende debater heranças pedagógicas e pertencimentos a correntes de pensamentos, visões de mundo e de homens, coerência atitudinal. Pretende, em um amplo horizonte de indagações, questionar a originalidade de um movimento pedagógico voltado para a Educação Infantil e aquilo que ele efetivamente traz de novo. O que é novo no cenário pedagógico? O que é a remodelação do velho? Em que momento surge, na história da Educação Infantil ocidental, uma guinada autenticamente nova e disruptiva? E em que há continuidade?

Se, no sentido lato, essas são as questões que guiam esta pesquisa, no sentido estrito debate-se aqui o nascimento do jardim de infância Waldorf, na década de 20 do século XX, em perspectiva com o movimento que o precede: o *kindergarten* froebeliano.

Retomando Forquin:

A reflexão pedagógica contemporânea não poderia contornar a questão da modernidade, nem se resignar em fazer a apologia da amnésia, pois só uma visão extremamente superficial e prematura da modernização do mundo pode nos fazer aderir ao mito do efêmero e rejeitar, como um fardo, nosso pertencimento à memória (FORQUIN, 1993, p. 20).

Almeja-se, portanto, escavar a memória do nascimento dos jardins Waldorf, lembrando que eles nasceram em um mundo já existente – e não em um mundo recém criado para eles e por eles. O mundo que os recebeu, e que também os concebeu, trazia em seu bojo um lastro de memórias que, queira ou não, o conformaram e moldaram. Reconhecer esse fato é lutar contra a *apologia da amnésia*, citada por Forquin, e a consequente perda da historicidade de um movimento pedagógico na busca da sua efetiva compreensão.

Mas, por outro ângulo de análise, cada nascimento reinventa o mundo. Ressignifica-o, redefine seus contornos e muda sua história. É assim que Guimarães Rosa resume o nascer: “Um menino nasceu – o mundo tornou a começar!” (ROSA, 2006, p. 468).

² Optei por apresentar o nome completo de cada autor na primeira vez em que ele é citado no texto.

O mundo, que já era mundo, recomeça a cada começo. Nesse sentido, podemos agregar mais uma pergunta à pesquisa: qual é a contribuição específica e única trazida pelos jardins Waldorf? Qual o seu ineditismo?

Ignorar o passado e começar tudo de novo, a cada momento, é ignorar a natureza humana que constrói identidade(s) e cultura(s) a partir da memória. Ignorar o futuro, e retomar em cada momento o passado como única configuração do presente, é ignorar a liberdade criativa individual e coletiva que desafia à participação na construção do mundo. A pedagogia dispõe da memória e da história para essa reconstrução (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. VI).

A Educação Infantil Waldorf, vinculada ao movimento pedagógico de Rudolf Steiner (1861-1925), apresenta um crescimento contínuo, desde sua fundação em Stuttgart (Alemanha), em 1926³, após a morte de seu precursor, até os dias de hoje. A primeira escola Waldorf surgiu em 1919, em Stuttgart, ainda sem Educação Infantil.

Os primeiros “jardins Waldorf”, como são chamados, surgiram na Europa e, algum tempo depois, na América do Norte. Foram gradativamente se expandindo pelas Américas e, com a queda do regime socialista da antiga URSS, adentraram o extremo leste europeu. Desde 1959, foram para a África do Sul. E, principalmente no século XXI, chegaram à Ásia. Apenas na China há hoje mais de 172 jardins Waldorf, segundo o *site* dos Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner’s⁴. É nesse *site*, de uma organização não governamental de apoio à pedagogia Waldorf, que se encontra a lista detalhada dos 1857 jardins de infância ao redor do mundo, nos cinco continentes. Há jardins Waldorf no Nepal, na África do Sul, no Japão, na Bulgária, em Nova York. A expansão dessa pedagogia por todo o mundo traz à tona o questionamento: Em que se apoia o trabalho do jardim Waldorf? Qual é sua essência e quais são suas fontes de inspiração?

Rudolf Steiner tece reflexões profundas sobre a natureza da criança pequena, além de oferecer indicações amplas sobre caminhos educativos para a primeira infância, mas não cria uma metodologia específica para o trabalho de Educação Infantil. Ele enfatizou a importância do exemplo imitativo oferecido pelo adulto à criança, centrado nas atividades da vida cotidiana, mas não adentrou em detalhes sobre rotina e dia a dia.

³ Essa data é sujeita a debates, que serão travados ao longo do trabalho.

⁴ Disponível em: <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/organisations-worldwide/?tx_dkprojectwiki_pi1%5BregionId%5D=18&cHash=7b08944d000f8e98982a24a510ffc134>. Acesso em: 3 set. 2017.

Elisabeth von Grunelius (1895-1989), fundadora do primeiro jardim de infância Waldorf, parece captar perfeitamente esse aspecto:

Die Arbeit des Erziehers wird auf dieser Grundlage nicht in ein System eingeschnürt, sondern im Gegenteil, es wird ihr in weitersten Möglichkeiten freier Raum gegeben. Die individuelle Initiative und der unmittelbare persönliche Einsatz des Erziehers, der in Liebe zu seiner Arbeit und den Kindern wirkt, wird in vollem Masse aufgerufen⁵ (GRUNELIUS, 1964, p. 10).

Mas o que é feito, na prática, dessas “amplas e livres possibilidades de trabalho”?

A obra de Rudolf Steiner é vasta e complexa. A pedagogia Waldorf apoia-se na Antroposofia, uma ciência espiritual – tal qual foi batizada por Steiner – que

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 (SETZER, 1998, s/p.).

Para melhor compreensão desse aspecto, vale observar o que Jonas Bach Jr. enuncia:

O embasamento teórico Waldorf tem como alicerce a Antroposofia – um campo do conhecimento sobre o ser humano, a natureza e o universo – criada por Steiner no início do século XX. O arcabouço antroposófico reúne influências da filosofia contemporânea – Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich Nietzsche (1844-1900) –, Goetheanismo (teoria científica de Johann Wolfgang von Goethe), Teosofia (cosmovisão oriental sobre o ser humano) e Cristologia (conhecimentos do cristianismo esotérico). Steiner tornou-se conhecido em toda Europa com suas atividades de conferencista e, por meio da Antroposofia, criou novas linhas de trabalho em áreas como Agricultura, Arte, Educação, Medicina e Pedagogia Curativa, entre outras (BACH JR., 2007, pp. 1-2).

Se, por um lado, essa investigação volta-se para a pesquisa histórica do nascimento do jardim Waldorf, perscrutando os determinantes filosóficos que o embasam; por outro lado, é impossível falar de um movimento pedagógico que adentra

⁵ Tradução: O trabalho do educador sobre esta base de educação não é limitado a um esquema, mas, ao contrário, são dadas a ele amplas e livres possibilidades de trabalho. A iniciativa individual e a ação imediata do educador, quando este atua com amor no seu trabalho e pela criança, são chamadas com toda a força.

o século XXI, carregando ainda a ingênua nomenclatura consagrada por Friedrich Froebel (1782-1852) na primeira metade do século XIX, os *kindergartens* (jardins de infância), e que tem como berço a mesma Alemanha de Froebel, sem questionar as possíveis influências que o trabalho froebeliano teve na estruturação inicial do jardim Waldorf. Dessa forma, outra questão que se coloca nesta pesquisa é: Será possível apurar o quanto houve de repatriação de algumas ideias pedagógicas postuladas por ele para as bases do jardim de infância Waldorf?

Portanto, a isto também se volta esta pesquisa: à compreensão do *kindergarten* froebeliano, entendido aqui como a grande matriz do trabalho pedagógico para a primeira infância. Assim, a pergunta que surge é: Como podemos situar o movimento Waldorf de Educação Infantil dentro de um cenário mais amplo do caminho ocidental de buscas pedagógicas voltadas ao atendimento à primeira infância?

Alessandra Arce enfatiza que os princípios propostos por Froebel acabaram por impregnar outras linhas pedagógicas. Estão presentes, por exemplo, em

uma corrente muito forte que se auto-intitula “construtivista”. Não foram os educadores contemporâneos que criaram os lemas mais conhecidos no meio educacional, é no passado que encontramos suas origens e necessitamos voltar a ele para quebrar esta sensação de descoberta recente (ARCE, 2002, pp. 83-4).

Arce prossegue, questionando o quanto, no século XXI, pode-se analisar as consequências de uma educação para a primeira infância pautada na infância idealizada:

Será que hoje ainda não vemos a criança tal qual como Froebel a via? Na nossa sociedade a perpetuação desta ideia de infância significa e significou o quê? Evoluímos a partir do que Froebel escreveu ou apenas colocamos o velho vinho em novas garrafas? (ARCE, 2002, p. 85).

É nesse sentido que o presente trabalho pretende estudar os aportes que Froebel traz à educação da primeira infância, colocando-os em diálogo com as contribuições de Rudolf Steiner, que levaram ao nascimento do jardim de infância Waldorf.

Metodologicamente, esta é, claramente, uma pesquisa pautada em revisão de bibliografia especializada, com análise interpretativa das ideias dos autores estudados.

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (SEVERINO, 2010, p. 59).

Em relação a Froebel, cuja obra foi originalmente escrita em alemão, utilizei as traduções para o inglês, do editor W. T. Harris, na coleção *International Education Series*, no início do século XX (cujos volumes utilizados encontram-se abaixo enumerados). Essa coleção também contém volumes de outros autores, sobre Froebel⁶:

- XXVI: *Symbolic Education – a commentary on Froebel’s “Mother Play”*, de Susan E. Blow;
- XXX: *Friedrich Froebel’s Pedagogics of the kindergarten or, his ideas concerning the play and playthings of the child*, de Friedrich Froebel, traduzido para o inglês por Josephine Jarvis;
- XXXI: *The Mottoes and commentaries of Friedrich Froebel’s Mother Play* – esse volume contém versos traduzidos para o inglês por Henrietta R. Elliot; e introdução de Susan E. Blow acerca da filosofia froebeliana;
- XXXII: *The songs and music of Friedrich Froebel’s Mother Play (Mutter und Kose-Lieder)*, de Friedrich Froebel – prefaciado por Susan E. Blow;
- XLI: *Froebel’s educational laws for all teachers*, de James L. Hughes;
- XLIV: *Education by development. The second part of the pedagogics of kindergarten*, de Friedrich Froebel, traduzido para o inglês por Josephine Jarvis;
- XLV: *Letters to a mother on the philosophy of Froebel*, de Susan E. Blow;
- LVIII: *Educational Issues in the kindergarten*, de Susan E. Blow.

A obra central de Froebel, *A educação do homem*, foi traduzida para o português em 2001, por Maria Helena Camara Bastos, em edição da Editora Universitária da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, trazendo para o nosso idioma um texto fundamental desse autor e preenchendo uma lacuna significativa para o estudo da história da educação.

⁶ As referências completas desses volumes encontram-se nas Referências Bibliográficas e Bibliografia.

Em relação a Steiner, cuja obra também é em alemão, a quase totalidade de sua obra pedagógica já está traduzida para o português, em edições publicadas pela Editora Antroposófica, Federação de Escolas Waldorf do Brasil e Editora João de Barro.

Por ser uma obra complexa, com muitas terminologias específicas, temos no Brasil alguns tradutores especializados, e as Editoras exigem para cada tradução cotejos de mais de um tradutor. Ademais, toda a obra desse autor encontra-se na internet, no Rudolf Steiner Archive⁷, em inglês e no original em alemão. A obra foi catalogada em 1997/1998, pela Rudolf Steiner Verlag, que gerou o Catalog of Complete Works, com uma numeração – GA (*Gesamtausgabe*: catálogo geral) – que:

contém 350 volumes, sendo 45 (isto é, até o GA 45), de sua própria escrita, e o restante é em geral transcrições de cerca de 6.000 palestras. A Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo tem em sua biblioteca a obra quase completa de Rudolf Steiner, tanto no original em alemão quanto em traduções em várias línguas, incluindo o português. A biblioteca do Espaço Cultural da Sociedade Antroposófica, em São Paulo, tem todas as obras de Steiner e suas traduções em várias línguas, bem como muitos livros de seguidores de Steiner (SETZER, 1998).

A obra pedagógica de Steiner encontra-se principalmente concentrada nos GAs 293 à 311⁸. Luiza Lameirão, dirigente da Seção Pedagógica da Sociedade Antroposófica no Brasil, e Eleonore Pollklaesner, membro do Conselho Editorial da Federação de Escolas Waldorf do Brasil, esclarecem que apenas quatro ciclos de palestras pedagógicas de Steiner ainda não estão traduzidos, a saber: GA300 (a, b e c), que reúne as conversas de Steiner com os professores da primeira escola Waldorf nas reuniões pedagógicas; GA309, com palestras proferidas em Stuttgart; GA301, com palestras proferidas em Basel e GA304, relativo ao ciclo de Berna. Esses quatro ciclos também não estão disponíveis no Rudolf Steiner Archive.

Há um terceiro autor que é abordado, ainda que orbitando em torno de Rudolf Steiner: a professora Elisabeth von Grunelius⁹. Ela escreveu dois livros em sua vida. O primeiro, originalmente em inglês, e posteriormente traduzido com algumas alterações

⁷ Disponível em: <<http://www.rsarchive.org/>>. Acesso em: 22 out. 2017.

⁸ A única obra pedagógica escrita por Steiner é o GA34, *A educação da criança segundo a ciência espiritual*. Steiner ministrou em vários lugares da Europa palestras com esse título, e, em 1907, reuniu esse conteúdo em um livro.

⁹ Em seu livro inglês, seu nome é grafado como *Elizabeth* e no livro alemão é *Elisabeth*. Nesta pesquisa será utilizada a grafia *Elisabeth*.

para o alemão (com sua autorização) trata do jardim de infância Waldorf. O segundo, em parceria com Helmut von Kügelgen aborda a essência da criança pequena.

Já em relação à literatura crítica, há suficientes trabalhos que investigam a obra de Froebel. Há bons comentadores e críticos relevantes. Utilizei os trabalhos de Alessandra Arce, Norman Brosterman, Gillès Brougère, John Dewey, Helmut Heiland, Keatley Moore, Tizuko Kishimoto, Dorvalino Koch, Moysés Kuhlmann Jr., Emilie Michaelis, Monica Pinazza, Johannes Prüfer e Gladys Vilches, além dos já citados Maria Helena Camara Bastos, James Hughes e Susan Blow.

Em relação à obra de Rudolf Steiner, utilizei os seguintes autores para o debate crítico: Jonas Bach Jr., Heiner Barz, Neil Boland, Stephen Sagarin, Jost Schieren, Tania Stoltz e Marcelo da Veiga. Há diversos estudiosos e comentadores de sua obra, sendo que o primeiro trabalho acadêmico com esse cunho foi apresentado por I. Staedtke, na Universidade de Leipzig, em 1929, abordando as conexões da pedagogia Waldorf e o pensamento de Schiller¹⁰. A partir da década de 1950, começa a haver uma produção um pouco maior de trabalhos, embora ainda pequena. É a partir da década de 1990 que podemos observar ano a ano a apresentação de trabalhos sobre o pensamento de Steiner e a pedagogia Waldorf em universidades como Stanford, Adelaide, Indiana, Kansas, Denver, Chicago e outras. A publicação de artigos sobre essa temática em periódicos especializados também se torna mais frequente. Joan Almon, Carolyn Pope Edwards, Freya Jafke, Helmut von Kügelgen, Luiza Lameirão, Renate Long-Breipohl, Sharifa Oppenheimer, entre outros, serão balizas para o debate específico quanto ao jardim de infância Waldorf.

Quanto à história do jardim de infância Waldorf, há uma enorme escassez de trabalhos acadêmicos abordando esse tema. Aqui se faz necessário apontar o seguinte: existem trabalhos sobre a pedagogia Waldorf em geral e sobre a história da Escola Waldorf, porém a história do jardim de infância Waldorf permanece esquecida. Há apenas artigos de revistas internas do movimento Waldorf abarcando essa temática. Cumpre mencionar que tais revistas são publicações livres, desprovidas de editoração científica. Ou seja, esse aspecto específico da pesquisa – a história do jardim de infância Waldorf – pode ser considerado, na acepção de Umberto Eco, “um tema marginal, sobre o qual pouca coisa foi escrita” (ECO, 2008, p. 16).

¹⁰ Informação disponível em: <<http://www.waldorfanswers.org/Studies.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

Optei por realizar uma entrevista com a jardineira Christa Glass, residente na cidade de São Paulo, ligada ao movimento de jardins Waldorf no Brasil há 60 anos. Ela ingressou no primeiro jardim de infância Waldorf brasileiro, no bairro de Higienópolis, no segundo ano de sua existência. É a única pessoa ainda viva que testemunhou os primórdios desse nascimento e, portanto, considere importante ouvi-la, registrando um pouco da história desse movimento pedagógico em nosso país. Seu testemunho abre importantes caminhos de reflexão sobre a prática, uma vez que acompanhou as seis décadas de jardim Waldorf no Brasil.

Realizei pesquisa no acervo fotográfico Alice Meirelles dos Reis, localizado no Museu da Educação e do Brinquedo (MEB) da FEUSP. A Profa. Alice lecionou no jardim de infância do Colégio Caetano de Campos, na década de 20 (século XX), exatamente quando nascia o primeiro jardim de infância Waldorf na Europa. Embora seu trabalho tivesse várias fontes de inspiração, ela visitou e fotografou alguns *kindergartens* froebelianos na Europa e nos Estados Unidos. Suas fotos, assim como algumas pinturas do século XIX, encontram-se distribuídas ao longo do trabalho, dialogando com a pesquisa.

Abro o trabalho, no capítulo 1, caracterizando alguns elementos do Romantismo, berço de inspiração tanto de Froebel quanto de Steiner. Fortemente influenciados pelos idealistas alemães, só é possível compreender suas obras contextualizando o movimento maior que lhes dá sustentação e, para tanto, abordo os principais impulsos pedagógicos advindos do Romantismo. Ainda no capítulo 1, apresento, baseada principalmente em Gillés Brougère, como os conceitos de jogo e educação perpassam a história da humanidade ocidental, até o momento do Romantismo. Isso será decisivo para o posterior entendimento de jogo em Froebel e Steiner.

No capítulo 2, adentro o estudo de Froebel. Parto de sua biografia para então caracterizar sua principal proposta pedagógica: o *kindergarten*. Interessa-me a dicotomia presente em seu trabalho, relativa ao brincar plenamente livre por um lado, e o desenvolvimento dos materiais pedagógicos – dons – de outro. Cumpre dizer que o aspecto ligado aos dons não será aprofundado nesta pesquisa, por ser justamente o ponto que se distancia daquilo que o *kindergarten* Waldorf almeja. Concentrei esforços na compreensão do brincar plenamente livre, na acepção froebeliana, ancorado pela imitação. O livro de Froebel, *Mutter und Kose-Lieder*, de 1844, é fonte importante para isso, ao apresentar brincadeiras imitativas, músicas, danças e ilustrações elucidativas.

No capítulo 3, abordo Rudolf Steiner, sua biografia e seu impulso pedagógico que ficou conhecido pelo nome do local onde inicialmente foi implantado, a fábrica de cigarros Waldorf-Astória, em Stuttgart. Apesar de marcado pelos idealistas alemães, Steiner desenvolve uma obra filosófica mais autônoma do que a de Froebel, dando mais passos na sua elaboração de mundo e de ser humano. A culminância desse capítulo é o nascimento do primeiro *kindergarten* Waldorf, dentro da Escola Waldorf Livre, após a morte de Rudolf Steiner, impulsionado pela professora Elisabeth von Grunelius. Abordo sua formação na Pestalozzi-Froebel-Haus. Prossigo trazendo breves elementos sobre a fundação do jardim Waldorf no Brasil, em 1956. E chego ao presente, caracterizando os jardins Waldorf hoje, e as possíveis transformações ao longo de mais de nove décadas de existência. A entrevista com Christa Glass é apresentada nesse capítulo.

No capítulo 4, elaboro uma análise comparativa dos dois impulsos pedagógicos voltados para a primeira infância abordados nesta pesquisa. Os pontos de contato e de afastamento são investigados, a partir dos seguintes aspectos: o brincar e os brinquedos; a concepção de criança; a imitação; a relação adulto-criança; a composição do ambiente: o espaço e os materiais utilizados; o tempo, as rotinas e os hábitos pedagógicos; e, finalmente, as consagradas metáforas da jardinagem.

Há, no corpo dessa pesquisa, citações em outros idiomas, a saber: espanhol, inglês e alemão. Optei por incluir notas de rodapé com a tradução dos textos em inglês¹¹ e alemão¹², por serem idiomas mais distantes do português e, portanto, menos acessíveis ao leitor brasileiro.

A pesquisa se encerra com considerações finais sobre o tema investigado. No apêndice, encontra-se a transcrição da entrevista com a professora Christa Glass.

¹¹ Realizadas por Rubens Chamtab Levy.

¹² Realizadas por Claudia Lang Werninghaus.

2. O MOVIMENTO ROMÂNTICO ALEMÃO

2.1. COMPREENDENDO O ROMANTISMO

Friedrich Froebel (1782-1852) e Rudolf Steiner (1861-1925) foram fortemente influenciados pelo Romantismo e pelo Idealismo alemão. Froebel viveu no epicentro desse movimento, frequentando a Universidade de Jena, em seu período áureo, quando Friedrich Schiller (1759-1805)¹³ e Friedrich Schelling (1775-1854) nela lecionavam. E, depois, concluiu seus estudos na Universidade de Berlim, onde lecionaram Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) e Friedrich Schleiermacher (1768-1834). Steiner, por sua vez, nasceu meio século depois. Porém, leu com profundidade os idealistas alemães e literatos românticos –, chegando a fazer a introdução¹⁴ das obras completas de Jean Paul Richter (1763-1825) e Arthur Schopenhauer (1788-1860) para a Biblioteca da Literatura Universal de Cotta, além da revisão de toda a obra científica de Johann Wolfgang Goethe (1749-1832), para a Edição Sophia. Na biografia de ambos, ficará clara quais são as fontes epistemológicas que os influenciaram.

Richard Tarnas (2008) aponta que, para entendermos as correntes culturais do Iluminismo e do Romantismo, é preciso que nos voltemos ao Renascimento, enquanto matriz complexa de ambas. Por um lado, o Renascimento conduz o espírito ocidental à Revolução Científica e ao Iluminismo, onde a racionalidade é valorizada, bem como o secularismo e a ciência empirista. Por outro, enquanto polaridade complementar, surge o Romantismo: uma corrente que busca equilibrar o excesso racionalista do Iluminismo, resgatando aspectos da existência do ser humano banidos por tal excesso. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é um dos precursores desse movimento na França. Goethe, Schiller e Johann Gottfried Herder (1744-1803) são precursores do Romantismo alemão do final do século XVIII e início do XIX.

Grandes nomes integraram o movimento romântico que, para Tarnas (2008), possui visíveis ecos até os nossos dias: por exemplo Schelling, Schleiermacher, irmãos Karl Friedrich (1772-1829) e August Wilhelm (1767-1845), Schlegel, Fichte, Ludwig van Beethoven (1770-1827), William Blake (1757-1827), Samuel Taylor Coleridge (1772-

¹³ Cada vez que um novo pensador é citado no texto, suas datas de nascimento e morte são indicadas. Caso ele seja novamente citado, essas datas não são rerepresentadas.

¹⁴ Esse trabalho será melhor abordado no item 3.1, Biografia de Rudolf Steiner.

1834), Friedrich Hölderlin (1770-1843), Percy Shelley (1792-1822), John Keats (1795-1821), Lord Byron (1788-1824), Victor Hugo (1802-1885), Alexander Pushkin (1799-1837), Thomas Carlyle (1795-1881), Ralph Waldo Emerson (1803-1882), Henry Thoreau (1817-1862), Walt Whitman (1819-1892), Friedrich Nietzsche (1844-1900). O mesmo se dá com o Iluminismo, que reúne pensadores tais como: Isaac Newton (1643-1727), Francis Bacon (1561-1626), Benjamin Franklin (1706-1790), Antoine Lavoisier (1743-1794), Pierre-Simon Laplace (1749-1827), Albert Einstein (1879-1955). Historicamente, temos, nesse período, a Revolução Francesa (1789-1799) e Napoleão Bonaparte (1769-1821).

O Romantismo e o Iluminismo possuem muitos pontos de contato, segundo Tarnas (2008): ambos se apoiam sobre uma visão *humanista*, segundo a qual tanto o Homem é visto como detentor de poderes, quanto sua relação com o Universo é investigada. A Natureza ganha destaque a partir de sua interação com o Homem. E, embora ambos desejem a relação do Homem com a Natureza e a compreensão dos fenômenos a ela circunscritos, os métodos que utilizam são diametralmente distintos: o iluminista parte do distanciamento do objeto na busca de uma análise realista. Restringe essa relação à sua dimensão naturalista e, a partir de um método científico de observação, experimentação, explicação teórica e manipulação tecnológica, pretende aproximar-se da realidade objetiva. O romântico quer se fundir ao objeto, superando a dicotomia Homem-Natureza a partir de uma unicidade e integração, uma vez que a Natureza é vista como “receptáculo vivo do espírito, transluzente fonte de mistério e revelação” (TARNAS, 2008, p. 394). O primeiro busca a compreensão da mecânica das leis, a verdade testável e a eficácia; o segundo, a essência espiritual, a verdade sublime e a transfiguração interior. O pêndulo oscila entre a impessoalidade da ciência e o significado espiritual dos fenômenos.

Tarnas (2008) também enfatiza que há nas duas correntes uma atitude *prometeica* “em sua rebelião contra estruturas tradicionais opressivas” (TARNAS, 2008, p. 394). O espírito individual e autônomo do Homem é enaltecido, e a liberdade adquire um valor especial: o ser humano rompe com os padrões estabelecidos e parte para a descoberta do novo com o desejo de mudar o mundo. O culto a grandes homens adquire relevo. Advém dessa dualidade a vivência paradoxal do Homem moderno.

Se existe um pano de fundo comum, existem também diferenças acentuadas. Tarnas (2008) aponta que, no Iluminismo, o mundo é visto em seu aspecto mecanicista

(atomista) e a Razão ocupa o proscênio do palco. Já o Romantismo exacerba-se na busca da organicidade do mundo, na primazia da inspiração em detrimento da razão, na aspiração criativa, artística e espiritual. A profundidade emocional do Homem é investigada nesse prisma. A “expressão e a criação individualizadas” (TARNAS, 2008, p. 394) são celebradas pelo Romantismo.

A relação do binômio Iluminismo-Romantismo com o Classicismo greco-romano foi polar. O cientificismo iluminista apoiava-se no Classicismo, buscando pontos de partida para novas investigações: “fora disso, em geral, considerava-se a metafísica e a ciência antigas deficientes, seu interesse era principalmente histórico” (TARNAS, 2008, p. 398). Para o romântico, a cultura clássica permanecia como manancial imagético e acervo artístico capazes de inspirar o espírito criativo do Homem moderno. Para o primeiro, a tradição clássica era o ponto de partida para a continuidade da evolução do conhecimento; para o segundo, uma sabedoria profunda da alma humana. Aos poucos, o Iluminismo radicaliza-se em sua crença no absoluto primado de seus próprios valores, como superiores aos de quaisquer outras civilizações. Já “o Romantismo mantinha uma profunda ambivalência em relação à modernidade em suas inúmeras expressões” (TARNAS, 2008, p. 399), questionando o progresso da civilização ocidental, gerado pela ciência racional.

Temos, assim, duas expressões distintas do temperamento moderno: o científico e o romântico. Dirigiam-se ao mundo fenomênico natural de formas díspares. Também isso acontecia em relação aos fenômenos da consciência humana. Segundo Tarnas (2008), o Iluminismo parte do empirismo, para o qual a supremacia dos sentidos sensoriais é decisiva, aliada ao desenvolvimento cognitivo: *razão e percepção*. Já o Romantismo apoia-se na consciência de si mesmo, abrindo espaço para a *emoção e imaginação*. A alma passa a ser investigada, não apenas em seus aspectos mais nobres, mas também nos aspectos sombrios: o mal, a morte, o irracional, o demoníaco. Essa temática está fortemente presente, segundo Tarnas (2008), nas obras de diversos autores, que embora pertençam a movimentos literários e filosóficos diversos, carregam essa influência advinda do Romantismo: Blake, Novalis (1772-1801), Schopenhauer, Søren Kierkegaard (1813-1855), Nathaniel Hawthorne (1804-1864), Herman Melville (1819-1891), Edgar Allan Poe (1809-1849), Charles Baudelaire (1821-1867), Fiódor Dostoiévski (1821-1881) e Nietzsche. É o Romantismo que busca lidar com as sombras

da existência, gerando introspecção e mergulho no mundo interno do ser humano, abarcando inclusive o mundo do inconsciente – bastante distante da realidade objetiva.

Porém, atrelada ao reducionismo racionalista, desenvolvia-se a visão positivista do espírito moderno, na qual não havia espaço para toda essa transcendência libertadora. Tarnas caracteriza essa dicotomia da seguinte forma:

Com o passar do tempo, a velha dicotomia medieval entre Razão e Fé, seguida pela dicotomia entre a ciência secular e a religião cristã do início da Era Moderna, tornava-se agora um cisma generalizado entre o racionalismo científico de um lado e a multifacetada cultura romântica humanista de outro; esta última agora incluía uma série de perspectivas religiosas e filosóficas frouxamente aliadas à tradição literária e artística (TARNAS, 2008, p. 402).

Essa cisão gera uma bifurcação no pensamento ocidental: por um lado, o Romantismo e sua sensibilidade marcam o homem moderno, por outro, o absolutismo e a onipotência da ciência como detentora da verdade subjuga esse mesmo homem. Essas visões, de certa forma, são inconciliáveis. E, na prática, as investigações românticas acabavam por necessitar da validação científica. Tarnas (2008) aponta para dois aspectos do pensamento ocidental: um interior, onde o Romantismo prevalece, com sua arte, metafísica, ideais morais e religião; outro exterior, onde a Ciência prevalece, com suas explicações para as leis da Natureza, a posição do Homem no universo e os limites do conhecimento. Mundo objetivo e mundo subjetivo se configuram... Sujeito e objeto. E o Romantismo fica enclausurado no subjetivismo, ainda que, segundo Tarnas (2008), abarque uma multiplicidade de olhares e amplo leque simbólico, não buscando em momento algum a verdade absoluta e totalizante almejada pela ciência empírica. O romântico propõe a complexidade de significados para a realidade, que contém profundidade e mistério, em contraposição à realidade concreta e unívoca do iluminista. Ante o indivíduo romântico, surge a tarefa transcendente de compreender o incompreensível, o que desperta impotência. O cerne que lateja por detrás de todas as manifestações românticas é a busca por um novo sentido existencial para a vida; por uma solução ao enigma do mundo – e isso está claramente presente no trabalho tanto de Froebel quanto de Steiner: a educação tem como objetivo maior proporcionar um caminho para que o indivíduo se descubra a si mesmo, em detrimento de um aspecto de mera transmissão de conhecimentos.

Historicamente, segundo Nicolai Hartmann (1960), é François Hemsterhuis (1721-1790), um iluminista holandês que questionava pontos decisivos desse movimento, quem preconiza valores fundamentais do movimento romântico. Foi contemporâneo de Immanuel Kant (1724-1804) e trocou cartas com este. Sua inspiração filosófica era o platonismo e em seus escritos desenvolveu respostas não conceituais, abertas, metafóricas e delicadas. Em suas obras, encontra-se misticismo e religiosidade enquanto experiência cósmica. Assim, Hemsterhuis antecede o Romantismo, influenciando-o espiritualmente.

Bertrand Russell (1957) discorre que Rousseau, como já apontado, também é considerado um grande precursor do movimento romântico na França do século XVIII. Lá, o cultivo da *sensibilité* estava em voga, abrindo espaço para a emoção: buscava-se a experiência direta da emoção, sem a mediação do pensamento. Isso gerava sensibilidade para com os problemas sociais, a miséria. E gerava uma certa imaginação e poetização da pobreza na literatura, na qual o pobre tornava-se virtuoso, ligado à vida rural. Apenas no século XIX é que o conceito de proletariado é desenvolvido e igualmente romantizado.

É Rousseau, ainda na visão de Russell (1957), quem se apropria da sensibilidade que estava presente em sua época e lhe dá contornos e profundidade. Ele era um democrata e ardente defensor das emoções. Questiona a sociedade parisiense, desdenhando das tradições e convenções sociais em inúmeras esferas: nas vestimentas, nos códigos de etiqueta, na poesia heroica, na arte e no amor. A moral tradicional o incomodava e buscava novos posicionamentos. É assim que se constata que a expressão política do Romantismo está, desde seus primórdios, com Rousseau, intrinsecamente presente no movimento – mais do que uma expressão filosófica –, caracterizando-se pela revolta em relação aos padrões éticos e estéticos da época.

“O movimento romântico, em sua essência, tinha em mira libertar a personalidade humana dos grilhões das convenções sociais e da moral social” (RUSSELL, 1957, p. 237). Já é possível, para Russell, observar em Rousseau o pulsar de uma revolta moral, que intenciona que o ego se liberte dos códigos e das leis que o aprisionam. A cooperação social é fragilizada nesse processo. Como conviver? Como conciliar a coexistência de tantos egos? Como conciliar eticamente vida social e realização de si mesmo?

Portanto, Rousseau catalisa um processo que traz oposições ao *status quo* da época, em que a sociedade, marcada por inúmeras guerras, busca evitar a partir do intelecto as tendências anárquicas. A barbárie é combatida pela maneira cortês. Russell (1957) aponta que o modelo de cosmos de Newton, no qual há uma mecânica celeste ordenada, com planetas movendo-se uniformemente ao redor do Sol, era a analogia do bom governo. E, para que isso pudesse funcionar harmoniosamente, as grandes paixões precisavam ser contidas, uma vez que continham em si o potencial desorganizador dessa ordem. A educação deveria atuar nesse sentido disciplinar, formando cavalheiros. Rousseau rebelou-se contra isso, rechaçando a segurança proporcionada por essa contenção das paixões. Napoleão e a Revolução Francesa abrem novas perspectivas de vigor:

Os românticos não desejavam paz nem tranquilidade, mas uma vida individual vigorosa e apaixonada. Não tinham nenhuma simpatia pelo industrialismo porque este era feio, porque a busca de dinheiro lhes parecia indigna de uma alma imortal e porque o desenvolvimento das modernas organizações econômicas interferia com a liberdade individual (RUSSELL, 1957, p. 230).

Em suma, a ética romântica apoia-se, para Hartmann (1960), no diálogo entre a tendência humana ao isolamento e à solidão, e a importância dos laços sociais. A tensão entre eu individual e comunidade é especialmente sensível ao romântico. Em um dos polos, aponta para o valor da individualidade humana, em seu caráter único. Quem sou eu? Qual é a minha verdade? Essas são perguntas candentes para o Romantismo, que trava uma aliança com o autoconhecimento: cada indivíduo “tiene su propia y eterna verdad que debe cumplir, lleva en si mismo su mundo, su destino” (HARTMANN, 1960, p. 249). No outro polo, está o cultivo das relações sociais, que exige igual seriedade e sacrifícios. Podemos dizer que Steiner e Froebel estão circunscritos a essa ética. Para eles, o valor da individualidade humana é imensurável.

Outro aspecto importante do Romantismo diz respeito ao nacionalismo por ele propagado: os românticos entendiam que cada nação possuía uma alma coletiva, cuja liberdade impunha a necessidade de que os limites dos Estados coincidissem com os das nações. Especialmente na primeira metade do século XIX, ocorre a intensificação entusiasta do nacionalismo – que contagia Froebel. Essa questão é importante para a compreensão da criação dos *kindergartens* froebelianos, aspecto que será detalhado mais para frente. O nacionalismo está ancorado na ideia de que a

nação possui uma ancestralidade comum, o que gera uma “consciência de sangue” (RUSSELL, 1957, p. 236).

Vale atentar à observação de Russell (1957) quanto à primazia da norma estética, em detrimento da utilitária. A moral torna-se marcada pela estética, que assume grandes proporções. Porém, o senso de beleza apregoadado pelo Romantismo é bastante peculiar, abrangendo a arquitetura gótica e a própria natureza. Apesar de ser um movimento em parte aristocrático, congrega desprezo pelo comércio e pelas finanças, em uma postura claramente anticapitalista, porém diversa do socialismo.

É importante perceber que, apesar da origem em Rousseau, é na Alemanha que o Romantismo encontra o solo mais fértil para seu desenvolvimento. Foram os românticos alemães que influenciaram os ingleses, que, segundo Russell (1957), tiveram nos já citados Coleridge, Shelley, Byron e Keats seus grandes expoentes. Russell (1957) prossegue, apontando que, na França, esse movimento persiste, embora enfraquecido, até Victor Hugo; e nas Américas encontra expressão em Melville, Thoreau e na comunidade de Brook Farm, fundada em 1840; e, um pouco menos acentuado, em Emerson e Hawthorne.

O coração humano, com o amor, o ódio, o orgulho, o remorso, a inveja, o desespero, a fúria e tantos outros sentimentos intensos precisa, na análise de Russell (1957), libertar-se das amarras da sociedade. Porém, apesar de mergulhar no coração humano, o romântico, paradoxalmente, adentra também a natureza exterior: “Un nuevo sentido de verdad se manifiesta en el reconocimiento anhelante del ser propio en las formas de la variedad cósmica. Un nuevo sentido hacia lo bello y una nueva tarea del arte se enciende en este transparentarse de lo natural” (HARTMANN, 1960, p. 248). Compete à Arte iluminar o infinito dentro do finito, de forma que a finitude das coisas seja superada e percebida como um engano.

Em relação à Arte, novamente surge uma cisão entre os dois movimentos aqui discutidos. A sensibilidade romântica encontra uma relação quase religiosa com a Arte – seja a música, a literatura, o teatro, a pintura – enquanto caminho para o encontro da beleza. A Arte é entendida como o elo que une o mundo natural e o mundo espiritual, sendo, para alguns pensadores modernos, quase um substituto da religião em si. Essa nobre dimensão à qual ela é alçada, seja como “epifania poética ou êxtase estético” (TARNAS, 2008, p. 400), faz com que seja veículo legítimo da inspiração, da criatividade, da imaginação e até da devoção divinal – tão caras aos anseios românticos! Mas,

também, alguns românticos derivam para um assim chamado *realismo artístico*, rigoroso em relação às características do mundo exterior e atento quanto ao fenômeno da consciência humana. Tarnas (2008) aponta que é através de William James (1842-1910), Henri Bergson (1859-1941), Edmund Husserl (1859-1938) e Martin Heidegger (1889-1976) que esse ramo buscará “com penetrante rigor e sutileza aquela ampla fenomenologia da vida humana que também começava a entrar na filosofia formal” (TARNAS, 2008, p. 401). Assim, o impulso romântico caminha em direção ao Realismo, ultrapassando os limites da fonte clássica. Levou ao extremo a busca pelo sentido da existência, não poupando esforços para captar nas experiências mais banais do cotidiano sua dimensão poética e mística.

Na obra de Rudolf Steiner, a Arte terá papel decisivo, nas três dimensões acima descritas: enquanto ligação com o mundo espiritual; enquanto experiência estética; e enquanto fenômeno da consciência humana. Ele dedica anos de sua vida impulsionando diferentes tipos de artes¹⁵, e desenvolve uma linha pedagógica que pretende ser reconhecida enquanto *arte de educação*.

Ainda sobre o Romantismo, Tarnas (2008) prossegue salientando que este enveredou no enalço da precisão e do detalhe de tudo aquilo que compõe a diversidade humana, caracterizando desde sua imanência, até sua dimensão profana, degradada e feia. Abarcou a confusão e a subjetividade, reinventando a realidade por meio da Arte.

Isso explica a afinidade com aquilo que é estranho. Na literatura, Russell (1957) aponta que isso é percebido em obras que abordam temas ligados a fantasmas, ocultismo, castelos em ruínas, piratas, heroísmos, fortes paixões, etc. Ou seja, o dia a dia prosaico não parece interessar ao romântico, que busca algo mais em sua imaginação. As circunstâncias comuns são sobrepujadas pelo fantástico e pelo incomum.

Já em relação ao sentimento religioso, no Romantismo ele é vivido de forma ampla: para Hartmann (1960), o autêntico sentimento universal e vital é religioso em si mesmo. É assim que o espírito oculto vai gradativamente despertando, abrindo espaço para a exaltação divina e o misticismo, bem como para a busca por ser uno com Deus, transpondo a dicotomia espírito-matéria.

Assim como no Iluminismo, há uma forte influência advinda da Reforma. Tarnas (2008) aponta que o individualismo e a liberdade pessoal de crença fizeram-se presentes em ambas as correntes. Em um certo sentido, aos iluministas era mais árduo

¹⁵ Melhor descrito no item 3.1.

aceitar questões de dogma teológico, de forma que o laicismo lhes acenava como um caminho melhor. O romântico, como já dito, estabelecia uma relação de maior complexidade para com a religião: ao mesmo tempo em que se rebelava contra a instituição religiosa e sua hierarquia, e contra o ritual esvaziado de significação e repleto de moralismos, reconhecia a religião como uma necessidade do espírito humano. Para Tarnas (2008), o Deus místico, não ortodoxo, foi redescoberto pelo Romantismo. Procurava-se a força criativa do cosmo, da natureza e do próprio espírito humano. Para além de um aspecto confessional, o romantismo propõe o combate à desespirtualização do mundo. Assim, inúmeras formas de relação com a transcendência são buscadas:

a religião em si era um elemento permanente e central para o espírito romântico, sob qualquer forma, como a do idealismo transcendental, neoplatonismo, gnosticismo, panteísmo, religião de mistério, veneração da natureza, misticismo cristão, misticismo hindu-budista, swedenborguianismo, teosofia, esoterismo, existencialismo religioso, neopaganismo, xamanismo, veneração da Mãe-terra, divinização evolucionária do Homem ou algum sincretismo destas. Aqui o “sagrado” permanecia uma categoria viável, quando há muito desaparecera na Ciência (TARNAS, 2008, p. 400).

Hartmann (1960), na busca da essência do movimento romântico, aponta que sua principal característica é ser desprovido de dogmas ou princípios. Não possui objetivos específicos ou contornos de pensamentos que possam delimitar sistemas de conceitos. Não se trata de uma filosofia: é, antes, um posicionamento poético perante a existência. E, por isso mesmo, os poetas são seus mais genuínos representantes. Engloba uma concepção de mundo calcada em um sentimento cósmico que deflagra emoções: “El romanticismo es una postura vital de índole propia, y en eso reside la imposibilidad de determinar conceptualmente su esencia. Pero está lejos de agotar-se en esta tendencia emocional” (HARTMANN, 1960, p. 248).

Nicola Abbagnano (1994), por sua vez, investiga em profundidade essa impossibilidade de que o Romantismo se esgote no viés emocional. O termo *romantismo* deriva, em sua reflexão, dos romances de cavalaria, compostos por múltiplas aventuras e histórias amorosas, predominantemente marcados pelo *sentimento*. É assim que o movimento romântico pode ser encarado como herdeiro do

movimento literário *Sturm und Drang*¹⁶ – do qual Goethe, Schiller e Herder fizeram parte – que se opunha ao Iluminismo alemão do século XVIII e ao Classicismo francês, recuperando sentimentos, fé, intuição e mística, que haviam sido prescritos por Immanuel Kant em prol da razão e de seus limites e suas demarcações claras. Como consequência de tais limites, a razão torna-se incapaz de atingir a substância das coisas, ou o seu caráter divino. Abbagnano (1994) salienta que também aos integrantes do *Sturm und Drang* a razão é limitada. A divergência em relação aos iluministas surge quando os primeiros observam que essa razão não é absoluta, abrindo espaço legítimo aos sentimentos. O nascimento do Romantismo inaugura nova relação do Homem com a razão: ela deixa de ser finita. Assume-se a existência de uma razão infinita e onipotente. Está posta, nesse momento, a grande questão da consciência humana.

O romantismo, pelo contrário, nasce quando esse conceito de razão [finita] começa a ser abandonado e se passa a entender razão por uma força *infinita* (onipotente) que habita o mundo e o domina, e por conseguinte constitui a própria substância do mundo. Esta passagem surge com nitidez em Fichte que identificou a razão com o Eu infinito ou Autoconsciência absoluta e que constitui a força que deu origem ao mundo (ABBAGNANO, 1994, p. 162).

As reflexões de Abbagnano (1994) nos conduzem a um nível mais complexo de compreensão da essência do Romantismo. Note-se, portanto, que na gênese desse movimento pulsa não uma simples polaridade entre razão e sentimento, que já existe no *Sturm und Drang*. O que se coloca é muito mais extenso, indo bem além dessa dualidade. O Romantismo inaugura, no entendimento de Abbagnano, o Princípio Infinito, que abarca a consciência humana em toda a sua potência, bem como as questões da atividade, liberdade e capacidade criadora do ser humano, e que recebe nomenclaturas diversas em cada pensador romântico: “Fichte chamou-lhe Eu, Schelling Absoluto, Hegel Ideia ou Razão Autoconsciente” (ABBAGNANO, 1994, p. 162).

Tanto Froebel quanto Steiner são legítimos herdeiros desse posicionamento em relação à razão. Em especial para Steiner, essa questão assumirá importância central em sua obra, de forma que ele almeja encontrar cognitivamente um caminho de acesso aos fenômenos do Espírito.

¹⁶ Tradução: Tempestade e ímpeto.

O fenômeno da consciência humana adquire contorno especial. É nesse contexto que se ergue o Idealismo Alemão. Este é o elo entre o Romantismo e o Idealismo alemão, sobre o qual discorreremos a seguir: há um mesmo ideal que é perseguido por ambos os movimentos – no Idealismo alemão, mediante sistemas conceituais; no Romantismo, enquanto busca direta na vida. Para ambos, “a verdadeira realidade é aquela que escapa ao utilitarismo dominante no Iluminismo, e que só é agarrada na Ideia” (HARTMANN, 1960, p. 250).

2.2. O IDEALISMO ALEMÃO

Na Alemanha, em torno da década de 80 do século XVIII e adentrando até a metade do século XIX, ocorre a época do Idealismo alemão que, segundo Hartmann (1960), foi um movimento espiritual de proporções inigualáveis. Esse movimento tem em Fichte, Schelling e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) seus grandes expoentes. É na Universidade de Jena que os gigantescos sistemas filosóficos criados por suas mentes são edificados. Jena possui um período extremamente fértil e efervescente, que vai do início da presença de Karl Reinhold (1757-1823), em 1787, até a saída de Hegel, em 1808. Depois, é a Universidade de Berlim que passa a abrigar essa chama de atividade, com o trabalho de Fichte, Schleiermacher e Hegel.

Hartmann (1960) explica que o que confere unidade aos pensadores do Idealismo alemão – apesar de suas especificidades e até mesmo profundas diferenças – é o ponto de partida na filosofia kantiana, que trouxe uma riqueza inesgotável para o pensamento filosófico. Abbagnano (1994) enfatiza que foi o empirismo inglês que iniciou a orientação crítica, conferindo limites à razão humana. O Iluminismo se apropria desse caminho de pensamento. E é Kant quem empreende o *turning point* da história filosófica. “A construção de uma filosofia essencialmente crítica, na qual a razão humana, levada ante o tribunal de si própria, delimita de modo autónomo os seus confins e as suas possibilidades efetivas, tal é o objetivo próprio de Kant” (ABBAGNANO, 1994, p. 41). O racionalismo kantiano parte da elaboração rigorosa do conceito de razão, sendo um herdeiro da tradição iniciada por Thomas Hobbes (1588-1679) e ampliada por John Locke (1632-1704), na qual a razão é vista como um “órgão autónomo e eficaz para guia da conduta humana no mundo mas não uma actividade infinita e onipotente que não tenha limites nem condições” (ABBAGNANO, 1994, p. 41).

Todos os idealistas, na visão de Hartmann (1960), ainda que cada um a seu próprio modo, buscam criar sistemas filosóficos pautados na *metafísica futura*, instituída por Kant, em linhas gerais, nas duas últimas *Críticas*. Isso prepondera como busca comum, independentemente das buscas individuais: a crença de que é possível chegar a um sistema filosófico ideal, a partir da razão humana. Isso gera otimismo e até mesmo vigor juvenil em seus representantes. Abbagnano (1994) concorda que Kant é o ponto de partida de uma problemática que encontra investigações filosóficas em direções diversas, gerando doutrinas que em alguns momentos se chocam entre si. Mas o efeito estarrecedor que a polêmica que o criticismo kantiano gera, deflagrando afastamentos, releituras e retomadas, faz com que a Alemanha passe definitivamente a liderar todo o pensamento europeu da época.

As doutrinas idealistas caminham em direção ao sistema filosófico ideal, que visa abranger a totalidade da vida, do mundo, do Homem, e dos fenômenos que o cercam e até mesmo o ultrapassam. E, segundo Nicolai Hartmann, “la época postkantiana se pone así en manifiesta oposición a Kant, para quien, a pesar del profundo enfoque metafísico fundamental, la primera exigencia era no tanto el sistema como, en último término, la ‘crítica’ en cuanto supuesto del sistema” (HARTMANN, 1960, p. 13). O Idealismo alemão, no entanto, é a reação histórica contra a crítica destrutiva, “es la reacción del sistematismo contra el criticismo” (HARTMANN, 1960, p. 13).

Aos primeiros pensadores pós-kantianos coube a tarefa de tentarem compreender as árduas investigações da *Crítica da Razão Pura*. Nessa etapa, diversos pensadores, no entendimento de Hartmann (1960), como Felix Mendelssohn (1809-1847) e Herder teceram considerações negativas a respeito da obra. Coube a Reinhold abrir um caminho diferente de relação com a filosofia kantiana, no qual expôs com espontaneidade seus sentimentos acerca das impressões que a doutrina desse filósofo lhe causava.

A obra de Kant foi complexa e exigente. E despertou insatisfações em alguns pontos. Para Hartmann (1960), o esforço de Reinhold no sentido de reembarcar esses pontos, criou uma releitura da doutrina. Ou seja, ao mesmo tempo em que vai ao encontro de Kant, o ultrapassa. E é exatamente essa postura dupla que será experimentada pelos idealistas: há aqueles que defendem a filosofia crítica de Kant e aqueles que se opõem a ela. Na última década do século XVIII, surgem, ligados a Reinhold, pensadores que buscam interpretar a obra de Kant, posicionando-se frente a

ela. Hartmann (1960) cita os seguintes nomes: Max Schulze (1825-1874), Salomon Maimon (1753-1800), Jakob Beck (1761-1840) e até Friedrich Jacobi (1743-1819) e Christoph Bardili (1761-1808). Nessa mesma década, porém, alguns anos depois, surge Fichte, que inaugura um movimento mais amplo, que englobará Schelling, Hegel, Schopenhauer e Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832).

Os poetas românticos também integram esse movimento filosófico. Hartmann (1960) aponta que Karl Wilhelm Friedrich Schlegel (1771-1829) e Novalis unem a investigação idealista à busca do infinito e do irracional. O mesmo, embora mais limitado, ocorre com Hölderlin. Toda essa corrente de pensadores traz como herança espiritual aquilo que foi desenvolvido anteriormente por Plotino (203 D.C.-270 D.C.), Giordano Bruno (1548-1600), Baruch Spinoza (1632-1677) e Jakob Böhme (1575-1624). “El elemento romántico, panteísta y místico opera en la estructura del pensamiento crítico y sistemático como un cuerpo extraño que paulatinamente lo impregna desde dentro y lo desvía de su recto camino” (HARTMANN, 1960, p. 15).

É a partir dessa improvável combinação que surge o colorido espetacular do Idealismo alemão: o determinismo do racionalismo de Kant, por um lado, e suas consequências éticas, estéticas e filosófico-religiosas; o irracionalismo romântico, por outro. E é do diálogo entre esses polos que nasce a miríade de pensamentos particulares que irão caracterizar esse período, criando uma rede extensa de indivíduos, cujas obras imbricam-se, a partir de influências conjuntas e oposições. Além desse contexto geral, observa-se que, segundo Hartmann (1960), a trajetória individual dos idealistas apresenta etapas, construções e desconstruções. É o caso, por exemplo, de Schelling, que começa acompanhando quase repetidamente Fichte, para, ao longo de seus 50 anos de produção, criar cinco sistemas filosóficos distintos. As obras dos pensadores idealistas muitas vezes se complementam e criam coreografias integradas, de tal forma que: “el Fichte último no ha de entenderse históricamente sin Schelling; el Schelling intermedio sin los románticos y el último sin Hegel” (HARTMANN, 1960, p. 17).

Fichte, apesar de ter diversas fases, tem como um dos pontos importantes de seu trabalho a investigação da infinitude do eu. Abbagnano aponta que “Kant pretendia construir uma filosofia do finito; Fichte quer construir uma filosofia do infinito: do infinito que existe no homem, que é também o próprio homem” (ABBAGNANO, 1994, p. 10).

A estrutura intelectual dos idealistas é calcada por heterogeneidade, ramificações e, ao mesmo tempo, imagem de conjunto. Hartmann (1960, p. 251) enfatiza que

Schelling e Schleiermacher permanecem muito próximos ao círculo dos românticos, sendo profundamente influenciados por estes. Mesmo permanecendo mais distantes, Hegel e Fichte também recebem tal influência. Coube a Hegel desenvolver uma filosofia do espírito, que abarca com profundidade anseios românticos, constituindo, assim, sua expressão intelectual máxima e, indo além, elevando-se acima de sua própria época. “Los grandes idealistas luchan todos, cada uno a su manera, con Kant y con los grandes sistemas de la época anterior. El romanticismo es para ellos sólo un fragmento de su ideología, aunque un fragmento esencial” (HARTMANN, 1960, p. 252).

Se olharmos para Goethe, podemos encontrar nele a busca pela forma arquetípica ou pela essência de cada vegetal ou animal. É a partir de seus estudos morfológicos que a percepção é ampliada pela imaginação. Tarnas esclarece que:

Goethe liderou um movimento, *Naturphilosophie*, que se empenhava em unir a observação empírica e a intuição espiritual numa ciência mais reveladora do que a de Newton – uma ciência capaz de apreender as formas arquetípicas orgânicas da Natureza (TARNAS, 2008, p. 405).

É assim que surge uma ciência em que o cientista não deveria se separar do fenômeno estudado, mas, sim, buscar uma interação profunda, para, de fato, penetrar nos mistérios da Natureza, descobrindo sua essência. “Somente assim se faria surgir a forma arquetípica de cada fenômeno, somente assim o universal poderia ser identificado no particular e novamente unido a ele” (TARNAS, 2008, p. 405). Goethe era um antikantiano, sendo que, para ele:

A Natureza permeia tudo, inclusive o espírito e a imaginação humana. Assim, a verdade da Natureza não existe como algo independente e objetivo, mas se revela no próprio ato da cognição humana. O espírito humano não impõe simplesmente sua ordem à Natureza, como pensava Kant. Ao contrário, o espírito da Natureza produz sua própria ordem através do Homem, que é o órgão de auto-revelação da Natureza. A Natureza não é distinta do espírito, mas é o espírito em si, não apenas inseparável do Homem, mas de Deus (TARNAS, 2008, p. 406).

Goethe, por meio dessa forma poética de se vincular à Natureza, acaba se conectando com o aspecto religioso contido na experiência de estar no mundo, unindo ciência, arte e religião. Tarnas (2008) sugere que Schelling caminha na mesma direção, ao apontar que a

“imaginação intelectual” do Homem é necessária para a apreensão do verdadeiro significado da Natureza: para ele, ao filosofar sobre a Natureza, cria-se a Natureza.

O mesmo é proposto, segundo Tarnas (2008), pelos historiadores Giovanni Battista Vico (1668-1774) e Herder, que defendiam a empatia e a imaginação compreensiva como recursos cognoscentes para captar o espírito de outras épocas. Para William Wordsworth (1770-1850), a criança inocente percebe mais profundamente a realidade do que o adulto comum. E “Blake considerava a ‘Imaginação’ o receptáculo sagrado do infinito, emancipadora do espírito humano escravizado, meio pelo qual as realidades eternas eram expressadas e chegavam à consciência” (TARNAS, 2008, p. 396).

Nietzsche, radicalizando contra o Iluminismo, defende que a verdade objetiva não pode ser apreendida pelo intelecto racional. Tarnas (2008) enfatiza a máxima nietzschiana de que *os fatos são precisamente o que não são*. Ou seja, abre-se espaço para que o inconsciente, o matiz psicológico, e até mesmo os preconceitos culturais escamoteiem a possibilidade de um pensamento impessoal. Para Tarnas (2008), isso nos conduz à grande pergunta filosófica: onde está a Verdade? A resposta romântica está na pluralidade de visões.

Era a força autocriadora da vontade no Homem que, para Nietzsche, levava ao nascimento da verdade mais elevada. O Homem tornar-se-ia um novo ser, abarcante do significado do universo, a partir da procura pelo conhecimento e poder. Para obter isso:

O Homem teria de crescer além de si mesmo de maneira tão fundamental, que seu atual *self* limitado seria destruído: “A grandeza do homem é o fato de ser ele uma ponte e não um objetivo... O Homem é algo a ser superado.” O homem era um meio para novas auroras e novos horizontes muito além do que a era presente abrangia (TARNAS, 2008, p. 397).

E Tarnas prossegue:

Por meio do poder autocriador da imaginação e da vontade, o ser humano podia representar realidades futuras, penetrar em níveis invisíveis mas inteiramente reais da existência, compreender a natureza, a história e a expansão do Cosmo – participar realmente do próprio processo da criação. Dizia-se que era possível e necessário uma nova epistemologia (TARNAS, 2008, p. 398).

Finalmente, ainda vale mencionar a obra de Hegel. Ele parte da filosofia clássica da Grécia, e a une ao misticismo cristão e ao Romantismo alemão. A partir dessas vertentes, cria um sistema filosófico em que há a busca da unificação entre Homem e Natureza; espírito e matéria; tempo e eternidade; humanidade e divindade. Tarnas analisa:

Na base do pensamento de Hegel estava a sua interpretação da dialética, segundo a qual tudo se desvendava em um processo evolucionário constante, onde cada estado da existência inevitavelmente produz seu oposto. A interação entre esses opostos gera então uma terceira fase em que os opostos se integram – são ao mesmo tempo superados e realizados – em uma síntese mais rica e mais sublime que, por sua vez, torna-se a base para outro processo dialético de oposição e síntese (TARNAS, 2008, p. 406).

Ao se compreender essa sucessão de processos dialéticos, que para Tarnas contém a percepção metafísica e religiosa de Hegel, obtém-se a inteligibilidade de todos os aspectos da realidade, desde o pensamento humano, a história da humanidade, a Natureza e até mesmo a realidade divina.

Embora tenha encontrado muitos críticos, que viam na obra de Hegel algo fantasioso, Tarnas defende que

o pensamento moderno incorporou boa parte da obra de Hegel; acima de tudo, a compreensão dialética e seu reconhecimento da força da História e da difusão da evolução. Em seu conjunto, o pensamento moderno não sustentou a síntese hegeliana (TARNAS, 2008, p. 410).

É assim que o hegelianismo acaba por submergir, sobrepujado pelas reações que ele próprio deflagrou: o irracionalismo e existencialismo, de Schopenhauer e Kierkegaard; o materialismo dialético, de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895); o pragmatismo pluralista, de William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952); o positivismo lógico, de Bertrand Russell (1872-1970) e Rudolf Carnap (1891-1970); e a análise linguística, de George Edward Moore (1873-1958) e Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Todos esses movimentos

refletiam cada vez o teor geral da vida moderna. Com o declínio do prestígio de Hegel, saiu da arena intelectual moderna o último sistema metafísico culturalmente forte que reivindicava a existência

de uma ordem universal acessível à consciência do Homem (TARNAS, 2008, p. 410).

No século XX, Hegel inspira a obra de pensadores que tentam ainda unir ciência da evolução a concepções filosóficas e religiosas que investigam uma “realidade espiritual subjacente” (TARNAS, 2008, p. 410). Tarnas aponta que integram essas tentativas Henri Bergson (1859-1941), Alfred North Whitehead (1861-1947) e Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955). Mas, embora tenham sido brilhantes tentativas de abertura de espaços alternativos à visão hegemônica da ciência convencional, também sucumbem, pois:

parecia não haver nenhum meio decisivo para a verificação de conceitos como o do élan vital criativo de Bergson, que atuava no processo evolucionário; o Deus evolutivo de Whitehead, interdependente em relação à Natureza e seus processos do vir a ser; ou a “cosmogênese” de Teilhard de Chardin, em que a evolução do mundo e humana se realizaria num “ponto ômega” da consciência unitiva de Cristo (TARNAS, 2008, p. 410).

Ainda cumpre abordar o nascimento de mais uma vertente de conhecimento que recebe impulsos do Idealismo alemão: a Psicanálise, de Sigmund Freud (1856-1939). Ela resulta de um desdobramento pós-kantiano de investigação da consciência, em um nível interior, buscando-se conhecer o funcionamento da psique e dos mecanismos do inconsciente:

Assim, de todos os exemplos de uma ciência influenciada pelo Romantismo (excetuando-se o complexo débito da teoria evolucionária moderna em relação às ideias românticas de uma evolução orgânica na Natureza e na História, da realidade como um constante processo do vir a ser), o mais duradouro e mais criativo é a psicologia de Freud e Jung, ambos fortemente influenciados pela corrente do Romantismo alemão que fluía de Goethe passando por Nietzsche (TARNAS, 2008, p. 412).

Tarnas (2008) conta que Freud optou pela medicina após escutar a *Ode à Natureza*, de Goethe. Colecionou estatuetas religiosas e de cunho mitológico por toda a sua vida, de forma que a influência do Romantismo estava presente, ainda que por vezes submersa em seus pressupostos racionalistas e iluministas – necessários à sustentação de sua visão científica. Já em Carl Jung (1875-1961), a herança romântica é mais evidente. Ele propõe o *inconsciente coletivo*, no qual vivem arquétipos comuns a todos os

seres humanos, a partir de evidências presentes em fenômenos psicológicos e culturais por ele analisados.

Não é possível olhar para o Idealismo alemão sem mencionar a reação anti-idealista que foi por ele deflagrada. Friedrich Herbart (1776-1841) foi um de seus maiores expoentes, e se declarou um *realista*. Ele foi aluno de Fichte e de Schiller na Universidade de Jena, rapidamente tornando-se um crítico em relação às doutrinas de Fichte e de Schelling. Herbart, influenciado pelo trabalho de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), publica em 1806 a obra *Pedagogia Geral*; e em 1835, *Esboço de lições de Pedagogia*: ambas exerceram “uma vasta e duradoura influência sobre a teoria e a prática da educação na Alemanha” (ABBAGNANO, 1994, p. 154). Abbagnano esclarece:

A tese fundamental de Herbart é a inversão pura e simples da do idealismo: para o idealismo a realidade é colocada pelo eu, para Herbart a realidade é uma *posição absoluta*, isto é, absolutamente independente do eu. No entanto, Herbart reconhece à reflexão filosófica a capacidade de atingir e determinar a natureza dos caracteres gerais da realidade; e para isso não deve fazer mais do que transformar em *conceitos* e depurar e libertar das contradições os dados da experiência interna e externa. Deste modo, a filosofia não é mais que a *elaboração de conceitos* (ABBAGNANO, 1994, pp. 154-5).

No item a seguir, analisaremos algumas das linhas pedagógicas, teóricas ou práticas que nasceram atreladas ao impulso do Romantismo.

2.3. AS PEDAGOGIAS ROMÂNTICAS

Em relação ao campo da Pedagogia, Franco Cambi (1999) aponta que o Romantismo deflagrou uma “profunda renovação teórica – sobretudo teórica”. Essa observação é importante, pois nos confere um elemento especial de análise dos autores estudados neste trabalho: dentre tantas teorias pedagógicas, Froebel inaugura uma experiência prática. E, mais tarde, também Steiner parte para experiências práticas.

Segundo Cambi (1999), a marca das pedagogias românticas é a criatividade. O saber educativo desloca-se para um ponto intermediário entre filosofia e ciência. Inaugura-se uma consciência educativa comprometida com a historicidade das nações. O conceito de autoridade docente é ressignificado, abrindo espaço para a liberdade do aluno. O povo é alvo de atenção, e a sociedade adquire uma visão orgânica. Os

sentimentos são valorizados. “A escola, que deve tornar-se de todos e para todos, capaz de formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão, organizada segundo perfis – profissionais e educativos – diferentes, mas justamente por isso capaz de agir em profundidade no tecido social” (CAMBI, 1999, p. 416).

Rousseau é uma inspiração constante para os românticos. Ele se rebela em relação às pedagogias correntes em sua época, cunhando um novo conceito de infância (que, no item 1.4, receberá a crítica de Gilles Brougère). Defende o pressuposto do homem bom por natureza, sendo que a origem do mal está na sociedade. Cambi (1999) enfatiza que, em Rousseau, pedagogia e política formam uma unidade. É assim que o antídoto para o mal encontra-se na própria sociedade, a partir de uma reorganização intrínseca, com vistas a uma estrutura igualitária e comunitária, regida por um “contrato social”.

O pensamento pedagógico de Rousseau pode ser articulado segundo dois modelos, o de Emílio, em que são centrais as noções de educação negativa¹⁷ e de educação indireta¹⁸, como também o papel particular que assume o educador, e o do Contrato, que versa sobre uma educação totalmente socializada regulada pela intervenção do Estado (CAMBI, 1999, p. 345).

Em sua obra *Emílio ou Da Educação* (1762), Rousseau pretende construir um homem natural e harmonioso. Esse livro circulou amplamente pela Europa, tornando-se, para Cambi (1999), o texto da moda de então. Nele, Rousseau defende o retorno à natureza e o respeito às necessidades mais centrais da criança, aos seus ritmos e às especificidades infantis. A criança é conduzida ao centro do ato educativo, que tem como meta naturalizar o homem:

Jovem instrutor, eu vos prego uma arte difícil, a de governar sem preceitos e de tudo fazer não fazendo nada. Essa arte, concordo, não é de vossa idade; não leva a que brilhem primeiramente vossos talentos, nem a vossa valorização junto aos pais: mas é a única suscetível de dar resultado. Não conseguireis nunca criar sábios, se não criardes antes de tudo moleques (ROUSSEAU, [1762]1979, p. 88).

¹⁷ Educação negativa é aquela que defende a não intervenção do educador, que apenas mantém a criança afastada da sociedade corrupta.

¹⁸ Educação indireta é aquela que propõe intervenções indiretas, por meio de exemplos.

Cambi (1999) esclarece que natureza, em Rousseau, tem três possíveis significados: 1. Aquilo que se opõe ao social; 2. Referência aos processos espontâneos da criança; 3. Ambiente não urbanizado.

As contribuições de Rousseau no campo educacional podem ser sintetizadas nos seguintes aspectos, no entender de Cambi (1999):

- Descoberta da infância, com suas características únicas;
- Ligação entre motivação e aprendizagem, que resulta na formação moral e intelectual do indivíduo;
- Atenção a algumas polaridades necessárias ao ato educativo: autonomia x heteronomia; liberdade x autoridade.

Esses pressupostos revolucionam o cenário pedagógico de então e dão sustentação às pedagogias românticas.

De forma geral, todas as pedagogias românticas apontam para uma nova ideia de formação vinculada a uma concepção nova de espírito humano, de cultura e de história: é, para Cambi (1999), uma noção de *Bildung*, enquanto desenvolvimento espiritual do indivíduo através da cultura. A relação educativa proporcionada pela escola e pela família ganha relevo. Tal relação é vista em toda a sua complexidade.

Pestalozzi é o “grande mestre das pedagogias românticas” (CAMBI, 1999, p. 415). Recebeu influência, na juventude, dos pensamentos de Rousseau. Ele também consegue realizar um trabalho prático, que se inicia em 1767, e enfrenta inúmeras dificuldades sociais e políticas para mantê-lo vivo. Pestalozzi impregna a educação com valores espirituais, abarcando o *amor* como sentimento necessário ao ato educativo.

Os dois pontos centrais aqui mencionados – a nova *Bildung* e a importância das relações – podem ser percebidas, seja em Pestalozzi,

seja com o *Sturm und Drang* de Schiller e o neo-humanismo de Goethe e de von Humboldt, seja com Hegel, com Richter ou com Froebel (figuras magistrais que animavam a vanguarda da pedagogia alemã entrelaçando-se e opondo-se, mas fazendo assim nascer um novo modelo de pedagogia impregnada dos postulados da filosofia romântica) e até com o anti-idealista Herbart, nutrido de espírito kantiano e atento intérprete das dinâmicas espirituais da educação (CAMBI, 1999, pp. 415-6).

Três aspectos fundamentais caracterizam a pedagogia de Pestalozzi, no entender de Cambi (1999):

- A partir da influência de Rousseau, entende-se que a educação deve seguir a natureza. A natureza humana é boa, de forma que, com a devida assistência, as capacidades morais e intelectuais emergem. Cabe à educação desenvolver o homem integral, de forma harmoniosa;
- A formação espiritual do homem engloba a unidade de *coração, mente e mão* (ou *arte*), a partir da educação moral, intelectual e profissional, entrelaçadas. A *observação intuitiva da natureza (Anschauung)* gera desenvolvimento intelectual, que deflagra o moral, produzindo sentimento de harmonia interior e exterior;
- Instrução, que parte da intuição e das experiências concretas de cada aluno.

Já na visão pedagógica de Schiller, Goethe e Wilhelm von Humboldt (1767-1835), o que prepondera é a questão da *Bildung*, que se compromete com “o ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se, mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade autônoma” (CAMBI, 1999, p. 420). O ideal de formação humana desses pensadores inspira-se na cultura grega e nos princípios da *paideia*, em que o equilíbrio entre as polaridades sentimento/intelecto, espírito/corpo, individualidade/sociedade é almejado. Exatamente por isso, para a busca dessa equilíbrio, é que a Arte cumpre papel decisivo, de forma que esses autores:

Nas pegadas do Kant da terceira *Crítica*, identificam justamente na atividade estética o fulcro dessa educação harmônica e integral. A arte elabora, por meio da fantasia, um equilíbrio de necessidade e de liberdade, de intelecto e sentimento e, enquanto tal, deve tornar-se a grande e fundamental inspiradora de todo o processo formativo (CAMBI, 1999, p. 421).

É na obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795) que Goethe expõe suas concepções educativas, ao tratar da Província Pedagógica: “Se trata de una imaginaria y dichosa comarca, donde los niños se educan en el modo más natural, iniciándolos gradualmente, con el más profundo respeto por sus inclinaciones y su grado

de madurez, en actividades agrícolas, artesanas y artísticas” (ABBAGNANO & VISALBERGHI, 1969, p. 443). Nessa província, a arte e a religiosidade, aqui entendida como fusão de cristianismo e naturalismo, dão sustentação ao desenvolvimento espiritual almejado. Cambi (1999) salienta que ali está presente o respeito a si próprio, às artes, à natureza, e também ao universo e à Deus. Abbagnano & Visalberghi (1969) aponta três fases importantes nesse desenvolvimento: a primeira, na qual a criança deve expressar-se livremente segundo sua natureza – ideal claramente romântico; a segunda busca o ideal clássico de harmonia da *Bildung*, inspirado nos princípios dos gregos; a terceira, focada em atividades sociais, em que a formação social na qual o indivíduo está a serviço da sociedade pode ser conquistada – o que, de certa forma, é precursora de uma preocupação com formação social ativa, que marcará o final do século XIX.

Em Schiller, por sua vez, a arte é abarcada em seu aspecto genuinamente humano e universal. O jogo livre é visto como expressão tipicamente humana, ligado à essência do Homem, proporcionando-lhe um desenvolvimento harmonioso e completo. Cambi (1999) menciona que, nas *Cartas sobre a educação estética do Homem* (1794), Schiller pesquisa o belo e a arte. Ele se opõe ao útil, para afirmar, a partir de profundas reflexões filosóficas, que só se conquista a liberdade por meio da beleza. Portanto, é a educação do sentimento que forma o Homem sensível e racional.

Humboldt torna-se ministro da Instrução da Prússia em 1809, voltando-se para a questão educacional. Defende uma educação humanística, valorizando o ensino das línguas clássicas, que sobrepuja o ensino das ciências e matemáticas. Seu olhar transcende a educação elementar, abarcando até mesmo as universidades. E, visando à formação humana integral, empreende uma reforma escolar.

Fichte influencia a educação principalmente por meio de seus *Discursos à nação alemã* (1807-1808). Cambi (1999) defende que, nesses discursos, Fichte afirma a convergência entre ética e nação. Surge, nesse contexto, a ideia de uma educação nacional, guiada pelo Estado, em que a potência do povo é enaltecida em cada indivíduo. Cabe ao Estado realizar uma tarefa ética: “desenvolver a energia espiritual individual, vinculando-a a um ideal e a uma tarefa coletiva, que a eleve a uma dimensão mais livre e universal” (CAMBI, 1999, p. 424). Para tanto, a educação deve zelar pelo patrimônio cultural e histórico que é transmitido aos jovens. A educação familiar também se volta a esse objetivo, trabalhando em parceria com a educação

escolar. A família zela pela formação moral, a escola pela formação intelectual e civil. E ambas zelam pela educação religiosa.

Schleiermacher, em *Lições de Pedagogia* (1813), discorre sobre a relação entre teoria e práxis pedagógica: a teoria nasce da práxis e a ela retorna, iluminando-a. Volta-se, portanto, a uma reflexão epistemológica e também hermenêutica, na busca do sentido da pedagogia.

Johann Paul Friedrich Richter foi um escritor alemão que levou o Romantismo ao extremo, em seus romances e suas novelas humorísticas, que transbordavam sentimentalismos. Ele assinava seus livros com o pseudônimo *Jean Paul*, nome pelo qual ficou consagrado. Escreveu uma obra voltada para a educação, *Levana ou A Doutrina da Educação*, em 1807. Cambi (1999) aponta que Richter retoma, nesse texto, os ideais do *Sturm und Drang* relativos à educação estética enquanto caminho para a formação harmoniosa. Richter salienta que seu livro foi cunhado pelo mais “caloroso amor” (RICHTER, [1807]1891, p. 75) pelas crianças, por ele vistas como “deuses das flores de um Éden desaparecido” (RICHTER, [1807]1891, p. 75). É nesse contexto que ele invoca Levana¹⁹, uma deusa da antiga Roma, cujo nome vem do latim *levare* (levantar).

Em *Levana*, Richter ([1807]1891) aponta para a importância de *Emílio*, de Rousseau, enfatizando que nenhum trabalho anterior sobre educação pode ser

¹⁹ Para melhor compreender quem é Levana, vale a leitura de *Levana and Our Ladies of Sorrow* – um dos ensaios que compõe o *Suspiria de Profundis*, de Thomas De Quincey (1785-1859). Charles Baudelaire inspirou-se no *Suspiria* para escrever *Les paradis artificiels*, do qual a segunda parte é a transcrição para o francês do texto de De Quincey:

“Muitas vezes, em Oxford, vi Levana em meus sonhos. Conheci-a pelos seus símbolos romanos. Mas quem é Levana? Era a Deusa que presidia às primeiras horas da criança, que lhe conferia, por assim dizer, a dignidade humana. Nas ocasiões do nascimento, quando a criança provava pela primeira vez a atmosfera perturbada do nosso planeta, punham-na no chão. Mas quase logo, com medo de que uma tão grande criatura rastejasse no solo mais do que um instante, o pai, como mandatário da deusa Levana, ou qualquer parente próximo, levantava-a no ar, ordenava-lhe que olhasse para cima, dizendo-lhe talvez em seu coração: “Contemplai aquele que é maior que vós!”. Esse ato simbólico representava a função de Levana. E esta deusa misteriosa, que nunca mostrou suas feições (exceto para mim em meus sonhos) e que nunca agiu por delegação, tira o seu nome do verbo latino *levare*, erguer no ar, manter elevado. Naturalmente, várias pessoas entenderam por Levana o poder tutelar que vigia e rege a educação das crianças. Mas, não penseis que se trata aqui dessa pedagogia que reina apenas com alfabetos e gramáticas, deve-se pensar sobretudo ‘nesse vasto sistema de forças centrais que está contido no seio profundo da vida humana e que trabalha incessantemente as crianças, ensinando-lhes sucessivamente a paixão, a luta, a tentação, a energia, a resistência.’ Levana enobrece o ser humano por quem vela, mas com meios cruéis. É dura e severa essa boa ama, e entre os processos que usa para aperfeiçoar a criatura humana, aquele que sobre todos prefere é a dor. Três deusas lhe são submetidas, que emprega em seus desígnios misteriosos. Assim como há três Graças, três Parcas, três Fúrias, como primitivamente havia três Musas, há também três deusas da tristeza. São elas as Nossas Senhoras das Tristezas” (BAUDELAIRE*, 1951 apud BRANCO, 2003, pp. 43-4).

*BAUDELAIRE, Charles. *Oeuvres complètes de Charles Baudelaire*. Paris: Gallimard, 1951. pp. 534-8.

comparável a este. Tampouco os trabalhos posteriores avançam além de imitá-lo. Para Richter, o mais importante está no espírito que anima a educação proposta por Rousseau, em detrimento de suas possíveis regras educativas. Que espírito é esse? É um espírito que respeita a variedade de seres individuais e de circunstâncias. Para captar algo desse espírito, Richter ([1807]1891) recorre a uma metáfora de jardinagem: “Do not, like common cultivators, water the individual branches, but the roots, and they will moisten and unfold the rest.”²⁰ E prossegue:

The spirit of education, always watching over the whole, is nothing more than an endeavor to liberate, by means of a free man, the ideal human being –which lies concealed in every child; and though, in the application of the divine to the child’s nature, it must scorn some useful things, some seasonable, individual, or immediate ends; yet it must incorporate itself in the most definite applications, in order to be clearly manifested²¹ (RICHTER, [1807]1891, p. 72).

A ideia de educação de Richter enfatiza um caráter eminentemente formativo, em que o bem ou o mal podem ser fomentados: “only by education can we sow upon a pure, soft soil the seeds of poison or of honey-bearing flowers²²” (RICHTER, [1807]1891, p. 84). Faz diferença quem é o educador em questão e se ele é capaz de amar, com o coração gentil, o educando, a ponto de lhe dobrar o gênio. A onipresença de Deus se faz sentir no texto de Richter.

Em um texto que o tempo todo transborda metáforas (em especial as retiradas do mundo da jardinagem), Richter afirma:

so there is nothing more important to posterity than whether you send forth your pupil as the seed-corn of a harvest, or the powder-train of a mine which destroys itself and everything with it: and nothing is more important to the child than whether you have or have not given him a

²⁰ *Tradução:* Não regue, como cultivadores comuns, os ramos individuais e, sim, as raízes, e elas umedecer-se-ão e, dessa forma, desenvolverão todo o resto.

²¹ *Tradução:* O espírito da educação, sempre cuidando do todo, é nada mais do que um esforço para liberar, por intermédio de um homem livre, o ser humano ideal – que se oculta em cada criança; e assim, na aplicação do divino à natureza da criança, deve-se desprezar algumas coisas, algumas finalidades oportunas, individuais ou imediatas; e, mesmo assim, deve-se incorporá-la nas aplicações mais definidas, a fim de que seja claramente manifestada.

²² *Tradução:* apenas por intermédio da educação, poderemos semear, sobre solo puro e macio, as sementes de veneno ou de flores melíficas.

magic jewel which may preserve and conduct him uninjure²³ (RICHTER, [1807]1891, p. 85).

E há, como em Fichte, um espírito nacionalista muito acentuado, no qual a educação é meio para concretizar o ideal de uma grande nação. Paradoxalmente, também a nação educa o indivíduo, não apenas o tutor. O povo, a multidão, o exército, os monges, as famílias, as tias, os avós, o pai, a mãe, os amigos – todos atuam no desenvolvimento espiritual do indivíduo.

For, in regard to intellectual education, the child walks hand in hand with a nature which never returns; this nature is hitherto a wintry desert full of spring buds: wherever a sunbeam strikes it (for all teaching is warming into life rather than sowing) there the green leaves burst forth, and the whole child's life consists of warm creation days²⁴ (RICHTER, [1807] 1891, p. 103).

Richter ([1807]1891, p. 106) afirma: “The end desired must be known before the way. All means or arts of education will be, in the first instance, determined by the ideal or archetype we entertain of it”²⁵. Cambi (1999) resume a visão de Richter da seguinte forma: “O educador deverá assumir um comportamento antiautoritário e de preservação da espontaneidade/inocência da criança”. O modelo pestalozziano da figura maternal é seguido e atua-se através do sentimento, que é “o verdadeiro motor da “educação espiritual”, e do jogo, que é visto como atividade “séria típica da infância” (CAMBI, 1999, p. 424).

Froebel, que será estudado no capítulo 2, é um grande pedagogo do Romantismo. Ele é fortemente influenciado por Schelling e “sua filosofia da natureza. De Schelling ele retira o princípio de que ‘tudo é unidade’, segundo o qual por ela tudo se move e a ela

²³ *Tradução*: então não há nada mais importante para a posteridade do que, tenha você criado seu pupilo como o grão-semente de uma colheita, ou como o rastilho de pólvora de uma mina que destrói a si e tudo com ele: e nada é mais importante para a criança do que você ter-lhe dado ou não uma joia mágica que pode preservá-la e conduzi-la sem ferimentos.

²⁴ *Tradução*: Pois, no que diz respeito à educação intelectual, a criança anda de mãos dadas com uma natureza que nunca retorna; essa natureza é até então um deserto invernal repleto de brotos de primavera: onde quer que um raio de sol o atinja (pois todo ensino aquece a vida em vez de semear), as folhas verdes irrompem e toda a vida da criança consiste em dias quentes de criação.

²⁵ *Tradução*: O fim desejado deve ser conhecido antes do caminho. Todos os meios ou artes da educação serão, em primeira instância, determinados pelo ideal ou arquétipo que nós depreendermos dele, do fim desejado.

retorna” (CAMBI, 1999, p. 425). Escreve em 1926 sua principal obra pedagógica, *A Educação do Homem*, com nítida inspiração em Rousseau, Pestalozzi e Richter.

Prosseguindo, ainda cumpre falar de Hegel e Herbart. Ambos, para Cambi (1999), opõem-se à concepção de *Bildung* forjada pelos românticos, em que aspectos não científicos e não racionais são valorizados. Opõem-se também ao subjetivismo e à importância atribuída à intuição. Eles possuem princípios românticos, mas ressignificados.

Hegel não se voltou diretamente à questão pedagógica, mas dedicou-se em seus ensaios filosóficos à formação do Homem e do cidadão. Cambi (1999) esclarece que, nos anos em que Hegel viveu em Nuremberg, sendo reitor do Ginásio, viu-se envolto em problemas ligados à vida escolar e didática, ocupando-se destes. Assim, o que poderíamos chamar de uma pedagogia hegeliana pauta-se também na visão humanista, que almeja a integralidade do homem, visto em seu desenvolvimento dialético.

O desenvolvimento da consciência passa da naturalidade à objetividade do espírito mediante contato cada vez mais rico e amplo com a realidade histórico-social, que gradativamente se torna uma “segunda natureza” do homem. Em tal processo, o ponto de chegada é constituído pela realização de uma síntese harmônica entre o eu e o mundo histórico (CAMBI, 1999, p. 428).

Ou seja, Hegel traz em sua visão paradigmas novos. Ele rompe com o homem natural de Rousseau e também com o homem ético de Kant. A sua *Bildung* almeja formar “um homem que só se reconhece a si mesmo no vínculo com a realidade histórico-social, entendida no seu mais genuíno significado espiritual, isto é, como cultura e civilização” (CAMBI, 1999, p. 428). A objetividade é necessária para que o homem saia de si mesmo e penetre na dimensão histórica, superando a dimensão natural de seu próprio ser. Isso gera uma desvalorização da espontaneidade, de modo que a vontade, a disciplina e a formação de hábitos são poderosos recursos no ato educativo.

Herbart é o antirromântico por excelência. Volta-se para a edificação da pedagogia enquanto ciência. Também ele anseia pela formação integral do ser humano. Ele revê meticulosamente a obra de seus antecessores, desde Locke. Ele critica Rousseau e ampara-se em Pestalozzi. A sua concepção de infância é mais realista e menos romanceada. E ele tem a preocupação com o aspecto técnico da pedagogia, de como ensinar algo a alguém. Herbart, segundo Cambi (1999), atribui muita importância à Psicologia. Mas o pressuposto da educação estética permanece presente em Herbart.

Um aspecto verdadeiramente original da pedagogia herbartiana é justamente aquele ligado à “plurilateralidade” do interesse que se desenvolve, por um lado, numa concepção plástica da vida da criança, que sublinha “o movimento da alma” da criança, a alternância da “concentração” e da “reflexão”, e, por outro, numa fadiga educativa que, no estímulo dos vários interesses infantis, visa à criação de uma “ordem”, à afirmação de um “método” que torne claros os conteúdos das experiências e suas associações (CAMBI, 1999, p. 434).

Clareza de objetivos, associações, sistematização e método são princípios fundamentais em Herbart, que inaugura um novo repertório de questionamentos pedagógicos.

Steiner não é um pedagogo tipicamente romântico, por pertencer, inclusive, a outro período histórico. Sua pedagogia surge no século XX. Mas é inegável sua inspiração romântica, de modo que a visão da *Bildung* que almeja o ser humano integral é a coluna vertebral de sua educação. Ele é influenciado por Schiller, Fichte, Richter, Schelling e até por Pestalozzi, rejeitando a pedagogia de Herbart. Porém, também é sensível a influência hegeliana, que fará com que a compreensão profunda do organismo social, em toda a sua historicidade, seja marcante em sua obra, e até mesmo decisiva para a empreitada pedagógica.

Finalmente, pode-se dizer que a riqueza da pedagogia romântica alemã influencia toda a Europa. A educação desenvolvida por Pestalozzi na cidade suíça de Yverdon alastra-se pela Inglaterra, Holanda, Prússia, Escandinávia. O mesmo se dá com os *kindergartens* de Froebel, que serão discutidos mais adiante. E Herbart adquire respeito em escala mundial, na segunda metade do século XIX. A observação de Richter sobre a Alemanha parece válida: “Germany – this land of pedagogopaedists (of education of children’s educators) and of love of children”²⁶ (RICHTER, [1807] 1891, p. 72).

²⁶ Tradução: Alemanha – esta terra de pedagogopedistas (de educação de educadores de crianças) e de amor às crianças.

2.4. A REPRESENTAÇÃO DE CRIANÇA E DE JOGO NO ROMANTISMO

A partir da compreensão daquilo que vive no espírito humano nos séculos XVIII e XIX, dos conflitos e das buscas, resta ainda aprofundar a imagem de criança que é cunhada pelo Romantismo, e a importância atribuída ao brincar ou jogar²⁷. Com esses elementos, teremos a fundamentação necessária para a compreensão das obras de Froebel e Steiner nos capítulos seguintes e, principalmente, da essência do trabalho proposto em seus *kindergartens*.

Jogo e educação percorrem, ao longo da história, um longo caminho de diálogos. Essa conversa, longe de qualquer obviedade, possui momentos marcantes no decurso da história do Ocidente, caracterizados por flertes, aproximações, distorções e enfrentamentos.

Gilles Brougère (1998) esclarece que, na Antiguidade, já Aristóteles (384 A.C.-322 A.C.), Sêneca (65 D.C.), Plutarco (45-127) e posteriormente Tomás de Aquino (1225-1274) apontavam para uma primeira camada de cooperação entre jogo e educação: a recreação, enquanto espaço de relaxamento após o esforço físico, intelectual ou escolar. Nesse caso, o que interessava no diálogo em questão era a possibilidade de interação positiva entre tais polos, já que o relaxamento proporcionado pelo jogo concorre para uma maior concentração na educação. Brougère (1998) prossegue esclarecendo que essa é a mais antiga inscrição do jogo no âmbito educativo. E, à revelia de sua antiguidade, permanece viva nos dias atuais. Nessa visão, o jogo preenche a necessidade da pausa e do repouso, tão necessários ao bom andamento dos trabalhos escolares. Portanto, estabelece-se aqui uma relação ativa e cooperativa entre o campo tensional educativo e o campo da diversão. Nessa linha de pensamento, é preciso salientar que o jogo perde seu valor em si e adquire valor na medida em que proporciona suporte à atividade educativa, pela oposição esforço/repouso.

O resultado dessa oposição é que, por derivação, o trabalho escolar propriamente dito, que envolve esforço e tensão, passa a ser visto como o lado sério da dobradinha. E o jogo, que corresponde à diversão, relaxamento e repouso, torna-se algo fútil e sem importância. Essa é a gênese da desvalorização do jogo.

Brougère (1998) investiga que Quintiliano (35-100) e Erasmo (1466-1536) abordam outra linha de reflexões. Colocam o jogo como artifício pedagógico ou caminho

²⁷ Os dois termos são utilizados neste trabalho como sinônimos.

sedutor que conduz a criança aos estudos. Assim tenta-se transformar estudo em jogo, afastando-o do trabalho árduo e inapropriado à idade do aprendiz. Há algo de ludibriar a criança, enganando-a para que não perceba que, na realidade, está aprendendo. O jogo fica, nessa perspectiva, descaracterizado: torna-se estratagemas, roupagem para os conteúdos do estudo. E desconsidera-se que o jogo possa ter, em si mesmo, valor educativo intrínseco.

O jogo, nesse paradigma, passa a ser visto como expressão natural da criança. E assim desperta o interesse do adulto que encontra nele um recurso para educá-la. Embora não se atinja aqui uma visão mais profunda acerca do jogo, já há a busca de uma maior compreensão sobre a criança e a necessidade de respeitá-la em suas características. O fato de que a criança aprecia brincar é valorizado e é utilizado como meio para que os fins educacionais almejados sejam atingidos. Porém, a imaginação presente nos jogos é vista como algo que afasta a criança da realidade e é combatida em prol dos conteúdos do estudo.

Nessa digressão histórica, é em Erasmo que Brougère (1998) encontra referências à aderência linguística que une jogo infantil e jogo a dinheiro: essa coincidência linguística abre espaço para grandes desconfianças... E legitima o fato de que o jogo infantil não possui valor pedagógico em si. O jogo espontâneo é, assim, desvalorizado. Há, portanto, um investimento educacional no sentido de “recuperar” o jogo. A futilidade e até mesmo a frivolidade dos jogos permanece viva nessa concepção.

Essa perspectiva, que teve em Basedow (1799-1854) um incentivador, é resumida por Brougère:

O jogo não é senão uma forma, um continente necessário tendo em vista os interesses espontâneos da criança; porém não tem valor pedagógico em si mesmo. Tal valor está estritamente ligado ao que passa ou não pelo jogo. Ao pedagogo cabe fornecer um conteúdo, dando-lhe a forma de um jogo, ou selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis (BROUGÈRE, 1998, p. 57).

Porém, apesar de esta postura conter uma grande dose de desconfiança em relação ao jogo, ela constitui um passo importante para que se atinja a concepção romântica. Ora, jogo como recurso de estudos, ou jogo para que a criança revele suas características e tendências ao educador, ou ainda jogo para exercitar o corpo. Mesmo sendo o *meio* para que determinados objetivos sejam atingidos, os pedagogos

passam a enxergar o jogo! Ele deixa de ser fútil, para tornar-se útil a determinados fins. Mas isso exige que o educador aprofunde-se nele e conheça suas possibilidades para poder utilizá-lo.

Para compreendermos a ruptura que o pensamento romântico empreenderá em relação aos paradigmas aqui apresentados, é preciso lembrar que o pensamento cristão exerce uma influência forte no período que vai do Renascimento ao século XVIII. Na visão de Brougère (1998), a representação de criança, cunhada pelo pensamento cristão, carrega uma visão negativa: a criança possui a marca do pecado original. É tarefa do adulto corrigir a criança, cuja espontaneidade e entrega aos instintos não possuem correção moral.

Disto resulta uma pedagogia severa, que combate a espontaneidade infantil, buscando regradar a criança. Educar é, nessa perspectiva, arrancá-la de seu mundo, no qual a razão não impera – e, se a razão não impera, a natureza da criança é má, e sua incapacidade é enfatizada. A criança é frágil, fútil, dependente e faltosa: o adulto é a medida modelar, de forma que à criança muito lhe falta para atingir esse estado.

Cabe a Santo Agostinho (354-430) contemplar uma suposta inocência infantil, ligada à fragilidade corpórea da criança, segundo aponta Brougère (1998). A criança frágil, que é vista como um adulto em miniatura, é sedutora e maleável, despertando ternura. Essa imagem evoca a do anjo, que aos poucos, vai abrindo caminho para um novo sentimento de infância.

Surgem dois pratos de uma mesma balança: razão e sensibilidade. Se a criança é medida com o peso da razão, ela sofre intensa desvalorização. Se o é a partir da sensibilidade e capacidade de imaginação, é valorizada, tornando-se para o adulto o seu brinquedinho. Ou seja: ainda temos aqui polarizações e intensificações de aspectos isolados. A criança não é vista em suas múltiplas características e competências – que por vezes podem ser complementares ou até contraditórias. Ela sofre uma intensa idealização, da qual resulta uma visão reducionista de um único aspecto de seu ser, que passa a defini-la e parametrizá-la.

Brougère (1998) indica que Descartes (1596-1650) e Locke protagonizam a visão negativa da infância, considerando a criança incapaz de ponderações e incapaz de conhecer por si só a verdade e constatando sua fraqueza, fragilidade e passividade. Esses pensadores já não se pautam no pecado original – mas continuam lidando com o que falta à criança. Locke, aproximando-se de Erasmo, propõem uma educação que parte

da observação da natureza infantil e que permite à criança o jogo. Só gradativamente ela é conduzida ao trabalho. O mesmo prazer que ela tem no jogo deve permear o trabalho. Por isso, Locke, segundo Brougère (1998), intenciona transições suaves, nas quais a liberdade é um pressuposto, e a recreação educativa um meio. O objetivo último é iluminar a criança com a razão e a inteligência.

O que se coloca nas raízes dessa conduta pedagógica é uma representação de infância segundo a qual a criança não é de forma alguma confiável:

Da herança cristã à filosofia das luzes, muitas concepções sobre a criança se transformam. A fragilidade e a inocência se libertam da referência ao pecado original, a natureza torna-se uma referência positiva. Os humanistas e depois Locke se dedicaram a uma consideração da realidade da criança, demonstrando respeito por sua pessoa e por sua liberdade. Mas trata-se sempre de exercer um controle que impede considerar de modo positivo, até mesmo de prestar a mínima atenção às atividades da criança (BROUGÈRE, 1998, p. 62).

O rebote dessa representação emerge mediante a intensificação da ternura que advém da fragilidade: o século XVIII torna-se o berço de uma nova concepção de infância que contém um olhar positivo para a inocência e pureza. A criança assim arrebatada encontra-se em estado puro da natureza, preservada das mazelas da civilização.

A crítica agora passa a recair sobre a sociedade civilizada... Rousseau inaugura essa postura, como já apresentado no item anterior. Porém, Brougère investiga o pensamento de Rousseau, tentando adentrar dobras mais profundas e menos óbvias:

O pessimismo de Rousseau em relação à sociedade o leva a propor uma educação em que a confiança na natureza não pode se traduzir numa confiança na criança nem em suas atividades espontâneas. O preceptor de Emílio é onipresente e, encarregado de interpretar a natureza, não hesita em manipular o ambiente (BROUGÈRE, 1998, p. 62).

Ou seja, não é Rousseau, ainda, no entender de Brougère, quem traz o verdadeiro ponto de virada, uma vez que sugere que a criança possa fazer o que quer, mas que o adulto esteja o tempo todo dirigindo esse querer, em um intenso controle. Podemos observar isso diretamente em *Emílio*:

Segui um caminho diferente com vosso aluno; que ele imagine sempre ser o mestre e que vós o sejais sempre. Não há sujeição mais perfeita do

que aquela que conserva a aparência da liberdade: cativa-se assim a própria vontade. A pobre criança que não sabe nada, que não pode nada, que não conhece nada, não está à vossa mercê? Não dispondes em relação à ela de tudo o que a cerca? Não sois senhor de impressioná-la como vos agrada? Seus trabalhos, seus jogos, seus prazeres, suas penas, não está tudo em vossas mãos sem que ela o saiba? Sem dúvida não deve ela fazer senão o que quer; mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer (ROUSSEAU, [1762]1979, p. 88).

A criança é libertada do negativismo que sua imagem evocava, mas nem por isso sua verdadeira espontaneidade é valorizada. É a isso que Brougère (1998) refere-se como ambivalência, e só com o Romantismo surgem as bases necessárias para a ruptura em relação a ela. Rousseau fornece um primeiro passo. Mas outros ainda são necessários para que a confiança na criança estabeleça-se e para que o jogo seja valorizado em si mesmo: o Romantismo alemão é o fermento para que esse novo paradigma cresça. Brougère refere-se a esse movimento como “revolução paralela” (BROUGÈRE, 1998, p. 62) que impactou o pensamento ocidental na mesma proporção que a Revolução Francesa impactou a ordem política, sendo precursor de nossa modernidade.

É em Jean-Paul Richter, com o já citado *Levana*, que surge a mais profunda exaltação da infância, colocando-a como a idade de ouro do ser humano. Poeticamente, valoriza o eu, a harmonia dos seres com a natureza. Em sua visão, finalmente, o espontaneísmo se torna bem-vindo! O adulto passa a ser visto como agente destruidor, que estraga a infância. A criança é descrita em seu aspecto sagrado e puro. Cabe à educação conduzi-la em segurança ao futuro. A moralidade tem papel soberano, constituindo-se na estrela-guia que para sempre guiará essa individualidade.

Em uma obra humorística de Richter, *Le Voyage du proviseur Fölbel*²⁸, é cunhado pela primeira vez, segundo Brougère (1998), o termo *jardim de infância*, que deve ser livre e delicioso. Temos aqui talvez a primeira referência histórica documentada do uso dessa metáfora da jardinagem, associada à infância.

É Richter quem empreende uma reviravolta total na maneira de encarar a criança: ela passa a ser vista como representante da humanidade arcaica, que vai gradativamente repetir o desenvolvimento pelo qual tal humanidade passou, recriando por sua vez a história do mundo, a partir das origens. Há, ainda sutilmente, o primórdio

²⁸ Tradução: A jornada do diretor Fölbel. Observação: Não confundir Fölbel (personagem fictício) com o autor estudado nesta pesquisa, Froebel.

do princípio de recapitulação ali esboçado – princípio que estará presente em Froebel e Steiner: “each generation of children begins the history of the world anew²⁹” (RICHTER, [1807]1891, p. 84).

Richter ocupa-se também do aspecto social do jogo, no qual novamente esse mesmo princípio da recapitulação manifesta-se. Pelo jogo, a criança refaz os primórdios da organização dos povos em sociedade, estabelecendo regras e firmando um “contrato social”. Em presença dos adultos, as crianças são cerceadas. Só no jogo experimentam a real possibilidade de liberdade, o que conduz esse pensador a defender a autonomia infantil e a autoeducação. A possibilidade da autoeducação da criança por meio de sua expressão espontânea no jogo é um eixo importante para a compreensão da pedagogia froebeliana, que tem exatamente aqui algumas de suas raízes. O mesmo ocorre com a visão pedagógica de Steiner, que será analisada no capítulo 3.

Outra ideia de Richter que perpassa a obra dos dois autores aqui estudados é a de que o jogo é uma atividade séria e poética, na mesma vertente defendida por Schiller, com papel especial na infância: “play is the first poetry of the human being. (Eating and drinking are his prose)³⁰” (RICHTER, [1807]1891, p. 152). Richter divide tal atividade em duas categorias: jogos de aprendizagem (teóricos) e jogos de atuação (práticos). O primeiro tipo envolve experimentação, que gera aprendizados de física, ótica ou mecânica. Por exemplo: colocar uma chave na fechadura, ou até mesmo observar o trabalho dos pais. O segundo tipo de jogo envolve movimento e fantasia. Ele aponta para a importância da capacidade de imitação da criança.

A criança, ao copiar as ocupações dos adultos, adquire muitos aprendizados. Steiner leva isso ao extremo ao afirmar que “a criança brinca quando imita, e ela quer brincar imitando” (STEINER, 2006b, p. 32). A futilidade até então atribuída ao jogo é finalmente derrubada, permitindo a aliança entre jogo espontâneo e educação. A atividade lúdica da criança adquire autonomia, em função dessa mesma espontaneidade e pureza: ela difere do jogo do adulto. Richter, em sua análise sobre o jogo infantil, dá um enorme salto em direção a sua valorização.

Antes dele, Schiller, em suas *Cartas sobre a Educação Estética do Homem* (1794), já havia proposto que o jogo é o excedente das forças físicas e intelectuais. Mais tarde,

²⁹ Tradução: Cada geração de crianças começa a história do mundo de novo.

³⁰ Tradução: O brincar é a primeira poesia do ser humano. (Comer e beber são a sua prosa).

essa ideia será defendida por Spencer, sendo – no entender de Brougère (1998) – uma primeira tentativa de explicar racionalmente o jogo.

Schiller caracteriza a existência de três impulsos no ser humano: o *sensível*, que parte da existência física e a circunscreve nos limites do tempo e da matéria, submetendo-a à lei das necessidades (o seu objeto é a *vida*); o *formal*, ligado à existência racional, tende ao eterno, suprimindo o tempo, atingindo as leis dos juízos e almejando a unidade das ideias (seu objeto é a *forma*); e o impulso *lúdico*, no qual os dois anteriores atuam juntos tendo como objeto a *forma viva*, e abarcando as qualidades estéticas dos fenômenos ou “tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por *beleza*” (SCHILLER, [1794]2015, p. 73). O jogo é expressão desse impulso, o que o leva a afirmar: “O homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (SCHILLER, [1794]2015, p. 76). Nessa perspectiva, esse filósofo eleva o jogo ao âmbito estético e insere-o na arte de viver, transcendendo a infância e colocando o lúdico como imprescindível para que o ser humano seja humano. Tal pensamento influenciará profundamente Rudolf Steiner.

É a dimensão poética e artística do jogo que irá proporcionar a ativação da imaginação da criança (ou criatividade), segundo Brougère (1998), cuja riqueza é apreciada pelo Romantismo. A infância é uma fonte de imagens, tal como na infância da humanidade há a criação de deuses e versos. Também nesse momento histórico, do despertar da humanidade, os povos possuíam o animismo (capacidade de dar vida aos objetos inanimados), que está presente no jogo da criança. Finalmente, cumpre observar que, para o Romantismo, a alma da criança brinca. E, portanto, quanto mais rico é o brinquedo, mais pobre torna-se a imaginação da criança. Se o objeto que lhe é apresentado é pobre e indeterminado, ela pode enriquecê-lo. Também esse aspecto será enfatizado claramente por Rudolf Steiner³¹.

Finalmente, há ainda mais um elemento ligado ao jogo, que é apontado por Tisuko Morchida Kishimoto (1998) ao salientar a importância do trabalho desenvolvido por Johann C. F. GutsMuths (1759-1839), em 1796, na Alemanha: o jogo é visto como elemento de desenvolvimento físico da raça. Isso se propaga por um século, de forma

³¹ “Basta darmos à criança um lenço ou um pano, fazermos um nó, na parte superior, de modo que surja uma cabeça, e outros nós que formem, na parte inferior, as pernas e já teremos um palhaço ou uma boneca. Podemos então acrescentar ainda algumas manchas de tinta para os olhos, nariz e boca, ou melhor, a própria criança poderá fazê-lo, e veremos: uma criança saudável ficará muito feliz com essa boneca. Ela então poderá completar, por meio da atividade imitadora e criativa de imagens em sua alma, o que faltar para obter a boneca perfeita” (STEINER, 2006b, p. 34).

que surgem campos de jogo por toda a Alemanha, supervisionados por “homens e preparados psicologicamente para compreender a relação do jogo com o desenvolvimento humano” (KISHIMOTO, 1998, pp. 63-4). Aqui, o jogo traz saúde.

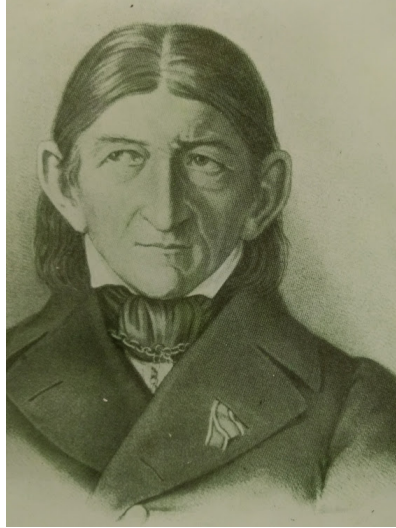
O aporte positivo advindo do jogo na educação é percebido no Romantismo em inúmeras dimensões e detalhes: a vantagem de brincar com seus pares, o desenvolvimento intelectual, a imaginação, a atividade livre e espontânea. Porém, apesar de tantas vantagens, Richter é um teórico: não se ocupa da prática... Ele idealiza a infância e lida poética e metaforicamente com suas qualidades. Como um expoente do Romantismo, vai ao encontro da “infância mítica, simbólica por detrás da criança real” (BROUGÈRE, 1998, p. 65). Nesse sentido, aproxima-se de uma utopia. Por um lado, cumpre o papel de revolucionar o pensamento da época: o jogo tem valor em si mesmo, e não mais em função dos objetivos que os adultos projetam neles, o que é inédito no pensamento da civilização ocidental. Por outro lado, não consegue transformar a prática da época – ou nem sequer se propõe a isso.

O terreno está arado para a atuação de Friedrich Froebel, que criará, comprometido com essa visão de infância e de jogo, os *kindergartens*.

3. O JARDIM DE INFÂNCIA DE FROEBEL

3.1. ALGUNS ASPECTOS DA BIOGRAFIA DE FROEBEL

Ilustração 1 – Gravura: Friedrich Froebel



Fonte: Acervo Alice Meirelles Reis/MEB-FEUSP.

Friedrich Wilhelm August Froebel (Ilustração 1) nasceu em 21 de abril de 1782, sexto filho de um pastor luterano, em Oberweissbach, na região sudeste da Alemanha – localidade situada perto de Weimar, onde Goethe viveu por quase 50 anos. Sua biografia é marcada por uma produção considerável de livros, brochuras e revistas nas quais pretendia disseminar ideias pedagógicas. Dedicou-se incansavelmente à educação, criando institutos, projetos e cursos de preparação de professores.

Antes de completar um ano, Froebel perde sua mãe. Seu pai, extremamente ocupado com sua paróquia, não consegue encontrar tempo para cuidar de seu filho. E, em 1785, casa-se novamente. Froebel apegava-se à madrasta, que o atende até o nascimento de um filho próprio. A partir de então, passa a repeli-lo. É assim que o amor materno é um elemento faltante em sua biografia. Johannes Prüfer (1930) interpreta esse fato como sendo a raiz da tendência de Froebel a fechar-se com austeridade em seu próprio ser. Seu temperamento na infância era rude e teimoso, o que não facilitava o convívio. Norman Brosterman aponta: “Froebel’s yearning for motherly love was to be a significant motivating factor in the creation of kindergarten and helps to explain the

worshipful, almost sacred, position young women were assigned in the system's administration"³² (BROSTERMAN, 1997, p. 14).

De seu pai, pode-se dizer que Froebel herdou uma fé bastante profunda, que faz com que, mesmo ao adentrar a ciência na busca da compreensão da natureza e do desenvolvimento do ser humano, jamais se distancie de Deus. Brosterman (1997) salienta que conhecimento científico e cristianismo formam uma unidade indissociável em sua mente.

Aos dez anos, muda-se para Stadtilm, sob os cuidados de seu tio Hoffmann (da parte de sua madrasta) que, percebendo o estado de abandono afetivo no qual o sobrinho encontrava-se, leva-o para residir consigo. Seu tio era viúvo e sem filhos e morava com a sogra. Em Stadtilm, Froebel adentra uma nova fase em sua vida. Frequenta a escola, onde faz amigos e vive um período alegre. Tem um desempenho escolar mediano, o que faz com que, ao término de seus estudos fundamentais – em 1796, com 14 anos – não fosse aventada a possibilidade de seguir uma carreira acadêmica. Mas, embora não se destaque, demonstra talento especial para a geometria, a pesquisa e o desenho de mapas. Para Brosterman (1997), é lá, junto desse tio, que Froebel consegue experimentar um período de equilíbrio e harmonia.

Após o término da vida escolar, traça com seu pai – “que persiste em julgá-lo pouco inteligente” (HEILAND, 2010, p. 13) – o rumo prático que deve dar a sua vida. É assim que, com quinze anos, segue para o aprendizado de um ofício, ingressando como aprendiz de um guarda florestal em Hirschberg del Saale, onde permanece por dois anos. Seu instrutor não se ocupou muito dele, de forma que novamente encontra-se sozinho consigo mesmo, e ali passa a interessar-se profundamente pela natureza. Coleciona pedras, plantas, mariposas e besouros. Disso nasce seu desejo de estudar Ciências Naturais.

Com 17 anos, após grande insistência junto ao pai, consegue seu consentimento para cursar a Universidade de Jena, em 1799, onde Schiller e Schelling são catedráticos. Sua formação acadêmica abrange Filosofia, Matemática e temas de ciência prática, como mineralogia, física, química, direito administrativo, silvicultura e arquitetura. Torna-se

³² *Tradução:* O desejo de Froebel pelo amor materno viria a se tornar um fator motivador significativo na criação do jardim de infância e ajuda a explicar a posição de adoração, quase sagrada, a que as jovens foram designadas na administração do sistema.

um estudante dedicado, porém, em função de dívidas, não consegue ali permanecer por mais do que quatro semestres.

Após a morte do pai (em fevereiro de 1802), torna-se agrimensor. É nessa fase que lê dois escritos de Schelling que muito o influenciam: *Sobre alma do mundo* (1798) e *Bruno ou o princípio divino e natural das coisas* (1802). É também nessa fase, já com outro trabalho, que se aproxima da obra romântica de Novalis, por intermédio de um colega professor. Essa obra, segundo Helmut Heiland (2010), confere a ele a noção de subjetividade idealista. Convive também com o trabalho de Ernst Moritz Arndt (1769-1860), *Os alemães e a Europa*, adquirindo consciência acerca da historicidade alemã. Vários talentos despontam em Froebel nesse período, tais como a matemática e a construção. Motivado a ser arquiteto, transfere-se para Frankfurt em 1805. Não é bem-sucedido nessa empreitada. Mas é ali, com 23 anos, que, apresentado por um amigo, conhece Gottlieb Anton Gruner (1778-1844), diretor da Escola Modelo, que segue princípios pestalozzianos. Passa a frequentar reuniões com ele e os professores, nas quais se debatiam questões ligadas à educação e ao enobrecimento do ser humano.

Tais debates calam fundo na alma de Froebel, que já tinha na autoeducação uma grande meta pessoal:

Ahora, conocía a hombres que habían erigido como fin de su existencia la instrucción de los demás, hombres que ardían en entusiasmo por la elevada misión del maestro y de la escuela. El espíritu pestalozziano apareció entonces ante Froebel por vez primera (PRÜFER, 1930, p. 16).

Gruner convida Froebel a tornar-se mestre na Escola Modelo. É assim que Froebel começa a lecionar para uma turma de 30 a 40 jovens de 9 a 11 anos, em um encontro poderoso com o seu verdadeiro talento. Heiland menciona que, em carta ao irmão Christophe, Froebel expressa seu bem-estar nessa nova profissão: “Digo com franqueza, é espantoso o quanto me sinto bem em meu novo trabalho. (...) É como se fosse professor já há muito tempo e tivesse nascido para essa profissão; parece que nunca desejei fazer outra coisa” (LANGE³³, 1862, p. 533 apud HEILAND, 2010, p. 15).

A obra de Pestalozzi o inspira tanto a ponto de ir, ainda em 1805, a Iverdon (Suíça), ao encontro desse mestre, por apenas quinze dias. Na volta, acaba por desligar-

³³ LANGE, W. Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. In: _____. *Erste Abteilung, Friedrich Fröbel in seiner Erziehung als Mensch und Pädagoge*, v. 1: aus Fröbels leben und rastem Streben, autobiografie und kleinere schriften. Berlin: Enslin, 1862.

se da Escola Modelo, por divergências quanto à compreensão do verdadeiro trabalho escolar. Assume, então, a preceptoria dos três filhos da família Holzhausen, vivendo com eles longe de seus pais. Em 1808, com o apoio da senhora Holzhausen, Froebel transfere-se com os três meninos para Iverdon. Lá, convive com Pestalozzi, que se torna seu amigo e conselheiro. No entanto, no período que ali passou, acaba por perceber uma série de limitações do Instituto de Pestalozzi, e o afastamento deste em relação aos seus propósitos originais.

Froebel decepciona-se com a educação pestalozziana, na qual constata haver equívocos na mescla da educação doméstica e escolar. Observa também que, embora com premissas verdadeiras, tal método pode ser bastante nocivo se aplicado à tenra idade. Ele descreve à senhora Holzhausen, em carta datada de 1810, suas impressões:

Todo aquello que Pestalozzi nos ha legado como medios de enseñanza: el dibujo, la geometría, el cálculo mental, la enseñanza del canto según Nägeli no puede darse antes de los ocho años, y aun en todo momento deben estar basados en una enseñanza viva, natural y infantil a la que yo deseo denominar “primera enseñanza” (FROEBEL³⁴, 1810 apud PRÜFER, 1930, p. 26).

Aqui temos um marco importante na gênese de um pensamento próprio e autônomo em Froebel, acerca da educação voltada à primeira infância. É a partir das constatações em Iverdon que ele percebe, segundo Prüfer (1930), a importância da música na educação da primeira infância, propondo que também as artes plásticas concorram para tal educação, além de conferir importância à imitação. Embora a pedagogia de Froebel, para Heiland (2010), seja sempre tributária das ideias pestalozzianas, ela consegue ir adquirindo independência e autonomia: “Esta primera enseñanza se apoya, según yo opino, en lo siguiente: ¡Dejar simplemente que el niño imite por la materia lo que él quiera, lo que vea!” (FROEBEL³⁵, 1810 apud PRÜFER, 1930, p. 26).

Em agosto de 1810, Froebel retorna à Frankfurt, agora com 28 anos. Até a primavera de 1811, permanece com a família Holzhausen.

Heiland (2010) menciona que ocorre, nesse período, a primeira tentativa de Froebel de influenciar o sistema escolar do principado de Schwarzburg-Rudolstadt, no

³⁴ STIEBITZ. Friedrich Fröbels Beziehungen zu Pestalozzi in den Jahren 1805-1810 und ihre Wirkungen auf seine Pädagogik. Leipzig, 1913. Ernst Wiegandt.

³⁵ STIEBITZ. Friedrich Fröbels Beziehungen zu Pestalozzi in den Jahren 1805-1810 und ihre Wirkungen auf seine Pädagogik. Leipzig, 1913. Ernst Wiegandt.

qual seu irmão Christophe é pastor e exerce certa influência. Para tanto, Froebel escreve o seu primeiro texto importante sobre educação: *Breve exposição dos princípios de educação e de formação de Pestalozzi, segundo o próprio Pestalozzi*. No entanto, a tentativa fracassa.

Em 1811, retoma seus estudos de ciências naturais na Universidade de Gottingen, após dez anos de interrupção. Heiland (2010) aponta que esse é um importante passo para que Froebel crie, a partir de um estudo vigoroso, as bases de um pensamento verdadeiramente autônomo. Prüfer (1930) menciona que Froebel está muito amadurecido, com fortes interesses científicos e pedagógicos, que o conduzem à possibilidade de fundamentar cientificamente a instrução do homem de acordo com a Natureza. Constata que a primeira instrução apoia-se na capacidade de percepção, por meio da qual o conhecimento do mundo exterior é absorvido, oferecendo base ao desenvolvimento da linguagem. É com o intuito de estudar mais profundamente a linguagem que adentra a universidade. Após dedicar-se ao estudo de diversas línguas, volta-se às Ciências Naturais.

Em Gottingen, formula suas ideias pedagógicas. No ano de 1811, um grande cometa pode ser contemplado no céu durante seis meses. Prüfer (1930) observa que é justamente esse fenômeno que inspira Froebel na formulação de sua Lei Esférica, a qual propõe que todas as coisas e todos os fenômenos da natureza são esféricos. A forma esférica é o símbolo da diversidade na unidade e da unidade na diversidade. Abarca a um só tempo a perfeição e a totalidade. Abarca o único, absoluto e ilimitado. “Es lo que se desarrolla en lo infinito y lo que se limita en sí” (PRÜFER, 1930, p. 30). Tudo parte do esférico. E a vida e a educação pautadas pelo princípio esférico são aquelas que buscam a perfeição. Mais tarde, o primeiro objeto de ocupação que será desenvolvido por Froebel é inspirado pela esfera (bola).

Em relação à Lei Esférica, Heiland (2010) ainda esclarece que Froebel foi bastante influenciado por Fichte e sobretudo por Schelling:

Contudo, não se pode falar verdadeiramente de filosofia transcendental a propósito da filosofia da esfera de Fröbel³⁶. De fato, Fröbel não parte

³⁶ A grafia original do nome de *Friedrich Froebel* em alemão é *Fröbel*. Porém, a maioria dos estudiosos de Froebel, em língua espanhola e portuguesa, optam pelo uso do “oe” no lugar do “ö”. Ivanise Monfredini, tradutora da obra *Friedrich Fröbel*, de Helmut Heiland, optou por manter a grafia original com o uso do trema. Por isso a divergência de grafia nessa citação, em relação ao todo do presente trabalho.

do postulado da razão como fonte de categorias e de significações, a exemplo de Kant ou de Fichte; para ele, ao contrário, a consciência humana e o homem são apenas uma parte da realidade divina, da criação. Deus é a unidade que se manifesta no espetáculo contrastante do mundo. A realidade, por mais contraditória que seja, tende sempre à unidade. Deus, o criador, situa-se além do mundo ao mesmo tempo em que permanece no seio de sua criação (panteísmo). Cada coisa, cada ser vivo é uma criatura de Deus determinada por uma força divina (seu *télos*), cujas múltiplas manifestações apenas revelam a unidade subjacente (HEILAND, 2010, p. 19).

Talvez a Lei Esférica seja uma forma de explicar a diversidade dos seres e, enquanto princípio educativo, abre caminho para reflexões sobre o respeito à individualidade de cada ser sem, contudo, perdermos de vista aquilo que nos unifica enquanto seres humanos. O geral e o particular harmonizam-se pela ótica dessa lei que, para Heiland (2010), engloba não apenas aspectos do mundo físico, como também do mundo psíquico, do mundo moral, do mundo dos sentimentos e do mundo dos pensamentos.

Froebel prossegue seus estudos e aprofunda-se no estudo da Química e da Mineralogia, em especial da *cristalografia*. Prüfer (1930) indica que, sob influência do professor Christian Samuel Weiss (1780-1856), considerado o pai da mineralogia, transfere-se para a Universidade de Berlim. Matricula-se em Filosofia, obtendo o caminho que buscava para a compreensão dos fenômenos naturais e vitais. É ali que lecionam Fichte e Schleiermacher.

Prüfer (1930) menciona que, em 1813, com 31 anos, Froebel interrompe seus estudos em função da invasão napoleônica. Influenciado pelos escritos de Fichte, que insuflavam patriotismo, Froebel alista-se, e é nessa situação que se torna amigo de Heinrich Langenthal (1792-1879) e Wilhelm Middendorf (1793-1853). Ambos são estudantes de Teologia, alunos de Schleiermacher. Froebel explica a profundidade dessa amizade em sua *Autobiografia*:

Thus from the very first did we three join fast in a common struggle towards and behalf of the higher life, and even if we have not always remained in the like close outward bonds of union, we have from that time to this, now near upon fifteen years, never lost our comradeship in the inner life and our common endeavour after self-education³⁷ (FROEBEL, [1826] 2017, p. 45).

³⁷ Tradução: Assim, desde o princípio, nós três nos unimos rapidamente em uma luta comum em direção e em nome da vida superior, e mesmo se nem sempre tivéssemos permanecido nos laços exteriores de

Langenthal e Middendorf eram amigos de Bauer e o introduziram a Froebel. A amizade dos quatro torna-se muito profunda, alimentada por grandes ideais. “Even when we have not been together in outward life, we have always remained one in our endeavours after the highest and best”³⁸ (FROEBEL, [1826] 2017, p. 45).

Após a guerra, Froebel conclui seus estudos universitários, tornando-se inspetor do Museu Mineralógico. No museu, ele pode observar demoradamente a estrutura dos cristais e a regularidade das formas geométricas que os compõem. Observou como o divino derrama-se sobre todas as coisas, inclusive as mais ínfimas. Correlacionou o homem e a natureza, seus graus de evolução e também suas diferenças e, a partir disso, indicou como o homem pode conhecer-se a si mesmo ao conhecer os objetos da natureza que o rodeiam.

Mas, em 1816, aos 34 anos, parte de Berlim para acudir três sobrinhos órfãos, em virtude da morte de seu irmão Christophe. Nesse período, volta-se definitivamente à educação de crianças, fundando o Instituto Geral Alemão de Educação, em Keilhau. Essa é uma *escola de vida em comunidade*, onde há trabalho e produção, e onde o ensino é tratado de forma científica e globalizante. Em Keilhau, o ideal de um ensino nacional alemão é erguido, encontrando, entretanto, resistência e oposição em vários setores da sociedade.

Em 1818, com 36 anos, casa-se com Henriette Wilhelmine Hoffmeister, mulher culta e muito instruída. Por um lado, o trabalho em Keilhau exigiu muito de Froebel, seja em termos de sacrifícios de ordem econômica, seja em termos políticos – uma vez que a educação nacional alemã por ele proposta encontrava detratores dessa visão patriótica. Por outro lado, foi um período fértil em termos de produção intelectual: foi ali que o ideário pedagógico froebeliano delineou-se.

Prüfer (1930) aponta que o ensino praticado nesse Instituto abarcava crianças a partir de 5 anos. Há ênfase na percepção dos objetos, aliada ao cultivo da linguagem. E o objetivo maior da aprendizagem é “la formación libre y autónoma del espíritu”

união, teríamos desde aquela época até agora, agora perto de quinze anos, nunca perdemos nossa camaradagem na vida interior e nosso esforço comum após a autoeducação.

³⁸ *Tradução*: Mesmo quando não estivemos juntos na vida exterior, sempre permanecemos unos em nossos empreendimentos em busca do mais alto e melhor.

(FROEBEL³⁹, 1825 apud PRÜFER, 1930, p. 50). O fortalecimento espiritual é almejado, em detrimento de qualquer foco conteudista.

O estabelecimento em Keilhau privilegia uma concepção familiar da educação. O ensino ali transcorre em um ambiente familiar sem distinção entre os alunos mais velhos e os mais novos. A mesma atmosfera de confiança e de “intimidade” impregna os dois círculos, da família e da escola, onde se desenvolve e vive o ser humano em devir (HEILAND, 2010, p. 23).

Ali, Froebel busca promover o desenvolvimento global da criança, integrando desenvolvimento cognitivo, educação física, manual, social e religiosa. Segue o já citado princípio pestalozziano de equilibrar as forças da *cabeça, mãos e coração*, gerando uma educação voltada ao ser humano integral. Cada aluno é acolhido afetivamente em um círculo de colegas, ou na grande família de Keilhau. Há exercícios físicos, jogos educativos e tarefas de construção. E há uma fazenda na qual todos podem trabalhar.

Além dessa educação global, Heiland (2010) aponta outro aspecto da educação proposta por Froebel: a educação científica.

O ensino escolar deve ser, portanto, um trabalho sistemático de despertar, que vá além do quadro da educação familiar para retomar e aprofundar, de maneira racional e por um esforço pedagógico contínuo, a exploração e a análise da estrutura das coisas (HEILAND, 2010, p. 24).

Em 1826, com 44 anos, Froebel publica sua obra principal: *A Educação do Homem, arte da educação, da instrução e do ensino, colimada no Instituto de Educação de Keilhau, consentâneo ao povo alemão* (volume 1, até o início da adolescência). Para Prüfer (1930), a importância de tal obra reside no substrato filosófico que precede a apresentação do método de ensino froebeliano. Froebel é profundo e atento observador da natureza humana nas diferentes idades. Apresenta ideias grandiosas, mas complexas. Nesse mesmo ano, Froebel inicia a edição do jornal-revista *A Família Educadora*.

O período áureo de produção intelectual de Froebel vai de 1817 a 1831, segundo Prüfer (1930). Além da obra citada, ele escreve seis folhetos pedagógicos para o Instituto. Heiland (2010) aponta que esses folhetos abordam a teoria de ensino adotada

³⁹ Escrito de Froebel sobre Keilhau, de maio de 1825.

em Keilhau, abrangendo filosofia da educação, descrição dos cursos ofertados, pedagogia escolar e apresentação comentada dos programas de curso.

Em 1829, em função dos ataques políticos ao Instituto de Keilhau por parte de seus inimigos, a polícia prussiana passa a vigiar o Instituto, fazendo com que haja enorme evasão, conduzindo-o à beira da falência. Heiland comenta que isso deriva da política que vem sendo adotada por Klemens von Metternich (1773-1859), desde 1815, quando “as aspirações nacionalistas e democráticas se chocam na Alemanha com uma contracorrente conservadora (Santa Aliança, congresso de Karlsbad, proibição das fraternidades e ‘perseguição dos demagogos’ depois de 1819)” (HEILAND, 2010, p. 28). O estabelecimento de Keilhau só não é fechado porque em Johannes Barop (1802-1878) assume sua direção.

Em meio a tais turbulências, Froebel tenta desenvolver em Helba (povoado próximo à Saxe-Meiningen) um novo instituto de educação popular, voltado ao atendimento de crianças órfãs, de 3 a 7 anos. É nesse projeto que Froebel volta-se à etapa relativa ao *estabelecimento de cuidados*, seguida por *etapas escolares*, da educação primária e secundária, direcionadas para ofícios, artes e ensino politécnico. Para Heiland (2010), temos no esboço da etapa da educação voltada aos cuidados da criança pequena as reflexões precursoras do jardim de infância. Froebel troca intensa correspondência com as autoridades de Meiningen que, no entanto, fracassam. O projeto não é implantado.

Em maio de 1831, transfere-se para a Frankfurt, a partir de contatos profícuos e boas amizades. Froebel instala-se no palácio de Wartensee, almejando fundar novo instituto de ensino. Também ali enfrentou fortes críticas que fizeram com que o número de alunos dessa escola permanecesse reduzido. Porém, uma Associação de Pais procura-o, propondo a transferência do Instituto de Wartensee para Willisau. Coube à Associação adquirir do governo o castelo de Willisau, confiando a Froebel o trabalho pedagógico.

Em Willisau, Prüfer (1930) informa que o clero católico opõe-se ao instituto de Froebel, em fortes ataques. Em resposta, Froebel obtém algum apoio governamental, que coíbe os ataques frontais. Porém, veladamente, a oposição continua. O instituto prossegue até 1839, palco da disputa entre governo e clero, de forma que não consegue encontrar condições de florescimento.

Esse período é importante no trabalho educacional de Froebel, que publica, em 1833, o livro *Princípios da Educação do Homem*. É também nesse período que o governo atribui-lhe a responsabilidade de ministrar um curso de especialização de professores

em Burgdorf, em 1834. Isso faz com que Froebel sinta-se atraído pelo Cantão de Berna, de hegemonia protestante. Transfere-se para Burgdorf com a tarefa de dirigir um orfanato em 1835. Froebel vê ali a possibilidade de resgatar o projeto de Helba, apresentando às autoridades sua visão completa de estabelecimentos integrados para a educação popular, que abrangiam até mesmo uma universidade para os pobres. Heiland (2010) aponta que apenas o orfanato e a escola primária vingam.

Prüfer (1930) observa que o longo período de oposições enfrentado por Froebel fez com que ele amadurecesse ainda mais a “gran idea de su vida” (PRÜFER, 1930, p. 76). Assim, ao invés de simplesmente desfrutar do trabalho do orfanato, pelo qual gozava de apoio e respeito, surge nele o afã de realizar tal ideia. Em maio de 1836, com 54 anos, regressa com sua esposa doente à Alemanha, deixando o orfanato aos cuidados do amigo Langethal. É sob a direção deste último que a escola primária é finalmente aberta.

Nesse período, Froebel redige um documento, *O ano de 1836 exige uma renovação da vida*, no qual defende a ideia de que é chegado o momento de uma *idade de ouro*. Para Heiland (2010, p. 31), “a grande ideia que pulsa nessa fase biográfica e profissional de Froebel é a da família ‘santa’”. Essa análise é sugestiva: o objetivo central de Froebel nessa fase é promover saúde nas relações familiares. E o jogo é um caminho para isso! Após os diversos fracassos e dificuldades de suas empreitadas em institutos educacionais, Froebel deseja investir na família:

Inventa materiais de jogo para melhorar o clima pedagógico no seio da família (burguesa) e encoraja ativamente a criação de associações de pais cujos membros poderiam se estimular mutuamente transmitindo uns aos outros sua experiência em matéria de jogo (HEILAND, 2010, p. 31).

Instala-se em Bad Blankenburg, na Turíngia, em um moinho de pólvora reformado. Ali quer fundar uma “institución de enseñanza intuitiva para la autoeducación” (PRÜFER, 1930, p. 81). Lança um *material para autoeducação*⁴⁰, que

⁴⁰ Em alemão, Froebel chama esse material de *Spielgaben und Beschäftigungen*. “Spiel” significa “jogo, brincar” e “gaben” é “dar, oferecer”. *Beschäftigungen* significa “ocupação”. Na língua inglesa essas palavras foram traduzidas como *Gifts and Occupations*. E no português tornaram-se *Dons e Ocupações*: “The gifts are intended to give the child from time to time new universal aspects of the external world, suited to a child’s development. The occupations, on the other hand, furnish material for practice in certain phases of the skill. (...)The gift leads to discovery; the occupation to invention. The gift gives insight; the occupation, power. The occupations are one-sided; the gifts, many-sided, universal. The occupations touch only certain phases of being; the gifts enlist the whole being of the child.” Disponível

deveria apoiar o desenvolvimento da criança de forma a complementá-lo. Por meio disso, o educando chega a pressentir, observar e compreender a unidade e a uniformidade dos fenômenos da vida e da natureza. É com esse intuito que objetos geométricos são desenvolvidos por ele.

Desenvolve 3 caixas de madeira contendo 8 dados, com os quais é possível desenvolver observação, linguagem e noções espaciais. Prüfer (1930) defende que esse material possui inspiração pestalozziana. Na obra *Livro das mães ou iniciação para ensinar seus filhos a observar e falar* (1803), Pestalozzi aponta para a necessidade de exercícios de observação e linguagem com o uso do próprio corpo. Nesse sentido, há, para Prüfer, uma certa correspondência entre os exercícios que Pestalozzi propôs a partir do corpo da criança com o que Froebel propõe com o uso dos dados. Porém, a proposta deste é mais ampla e transcende aquilo que é posto em 1803 pelo educador suíço. Pestalozzi é o ponto de partida de Froebel.

Com os dados (geométricos e gramaticais), ele pretende que a criança adquira, por sua própria experiência, dons que lhe permitam perceber os números, as formas e as posições, e a relação entre o todo e as partes, conseguindo estabelecer comparações. Porém, Prüfer alerta: “Tanto el dado geométrico como el gramatical, están destinados para niños que ya han cumplido los ocho años, es decir, no para la educación temprana, sino para la instrucción dentro de la escuela” (PRÜFER, 1930, p. 88).

Nessa fase, Froebel tenta pensar as ocupações da criança, desde seu nascimento, que podem conduzi-la à autoeducação. Resolveu nomear o seu instituto de *Instituto para o cultivo dos impulsos de ocupação da infância e da juventude*. E, a partir desse momento, volta seu interesse para a primeira infância, com toda a intensidade:

“En este instante puede considerarse que nace el pedagogo que había de concentrar todo su rico espíritu en la primera educación de la infancia, es decir Froebel tal como generalmente se le imagina cuando se habla de él como del amigo de la infancia más entusiasta e incansable que nunca haya existido” (PRÜFER, 1930, pp. 89-90).

em: <<http://www.froebelweb.org/gifts/>>. Acesso em: 2 mar. 2019. Tradução: Os dons destinam-se a dar à criança de tempos em tempos novos aspectos universais do mundo externo, adequados ao desenvolvimento de uma criança. As ocupações, por outro lado, fornecem material para a prática em certas fases da habilidade – do desenvolvimento de habilidades. (...) O dom leva à descoberta; a ocupação leva à invenção. O dom dá um vislumbre, uma intuição (*insight*); já a ocupação, dá poder. As ocupações são unilaterais; os dons, multifacetados, universais. As ocupações tocam apenas certas fases do ser; os dons envolvem todo o ser da criança.

Heiland também reflete sobre essa fase da vida de Froebel:

Quanto aos jardins de infância, eles não constituem absolutamente a chave do pensamento de Fröebel nos últimos anos de sua vida, mas sim uma consequência não esperada no início. Seu sonho era transformar a família para fazer dela o ponto focal da educação do ser humano, ver aplicados seus métodos de educação “esférica” desde a pequena infância para favorecer o advento de uma nova “primavera da humanidade” (HEILAND, 2010, p. 31).

Froebel notabilizou-se por oferecer aos educandos ocupações atraentes e estimulantes que possibilitavam a ativação de seus espíritos. Em 1838, seu instituto obtém a proteção do governo. Paralelamente, passou a dedicar-se à produção industrial de seus jogos, incluindo bolas de lã, triângulos, dados, tabuinhas e caixas. Essa produção permaneceu até o fim da vida de Froebel, embora em pequena escala, pois os pedidos eram poucos. A partir de 1838, já com 56 anos, desenvolve os demais dons.

Complementando os dons, há diversas caixas: com formas cristalinas, para a criação de outras formas; com mais tabuinhas de madeira; com paralelepípedos de madeira; bastões; trançados; etc.

Esperava-se que, com esses materiais, a criança pudesse ocupar-se com jogos de construção, nos quais as leis e a natureza dos objetos poderiam ser autenticamente apreendidas pela criança, em um processo de aprendizado autônomo. Heiland (2010) menciona que os dons e as ocupações são complementados por jogos que envolvem a participação dos adultos, ampliando a autoaprendizagem da criança com suas sugestões e explicações. Froebel criou, ele mesmo, os versos que acompanham os dons e que são considerados medianos, uma vez que ele não era poeta. Ele insistia que esses versos eram apenas exemplos.

Criou versinhos para que a criança tirasse as tabuinhas das caixas e versinhos para guardá-las. Buscou uma linguagem rimada e imaginativa, com imagens animistas, compreensíveis para a criança.

Embora esta pesquisa não vá aprofundar a utilização dos dons, cumpre observar que há, no decorrer do tempo, uma distorção de sua utilização. Aquilo que foi concebido por Froebel como recurso para que a criança pudesse ativar-se a si mesma, tornou-se fim e não meio... Os materiais comportavam, a princípio, a possibilidade genuína de uma

utilização livre e criativa por parte da criança. Porém, essa dimensão foi suplantada pelo uso didático com finalidades específicas.

Paralelamente a essa atividade de desenvolvimento dos dons, Froebel dedica-se nesse período (1838) à publicação de uma revista pedagógica voltada para as famílias, *Hora dominical*, na qual expõe seus princípios. Essa publicação foi interrompida no ano de 1839, pelo falecimento de sua esposa, prosseguindo em 1840. Não encontrou, porém, acolhida entre o público, talvez por se utilizar de um estilo pesado e pouco direto.

Froebel desenvolveu, nessa altura de sua vida, a atividade de conferencista. Em 7 de janeiro de 1839, já com 57 anos, proferiu a seguinte palestra, em Dresden: “A observação da natureza como escola preliminar da educação humana”, atingindo um grande público, inclusive a Rainha da Saxônia. Aos poucos, suas ideias propagavam-se e atingiam círculos mais amplos de educadores. A pedido de um grupo de pais, ainda em 1839, Froebel funda nessa mesma cidade a *Instituição Familiar e do Jogo*.

Em Blankenburg, Froebel inicia, em 1839, um curso de especialização para educadores (guias da infância), inaugurando, ao mesmo tempo, a *Instituição para jogos e ocupações*. Cerca de 40 a 50 crianças de um a seis anos passam a frequentar essa instituição por 1h45 diariamente.

Em 28 de junho de 1840, cria o *Jardim Alemão da Infância*. Froebel percebe que a educação por ele proposta deve ser iniciada mais cedo, de forma que surgisse uma ponte, um elemento de intermediação, entre o início da vida emocional da criança e o ponto no qual esta já seria capaz de brincar com os dons. Ou seja, aqui também vale a ressalva: parece que o uso dos dons caiu em uma generalização nos jardins de infância, em detrimento da ideia de seu precursor que via neles a possibilidade de preparação da criança para a etapa posterior da escolaridade “sem lhe impor esforços intelectuais excessivos” (HEILAND, 2010, p. 38). A consequência disso é a própria antecipação da escolaridade, antagonizando com a proposta original de Froebel, segundo a qual o jardim não é uma escola, pois “as crianças não são aí ainda escolarizadas, mas devem livremente desenvolver-se. O jardim de infância pretende efetivamente uma completa ruptura com as estruturas escolares e deliberadamente voltado para a família” (SOËTARD⁴¹, 1990 apud BROUGÈRE, 1998, p. 68).

Em tal fase inicial, os membros e os sentidos cumprem especial função, sendo tarefa educativa cultivá-los conscientemente. Nem sempre as próprias mães possuíam

⁴¹ SOËTARD, Michel. *Friedrich Fröbel – Pédagogie et vie*. Paris: Armand Colin, 1990. p. 112.

consciência dessa tarefa. Para tanto, Froebel almejava educar mães, para que pudessem carregar a missão de tutelar a primeira infância. É assim que passa a atribuir grande importância à mulher enquanto educadora da criança.

A onipresença feminina na educação da criança pequena é incentivada por ele, que vê no amor materno algo único. A mulher é, para ele, a grande cuidadora da infância, sendo que a vida feminina e a infância deveriam formar uma unidade. Prüfer aponta que Froebel desejava “crear un amplio jardín en el que floreciese, como unidad, el espíritu femenino y el cuidado sensitivo de la infancia” (PRÜFER, 1930, p. 113).

Ele via que a criança era educada não apenas pelas relações humanas que travava, mas por tudo aquilo que no ambiente a circundava. Prüfer (1930) comenta que a Natureza e as condições naturais, com as plantas interdependentes entre si e sujeitas às intempéries climáticas e sazonais, acodem Froebel enquanto imagem do desenvolvimento da criança. A atmosfera na qual a criança cresce não lhe é desprezível. É dentro desse espírito que nasce o Jardim Alemão da Infância.

Froebel inicia um Seminário para formação de cuidadoras da infância, com o ideal de espalhar por toda a Alemanha esse impulso educacional voltado à proteção da infância. Ali pretendia ministrar aulas com grandes mestres, além de propor atividades tais como trabalhos femininos, ocupações domésticas e jardinagem, entre outras, além do próprio cuidado com a criança permeado pelos aspectos pessoais, morais e religiosos. O Seminário e o Jardim Alemão de Infância deveriam constituir uma unidade.

O Jardim Alemão de Infância deveria ser o primórdio daquilo que Froebel concebia como um grande movimento de *kindergartens* na Alemanha. A expansão desses espaços enfrentou inúmeros obstáculos de ordem econômica e de incentivos governamentais. Embora a ideia tivesse sido bem acolhida, sua realização era difícil.

Froebel volta-se, a partir desse ponto de sua biografia, ao estudo aprofundado acerca do ato pedagógico empreendido pela alma das mães. Em 1844, publica o livro *Cantos da Mãe* ou *Cantos para as mães e os filhinhos* (Mutter und Kose-Lieder), em que apresenta canções voltadas para o primeiro mês de vida do bebê e para crianças de 1 a 2 anos (HEILAND, 2010, p. 36), gerando estimulação sensorial. A obra continha 50 desenhos de Federico Unger, canções de Robert Kohl e aqui, sim, poesias profundas de Froebel. Prüfer considera que, com esse livro, “un espíritu genial ha encontrado un nuevo camino para conseguir que el instinto materno se haga más consciente con ayuda del arte” (PRÜFER, 1930, p. 123). Prüfer (1930) prossegue enfatizando que,

nesse livro, está contida a mais pura e perfeita expressão pedagógica do Romantismo alemão, a partir do apelo ao instinto maternal e à devoção à criança enquanto manifestação divina. Isso é inédito na história pedagógica do ocidente: o caráter sagrado e puro da criança aliado à transcendência da maternidade, que ali encontra expressão sentimental e artística.

A partir de 1843, o termo *kindergarten* difunde-se pela Alemanha. Froebel prossegue com seu sonho de que haja jardins de infância em todos os cantos do país, acessíveis a toda a população. Haveria, em sua visão, um forte aspecto cultural vinculado a esses centros: o compromisso de observação e estudos sobre a criança e a tutela da infância. Mas, na prática, surgem poucos estabelecimentos com essa finalidade, e com instalações precárias.

Nos anos seguintes, destaca-se o seu empenho em palestras e formações de jardineiras infantis. Ele é incansável e não desiste jamais do seu ideal de educação do homem, no qual o trabalho com a primeira infância assumiu papel preponderante. Seu esforço é o de espalhar sementes. Prüfer (1930) aponta que, em 1847, há sete jardins de infância orientados pelos seus ideais.

Em 1848, na Assembleia de educadores e mestres de Rudolstadt, após acirrados debates, surge a solicitação de que o governo alemão abarque a ideia dos jardins de infância e os impulse. Porém, a situação de instabilidade política da Alemanha, em 1849, afoga essa proposta. Novamente a obra de Froebel é perseguida, sendo que ele é até mesmo considerado ateu. É nesse ano que conhece a Baronesa Bertha Marie von Marenholtz Büllow (1810-1893), grande incentivadora de sua obra.

Em 1851, casa-se com Luisa Lewin, uma apoiadora de seus trabalhos. Logo após o casamento, é baixada a proibição dos *kindergartens* em território prussiano. Froebel empenha inumeráveis esforços na tentativa de revogar tal proibição, apelando até mesmo ao rei Frederico Guilherme IV. Prüfer (1930) aponta que Froebel não era ligado à política, e seu trabalho era completamente voltado à educação, sendo que jamais combateu o Estado ou a religião. A educação por ele preconizada apoia-se no eixo cristão. Mesmo assim, nada pode ser feito mediante a desconfiança de que ele propagava ideias ateias e socialistas. Froebel alegava estar sendo confundido com seu sobrinho, Karl Froebel. Mas, na prática, havia a preocupação de que os *kindergartens* servissem aos ideais dos municípios livres. Sem obter sucesso, adoece. Vem a falecer em 21 de junho de 1852.

Coube à sua segunda esposa a tarefa de dar continuidade ao seu trabalho, com a ajuda de Middendorf. Bertha von Marenholtz-Bülow difunde o trabalho de Froebel em vários países da Europa. Na Alemanha, surgem, entre os anos de 1848 e 1852, 31 jardins de infância. Nos EUA, o primeiro jardim de infância é inaugurado no ano de 1856. E, em 1857, na Bélgica. Em 1860, a Prússia libera o funcionamento dos jardins de infância. A expansão da pedagogia froebeliana a partir de então é crescente, atingindo Hungria, Polônia, Rússia, Espanha e Portugal. Migra para os Estados Unidos e de lá se expande para o Brasil (1875) e Japão (será tratado no item 2.3).

Para Heiland:

A estatura internacional de Fröbel repousa sobre o fato de que seu jardim de infância, centro pedagógico para crianças de 3 a 6 anos de idade, se demarca resolutamente dos outros estabelecimentos pré-escolares do seu tempo, que eram ou simples creches, ou ofereciam às crianças um ensino escolar. Fröbel pretende, ao contrário, desenvolver as diversas categorias de faculdades da criança pelo jogo, de modo a possibilitar que ela exerça seu próprio modo de percepção das coisas e que, ao mesmo tempo, satisfaça a exigência de educação elementar (HEILAND, 2010, pp. 34-5).

A industrialização crescente do mundo ocidental a partir da segunda metade do século XIX está intimamente vinculada aos fluxos de expansão dos *kindergartens* froebelianos. O apelo por uma educação humanizada e pautada no brincar, em detrimento da escolarização precoce, ganha adeptos.

Rudolf Steiner nasce em 1861 e cresce em uma Europa onde os *kindergartens* froebelianos enraizaram-se – à revelia de ter havido distorções na proposta original ou não.

3.2. A PROPOSTA PEDAGÓGICA FROEBELIANA

Cambi (1999) esclarece que, para compreendermos a contribuição pedagógica de Froebel, precisamos ter como pano de fundo sua visão religiosa: Deus é imanente, sendo a própria Natureza; e Deus é transcendente, ultrapassando a Natureza, que é invariavelmente boa, por ser Deus, e por ser sua obra. É justamente a obra divina que pode ser também percebida com clareza na natureza infantil. Para Arce (2002), a relação entre infância, Natureza e Deus é decisiva em Froebel:

A natureza é um símbolo do espírito divino, é uma exteriorização desse espírito. Conhecer o simbolismo da natureza é conhecer o espírito divino. Sendo o homem também uma criação divina, a criança contém dentro de si os germens de tudo o que de melhor existe na natureza humana e que une o homem à natureza e à Deus. Seu criador (ARCE, 2002, p. 39).

Arce (2002) prossegue mencionando que essa concepção levou Froebel a ser chamado de panteísta, uma vez que sua religiosidade dispensa a religião institucionalizada: a relação homem-Deus encontra sua máxima expressão na relação homem-natureza. É a natureza que conduz o homem ao eterno.

Na infância, Deus se faz visível, de forma que educar é, nessa fase da vida, deixar que a criança se desenvolva. Embora haja uma complexidade conceitual nessa formulação, a decorrência prática é bastante objetiva: “Na pedagogia froebeliana, a Educação Infantil não visa à aquisição de conhecimento, mas à promoção do desenvolvimento” (KISHIMOTO & PINAZZA, 2007, p. 46). O contato com a natureza potencializa tal desenvolvimento ao gerar harmonia entre o ser e o mundo que o rodeia.

Dorvalino Koch (1985) enfatiza que, para Froebel, assim como plantas e animais possuem tempo e espaço para que se desenvolvam segundo as leis naturais que os regem, também em relação ao ser humano é preciso evitar uma educação prescritiva, interventora e determinista. Esse tipo de educação desrespeita o desenvolvimento infantil, reduzindo a criança a um ser moldável segundo os interesses do adulto. Portanto, é preciso respeitar a natureza infantil e as energias que lhe constituem.

Isso, no entanto, para Koch (1985), não pode ser confundido com um total espontaneísmo educativo. Respeita-se a natureza da criança, ao mesmo tempo em que se orienta o fluxo da atividade infantil, de modo a propiciar que qualidades despontem e defeitos desapareçam. Busca-se o equilíbrio entre deixar seguir e dirigir.

A pedagogia de Froebel apoia-se em um corpo de leis e princípios que fundamentam sua proposta. A prática pedagógica decorre da compreensão de tal conjunto. Brosterman (1997) aponta que os livros de Froebel mesclam pesadas doses de um discurso filosófico romântico com conselhos práticos quanto à educação.

3.2.1. As leis froebelianas

Quanto às leis, além da já descrita Lei Esférica de 1811, há uma universal, sobre a qual todos os princípios educacionais baseiam-se: *lei da unidade e conexão interior*. Todas as coisas estão interligadas. A criança e Deus – entendido aqui como a fonte panteísta da vida e do crescimento, tal como proposto pelo pensamento romântico – estão ligados. Kishimoto & Pinazza (2007) explicam que homem, natureza e Deus formam uma unidade, e todas as coisas que são instâncias da vida encontram-se conectadas. A chave dos objetivos educacionais de Froebel consiste em sustentar a plenitude do desenvolvimento espiritual humano. A concepção da educação voltada para a unidade vital é, em suma, a educação “do genuinamente humano” (KOCH, 1985, p. 59).

Uma decorrência da lei da unidade e conexão interior é a “imbricação dialética do interior e exterior e sua ‘necessária unificação na vida’” (HEILAND, 2010, p. 25): trata-se da *conexão dos contrastes*. Froebel nos explica que a essência do homem expressa-se no exterior. E pelo exterior pode-se atuar no interior. Para ele, a maior lei – não apenas da educação, mas também da natureza e da vida – consiste em exteriorizar o interior e internalizar o exterior, buscando a síntese e a harmonia entre ambos os processos.

O que ele propõe não é algo simples, em que o exterior reflete a essência do ser e das coisas. Existe uma complexidade maior em sua proposição: a essência é apreendida a partir da relação interior/exterior e exterior/interior. Ora, Deus é uno, e a natureza é múltipla – o que já indica essa complexidade: “Deus, assim como a unidade de Deus, é a eterna pluralidade dos fenômenos naturais” (FROEBEL, [1826]2001, p. 24). Os equívocos educacionais surgem quando não se atenta a esse princípio e não se busca a compreensão da verdadeira natureza da criança.

O esforço de Froebel ao apresentar tal princípio de relações entre interior e exterior caminha no sentido de quebrar qualquer paradigma biunívoco: maus atos da criança não são a consequência de uma natureza interior má. Distração exterior pode significar concentração interior. Isso pode ser resumido em uma máxima educativa: “acompanhar a natureza e segui-la, porém nunca prescrevê-la, determiná-la ou impor a esse menino ou jovem situações alheias à natureza” (FROEBEL, [1826]2001, p. 25).

Froebel apresenta essa ideia já no princípio de sua carreira, em *A Educação do Homem* (1826), e a amadurece na fase suíça, em Burgdorf. É no período de Blankenburg

(1836-1840) que chega ao ápice das consequências pedagógicas dessas leis, com o desenvolvimento de seus materiais didáticos.

Koch (1977) aprofunda a compreensão dessa lei ao esclarecer que Froebel propõe que o professor ative a percepção sensorial da criança quanto aos objetos que a rodeiam. A partir dessa percepção do exterior, na qual a criança designa e descreve os objetos, ela começa a investigar as impressões que tais objetos deflagram no interior do ser humano. O exercício interior, ancorado na linguagem, inicia-se tendo como ponto de partida o exterior. Essa é a base do estudo das ciências naturais: observação da natureza e do mundo exterior, e posterior interpretação de seus efeitos e manifestações.

Desde cedo, a criança é convidada a observar. Conhecendo o mundo que a cerca, segundo Koch (1977), a interrelação entre suas partes e a relação de cada parte com o homem, a criança “encontrar-se-á consigo mesma. E sua formação espiritual interior, linguística e conceitual, se fará em correspondência com o mundo natural e objetivo” (KOCH, 1977, p. 101). Essa formação espiritual interior obedece a uma *progressividade natural*, em que se avança do simples para o composto, do próximo para o remoto, do conhecido para o desconhecido, do visível ao invisível, do sensível ao suprassensível.

Assim como há o caminho que conduz à interiorização do exterior, há o oposto: a exteriorização do interior. Pedagogicamente, proporciona-se a exteriorização do interior nos exercícios de construção, pelos dons. A educação busca a equilibração entre o que se recebe do exterior e o que se oferece ao mundo, como algo próprio e interior. O ser da criança pode se manifestar e expressar-se.

Ainda no terreno didático, Kishimoto & Pinazza (2007) apontam que é por meio da aplicação das leis da unificação e da conexão dos contrastes que as analogias e as comparações, assim como os movimentos progressivos de análises e sínteses passam a ser utilizados. E avançam:

A despeito das diferenças filosóficas e interpretativas, a teoria das conexões internas, embora com outras denominações, prevalece nas concepções da psicologia do século XX. Bruner (1956), em *A study of thinking*, postula a atividade mental como fruto do processo de categorização que envolve contrastes e opostos (pertencer ou não à categoria). Para Froebel, o conhecimento é processado quando a criança relaciona opostos como amor-ódio, quente-frio, etc.. Se, para Froebel, pensar é fazer conexões internas, por meio da lei dos opostos, para Bruner, é categorizar (KISHIMOTO & PINAZZA, 2007, pp. 43-4).

Finalmente, para Froebel, “a relação entre o indivíduo que aprende e o mundo externo é regida pelas conexões internas” (KISHIMOTO & PINAZZA, 2007, p. 44). O conhecimento decorre da conexão de sentimentos, vontade, percepções, pensamentos e imaginário, conjuntamente: a isso Froebel denomina *lei dos desdobramentos*. Isso também tem consequências pedagógicas que fazem com que Kishimoto & Pinazza (2007, p. 45) situem Froebel “no patamar dos grandes pedagogos”: a criança, em sua atividade de cognição, necessita de múltiplos canais e linguagens.

3.2.2. A autoatividade

Ilustração 2 – Die Kinderkrippe II⁴², 1894, Albert Anker⁴³



Fonte: Wikipedia⁴⁴

⁴² Tradução: O berçário II.

⁴³ Pintura do pintor e ilustrador suíço Albert Anker (1831-1910). Consagrou-se pintando cenas da vida cotidiana de comunidades rurais da Suíça, dando especial destaque à presença da criança em suas telas. Die Kinderkrippe II, de 1894, chama a atenção por retratar uma creche suíça. Há aproximadamente 20 crianças em uma sala e uma mulher. Parte das crianças está sentada junto a uma grande mesa, brincando com blocos de madeira. Cada criança está empilhando blocos a sua frente. Embora algumas crianças pareçam conversar, a construção aparentemente é individual. Outro grupo de crianças está no chão. Estas estão concentradas brincando com algum outro brinquedo. A mulher está sentada em uma cadeira, de costas para o observador, entre a mesa e o grupo de crianças no chão. Auxilia uma menina, segurando uma caneca. Provavelmente, pelo tipo de material sobre a mesa, podemos supor que se trata de um *kindergarten* froebeliano. Os blocos são compostos de cilindros, cubos e tabuinhas. O ambiente exala atividade própria por parte das crianças, concentração e interesse. A postura do adulto demonstra não intervenção.

⁴⁴ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Albert_Anker_Die_Kinderkrippe.jpg>. Acesso em: 24 jun. 2019.

Outro princípio central na teoria froebeliana é a atividade própria ou autoatividade (*self-activity*). Na Ilustração 2, podemos observar um momento de autoatividade das crianças em uma creche. Esse princípio já estava posto em *Emílio*, de Rousseau, e Froebel leva-o às últimas consequências:

Self-activity (or free activity, self-occupation, or self-employment), the spontaneous impulse of the child to explore and act motivated simply by intellectual curiosity, was actively discouraged in the early-nineteenth-century schoolroom. Where traditional teaching demanded only response, Froebel sought individual action⁴⁵ (BROSTERMAN, 1997, p. 32).

Ora, Froebel inaugura uma era em que o impulso espontâneo da criança para agir – e assim aprender por si mesma – passa a ser valorizado. O professor torna-se, nesse contexto educativo, aquele que direciona o movimento natural da criança para o brincar – seja uns com os outros, ou com os dons – e que, segundo Kishimoto & Pinazza (2007), a auxilia em suas reflexões acerca de suas experiências, conquistando autoconsciência.

Susan Blow, uma das primeiras e mais importantes jardineiras americanas, aprofunda a compreensão e o alcance desse posicionamento pedagógico:

The kindergartner who has insight into Froebel's idea of man as Gliedganzes⁴⁶ must expect and welcome a complicated task. Two

⁴⁵ *Tradução*: A atividade própria (ou atividade livre, auto-ocupação ou trabalho autônomo), o impulso espontâneo da criança para explorar e agir motivada simplesmente pela curiosidade intelectual, foi ativamente desencorajada na sala de aula do início do século XIX. Quando o ensino tradicional exigia apenas resposta, Froebel buscava uma ação individual.

⁴⁶ 1) Dorvalino Koch esclarece: “Deve-se levar a criança a ver cada coisa como um todo em si, ‘ein Ganzes*’, e, a seguir, a ver esse todo como uma parte, ‘ein Glied*’, de um todo maior. Assim, o homem como indivíduo, é um todo. Mas, ao mesmo tempo, faz parte de um todo maior: da família, da sociedade. O homem é, pois, um *todo-parte*, ‘Gliedganzes’” (KOCH, 1985, p. 62).

* *Glied*=membro; * *Ganzes*=todos.

2) Froebel, em *Pedagogics of the Kindergarten*, afirma: “But man is a created being, and, as such, is at the same time a part and a whole (therefore, a part-whole*), for, on the one side, he is, as a creation, a part of the universe but, on the other side, he is also a whole, since—just because he is a creature—the nature of his Creator (a living and creating nature full of life, and testifying therefore in itself single) lives in him” (FROEBEL, [1861] 1909, pp. 7-8). *Tradução*: Mas o homem é um ser criado e, como tal, é ao mesmo tempo uma parte e um todo (portanto, uma parte-todo*), pois, por um lado, ele é, como criação, parte do universo, mas, por outro, ele também é um todo, uma vez que – só porque ele é uma criatura – a natureza de seu Criador (uma natureza viva e criadora cheia de vida e, portanto, testificando em si mesmo, individualmente) vive nele.

* *Gliedganzes* in Froebel's meaning signifies that man is a whole or self-determining being and at the same time a member of a social whole. *Editor note*. *Tradução*: *Gliedganzes*, no sentido de Froebel, significa que o homem é um ser completo ou autodeterminante e, ao mesmo tempo, membro de um todo social.

thoughts she must keep ever before her: the first, that every exercise she gives should incite and develop self-activity; the second, that in every exercise she should strive to multiply the power and knowledge of each member of her class by the power and knowledge of all its other members. In this way alone can she secure the results at which Froebel aimed, and though at first the path be narrow and the ascent steep, she may assure herself that the purgatorial mount of education is of such a nature that "aye the more one climbs the less it hurts"⁴⁷ (BLOW, 1908, pp. 131-2).

No Acervo Alice Meirelles Reis, também podemos encontrar registros de momentos de autoatividade, como o que é mostrado na Ilustração 3.

Ilustração 3 – Uso de blocos



Fonte: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB – FEUSP – s/data.

⁴⁷ *Tradução:* A professora de jardim de infância que tem uma visão da ideia de Froebel do homem como Gliedganzen deve esperar e dar as boas-vindas a uma tarefa complicada. Dois pensamentos que ela deve manter sempre diante dela: o primeiro, que todo exercício que ela propõe deve incitar e desenvolver a autoatividade; o segundo, que em todos os exercícios ela deve se esforçar para multiplicar o poder e o conhecimento de cada membro de sua classe pelo poder e conhecimento de todos os seus outros membros. Só assim ela conseguirá os resultados a que Froebel objetivava, e embora a princípio o caminho seja estreito e a subida íngreme, ela pode assegurar-se de que o monte da educação purgatorial é de tal natureza que "sim, quanto mais se sobe, menos dói".

3.2.3. O desenvolvimento infantil

Além dos aspectos filosóficos e didáticos, salienta-se a capacidade de Froebel em observar a natureza infantil. Kishimoto & Pinazza (2007) apontam que sua dedicação a detalhes minuciosos referentes ao processo de aquisição de conhecimentos na criança faz com que seja um precursor da psicologia da infância. “Considerado ‘psicólogo’ por seu profundo conhecimento da conduta infantil, Froebel insiste no papel da observação para a elaboração de sua pedagogia” (KISHIMOTO & PINAZZA, 2007, p. 45).

O desenvolvimento humano é entendido por Froebel como um *continuum*, portanto sem rupturas e descontinuidades. A ele interessa, em especial, o que há de unificador na evolução humana: acima de qualquer estágio de crescimento está, de forma indivisível, “a preparação do homem para realizar a sua missão e seu destino” (FROEBEL, [1826]2001, p. 70). Portanto, adverte para os riscos de criar fases de desenvolvimento estanques e insiste na sucessão indivisível no decurso do homem. É assim que, no ser humano adulto, continua existindo a criança e o adolescente que ele foi. Ainda nesse contexto de reflexões, salienta para o perigo da antecipação de etapas, quando se espera que a criança já seja um adolescente, ou que um adolescente já seja um adulto. Cada período da vida humana possui sua natureza, e é o pleno desenvolvimento atingido em uma idade que sustenta o desenvolvimento pleno na idade consecutiva.

Em *A Educação do Homem* ([1826]2001) Froebel apresenta três períodos de desenvolvimento, salientando essa interligação e elasticidade entre eles. Nessa obra, ele volta-se em especial à educação do pré-adolescente. E almeja prosseguir, em obra posterior, com a educação voltada às faixas etárias superiores. Koch (1985) observa que isso não se concretizou: ao contrário da intenção original, Froebel, a partir de 1837 (ainda na Suíça), vai descendo cada vez mais na faixa etária estudada, em uma atitude romântica que o leva à investigação da própria origem da vida. Todos os escritos de Froebel sobre o *kindergarten* voltam-se ao segundo período da biografia humana. E, em *Mutter und Koser-Lieder* (1844), finalmente ele atinge o primeiro período. Tais períodos são os seguintes:

- **1º período:** primeira infância – lactente, quando o bebê exige principalmente cuidados, e quando o interior expressa-se no exterior mediante o movimento;

- **2º período:** segunda infância – infância propriamente dita, quando a criança expressa seu interior por meio da palavra e do jogo. Sua atividade volta-se à imitação da vida doméstica;
- **3º período:** terceira infância – pré-adolescência (garoto), quando a escola e a aquisição de conhecimentos tornam-se necessários. A personalidade do garoto passa a ser incentivada por atitudes para a especialização (estudo do particular), com o objetivo de fortificar a unidade interior do espírito humano. É a fase em que o estudo sobre os objetos exteriores segundo as leis particulares que os regem e as leis gerais do mundo torna-se necessário. “Mediante o estudo do externo, do particular, do variado, vai até o interior, universal e único” (FROEBEL, [1826]2001, p. 70).

Ao adentrar no estudo da criança, a partir do nascimento, Froebel ([1826]2001) salienta que sua primeira manifestação é *energia*. E isso gera resistências, pois, muitas vezes, o adulto tenta conter essa energia. Ao mesmo tempo, vai surgindo na criança uma *sensibilidade para o real*. Ela interage com o ambiente, de forma que sua consciência de si mesma começa a despertar. São as emoções que emergem da vida real (prazer e dor, riso e choro, tranquilidade e inquietude) que fazem o germe da consciência começar a se ativar.

Energia e percepção sensorial são os dois recursos que a criança possui em sua primeira fase de vida, quando é bebê. Nesse período, nada de mal deve rodear a criança, mas apenas aquilo que emana serenidade, confiança, clareza e pureza interiores. Ela precisa de espaço, ar puro e claridade.

Na infância, a criança e o mundo exterior confundem-se. Froebel ([1826]2001) aponta que apenas por meio da linguagem é que a criança começa a diferenciar-se do ambiente no qual está inserida e sua consciência de si aflora. A linguagem tem função mediadora entre os objetos concretos e os significados dos quais as palavras são portadoras. O desenvolvimento e o cultivo da linguagem são decisivos nesse momento do desenvolvimento. A cada ato infantil é preciso associar a palavra correta. É a palavra que confere aos objetos, quando precisa e exata, existência e concretude.

Cada criança recria o mundo. A visão de que ontogênese repete a filogênese, já abordada no capítulo 1, é marcadamente presente na obra de Froebel ([1826]2001),

sendo que a filogênese não se limita à história natural, mas mescla-se ao criacionismo e a suas decorrências.

Se, inicialmente, na infância, palavra e objeto formam um todo inseparável, na terceira fase do desenvolvimento sujeito e objeto separam-se. Aparentemente isolam-se, para que a possível união tenha mais profundidade. Froebel ([1826]2001) observa que o menino aproxima-se da realidade das coisas, percebendo que coisa e palavra são diferentes, ainda que concordantes. Isso é que possibilita à linguagem a aquisição de autonomia e importância própria. Surge uma separação entre palavra e coisa real, entre pessoa que fala e linguagem. A escrita reforça essa cisão, pois a palavra ganha uma materialidade própria, uma independência. É nessa fase que começa o aprendizado propriamente dito, quando o exterior deve ser internalizado. A fase anterior é marcada pela exteriorização do interno, e do viver pelo viver. A vida é o princípio que deveria reger tal período.

Se na primeira fase de desenvolvimento a criança está imersa na atividade dos membros e sentidos, na segunda fase a criança começa a exteriorizar seu interior, a partir da aquisição da linguagem. No jogo, isso se expressa na característica de atribuir vida, sensibilidade e palavra a todas as coisas. Ou seja, busca trazer à tona a interioridade das coisas. Nessa fase, o brincar tem um papel central na formação da criança. Ele emana do interior da criança, enquanto necessidade. E irradia alegria, liberdade, satisfação e harmonia com o mundo.

Na terceira fase, do garoto, Froebel ([1826]2001) aponta que há o desenvolvimento do caráter e a educação da vontade superior, constante e firme. Isso imprime o sentido básico da educação do garoto, que o deve conduzir à dignidade humana. Há quatro termos que expressam as metas educativas dessa fase: exemplo, palavra, ação e instrução. Tudo isso é importante, mas é imprescindível que haja no aluno um coração sensível, uma alma generosa e piedosa a partir da qual a vontade será fortificada.

O garoto, além de ajudar nas atividades domésticas, tem sede por conhecimentos. É questionador e aprecia desafios. Possui vigor interior. “Sente-se arrastado em todas as direções pela necessidade de dominar os múltiplos fenômenos da vida” (FROEBEL, [1826]2001, p. 73). Quer conhecer o mundo, descobrir ângulos novos! E seu coração enche-se de sentimentos... É a energia do menino que, bem conduzida por meio da atividade e do esforço, conduz ao vigor e à força do garoto.

Em relação a aspectos práticos da educação do garoto, Froebel ([1826]2001) indica que ele quer passear pela natureza, subir em árvores, entrar em grutas, conviver com pedras, plantas e animaizinhos. Não devemos cercear sua curiosidade com expressões de repugnância ou excessivos receios. Ele quer formar o seu próprio mundo. “O sentimento da própria força exige de imediato um espaço próprio e exclusivo domínio de uma matéria também própria” (FROEBEL, 2001, p. 75). É assim que ele elege um lugar que possa ser seu – seja uma caixa para guardar seus pertences, seja um canto do jardim. Salutar será, também, que o garoto cultive sua própria horta e colha os frutos de sua atividade, aprendendo a cuidar de algo vivo.

Uma característica interessante dessa fase é a associação com outros garotos com gostos parecidos: eles confundem suas almas e passam a trabalhar juntos, coletivamente em prol de uma obra conjunta. Há uma tendência à reunião, ao conjunto. E isso exige muitas vezes a formulação de pactos e acordos. O sentimento social, para Froebel ([1826]2001), emerge dos conflitos e dos tratados que surgem para dirimi-los. A vida social passa a ter uma importância única, pois é nos colegas que o jovem espelha-se, medindo-se e enxergando-se, de forma a encontrar-se a si mesmo por meio dos demais.

O jogo, nessa idade, adquire uma característica especial: passa a ter uma finalidade. Há sempre uma intenção clara. Por meio do jogo, o garoto pode expressar seu vigor físico e também a sua energia anímica. Esse equilíbrio é percebido pelas qualidades morais que despontam: “há justiça, há temperança, o domínio de si mesmo, a verdade, a lealdade, o companheirismo imparcial, as mais belas flores do jardim da alma, os botões mais perfumados do coração e da vontade” (FROEBEL, [1826]2001, p. 78).

Além disso que compõe a situação presente do jovem, Froebel ([1826]2001) enfatiza que ele quer lançar-se à compreensão do passado, que passa a interessá-lo enquanto causa e explicação para os dias de hoje. Froebel comenta que a afinidade do jovem para com os relatos históricos e as lendas pode ser conduzida de forma que se parta das narrações até que se chegue ao relato histórico propriamente dito. O gosto por ouvir histórias é muito intenso nos garotos, sendo sustentado pela capacidade de memória e pela imaginação viva. É assim que se torna possível, por meio da palavra, oferecer o exemplo, percorrendo aventuras que despertam reflexões. As fábulas e os contos cumprem a tarefa de contar aquilo que o mundo quer nos dizer.

3.2.4. A educação para a segunda infância: o *kindergarten* e o brincar

Ilustração 4 – Kindergespann⁴⁸, 1868, Albert Anker



Fonte: Artnet⁴⁹

A mais significativa contribuição prática de Froebel volta-se para a educação da criança antes dos sete anos. Antes dele, não havia nenhum trabalho específico para essa faixa etária, e nem mesmo se considerava o fato de que tal criança fosse capaz de adquirir aprendizados intelectuais ou competências emocionais. Ao contrário dos *abrigos de infância* que, segundo Cambi (1999), eram comuns na Europa da Restauração, Froebel defendia, como foi abordado acima, uma didática segundo a qual a criança pudesse se expressar criativamente. E a forma mais genuína de expressão autêntica da criança é o jogo. Os jardins de infância froebelianos são espaços preparados para o jogo. A Ilustração 4 retrata, na pintura de Albert Anker, uma brincadeira criativa de um grupo de crianças, em que os dois menores são transportados em uma carriola puxada e empurrada por outras.

As observações de Froebel sobre o desenvolvimento humano foram precursoras de modernas crenças, e seu grande mérito repousa no fato de ter percebido que, a partir de uma direção coordenada, alguns aspectos da vida da criança poderiam ser

⁴⁸ Tradução: Criança-motriz.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.artnet.com/artists/albert-anker/kindergespann-HwObt9Syq4G5wEPfU_TZWw2>. Acesso em: 24 jun. 2019.

beneficiados. Ele foi capaz de desenvolver um sistema específico de educação para a primeira infância, constatando a existência das lacunas do sistema tradicional, e também da observação da motivação psicológica das crianças. “Froebel had seen what others could not or would not: because learning begins when consciousness erupts, education must also”⁵⁰ (BROSTERMAN, 1997, p. 30).

Em 1859, Bertha von Marenholtz-Bülow (protetora de Froebel) fez, de forma prática e objetiva, uma lista das necessidades naturais da criança, supridas pelo *kindergarten*:

The kindergarten method satisfies 1. The need for *physical movement*, through gymnastic games that develop the limbs; 2. A child's need to occupy oneself in a *plastic* fashion, through exercises that produce manual dexterity and develop the senses; 3. A child's need to *create* through small tasks that develop one's artistic faculties; 4. A child's need to *know*, or natural curiosity, engaging in observing, examining, comparing (which is how intellectual development is brought about); 5. A child's tendencies to *cultivate* and *care for*, through gardening and carrying out small tasks, which result in the development of the heart and conscience; 6. The need to sing, through games and songs, which produce the development of feelings and esthetic taste; 7. The need to *live in society*, through life in the kindergarten community: this mode of existence produces social virtues; 8. The deepest need of soul: to find the *reason behind things*, to find God ⁵¹ (JACOBS ⁵², 1859 apud BROSTERMAN, 1997, pp. 30-2).

Brosterman (1997) cita que, no *kindergartens*, as crianças tinham a experiência de plantar sementes, aguçá-las e cuidar da germinação e das mudinhas. Isso, por si só, proporcionava a oportunidade de que o significado simbólico ali contido – de que o cuidado é necessário na sustentação da vida, de forma que somos responsáveis uns com

⁵⁰ Tradução: Froebel tinha visto o que os outros não podiam ou não viam: como a aprendizagem começa quando a consciência irrompe, também neste momento deve a educação se iniciar.

⁵¹ Tradução: O método do jardim de infância satisfaz 1. A necessidade de *movimento físico*, por meio de jogos de ginástica que desenvolvam os membros; 2. A necessidade de a criança se ocupar de maneira *plástica*, por meio de exercícios que produzam destreza manual e desenvolvam os sentidos; 3. A necessidade de uma criança *criar* através de pequenas tarefas que desenvolvam as faculdades artísticas; 4. A necessidade de uma criança de *conhecer*, ou a curiosidade natural, em observar, examinar, comparar (que é como o desenvolvimento intelectual é realizado); 5. As tendências de uma criança para *cultivar* e *cuidar*, através de jardinagem e realização de pequenas tarefas, que resultam no desenvolvimento do coração e da consciência; 6. A necessidade de cantar, através de jogos e canções, o que produz o desenvolvimento de sentimentos e gosto estético; 7. A necessidade de *viver em sociedade*, através da vida na comunidade de jardim de infância: este modo de existência produz virtudes sociais; 8. A necessidade mais profunda da alma: encontrar a *razão por trás das coisas*, encontrar Deus.

⁵² JACOBS, J. F. *Manuel Pratique des Jardins d'Enfants*. Brussels: F. Claassen, 1859.

os outros na vida social – fosse assimilado, sem a necessidade de uso de prédicas morais. Além disso, as formas dos reinos vegetal e mineral transmitem perfeição e simetrias que permitem o reconhecimento da própria perfeição interior do ser humano. As fotos contidas nas Ilustrações 5 e 6, do Arquivo Alice Meirelles Reis, retratam crianças imersas na atividade de jardinagem.

Ilustração 5 – Jardinagem I



Fonte: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB – FEUSP – s/data.

Ilustração 6 – Jardinagem II



Fonte: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB – FEUSP – s/data.

A partir da manipulação de objetos simples, a criatividade infantil pode se desenvolver, proporcionando experiências variadas e complexas. Manipular objetos como conchas ou cristais de quartzo pode ajudar a criança em seu processo de crescimento e unidade com a natureza. O uso dos dons, acompanhado por histórias e analogias, almeja esse mesmo efeito.

The common thread connecting the two – the use of something tangible to enhance the understanding of something conceptual – may be categorized as *symbolic education*. Froebel recognized children’s ability to see analogies and draw conclusions by comparison⁵³ (BROSTERMAN, 1997, p. 34).

A educação simbólica é um eixo importante no *kindergarten* e ocorre mediante o uso de dons, ocupações, jogos, canções e histórias. Blow mencionava que, para Froebel, a mente do ser humano é capaz de transmutar o símbolo na realidade simbolizada. (BROSTERMAN, 1997). Os dons possibilitavam que a criança fosse capaz de reconstruir o universo. Blow comenta:

Froebel's enthusiasm for the ideal of creativeness was born of his insight into the nature of mind. His whole soul was fired with the thought that spirit is its own deed; that man knows himself only in so far as he makes himself objective; and that he knows the external world only in so far as in some form he recreates it⁵⁴ (BLOW, 1908, p. 132).

Há mais um aspecto importante em relação à educação simbólica: se os objetos exteriores tornam-se símbolos de realidades interiores, Froebel supunha que a criança, lenta e inconscientemente, apreendia tais realidades. Koch observa que isso é o que Froebel “designa como pressentimento, ‘Ahnung’” (KOCH, 1985, p. 67). O *pressentimento* assume, assim, um papel decisivo na pedagogia froebeliana, ao lado da observação: “Sua educação visa, pois, a despertar e desenvolver essa capacidade infantil, a fim de, a pouco e pouco, erguê-la para o conhecimento, para a plena consciência” (KOCH, 1985, p. 67).

⁵³ *Tradução*: O fio comum que liga os dois – o uso de algo tangível para melhorar a compreensão de algo conceitual – pode ser categorizado como educação simbólica. Froebel reconheceu a habilidade das crianças de ver analogias e tirar conclusões por comparação.

⁵⁴ *Tradução*: O entusiasmo de Froebel pelo ideal de criatividade nasceu de sua percepção da natureza da mente. Toda a sua alma foi incendiada com o pensamento de que o espírito é o seu próprio ato; que o homem só conhece a si mesmo na medida em que ele se faz objetivo; e que ele conhece o mundo externo apenas na medida em que de alguma forma ele o recria.

Mas cumpre mencionar que Froebel não criou todos os dons⁵⁵. Ele se voltou a essa tarefa no período em torno de 1836 a 1850, inclusive publicando descrições detalhadas acerca deles. Mas muitos dons foram criações de seus seguidores. Também a distinção entre dons e ocupações foi desenvolvida por eles. Na Ilustração 7, do Museo de la Educación Gabriela Mistral, há crianças brincando com dons. E, na Ilustração 8, há um exemplo de partitura de música indicada para acompanhar o uso do 3º dom.

Ilustração 7 – Alumnos trabajando con los “Dones”
(Material didáctico creado por Friedrich Froebel para desarrollar la creatividad, fotografía de 1956)



Fonte: Arquivo Visual del Museo de la Educación Gabriela Mistral⁵⁶.

⁵⁵ List of Froebel's Gifts. (lista oferecida por Edward Wiebé, em 1896, no *Paradise of Childhood. A practical guide of kindergartners*).

1. Six rubber balls, covered with a net work of twine or worsted of various colors. 2. Sphere, cube and cylinder, made of wood. 3. Large cube, consisting of eight small cubes. 4. Large cube, consisting of eight oblong parts. 5. Large cube, consisting of whole, half, and quarter cubes. 6. Large cube, consisting of doubly divided oblongs. [The third, fourth, fifth and sixth gifts serve for building purposes] 7. Square and triangular tablets for laying of figures. 8. Sticks for laying of figures. 9. Whole and half rings for laying of figures. 10. Material for drawing. 11. Material for perforating. 12. Material for embroidering. 13. Material for cutting of paper and combining pieces. 14. Material for braiding. 15. Slats for interlacing. 16. The slat with many links. 17. Material for intertwining. 18. Material for paper folding. 19. Material for paper folding. 20. Material for modeling (WIEBÉ, 1907, p. 78).

Tradução: Lista dos dons de Froebel: 1. Seis bolas de borracha, cobertas com um trabalho de rede de barbante de várias cores. 2. Esfera, cubo e cilindro, feitos de madeira. 3. Cubo grande, composto por oito pequenos cubos. 4. Cubo grande, composto por oito partes oblongas. 5. Cubo grande, composto por cubos inteiros, meio e quarto. 6. Cubo grande, consistindo de oblongos duplamente divididos. [O terceiro, quarto, quinto e sexto dons servem para fins de construção] 7. Tábuas quadradas e triangulares para colocação de figuras. 8. Varas para a colocação de figuras. 9. Anéis inteiros e divididos pela metade, para colocação de figuras. 10. Material para desenho. 11. Material para perfurar. 12. Material para bordar. 13. Material para corte de papel e combinação de peças. 14. Material para trançar. 15. Ripas para entrelaçamento. 16. A ripa com muitas ligações. 17. Material para entrelaçamento. 18. Material para dobrar papel. 19. Material para dobrar papel. 20. Material para modelagem.

⁵⁶ Disponível em: <<https://eligeeducar.cl/como-nacio-el-kindergarten>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

Ilustração 8 – Cantos para o 3º dom: “Esta construção graciosa...”
(Folha de caderno de música, escrita à mão)



Fonte: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB – FEUSP – s/data.

Brincar com os dons⁵⁷ deveria permitir à criança liberdade expansiva (BROSTERMAN, 1997). De qualquer forma, o trabalho central desenvolvido no *kindergarten* é o brincar. A partir da unidade, há busca da integração da criança aos diversos aspectos do mundo ao qual ela pertence. Isso, acrescido da atividade própria, e da observação da vida e da natureza, compõem o núcleo pulsante do *kindergarten*, em detrimento de atividades, por exemplo, de análise e classificação de plantas. O aprendizado formal, os deveres, a moralidade e a religião eram rejeitados por Froebel. Para ele, a transmissão de conceitos complexos à criança pequena era inútil, além de estressá-la. Todos os aprendizados deveriam partir da experiência.

Por exemplo, o hábito de contar a “moral da história”, comum na educação da época, era execrado por Froebel, na medida em que privava a criança da possibilidade de chegar, por si mesma, às suas conclusões, conseguindo aos poucos adquirir maior complexidade nestas.

Além das atividades com dons e ocupações, Koch (1977) esclarece que Froebel coloca ênfase também em *jogos de ação*, ou *Bewegungsspiele*, “pelos quais a criança

⁵⁷ Vale mencionar que, na 33ª Bienal de São Paulo – Afinidades Afetivas, em 2018, Friedrich Froebel foi homenageado e os dons por ele desenvolvidos, expostos. O artista plástico Vik Muniz comenta a respeito dessa exposição: “Não é nenhuma coincidência que todos os grandes mestres do Modernismo, ou grande parte deles, como Mondrian, Kandinsky, Klee, Frank Lloyd Wright, Loos, foram expostos a esse tipo de educação. Tanto que existe uma relação muito estreita entre o trabalho que eles desenvolveram mais tarde em suas vidas com o trabalho que eles estavam fazendo enquanto eles eram ainda crianças, com 5 ou 6 anos, no Jardim de Infância de Fröbel”. Disponível em: <http://33.bienal.org.br/pt/audioguia-detalhe/5419>. Acesso em: 4 mar. 2019.

imita, por movimentos, por exemplo: o voo de pássaros, a rotação de uma roda, o gesto de semear, de lavrar o solo” (KOCH, 1977, p. 105). Kuhlmann Jr. (2004) comenta que tais brincadeiras de roda, envolvendo movimentos e imitações, chamam-se *brinquedos*. Porém, entendendo que, em nossa cultura, o brinquedo refere-se a algo material – e não a uma atividade –, a denominação de *brincadeiras* parece mais adequada. Na Ilustração 9, temos um exemplo de um jogo de ação.

Ilustração 9 – Singspiele at the Kindergarten in Moulin-Vert
(As part of the Fröbel pedagogy, they still belong to the preschool routine, 1929)⁵⁸



Fonte: Albert Harlingue / Roger Viollet / Ullstein⁵⁹.

Nos *kindergartens*, a educação é entregue a jardineiras. Froebel exalta as qualidades femininas de maternagem e incita as mulheres, segundo Kuhlmann Jr. (2004), a transcender seus papéis estritamente domésticos privados, adentrando em contextos público-institucionais, “ao que chamou de maternidade espiritual, uma manifestação da ética feminina de cooperação, criação dos filhos e comunidade, em oposição aos valores patriarcais masculinos de competição e agressão” (KUHLMANN JR., 2004, p. 114).

⁵⁸ Tradução: Jogo de canto no jardim de infância em Moulin-Vert, em 1929. Como parte da pedagogia de Froebel, eles ainda pertencem à rotina da pré-escola.

⁵⁹ Disponível em: <<https://www.nzz.ch/nzzas/nzz-am-sonntag/kindergaerten-spielen-statt-pauken-ld.814>>. Acesso em: 16 out. 2018.

Heiland (2010, p. 35) sintetiza em três eixos as atividades dos jardins de infância de Froebel:

- jogos com os dons – usados pelas crianças em idade pré-escolar apenas como elementos de autoaprendizagem;
- jogos de movimento: corrida, dança, rodas e “estribilhos em forma de mímica;”
- cultivo de pequenos jardins.

3.2.5. A educação para a primeira infância

Ilustração 10 – Die Kinderkrippe I, 1890, Albert Anker⁶⁰



Fonte: Wikipedia⁶¹

Froebel traz importantes contribuições a reflexões acerca da educação da criança pequena, do nascimento aos três anos. Fase comumente esquecida pelos educadores, Froebel resgata-a e investe-a de significações e cuidados. Na Ilustração 10, Albert Anker retrata uma creche, onde crianças bem pequenas estão sendo atendidas.

Kishimoto & Pinazza (2007) comentam que Comenius, no século XVII, já havia lançado um olhar para a educação dessa faixa etária, propondo que, na escola

⁶⁰ Tradução: O berçário I.

⁶¹ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Albert_Anker_Die_Kinderkrippe.jpg>. Acesso em: 24 jun. 2019.

maternal, a criança ficasse sob responsabilidade da mãe. Froebel propõe que a criança fique em casa, estabelecendo conexões não somente com a mãe, mas também com o pai, os irmãos e a comunidade.

A mãe adquire contorno especial nesse olhar, como a grande educadora do período. A relação que ela estabelece com seu bebê e a intencionalidade que coloca nas situações interativas com ele são decisivas para o desenvolvimento da linguagem, para a aquisição da consciência de si mesmo e para a internalização de uma geografia corporal. É ela quem desenvolve as energias e atitudes de cada membro ou órgão da criança. Isso é feito com espontaneidade, mas exige também o desenvolvimento da consciência. Pouco a pouco, amorosamente, a mãe amplia o mundo exterior da criança e apresente as partes de seu corpo, introduzindo novos objetos e as qualidades inerentes às coisas e suas relações no universo da criança. Ela conecta a criança às suas próprias ações, descrevendo os atos com as palavras. É sob a orientação sensível da mãe que a criança entra em atividade motora e sensória.

A proposta de educação froebeliana para essa faixa etária apoia-se, portanto, em uma *sensibilidade maternal*, em que muitas ações que são praticadas pelas mães de maneira instintiva devem ascender à consciência do educador, a partir da compreensão dos motivos que as embasam. Este é o caso, por exemplo, da busca por brincadeiras com *movimento regular, ordenado e rítmico*, que tanto agradam às crianças pequenas e que a mãe intuitivamente lhes proporciona. É a partir dessa observação que Froebel ([1826]2001) defende a prática de uma vida rítmica e de exercícios rítmicos para a criança. Também instintivamente a mãe conhece o valor do canto na educação da criança, fato que deve ser conscientemente adotado pelo educador.

Tais situações interativas, na proposta froebeliana, devem ser lúdicas, mediadas por brincadeiras, canções e movimentos, tal como discorre em *Mutter und Kose-Lieder* (1844), em que apresenta mais de 50 canções e brincadeiras para a mãe utilizar com sua criança. Ele investe fortemente na relação dual mãe-bebê, resgata os sentimentos que a mãe deve nutrir por sua criança e insiste na importância de que ela converse com seu filho, propondo, assim, uma educação humana e sensível. Brosterman (1997) aponta que, ao chegar ao *kindergarten*, a criança já teria passado por um *early-training*, que possibilitaria o florescimento de suas faculdades nascentes. Observa-se que tal prática proposta por Froebel tem ecos até os nossos dias, como pode ser percebido na nova Base Curricular Nacional da Educação Infantil brasileira, em que está posto que a

experiência da criança envolva escuta, fala, pensamento e imaginação, por meio de músicas interativas.

Froebel criou novas letras para canções tradicionais folclóricas da Alemanha. Cada música ou brincadeira proposta possibilitava à mãe oportunidades de ensinar algo à criança, explícita ou subliminarmente, acerca da unidade do mundo exterior (sabores, aromas, sons, etc.), do desenvolvimento e da unidade da natureza (a grama que cresce, o sol que brilha, os animais, as plantas, “Brilha, brilha estrelinha”), da unidade familiar (mamãe, vovó, esconde-esconde, “This little piggy”), da unidade em relação aos outros (padeiro, carpinteiro, construtor de brinquedos, etc.). Em Yverdon, Pestalozzi já utilizava amplamente a música em sua experiência pedagógica, sendo que Froebel traz esse elemento para o âmbito da primeira infância, como um aspecto essencial:

songs with simple or even nonsense lyrics for infants were embraced by Froebel as a potent means of non traditional communication that he utilized for lessons of every sort. In its use of simple actions set to music as means to express complex insights, Mother-Play and Nursery Songs was the forerunner of the songs (“Happy Birthday to You”), dances (“Ring around the Rosie”), and movement plays (“I am a Little Teapot”) that most of us remember from *kindergarten* ⁶² (BROSTERMAN, 1997, p. 34).

3.2.6. A criança e a família

Koch defende que “Froebel chegou à convicção inabalável de que o lugar mais natural para a educação do genuinamente humano seria o lar, a *família*, e não a escola. Nesse sentido, sentia-se vocacionado a dar subsídios à família, a capacitá-la para tão elevada missão” (KOCH, 1985, p. 61).

A criança desenvolve-se consigo mesma, junto ao círculo da família, junto à natureza e a Deus. Essas quatro esferas interpenetram-se de maneira que é difícil separá-las. O contato com a natureza deve ser cultivado “como um dos pontos mais importantes na formação geral da criança” (FROEBEL, [1826]2001, p. 47). Mas, para Froebel ([1826]2001), é difícil determinar se a alegria de uma brincadeira advém do

⁶² Tradução: Canções com letras simples ou até mesmo sem sentido para crianças foram adotadas por Froebel como um meio potente de comunicação não tradicional que ele utilizou para aulas de todo tipo. Em seu uso de ações simples definidas como música para expressar *insights* complexos, o “Jogo-da-Mãe” e o “Canções do berçário” foram os precursores das músicas (“Parabéns pra você”), danças (“Anel em volta da Rosinha”) e movimentos (“Eu sou uma chaleirinha”) que a maioria de nós lembra do jardim de infância.

elemento da natureza que ali se oferece, da relação dos pais com esse elemento, da presença divina que perpassa a todos, ou do próprio interior da criança. Tudo se mistura e gera um sentimento vago de satisfação.

Froebel ([1826]2001) enfatiza a importância de que a criança, imersa no ambiente de trabalho do pai, seja ele um marceneiro, um ferreiro, um vendedor ou um tecelão, possa observar e imitar. Disso decorre a brincadeira imaginária, simbólica, na qual o faz de conta imitativo desabrocha, tendo por base a realidade na qual a criança vive. Uma série de aprendizados decorre do convívio direto da criança com o ambiente de trabalho dos familiares, sendo que a escola não consegue supri-los. São conhecimentos riquíssimos que se originam de “uma infância conduzida pelo calor da vida de família” (FROEBEL, [1826]2001, p. 66). A criança pressente tais conhecimentos com muita vivacidade, desejando acompanhar e seguir seus pais na diversidade de atos e fazeres que realizam. Froebel ([1826]2001) salienta que a criança não deve ser rechaçada. Se o menino imita esse trabalho pelo prazer da ação em si, o garoto já visa ao resultado desta: a obra final, o produto. É por isso que a energia ativa que vive na criança deve encontrar acolhimento no regaço do trabalho dos pais. Ela deve sentir-se incluída nessa atmosfera de trabalho e produção, e este é o antídoto da indolência. É preciso que o menino seja acolhido, para que o garoto continue encontrando sentido no trabalho. Caso ele não tenha sido corretamente inserido nessa atmosfera, terá dificuldades: sua energia esvair-se-á e seu corpo tornar-se-á lento e pesado, não sendo mais o veículo adequado das vigorosas forças anímicas. O “instinto de atividade” deve ser cultivado no menino, para que, no garoto, desponte o “instinto de produção” (FROEBEL, [1826]2001, p. 71).

O convívio dos pais com as crianças é, portanto, para Froebel ([1826]2001), salutar. Mais que isso, cuidar dos filhos oferece aos pais uma esfera de realizações e felicidade. É justamente na infância, mediante esse convívio familiar, que brota a semente daquilo que irá se tornar amor ao trabalho e à reflexão. É assim que surge na criança a vivacidade espiritual.

3.3. A DUALIDADE ENTRE BRINCAR LIVRE E MATERIAIS PEDAGÓGICOS: OS FLUXOS DE EXPANSÃO DOS *KINDERGARTENS* FROEBELIANOS AO REDOR DO MUNDO

A visão de Froebel relativa ao brincar apoia-se em dois princípios já apresentados:

- o princípio de que o ser humano em formação tende necessariamente ao bem, ainda que com total inconsciência disso e em sintonia com sua própria individualidade: disso resulta a chave de compreensão quanto ao respeito à *espontaneidade* de cada ser;
- o princípio de unificação do exterior e interior. Pelos sentidos, o homem adentra o interior dos objetos que o circundam. “O jogo é o meio de exprimir essa unidade do todo” (BROUGÈRE, 1998, p. 68).

Froebel coloca o brincar como emanção espontânea do interior da criança. Correlaciona a entrega da criança ao jogo com a entrega do adulto ao trabalho. E afirma que a criança que brinca seguramente será um adulto ativo, disposto ao sacrifício necessário em prol do bem. Diz ainda que: “toda a vida interior do homem futuro está já presente nos jogos espontâneos e livres desse momento da infância” (FROEBEL, [1826]2001, p. 48).

O brincar, o jogo – o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano –, constitui o mais alto grau de desenvolvimento do menino durante esse período, porque é então a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo. É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso, engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo emanam as fontes de tudo o que é bom (FROEBEL, [1826]2001, p. 47).

Brougère (1998) salienta que Froebel coloca o jogo como um fato vital, no qual a criança pequena vive. E, se a natureza infantil é boa, isso conseqüentemente também o é. O jogo é o meio pelo qual a riqueza que vive no interior da criança é projetada ao exterior, com a utilização da linguagem e do animismo.

Pelo animismo, a criança se acerca de determinadas verdades, como a unidade da vida e Deus. Ou seja, para Brougère (1998), Froebel enxerga, tal como os românticos, o jogo como algo extremamente importante e necessário ao desenvolvimento da criança. Para ele, assim como para Jean-Paul Richter e Schiller, o jogo não é frívolo: é sério e exprime verdades profundas a respeito da vida.

Froebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo do brincar, expressão de necessidades e tendências internas aproximando-se de autores conhecidos como Henriot (1893,1989), Brougère (1995), Vygotsky (1987, 1988, 1982), Piaget (1977, 1978) e tantos outros (KISHIMOTO, 1998, p. 68).

Brougère (1998) interpreta que a oferta dos dons tal como Froebel propôs, com originalidade, não deveria interferir na atividade livre da criança.

É a partir da dimensão simbólica do jogo e dos dons, que sentidos e significações transcendentais são apreendidos: parte-se do visível para que o invisível seja atingido. Parte-se dos sentidos para que o metafísico seja alcançado. Para Froebel, era importante que o educador se anulasse, de forma a tornar-se um intermediário entre a criança e ela mesma. Ele apenas a ajudava a descobrir-se a si mesma. Koch salienta: “A mãe ou a jardineira acompanha, em geral discretamente, toda ocupação e todo jogo educativo da criança” (KOCH, 1985, p. 65). Os materiais oferecidos deveriam ser um auxílio nesse processo de autodescoberta da criança.

Em relação aos materiais propostos, a bola possui especial importância, como já mencionado, e permite que a criança adentre a Lei Esférica. Por ser primitiva, representa um *tipo*, um princípio que contém em si todas as outras formas. Há uma série de propostas de exercícios com a bola, acompanhados de exercícios de linguagem. Eles podem ser feitos quantas vezes a criança assim o quiser.

Outros dons são apresentados à criança, gradativamente: esfera, cubo, cilindro. Ao manuseá-los, a criança consegue exprimir suas intuições por meio da linguagem do jogo. A boneca nada mais é do que a junção de esfera e cubo, gerando vida. Brougère reforça que “manipulação e expressão simbólica são na verdade indissociáveis em Froebel” (BROUGÈRE, 1998, p. 70).

Na proposição de Froebel, cada dom deve ser estudado a partir de três aspectos: “como *forma de vida* (objetos do mundo natural), como *forma de beleza* (formas estéticas, de simetria) e como *forma de conhecimento* (conceitos de Matemática, Geometria)” (KISHIMOTO, 1998, p. 66) – o que nos remete diretamente a Schiller, como apresentado na seção 1.2. Ou seja, o trabalho com os dons deve apoiar-se nessa intenção educativa trimembrada. Koch (1985) explica que as formas vitais são aquelas que

abrangem objetos concretos da vida infantil e que podem ser construídas diretamente pela criança: uma casinha, uma ponte, uma igreja, etc. Essas construções podem ser espontâneas ou imitativas. As formas estéticas não estão vinculadas a objetos específicos, mas podem lembrar flores, estrelas, ou algo assim. Finalmente, as formas cognitivas são as que conduzem a criança à percepção de leis fundamentais da natureza.

Além disso, o jardim de infância deve proporcionar à criança um espaço com *brinquedos e jogos*, que englobam atividades simbólicas livres. Aqui, a música e o movimento corporal são auxiliares no sentido de que a criança consiga se expressar, caracterizando as relações que possui com os objetos e o entorno que constitui seu ambiente.

Ainda Brougère (1998, p. 70) afirma: “A originalidade de Froebel – que hoje é senso comum na Educação Infantil – é ter vinculado suas teses sobre o papel do jogo na primeira infância à concepção de um material estimulante, específico, manipulável e simbólico”. Tanto o jogo quanto o brinquedo eram, para Froebel, meios pelos quais a criança adentrava sua própria vida, a natureza e o universo. O material em si não é educativo e, sim, a maneira como a criança o manipula livremente. A liberdade da criança é respeitada, e a autoatividade incentivada, sendo que a criança deve ter autonomia em sua ocupação. O resultado final desse processo é a alegria, uma vez que a educação e a essência íntima da criança estão em harmonia. Embora a imitação ocupe um lugar importante na pedagogia froebeliana, ela não exclui ou invalida a possibilidade da expressão criativa da criança, sempre incentivada.

Mas Brougère alerta: “Não é certo que todos os discípulos de Froebel tenham sabido respeitar esse modo como ele o entendia” (BROUGÈRE, 1998, p. 69). E vai ainda mais longe:

O interesse dos textos de Froebel é o de fazer a ligação entre a filosofia romântica e uma pedagogia que põe o jogo no centro de uma atividade infantil. Mas isso mostra a dependência dessa prática em relação a uma certa filosofia. Pode-se conservar o efeito, mesmo quando não aceitamos mais seu fundamento teórico? Eis aí todo o problema de práticas pedagógicas que reivindicam a herança froebeliana sem conhecer sua trama teórica (BROUGÈRE, 1998, p. 71).

Também Brosterman tece reflexões acerca das transformações que, no decorrer do tempo, o trabalho froebeliano foi sofrendo:

The real kindergarten is long gone, the gifts have been transformed, the educational objective for what is left of the occupations has been lost or corrupted, the world today is radically different than it was at the beginning of the Industrial Revolution, and, superficially at least, today's children may not be comparable to their nineteenth-century peers⁶³ (BROSTERMAN, 1997, p. 40).

A corrupção do método proposto por Froebel pode ser compreendida ao observarmos como se deu a expansão dos *kindergartens* ao redor do mundo. Kishimoto & Pinazza apontam:

Na expansão dos jardins-de-infância, predominou o uso de dons e ocupações, sem relação com as conexões internas e os *gliedganzen* (membro-totalidade). A pouca compreensão da criança como auto-ativa, criativa, cooperativa e dotada de múltiplas linguagens, que aprende e que se desenvolve através do brincar, levou a maior parte das experiências a uma pedagogia mecanicista e repetitiva (KISHIMOTO & PINAZZA, 2007, p. 59).

Kishimoto & Pinazza (2007) prosseguem apontando que a expansão da teoria froebeliana nos Estados Unidos deu-se a partir do predomínio dos dons e das ocupações, em detrimento do brincar espontâneo. O caráter simbólico dos dons não foi compreendido.

Segundo Arce (2002), Margarethe Meyer Schurz (1833-1876) e sua irmã conheceram Froebel em 1849, passando dois anos em seu jardim. Sua irmã, em 1851, na Inglaterra, organiza o Jardim de Infância Inglês. Margarethe migra para a América, levando consigo as ideias froebelianas. Funda um pequeno jardim, em língua alemã, no qual Elizabeth Peabody conhece o trabalho baseado em Froebel e o estuda, abrindo, por sua vez, em 1860, um jardim de infância em Boston, em inglês. Foi Peabody quem fundou a União Americana Froebeliana, em 1877, após viajar pela Europa, conhecendo outros *kindergartens*. Foi tradutora de algumas obras de Froebel, mas:

Elizabeth é acusada por seus críticos de ter deixado de lado o caráter filosófico da obra de Froebel reduzindo-o somente aos jogos e brincadeiras. Todos os biógrafos de Froebel, citados neste trabalho, afirmam que a disseminação de sua teoria pelo mundo foi muito precária justamente por essa fixação nos jogos, brincadeiras e

⁶³ Tradução: O verdadeiro jardim de infância desapareceu há muito tempo, os dons foram transformados, o objetivo educacional para o que resta das ocupações foi perdido ou corrompido, o mundo hoje é radicalmente diferente do que era no começo da Revolução Industrial e, superficialmente, pelo menos, as crianças de hoje não podem ser comparadas aos seus colegas do século XIX.

brinquedos em detrimento de suas concepções filosóficas e educacionais (ARCE, 2002, p. 75).

Arce (2002) prossegue, situando a importância de Susan Elizabeth Blow, professora que abriu o primeiro jardim de infância público dos Estados Unidos. Tanto quanto Peabody, foi tradutora e comentadora de obras de Froebel. Porém, ao contrário da primeira, enfatizou a importância do entendimento do corpo filosófico do trabalho de Froebel como fonte de sustentação das práticas.

É por meio dos trabalhos de Peabody e Blow que Froebel chega ao Brasil, sendo que o Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, foi o primeiro jardim de infância a ser aberto no país, em 1875, mesclando ideias froebelianas, com ideias de uma educadora francesa, Pape-Carpantier⁶⁴.

Joaquim José Menezes de Vieira, juntamente com sua esposa Carlota de Menezes Vieira, funda o referido colégio, à rua dos Inválidos, 26. Bastos (2002) enfatiza que Menezes Vieira era grande conhecedor da proposta pedagógica de Pestalozzi, Froebel, Girard e Mme. Pape-Carpantier, além de viajar à Europa diversas vezes para visitar instituições educacionais. Seu colégio era voltado à classe alta da sociedade carioca. Para divulgar as ideias do jardim de infância, Menezes Vieira elabora o *Manual para os Jardins de Infância*, com a compilação de trechos das obras de Froebel (principalmente) e Mme. Pape-Carpantier. Esse *Manual*, publicado em abril de 1882, é apresentado na Exposição Pedagógica de 1883. A intenção do *Manual* é “divulgar e vulgarizar a instituição no Brasil, isto é, apresentar o método froebeliano e estimular sua aplicação” (BASTOS, 2002, p. 192). Menezes Vieira incentiva, dessa forma, a modernização da educação brasileira, traduzindo “as ideias e práticas de Froebel para as autoridades governamentais e professores” (BASTOS, 2002, p. 192). Bastos analisa que “Menezes Vieira apropria-se de um conhecimento, não só o transpondo ou traduzindo conforme sua experiência e posição social, mas também participando da construção histórica de um modelo escolar” (BASTOS, 2002, p. 192).

⁶⁴ Marie Pape-Carpantier (1815-1878) foi uma educadora francesa do século XIX, com importante contribuição para a educação da criança de 2 a 6 anos. Dirigiu as chamadas salas de asilo, onde as crianças dessa faixa etária eram atendidas. Maria Helena Camara Bastos (2010) esclarece que Pape-Carpantier desenvolve um método intuitivo para a educação dos sentidos – *lições de coisas* –, estruturando, assim, o *método francês*, voltado para a Educação Infantil, com uma proposta diferente da de Froebel. Para Mme. Pape-Carpantier “os grandes mestres da educação são a experiência, a observação, o conhecimento da criança – seus gostos e seus instintos –; para um professor, o critério deve ser o interesse que desperta naqueles aos quais ensina” (BASTOS, 2010, p. 22).

Bastos (2002) discorre que o *Manual* esclarece o leitor sobre *o que é o jardim de infância*:

É uma instituição que tem por fim educar crianças de três a sete anos, aproveitando as aptidões, modificando a índole, formando o caráter, despertando e auxiliando o desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais. Inocula o amor ao trabalho, o culto da virtude: prende-se insensivelmente à família e à escola. É na realidade uma família numerosa, se a professora desempenha racionalmente os sagrados deveres maternos (MENEZES VIEIRA⁶⁵, 1882 apud BASTOS, 2002, p. 171).

Menezes Vieira também enfatiza o porquê do nome *Jardim*, segundo Bastos (2002): “porque as crianças, nossos filhinhos, flores mimosas do nosso amor, exigem, nesse período da existência, a mais desleuada cultura” (MENEZES VIEIRA, 1882 apud BASTOS, 2002, p. 171).

Em 1877, São Paulo ganha o primeiro jardim de infância, em uma escola protestante: Escola Americana. E, em 1896, Gabriel Prestes inaugura o primeiro jardim de infância público do Brasil, anexo à Escola Normal Caetano de Campos. Arce (2002) salienta que, embora público, esse jardim atendeu crianças da elite paulistana.

Gabriel Prestes organizou a *Revista do Jardim de Infância*, em 1896 e 1897, na qual trazia traduções de trabalhos de Susan Blow e Elisabeth Peabody, além de trechos do próprio Froebel. E propunha adaptações para o português de canções ligadas aos dons.

Mônica Apezzato Pinazza (2009) traz contribuições importantes para a compreensão de como, nos primórdios da pré-escola oficial paulista, o jardim de infância aproxima-se dos compromissos da escolarização formal. Ele torna-se uma etapa preparatória para a então escola primária. Isso ocorre apesar dos pareceres de Rui Barbosa, de 1883, sobre a reforma do ensino primário. Ali, Rui Barbosa argumenta a favor da criação dos jardins de infância públicos, a partir da proposta froebeliana, defendendo-os como espaços que deveriam ser livres de tarefas formais.

Supõe-se, portanto, que, subjacente ao tipo de interpretação e emprego dos escritos de Pestalozzi e Froebel, não só no Brasil como em outras partes do mundo, esteve em vigor uma dada representação da prática educativa que determinou o privilégio de certos aspectos de suas

⁶⁵ MENEZES VIEIRA, J. *Manual para os Jardins de Infância*. Rio de Janeiro: Bibliothèque Ferdinand Buisson/INRP, 1882.

teorias, em detrimento de outros mais considerados originalmente pelos filósofos (PINAZZA, 2009, p. 75).

Nos países do norte da Europa, em especial na Finlândia e Suécia, a vertente preponderante nos *kindergartens* foi a do brincar espontâneo, e os dons não foram tão absorvidos.

Moysés Kuhlmann Jr. estuda as Exposições Internacionais⁶⁶, ocorridas no século XIX, como propulsoras da expansão dos jardins de infância:

As instituições de educação infantil foram difundidas amplamente durante as Exposições Internacionais, como *modernas* e *científicas*, como modelos de civilização. A primeira das exposições aconteceu em Londres, 1851. A partir daí, generalizaram-se e ocorreram em vários países (KUHLMANN, 2004, p. 74).

O problema, para Kuhlmann (2004), é que essas exposições, que se pretendiam universais, eram um espaço acrítico de crença na ciência e no progresso. Eram, nesse sentido, um espaço de alienação e consumo calcado na ótica social progressista e burguesa. A química composta por ciência, progresso e civilidade faz com que o fenômeno das exposições alastre-se pelo mundo das nações civilizadas. A Educação Infantil foi nelas exposta, transformando-se em um produto, um mero objeto de consumo.

Elizabeth Cornelius Pruett (2013) também se aprofunda no estudo das Exposições Internacionais e o seu impacto para o jardim de infância norte americano. Inicialmente, houve resistência das famílias americanas ao *kindergarten*, justamente por parecer algo importado, com caráter muito germânico. As exposições cumpriram o papel de americanizar os jardins de infância, fazendo com que caíssem no gosto popular. O “Jardim de Infância Americano”, exposto por Emily Coe, pregava a leitura e escrita já nas pré-escolas. Ao ser criticada, “Coe responded to these criticisms by stating how parents preferred her ‘American Kindergarten’ curriculum to that of pure Froebelian⁶⁷” (PRUETT, 2013, p. 72). E, de fato, os americanos prestigiaram mais essa exposição de

⁶⁶ “A historiografia define as exposições internacionais como fenômenos geopolíticos da modernidade, nos quais estariam associados a ordem burguesa que se expandia pelo mundo, os movimentos nacionalistas e colonialistas que moldaram as relações internacionais da época e a emergência de uma ‘rede expositiva’ ou de uma ‘cultura de exposições’ que conectava distintos espaços e tempos da humanidade, possibilitando o desenvolvimento de um repertório e de um padrão na linguagem dessas exposições” (SANJAD, 2017, s/p).

⁶⁷Tradução: Coe respondeu a estas críticas afirmando o quanto os pais preferiam o seu currículo de “Kindergarten Americano” àquele puramente Froebeliano.

jardim de infância do que a exposição do estritamente froebeliano Cottage Kindergarten. Coube à Elizabeth Peabody tentar apaziguar esse litígio, esclarecendo que o método froebeliano não era um método germânico, mas, sim, um método humano... Pruett (2013) aponta que as muitas adaptações propostas geraram confusões.

A partir de 1880, o movimento de jardins de infância espalha-se pelos Estados Unidos, com modificações, para fugir da possível influência estrangeira. É aí que a natureza espiritual da criança começa a dissolver-se.

Pruett (2013) aponta que coube à Milton Bradley, fabricante de brinquedos, especializar-se nos blocos froebelianos. Ele popularizou esse material na The Philadelphia Centennial World's Fair (1876) e uma intensa comercialização de material de *kindergarten* ali surgiu, com consequências positivas e negativas. Por um lado, o movimento de jardim de infância ganhou impulso e se popularizou, ao capitalizar o tempo de lazer das crianças da crescente classe média urbana.

Porém, Bradley inclui letras alfabéticas em seus blocos... Pruett comenta:

Those hoping to advance the kindergarten movement soon learned the true price of the popularization of the movement: commercial distortion. Others argued that commercial distortion was a small price to pay for such public exposure. For every benefit that commercialism brought the kindergarten movement, it also brought problems⁶⁸ (PRUETT, 2013, p. 84).

Pruett (2013) ainda comenta que, ao fazer a inserção das letras, Bradley altera significativamente o propósito dos dons, que deixam de ser um material de jogo simbólico para tornarem-se um recurso didático para o ensino. Peabody, que inicialmente era bem relacionada com os fabricantes de brinquedos, percebe a corrupção da proposta froebeliana original que foi imposta.

Na exposição de Viena, em 1873, Kuhlmann Jr (2004) esclarece que o oficial da marinha japonesa, Makoto Kondo, impressionou-se tanto com a exposição relativa ao *kindergarten* que resolveu fundar instituições similares no Japão, além de publicar um livro introdutório ao pensamento de Froebel. Mais tarde, em 1893, na exposição de

⁶⁸ Tradução: Aqueles que esperavam avançar no movimento do jardim de infância logo aprenderam o verdadeiro preço da popularização do movimento: a distorção comercial. Outros argumentaram que a distorção comercial era um pequeno preço a pagar por tal exposição pública. Para cada benefício que o comercialismo trouxe ao movimento do jardim de infância, também trouxe problemas.

Chicago, “o *Glory Kindergarten*, da missionária norte-americana Ann Lyon Howe, figurava entre as instituições que representaram o Japão” (KUHLMANN JR., 2004, p. 77).

Brasil e Japão importaram o *kindergarten* americano, já com esse viés.

No Japão⁶⁹, o *kindergarten* adentrou tanto pela vertente americana, quanto diretamente pela vertente alemã. Clara Zitelmann, jovem berlinense, casa-se com Hazama Matsuno e funda, em 16 de novembro de 1876, um *kindergarten* anexo ao Tokyo Women’s Normal School (hoje Ochanomizu University). A Educação Infantil japonesa amadurece sob a orientação de Sozo Kurahashi: é ele quem acaba com o uso dos dons, mantendo, entretanto, os princípios fundamentais de Froebel. É assim que a Educação Infantil japonesa preza o jogo espontâneo, o cultivo das relações sociais, o apreço pelos elementos estéticos e pela alegria. A Ilustração 11 mostra os primeiros professores de jardim de infância do Japão.

Ilustração 11 – Primeiros professores de jardim de infância no Japão

Made in Germany: A reproduction of a painting of Japan's first kindergarten teachers – Clara Matsuno (top), Hama Kondo (bottom) and Fuyu Toyoda (right) – playing the Pigeon's Nest game with Ochanomizu University Kindergarten children⁷⁰



Fonte: Courtesy of Ochanomizu University⁷¹.

⁶⁹ Disponível em: <<https://www.japantimes.co.jp/community/2016/12/14/issues/woman-brought-joys-kindergarten-japan/#.XLXL-etKjOR>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

⁷⁰ Tradução: Made in Germany: Uma reprodução de uma pintura dos primeiros professores de jardim de infância do Japão – Clara Matsuno (topo), Hama Kondo (inferior) e Fuyu Toyoda (direita) – jogando o jogo "Ninho de pombos" com crianças do Jardim de Infância da Universidade Ochanomizu. Cortesia da Universidade Ochanomizu.

⁷¹ Disponível em: <<https://www.japantimes.co.jp/community/2016/12/14/issues/woman-brought-joys-kindergarten-japan/#.XLXL-etKjOR>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Em relação ao Brasil, Kuhlmann Jr. salienta que houve a preocupação dos editores em não transplantar a pedagogia froebeliana para este país, mas, sim, aclimatá-la, de forma que se “levasse em consideração os costumes, a índole e o temperamento do povo brasileiro” (KUHLMANN JR., 2004, p. 112).

Na apresentação da publicação brasileira de *A Educação do Homem*, Maria Helena Camara Bastos enfatiza que as ideias de Froebel, baseadas em um pensamento místico-especulativo complexo, são introduzidas no Brasil principalmente a partir de 1870, por meio de fontes secundárias. Isso é decisivo para explicar as inúmeras interpretações errôneas de sua pedagogia que se propagaram em nosso país. A obra original de Froebel não é traduzida.

A argumentação acerca do poder formativo do jardim de infância é construída preponderantemente a partir de bibliografia norte-americana, francesa e belga, e considera que *no jardim de crianças está indisputavelmente a maior força educadora do mundo e a base necessária de todo o organismo racional* (KUHLMANN JR., 2004, p. 117).

3.4. CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE FROEBEL

*It would be an everlasting loss if the treasures which lie in Friedrich Froebel were allowed to perish. He is a jewel, a pearl of price.*⁷²

Adolf Diesterweg⁷³

3.4.1. O legado froebeliano em si

Para que possamos analisar criticamente a obra de Froebel, é necessário distinguir aquilo que ele próprio produziu e pensou, daquilo que os seus seguidores fizeram a partir de suas orientações.

Em relação ao legado em si, Kishimoto aponta que Froebel desenvolve uma teoria voltada para a compreensão da natureza infantil, com orientações práticas sobre como lidar com a criança. Inaugura, dessa forma, uma pedagogia da infância, podendo ser

⁷² Tradução: Seria uma perda eterna se permitissem que os tesouros de Friedrich Froebel perecessem. Ele é uma jóia, uma pérola de alto valor.

⁷³ Epígrafe do livro *Froebel's letters on the kindergarten*, editado por Emilie Michaelis e Keatley Moore, em 1891, em Londres.

considerado *avant-gard* em relação ao seu tempo. Interessante notar que, embora ele se inspire no movimento filosófico de sua época, a pedagogia e as práticas que ele propõe “superam o seu tempo” (KISHIMOTO & PINAZZA, 2007, p. 37).

Froebel avança em relação às ideias trazidas por Rousseau e Pestalozzi, conseguindo erigir uma obra própria e independente. Kishimoto aponta que Rousseau, ao indicar que Emílio seja educado afastado do mundo,

propõe o isolamento, enquanto Froebel valoriza o todo e as conexões. Pestalozzi aproxima-se de Rousseau em sua visão das percepções, dos sentidos, mas Froebel parte do processo de percepção, que não é mera constatação dos sentidos, porque envolve todo o ser (KISHIMOTO & PINAZZA, 2007, p. 57).

O trabalho prático de Froebel é tido como inestimável na acepção de muitos estudiosos. Porém, a sustentação teórica de sua pedagogia, o substrato filosófico que a ergue, é frequentemente tido como frágil. Brougère recorre à Michel Soëtard para exprimir essa conclusão sobre Froebel: “Não é fácil orientar-se no dédalo desse pensamento que associa Hegel e Novalis, traz a dialética para a noite do impensado e se esforça em colocar em conceitos o exclusivamente sentido” (SOËTARD⁷⁴, 1990 apud BROUGÈRE, 1998, p. 67).

Koch, em uma avaliação mais suave, diz: “Provavelmente, Froebel não pertence à classe dos filósofos maiores. Falta-lhe, por sinal, um curso de filosofia sistemática, e mesmo de teologia. Mas é, em nossa modesta opinião, um filósofo de verdade” (KOCH, 1985, p. 123).

Hartmann nos ajuda a compreender essa fragilidade situando o pano de fundo romântico:

En el círculo de los románticos cada cual era a su modo filósofo. Cada cual dio a sus intuiciones un sello más o menos conceptual. Pero estos ensayos que cada cual hizo sin tomar consejos, no fueron muy claros, tuvieron algo de diletante, que ni pudo subsistir frente a las grandes cuestiones filosóficas de la época y a los cultores señalados y doctos, ni tampoco alcanzó la verdadera magnitud especulativa de lo que en esencia estaba intuido claramente, pero que en la forma, sólo fue presentado oscuramente (HARTMANN, 1960, p. 251).

⁷⁴ SOËTARD, Michel. *Friedrich Fröbel – Pédagogie et vie*. Paris: Armand Colin, 1990. p. 13.

Froebel parece se encaixar na descrição acima. Não consegue dar o devido contorno a um sistema de conceitos filosóficos, que lhe permita adentrar no círculo dos Idealistas alemães. Mas, a partir de sua inspiração romântica, intui princípios oriundos de uma relação plena com a natureza e da busca do autoconhecimento. Apoiar-se em uma visão religiosa da vida e do universo. Mas não consegue articular com clareza a essência daquilo que intenciona transmitir, recorrendo ao recurso romântico de aproximar filosofia de poesia: Froebel transmite melhor suas ideias em *Mutter und Kose-Lieder*, com atmosfera poética, do que em *A educação do Homem*, obra na qual postula leis às vezes complexas e pouco tangíveis, fundamentadas em uma “filosofia que se torna simbolicamente vaga” (HARTMANN, 1960, p. 251).

A visão que embasa o trabalho de Froebel ([1826]2001) é a de que o homem necessita desenvolver a consciência de si mesmo, em busca da perfeição, da espiritualidade, e da união com o divino. Quando essa união concretiza-se, há a possibilidade de uma vida pura e santa. E, ao dizer que “tudo o que a criança chega a ser já está nela potencialmente – quando a criança chegar a ser educada com sucesso, será tão-somente um desenvolvimento de sua própria natureza” (FROEBEL, 2001, p. 53), Froebel aproxima-se da visão teleológica⁷⁵ de Aristóteles.

Isso é percebido por John Dewey, que ancora aí sua crítica a Froebel. Para ele, a forma como Froebel entende desenvolvimento traz em si a ênfase no produto, superando o processo.

O reconhecimento, por parte de Froebel, da importância das aptidões inatas das crianças, sua carinhosa atenção para com elas e seu influxo para induzir os outros a estudá-las, representam talvez a contribuição individual mais eficaz, na moderna teoria educacional, para o reconhecimento amplo da ideia do desenvolvimento. Mas a sua formulação da noção do desenvolvimento e a organização de artifícios educativos para incentivá-lo foram grandemente dificultadas pela circunstância de que ele concebia o desenvolvimento como o desdobramento de um princípio latente e já formado. Não conseguiu ver que crescimento é crescer, desenvolvimento é desenvolver, e por isso

⁷⁵ “A **teleologia** (do grego τέλος, finalidade, e -logía, estudo) é o estudo filosófico dos fins, isto é, do propósito, objetivo ou finalidade. Embora o estudo dos objetivos possa ser entendido como se referindo aos objetivos que os homens se colocam em suas ações, em seu sentido filosófico, teleologia refere-se ao estudo das finalidades do universo. Platão e Aristóteles elaboraram essa noção do ponto de vista filosófico. Aristóteles desenvolveu a ideia de causa final que ele acreditava que era explicação determinante de todos os fenômenos.” Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Teleologia>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

deu maior importância ao resultado, ao produto, do que ao processo (DEWEY, [1916]1979, p. 62).

Dewey volta-se ainda à análise da educação simbólica em Froebel, tecendo uma crítica incisiva, que recai principalmente sobre o aspecto simbólico dos dons:

Froebel ligou os fatos concretos da experiência com o ideal transcendental do desenvolvimento, considerando os primeiros como símbolos do último. Considerar símbolos as coisas conhecidas, de acordo com alguma arbitrária fórmula *a priori* – todas as concepções *a priori* são arbitrárias – é um incitamento para a fantasia romântica se prender a analogias que lhe agradem, tratando-as como leis. Depois de bem fixado o plano do simbolismo, deve-se inventar alguma, técnica precisa por meio da qual se possa transmitir aos alunos a íntima significação dos símbolos sensíveis. Como os adultos são os formuladores do simbolismo, também são eles, naturalmente, os criadores e fiscalizadores da técnica. O resultado foi que o amor de FROEBEL ao simbolismo abstrato absorveu, muitas vezes, o melhor de sua intuição profunda e natural; e o desenvolvimento infantil teve como substituto um plano autoritário tão arbitrário e externamente imposto como nunca a história da educação vira outro igual (DEWEY, [1916]1979, p. 63).

Kuhlmann Jr. aponta:

Os *kindergartens* contaram com o apoio de reformadores como Dewey e Stanley Hall, apesar de estes também fazerem algumas críticas, como Hall que *pedia o relaxamento das rotinas rígidas de Froebel em favor dos jogos onde se ensinassem as habilidades de viver em comunidade* (KUHLMANN, 2004, p. 120).

3.4.2. Os seguidores e as distorções

Para Heiland (2010), a primeira deformação do pensamento froebeliano deveu-se à própria baronesa Marenholtz-Bülow. Paradoxalmente, a expansão dos *kindergartens* deveu-se a ela – assim como sua deturpação. Ela, embora conhecesse profundamente a obra de Froebel, afasta-se do princípio esférico e imprime um aspecto “politécnico-funcional” (HEILAND, 2010, p. 39) aos *kindergartens*, alinhando-os ao espírito da era industrial. “Foi assim que o jardim de infância se tornou de fato parte integrante do sistema escolar, fundado na reprodução e legitimação socioeconômicas” (HEILAND, 2010, p. 39).

Kishimoto prossegue:

Profunda conhecedora da metodologia froebeliana, Blow (1911, p. 129) aponta a *corruptio optimi péssima*, que caracterizou o uso dos dons e ocupações froebelianos. Em muitos jardins de infância só se usavam os dons para ensinar elementos de forma, número, sequência de formas, adestramento manual, ou tediosas lições envolvendo madeira, ferro e papel ou para ilustrar músicas (KISHIMOTO, 1998, p. 66).

Kishimoto aponta que as jardineiras cometeram erros talvez por não compreenderem adequadamente o significado de atividade criativa. Mas também pela própria ideia froebeliana de união de contrários. Aqui podemos novamente observar Brougère (1998), ao mencionar que o pensamento de Froebel e seu esforço de teorização são muitas vezes confusos. À revelia de sua fraqueza teórica, Froebel diferencia-se dos demais pensadores românticos pelo fato de que atuou na prática da educação da primeira infância, deflagrando um movimento pedagógico que se expandiu por diversos países e sistematizando efetivamente uma doutrina pedagógica. Ele vai além da escola e adentra a educação maternal, buscando já aí as relações entre jogo e educação. E tem o mérito de ver na mãe a primeira educadora da criança.

Ou seja: podemos pensar que, apesar do extremo compromisso de Froebel com o jogo espontâneo e com a autoatividade da criança, e apesar de suas melhores intenções, a maneira como ele discorre sobre seu próprio método e sobre suas bases filosóficas deixa brechas para equívocos. “A harmonia entre direção e liberdade, entre indivíduo e coletividade, parece não ter ocorrido na prática pedagógica” (KISHIMOTO, 1998, p. 67).

Brosterman (1997) também afirma que, referindo-se à pedagogia de Froebel, o maior desafio é manter um quadro de professoras de jardim de infância suficientemente preparadas para que compreendam as sutilezas desse sistema pedagógico, que engloba uma cosmologia espiritual, uma filosofia, e detalhes técnicos e especificidades. Ele também defende que gradativamente uma série de nuances da proposta original foram sendo alteradas e abandonadas.

Ora, se por um lado Froebel liberta o jogo e a atividade espontânea da criança, e dá o tão sonhado passo prático, que já era visionariamente antevisto pela filosofia de Richter ao enveredar pelo terreno dos dons; por outro parece abrir a brecha para que o paradigma anterior à ruptura romântica lance novas sombras à certeza de que o jogo é educativo *em si mesmo*. Os dons, mesmo devendo ser utilizados livremente pela criança,

têm em sua concepção intrínseca o desejo de que algumas competências sejam aprendidas pela criança. E, em uma compreensão um pouco descuidada, tornam-se facilmente *meios de ensinar*.

De acordo com Kishimoto (1998), isso foi percebido por Harris, editor da obra de Froebel em inglês. Ele demonstra que Froebel estava atento a essas duas dimensões apontadas, características do jogo: a finalidade em si mesma, e a finalidade enquanto meio educativo. Para Harris, Froebel foi um grande reformador pedagógico, por ter efetivamente investido na atividade espontânea da criança, que brinca como resultado de suas próprias escolhas e motivações. Froebel resgata a criança de um mundo de mera obediência ao adulto.

Porém, os dons são criados para que a criança se expresse. Não são meros artifícios educativos. Kishimoto (1998) aponta que Froebel, em sua observação de mães enquanto brincavam com seus filhos, percebe que elas buscavam associar objetos a palavras. Porém, não se atentavam à importância da iniciativa da própria criança. “Assim, por meio de seus brinquedos e dons, cria o espaço para a criança ter iniciativa, expressar sua fala, representar seu imaginário” (KISHIMOTO, 1998, p. 75).

Também Cambi (1999) menciona críticas frequentes à Froebel, relativas ao uso dos dons. Para ele, “esse foi o aspecto mais criticado do fröbelismo, pelo seu caráter apriorístico, artificioso e matematizante, portanto abstrato” (CAMBI, 1999, p. 426).

Kishimoto, em relação a Froebel, observa, referindo-se à importância das brincadeiras simbólicas, interativas, de faz de conta, que emergem do cotidiano no qual vive a criança – em detrimento do uso dos dons: “Entretanto, o aspecto mais importante de sua teoria: o papel da brincadeira enquanto elemento para o desenvolvimento simbólico, parece ter sido pouco percebido” (KISHIMOTO, 1998, p. 71).

Froebel criou um modelo de prática pedagógica absolutamente centrada na criança. Mesmo com o respaldo do pensamento romântico, isso foi ousado para a sua época, por não ficar apenas na dimensão teórica. Talvez por isso foi sofrendo distorções, no sentido de retomar a orientação tradicional, centrada no professor. A dimensão teórica de sua obra, em que tenta embasar a simbolização infantil, “apresenta difícil sustentação” (KISHIMOTO, 1998, p. 75). Apoiava-se em explicações metafísicas e teosóficas para entender a criança, o mundo, a natureza e a divindade. E chega quase intuitivamente ao rol de atividades práticas de seu *kindergarten*.

And, more than any teacher before him, he recognized the unity of an individual's physical, intellectual, and spiritual powers; clarified the influence of every conscious act in the creation of character; and greatly expanded the objective realm of education in the modern era⁷⁶ (BROSTERMAN, 1997, p. 32).

Arce pondera, tentando lançar um olhar para a Educação Infantil contemporânea:

A educação infantil nasceu, portanto, a partir do princípio de que a educação segue o desenvolvimento. Esta afirmação é correta? A crença de que a criança constrói seus conhecimentos e todo o arcabouço teórico que a alicerça não estaria ainda repetindo, mas de uma forma mais sofisticada, o que Froebel escreveu? Não estaríamos ainda tomando uma atitude romântica em relação à escola, colocando-a como solução para nossos problemas socioeconômicos, repetindo assim, Froebel? (ARCE, 2002, p. 85).

O paradigma educacional froebeliano estaria anacrônico? Porém, para além de um possível anacronismo, o que temos é uma enorme distorção: “Hoje, os jardins de infância tornaram-se escolas dominadas pelo controle do adulto, sem espaço para a iniciativa da criança” (KISHIMOTO & PINAZZA, 2007, p. 57).

Em relação à posição da mulher na sociedade, Arce é categórica. O esforço de Froebel ao idealizar a presença feminina nos jardins de infância, atribuindo a ela o papel de cuidadora da infância, acarretou um aprisionamento: naquela época, a mulher estava encarcerada no ambiente doméstico e na maternidade. Ao ser englobada pelos jardins de infância, sua situação mantém-na circunscrita nesse âmbito:

Froebel acabou por auxiliar no processo de aprisionamento da mulher, ao invés de realizar o contrário. Caberia questionarmos até que ponto a entrada desta personagem no cenário educacional não contribuiu para que a educação de crianças fosse aprisionada no âmbito doméstico, operando um processo que dificultasse a profissionalização da mesma? Hoje podemos dizer que superamos este grave problema, ou ainda temos mulheres que trabalham com crianças pequenas utilizando-se da figura idealizada da mãe, em detrimento de assumir uma postura profissional diante de seu trabalho? (ARCE, 2002, p. 86).

⁷⁶ Tradução: E, mais do que qualquer professor antes dele, ele reconheceu a unidade dos poderes físicos, intelectuais e espirituais de um indivíduo; esclareceu a influência de todo ato consciente na criação do caráter; e expandiu largamente o reino objetivo da educação na era moderna

Mirando outro aspecto, Arce adverte que “o estudo isolado de autores e teorias sem seu contexto socioeconômico, histórico e político nos torna vulneráveis a idealizar os mesmos” (ARCE, 2002, p. 86). Talvez isso explique aquilo que Kuhlmann Jr. (2004, p. 121) chama de “mitologia acerca da pessoa de Froebel”, que era tão grande a ponto de gerar uma adoração por parte das jardineiras. Até mesmo as crianças eram convidadas a adorá-lo. Seu retrato figurava em alguma parede dos jardins de infância e, em certas ocasiões, ele recebia aplausos e vivas...

Em relação ao jardim de infância paulista, Pinazza, a partir do estudo das publicações da época, feitas em periódicos oficiais, pondera: “Uma análise do programa do jardim possibilita constatar a presença preponderante dos exercícios com os dons, ao longo das quatro horas do dia” (PINAZZA, 2009, pp. 79-80). Houve, no caso paulista, o predomínio do uso de materiais, de forma que não se caminhou para aquilo que caracterizava “o *kindergarten* como a livre república da infância” (PINAZZA, 2009, p. 81). Ou seja, em detrimento do pressuposto da educação integral do homem, defendido por Froebel, o que se disseminou no caso paulista foi a preocupação excessiva com o desenvolvimento intelectual da criança. Para Pinazza (2009), as proposições essenciais de Froebel dissiparam-se na prática proposta.

Rudolf Steiner parece ter conhecido o trabalho de Froebel e teceu críticas a ele em três ocasiões distintas. Elas serão apresentadas no capítulo 4, e estão voltadas à utilização dos dons – portanto, à observação do trabalho prático de *kindergartens* froebelianos, não expressando em momento algum um conhecimento mais profundo acerca da obra de Froebel, como fica patente em Dewey. Resta a pergunta, que será retomada mais adiante: tais críticas são relativas à pedagogia de Froebel, ou à corruptela por esta sofrida?

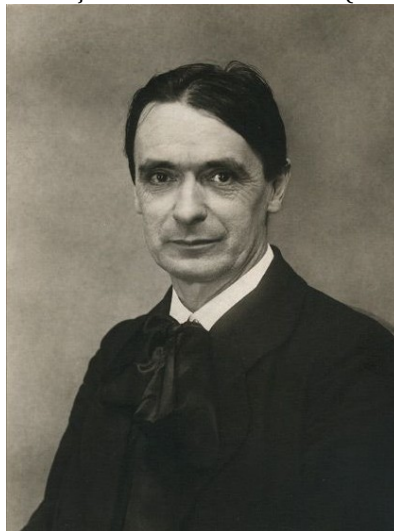
Mesmo que haja contradições, não há como não reconhecer o hercúleo trabalho em prol da infância empreendido por Froebel. Não há como negar que, ainda que com erros e acertos, inerentes a qualquer pedagogia, ele confere protagonismo à criança no ato educativo. Isso é extremamente atual e ousado. Envolve a coragem de enxergar e respeitar a criança. Froebel confere visibilidade a ela, de forma límpida, autêntica e profunda.

Se o seu trabalho apresenta contradições, isso apenas o circunscreve ainda mais no movimento Romântico, como um representante nato de seus valores: a contradição faz parte da alma humana, e reconhecê-la humaniza-nos.

4. O JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF

4.1. ALGUNS ASPECTOS DA BIOGRAFIA DE RUDOLF STEINER

Ilustração 12 – Rudolf Steiner (foto)



Fonte: Rudolf Steiner Archive & e.Lib⁷⁷.

A biografia de Rudolf Steiner, cuja fotografia é apresentada na Ilustração 12, é marcada por muitos estudos e leituras – em especial dos pensadores clássicos e românticos, abrangendo os principais expoentes do Idealismo alemão – que lhe conferiram uma sólida formação científica, humanística e filosófica. É a partir dessa formação que ele consegue desenvolver um caminho próprio de atuação no mundo. A busca existencial que o moveu foi conhecer a abrangência da capacidade do pensamento humano, e as formas de educá-lo, a fim de torná-lo um instrumento capaz de captar a essência dos objetos e acontecimentos. Várias perguntas acompanharam-no desde jovem: a existência da verdade, a compreensão dos limites da liberdade humana, o entendimento do que é a consciência humana, a espiritualidade do mundo e a realidade existencial do eu humano em contraposição ao materialismo, e “como o espírito humano pode achar cognitivamente o caminho que conduz ao supracognitivo” (STEINER, [1923, 1924, 1925]2006a, p. 45).

No recorte biográfico aqui selecionado, interessa-nos as leituras fortemente constitutivas na formação de Steiner, as experiências pedagógicas pelas quais ele passa, e o caminho, em linhas gerais, que o conduz à Antroposofia e ao movimento

⁷⁷ Disponível em: < <https://www.rsarchive.org/RSBio.php>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

antroposófico, bem como aos impulsos das atuações práticas que deles decorrem, em especial a pedagogia Waldorf.

Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861, em Kraljevec, pequeno povoado austríaco pertencente ao Império Austro-Húngaro, junto à fronteira húngaro-croata (hoje localizado na atual Croácia). Seu pai trabalhava como telegrafista na ferrovia do sul da Áustria. Quando Steiner tinha um ano e meio, o pai foi transferido para Mödling, perto de Viena e, logo em seguida, para Pottschach. Ali viveu até os oito anos, envolto em uma maravilhosa paisagem que muito o influenciou – bem como tudo aquilo que girava em torno da estação ferroviária: os trens, as máquinas, o telégrafo.

Ao atingir a idade escolar, foi enviado à escola da aldeia. Mas, após um episódio em que o mestre-escola o culpou por uma travessura que ele não tinha cometido, seu pai tirou-o da escola, decidindo educá-lo em casa. Retornou à escola já com oito anos, quando a família mudou-se para Neudörfl.

Em sua autobiografia, Steiner ([1923, 1924, 1925]2006a) recorda-se com carinho dos anos vividos em Neudörfl: seus passeios pelas montanhas, colhendo frutos silvestres; suas conversas com os aldeões; a saborosa água efervescente que buscava para a família, a meia hora de caminhada; e o seu vínculo com o professor-auxiliar, de quem se tornara próximo.

Revela ter sido uma criança atenta e curiosa, repleta de indagações acerca do funcionamento do moinho próximo de sua casa e da fábrica de fiação na qual nunca conseguiu entrar...

Eu estava atento a tudo o que desaparecia fábrica adentro e novamente saía dela. Era estritamente proibido dar uma olhada no “interior”. Nunca era possível. Ali estavam os “limites do conhecimento”. E eu gostaria tanto de transpor esses limites! (STEINER, [1923,1924,1925]2006a, p. 27).

Foi com o professor-auxiliar que aprendeu a desenhar, adquirindo sensibilidade artística. E foi dele que tomou emprestado, aos 9 anos, um livro de Geometria, de Franz Mocnik. O livro foi revelador:

Durante semanas minha alma ficou totalmente preenchida pela congruência, pela semelhança de triângulos, quadrângulos, polígonos; eu quebrava minha cabeça indagando onde realmente as paralelas se

encontram; o teorema de Pitágoras me encantava (STEINER, [1923, 1924, 1925]2006a, p. 31).

O impacto que a Geometria teve sobre ele deve-se ao fato de ter percebido, pela primeira vez em sua vida, que é possível a observação de formas de maneira interior, ou seja, sem que haja a necessidade da percepção sensorial externa. Aqui uma experiência diferente inicia-se, da natureza do pensamento, que, de certa forma, compensa a profusão de “questões não-respondidas” (STEINER, [1923, 1924, 1925]2006a, p. 31) que o assolam. Abre-se um espaço no espírito, no qual as coisas podem ser compreendidas! E isso o alegra imensamente!

A igreja e o sentimento religioso também exerceram papel significativo em sua infância, despertando-o para a vivência do ritual litúrgico. Desde os 7 anos de idade, Steiner tinha experiências interiores por meio das quais vivenciava a esfera suprasensorial como uma realidade “tão óbvia quanto a do mundo sensorial” (STEINER, [1923, 1924, 1925]2006a, p. 32). Não encontrou compreensão para isso nas pessoas ao redor de si, guardando silêncio sobre o assunto por anos. Apenas muito mais tarde e após um lento e profundo treinamento sobre tais faculdades de observação é que “lhe pareceu justo defendê-las como pesquisa científica, como Ciência Espiritual⁷⁸” (CARLGREN & KLINGBORG, 2014, p. 7).

Em outubro de 1872, com 11 anos, ele é admitido no colégio científico (escola técnica secundária) de Wiener-Neustadt, cidade vizinha à Neudörfel.

Aos 16 anos, provavelmente em maio ou junho de 1877, segundo Christoph Lindenberg (2012), Steiner descobre a *Crítica da Razão Pura*, de Kant, e passa a lê-la exaustivamente: “À minha maneira de adolescente, eu ansiava por compreender a capacidade da razão humana em ter um real discernimento da essência das coisas” (STEINER, [1923, 1924, 1925]2006a, p. 43). Paralelamente a tais inquietações, Steiner

⁷⁸ É preciso esclarecer aqui o significado do termo Ciência Espiritual, em alemão *Geisteswissenschaften*:

Der Begriff Geisteswissenschaft(en) ist in der deutschsprachigen Denktradition eine Sammelbezeichnung für aktuell rund 40 unterschiedliche Einzelwissenschaften (“Disziplinen”) [1] die mit unterschiedlichen Methoden Gegenstandsbereiche, welche mit kulturellen, geistigen, medialen, teils auch sozialen bzw. Soziologischen, historischen, politischen und religiösen Phänomenen zusammenhängen, untersuchen.

Tradução: O conceito Ciência Espiritual está dentro da tradição alemã do pensar e descreve no total 40 diferentes ciências (disciplinas) que com difentes metodologias e departamentos pesquisam fenômenos culturais, espirituais, mídias, sociológicos, históricos, políticos e religiosos.

Disponível em: <www.de.wikipedia.org/wiki/Geisteswissenschaft>. Acesso em: 3 jun. 2019.

gostava de dedicar-se a trabalhos práticos: aprendeu encadernação, taquigrafia e cuidava do pomar da família.

Com base em inúmeras leituras, constrói, ainda na adolescência, uma formação cultural ampla: lê o poeta e dramaturgo Gotthold Lessing (1729-1781), representante do iluminismo alemão; adentra a literatura poética alemã; a matemática de Lübsen (1801-1864); estuda história a partir dos livros de Rotteck (1775-1840), historiador e cientista político alemão do início do século XIX; lê Johannes von Müller (1752-1809), teólogo do século XVIII, representante do Romantismo, que escreveu a História da Suíça; e lê Tácito (52 A.C.–120 A.C.), historiador romano. Lê a *Introdução à Filosofia*, de Herbart. Aprende grego e latim por sua própria conta. Apoiado em todo o conhecimento que adquiria, passa a dar aulas particulares para colegas, adquirindo maior sensibilidade para os conteúdos que ensinava.

Ao terminar o colégio científico, em 1879, Steiner – com 18 anos – ingressa na Academia Politécnica, em Viena. Ele mantém seus estudos autodidatas em filosofia, adentrando o pensamento dos grandes idealistas alemães. Nessa fase, lê Fichte – pensador que tanto influenciou Froebel –, e constata claramente o contraste de pensamentos entre este e Herbart. Retoma Kant e adentra Schelling e Hegel.

Na Academia Politécnica, foi aluno de Karl Julius Schröer (1825-1900), professor de literatura alemã, que ensinava principalmente Goethe e Schiller, caracterizando a vida espiritual alemã da segunda metade do século XVIII.

Nesse mesmo período, Steiner cursou algumas aulas na Universidade de Viena, estudando Ética. Ali foi aluno de Franz Brentano (1838-1917) e Robert Zimmermann. Este último era especializado na filosofia herbartiana. A polaridade das concepções defendidas por Schröer e Zimmermann despertaram o interesse de Steiner, que se volta à leitura de *Fausto*. Tinha, então, 19 anos. O conteúdo de tais aulas foi para ele o que houve de mais precioso nessa etapa de sua formação, adentrando no estudo da Estética e da Metafísica.

Steiner buscava construir um sólido embasamento filosófico, para tentar compreender sua própria e peculiar vivência de mundo do espírito. Sobre esta, não encontrava abertura por parte das pessoas com as quais convivia para compartilhar suas experiências. Ele buscava outra fonte de fundamentação para aquilo que vivenciava como realidade espiritual, que não fosse, de forma alguma, uma explicação espírita –

mas, sim, uma explicação pautada pela investigação do pensamento humano, pela racionalidade. Nessa fase, encontra na filosofia de Hegel o devido amparo.

Toda a inquietação cognitiva leva Steiner a participar de diversos cursos nas faculdades vienenses, como ouvinte. Deparou-se com as Ciências Naturais, impregnadas pelo pensamento darwinista e com a Física de Newton. Estudou intensamente Termologia Mecânica, Física Ondulatória, Ótica e Elétrica. Para manter-se, continua oferecendo aulas particulares. Paralelamente ao estudo científico, é nesse período que se debruça sobre as *Cartas sobre a educação estética do homem* (1794), de Schiller. Essa obra muito o influencia, principalmente no que concerne à maneira como Schiller aborda os diferentes estados de consciência do ser humano, vinculados a três aspectos distintos⁷⁹. “Schiller falou do estado de consciência que deve existir para se vivenciar a beleza do mundo. Será que também não se poderia pensar num estado de consciência que transmitisse a verdade na essência das coisas?” (STEINER, [1923, 1924, 1925]2006a, p. 69).

O vínculo de Steiner com o professor Schröer aprofunda-se e é repleto de estima mútua. Steiner considerava-o um idealista, em seu estudo incansável da obra de Goethe. Rudolf Steiner passa a estudar a obra científica de Goethe, replicando seus experimentos relativos à teoria das cores, buscando compreender a forma como este lia os fatos da natureza – que diferia da forma newtoniana de interpretação do fenômeno da luz. Também a Anatomia e Fisiologia entram em seu campo de interesses nesse período. A teoria das metamorfoses, de Goethe, é assim confirmada por suas investigações. Isso lhe trouxe muitas respostas à sua inquietação gnosiológica. Ali, nessa teoria, aquilo que para ele eram manifestações do mundo do espírito, enquanto forças criadoras, adquiria visibilidade em imagens sensorialmente perceptíveis. Em Goethe, a forma suprassensível (espiritual) e o sensorialmente perceptível estão entrelaçados. Partindo-se do visível, por exemplo no estudo da anatomia humana, pode-se chegar ao suprassensível ali contido. Para Goethe, ambas as realidades – sensível e suprassensível – são passíveis de experiências.

Utilizando o método goethiano, Steiner investiga a anatomia e a fisiologia humana, constatando a existência da tríplice constituição: neurosensorial, metabólico-motor e rítmico.

⁷⁹ Já descritos no item 1.4

Enquanto isso, Steiner continuava ministrando aulas particulares nos mais variados campos. Teve de lidar, para tal finalidade, com situações pedagógicas múltiplas e exigentes, além de manter-se em dia com as ideias científicas de seu tempo. Leu e debateu com Schröer o livro deste último, *Questões de ensino*, no qual estava presente a ideia de que o ensino transcende a transmissão de conhecimentos, voltando-se ao desenvolvimento do ser humano pleno.

Em 1882, a convite de Joseph Kürschner e por recomendação de Schröer, passa a fazer a edição da obra científico-natural de Goethe⁸⁰ para a Biblioteca Nacional Alemã, fazendo introdução e comentários. Caberia ao próprio Schröer prefaciar o primeiro volume, que ficou pronto em 1884. Foi uma tarefa difícil, confiada a um jovem que então tinha apenas 21 anos. Até hoje, segundo Johannes Hemleben (1984), os comentários feitos então por Steiner, para tal edição, permanecem sendo os melhores, no que tange à botânica e zoologia. Steiner, ao realizar esse trabalho, afirmou: “Goethe é o Copérnico e o Kepler do mundo orgânico” (HEMLEBEN, 1984, p. 42).

O conhecimento pedagógico de Steiner foi posto à prova quando, em 1884, com 23 anos, tornou-se preceptor de quatro meninos, sendo que o menor deles, Otto Specht, com dez anos, ainda não sabia escrever ou calcular. Apresentava hidrocefalia, tendo o raciocínio lento e muitas dores de cabeça. Isso motivou Steiner a buscar um caminho educacional que despertasse nessa criança suas capacidades latentes. Desenvolveu uma relação afetuosa com ela, e foi construindo empiricamente um método para ensiná-lo. Foi nessa situação pedagógica que se aproximou da Psicologia. E ali percebeu que “educação e ensino tem de tornar-se uma arte baseada em real conhecimento do homem” (STEINER, [1923, 1924, 1925]2006a, p. 95). Ele prestava especial atenção ao cansaço e à palidez do menino, e seu estado corporal, buscando relacionar o aspecto corpóreo ao anímico-espiritual. Esse menino, em dois anos, desenvolveu-se a ponto de prestar o exame de admissão no Liceu. Steiner acompanhou-o ainda por muitos anos, dando-lhe reforço em grego e latim. Otto Specht acabou por cursar Medicina.

Além de contribuir para a Biblioteca Nacional Alemã, Steiner acaba por publicar, em 1886, o livro *Fundamentos para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana – com*

⁸⁰ A obra científica de Goethe é complexa, e caminhou pela compreensão do mundo natural a partir de premissas completamente distintas das clássicas. Isto fez com que o próprio Goethe não fosse compreendido em sua época, nem sequer no século seguinte (XIX), enquanto cientista. Basicamente, ele propõe uma nova maneira de lidar com o mundo orgânico, perspectiva segundo a qual simplesmente decompô-lo em partes constitutivas não confere ao pesquisador ferramentas para a real cognição dos fenômenos estudados.

*particular consideração a Schiller*⁸¹. Nessa obra, ele vai além de Goethe. Ancorado na maneira goethiana de observar o mundo, ele acaba por dar alguns passos próprios na teoria do conhecimento. E abre caminho para uma visão não teleológica do mundo.

Em 1889, com 28 anos, Steiner é convidado a ir a Weimar, conhecer o Arquivo Goethe-Schiller. O diretor do Arquivo, Bernhard Suphan, deseja sua colaboração para a edição da obra científico-natural de Goethe para a *Edição Sophia*. Em setembro de 1890, ele transfere-se definitivamente para Weimar e passa a cuidar da revisão dos tomos dedicados à Morfologia do espólio manuscrito de Goethe. Dessa forma, encerra seu período vienense, marcado por uma vida social intensa e intelectualmente estimulante e por muitas amizades.

Em Weimar, Steiner não consegue fazer amizades, ou mesmo encontrar interlocutores para saciar sua incansável vontade de diálogo e debate de ideias. Sente-se, nesse período, sozinho e incompreendido. Ali permanece por quase sete anos, estruturando o que viria a se tornar o fundamento filosófico de sua ciência investigativa do espírito, a Antroposofia. Conclui seu doutoramento em Filosofia na Universidade de Rostock. O título de sua tese foi *A questão fundamental da gnosiologia, com especial consideração à doutrina da ciência de Fichte. Prolegômenos para o entendimento da consciência filosófica consigo própria*. Em 1892, parte do conteúdo de sua tese transforma-se no livro *Verdade e Ciência*.

É no período de Weimar que Steiner trava contato com Haeckel e Nietzsche. Em relação a este último, já em seus anos de doença, quando encontrava-se acamado, Steiner foi um dos poucos visitantes que pôde ter acesso a ele inúmeras vezes. Coube-lhe, a pedido da irmã de Nietzsche, a tarefa de organizar a biblioteca do Arquivo Nietzsche, embora sem ocupar um cargo oficial: “Com isso, pude passar várias semanas no Arquivo Nietzsche em Naumburg” (STEINER, [1923, 1924, 1925]2006a, p. 205). Teve, dessa forma, acesso a todos os livros que Nietzsche lera, podendo acompanhar as anotações que esse pensador fizera em suas margens. Sua profunda admiração por ele faz com que, em 1895, publique o livro *Friedrich Nietzsche, um lutador contra o seu tempo*.

A principal obra filosófica de Steiner é publicada nesse período de Weimar: *Filosofia da Liberdade*, em 1894, então com 33 anos. Nela, ele trabalha a cognição humana – grande tema de sua vida – e rompe com o dogma da limitação, consagrado por

⁸¹ Publicado em português, pela Editora Antroposófica, com o título: *O método científico de Goethe*.

Kant, abrindo exatamente aí a possibilidade da liberdade humana. Segundo Hemleben (1984), ele coloca o pensar enquanto fenômeno espiritual, não aprisionado no mundo sensorial. Steiner busca investigar o pensar humano, o pensar vivo enquanto atividade espiritual, que ultrapassa completamente os limites da sensorialidade. É no campo do pensar que a alma humana pode se conectar com a essência espiritual do mundo.

É pelo pensar que, para Steiner, o ser humano penetra no plano ético-ideal. A ideia do individualismo ético, na qual o ser humano livre é aquele que pode *querer* o que considera correto, é central em toda a sua obra. Torna-se a coluna vertebral de seu trabalho filosófico. Ele cunha também o termo *fantasia moral*, segundo a qual o indivíduo determina por si próprio os motivos de seu atuar. A dignidade de um ser humano está diretamente vinculada a suas fantasias morais. Ele subverte a lógica da moralidade fundamentada em normas e regras, e deposita no indivíduo livre o fiel de sua própria balança.

Minha *Filosofia da Liberdade* tem seu fundamento numa vivência que consiste na conciliação da consciência humana consigo mesma. É no âmbito do querer que a liberdade é *exercitada*; no sentir ela é *vivenciada*, e no pensar vem a ser *conhecida*. Só que para se alcançar isso a vida no pensar não pode ser perdida” (STEINER, [1923, 1924, 1925]2006a, p. 149).

Ainda na década de 1890, Steiner faz a introdução das obras de Schopenhauer e Jean Paul Richter, editadas para a Biblioteca da Literatura Universal de Cotta. E, em 1897, publica mais um livro sobre Goethe – *A cosmovisão de Goethe*. É nesse mesmo ano que deixa Weimar, recebendo aplausos do Arquivo Goethe-Schiller em reconhecimento à atividade realizada.

Finalmente, ainda em Weimar, Steiner mora em casa da viúva Anna Eunike, mãe de cinco filhos, com a qual casa-se em 1899 (já em Berlim). Permanece casado com ela até 1911, quando Anna falece.

Ao sair de Weimar, com 36 anos, Steiner parte para Berlim. Lá, a despeito do caminho acadêmico natural que se abria para ele, a partir de excelentes contatos na Universidade de Berlim, vincula-se a um círculo boêmio, de vanguarda. Surge evidente polaridade em relação ao ambiente que vivenciou em Weimar.

É em Berlim que Steiner torna-se professor na escola de formação de trabalhadores, fundada por Wilhelm Liebknecht. Leciona para o proletariado, revelando

enorme didática, e passa a interessar-se muito pela educação de adultos. Lecionava História, Evolução do Universo e a Vida Social dos Animais, Anatomia do Ser Humano, e também Oratória. As aulas eram noturnas, e mais de 200 trabalhadores ali concentravam-se para ouvi-lo. Steiner adquire nessa época uma sensibilidade para o movimento trabalhista e para a luta de classes, sem, contudo, tornar-se marxista. Ele prossegue lecionando na escola de trabalhadores até 1905, quando intrigas na diretoria fazem com que se afaste.

Embora Steiner seja bem-vindo em todos os círculos dos quais participava, seu sentimento era o de que suas ideias não eram verdadeiramente compreendidas e acolhidas. Assim, em 1900, com 39 anos, Steiner aproxima-se da Sociedade Teosófica.

Essa aproximação faz com que passe a ser recebido com reservas nos demais círculos. Continua proferindo palestras sobre filosofia, especialmente no Die Kommenden, liderado pelo poeta Ludwig Jacobowiski. Hemleben (1984) aponta que foi em uma dessas palestras que utilizou, pela primeira vez, o termo Antroposofia – que originalmente foi utilizado por Immanuel Hermann Fichte, filho de Gottlieb Fichte. Também Zimmermann, o professor universitário de Viena, possuía uma obra intitulada *Antroposofia*, na qual tratava de Estética. Mas é na Sociedade Teosófica que encontra profunda receptividade e espaço (inicialmente, pois, mais tarde, é exatamente este o tema que trará a ruptura) para desenvolver o tema da Cristologia, que também será marcante em sua obra. Ele torna-se o Secretário-Geral da recém fundada Seção Alemã da Sociedade Teosófica, mantendo-se sempre fiel às suas próprias investigações espirituais. “Para mim não existia, portanto, mais nenhum motivo para *não expor à minha maneira* esse conhecimento espiritual ao público teosófico, que naquele tempo era o único a procurar sem reservas esse conhecimento espiritual” (STEINER, [1923, 1924, 1925]2006a, p. 310).

A maneira de Steiner de se acercar do conhecimento espiritual era muito diferente da maneira que Helena Blavatsky⁸² e Annie Besant⁸³ imprimiram ao movimento teosófico. Para Steiner, atraía-o a possibilidade da investigação autônoma a partir de seu próprio pensar: “não aceitava a mínima inexatidão, mas exigia o mesmo

⁸² Helena Blavatsky (1831-1891), escritora russa, com capacidades paranormais, é uma das co-fundadoras da Sociedade Teosófica.

⁸³ Annie Besant (1847-1933), inglesa, escritora, presidente internacional da Sociedade Teosófica, de 1908 até sua morte.

rigor de disciplina pesquisadora que fora elaborado em todos os campos pela ciência ocidental” (HEMLEBEN, 1984, p. 81).

É na obra *Teosofia*, publicada em 1904, que Steiner apresenta a sua imagem trimembrada de ser humano. Corpo, alma e espírito são estudados, bem como três regiões do Universo, correspondentes a cada uma dessas esferas no homem. Também uma lente quadrimembrada é aplicada na busca da compreensão do ser humano, que é composto, a partir dessa ótica, por corpo físico, corpo etérico, corpo astral e eu. Além da essência do Homem, esse livro apresenta estudos sobre a reencarnação e o carma, e um caminho de autoconhecimento.

Em 1907, lança um pequeno livreto intitulado *A educação da criança segundo a ciência espiritual*, no qual traz questionamentos importantes para a área educacional. Esse livro foi o compêndio de diversas palestras que ministrou em lugares diferentes, sobre educação.

É neste ponto de sua vida que todo o embasamento filosófico que adquiriu, bem como o rigor metodológico inspirado nos esforços de Goethe, passam a ser utilizados para o desenvolvimento de uma obra de investigação própria da realidade do espírito, a partir de suas percepções. Publica os livros *Como se adquire o conhecimento dos mundos superiores?* (1904) e *Ciência Oculta* (1909)⁸⁴, nos quais apresenta resultados de sua pesquisa suprassensível. No prefácio à primeira edição de *Ciência Oculta*, Steiner enfatiza:

Embora o livro se ocupe com pesquisas não verificáveis pelo intelecto ligado ao mundo sensório, nada se expõe que não possa ser comprovado pela razão imparcial e pelo sentido sadio da verdade de qualquer pessoa disposta a fazer uso de tais faculdades. Este autor afirma sem rodeios: ele prefere sobretudo leitores que não aceitem o conteúdo com uma fé cega, e sim que se esforcem para comprová-lo valendo-se dos conhecimentos da própria alma e das experiências da própria vida. Ele gostaria de ter principalmente leitores precavidos, que só reconheçam argumentos com justificação lógica. Sabe que seu livro não teria qualquer valor se contasse apenas com a fé cega, sendo útil somente na medida em que possa justificar-se ante um critério imparcial. A fé cega pode confundir muito facilmente a insensatez e a superstição com a verdade. Algumas pessoas que de bom grado se satisfazem com a simples crença no suprassensível acharão que neste livro se exige

⁸⁴ As datas de publicação mencionadas no *site* da Sociedade Antroposófica no Brasil (Disponível em: <<http://www.sab.org.br/steiner/biogr.htm>>. Acesso em 10: jan. 2019) divergem das datas apresentadas no Rudolf Steiner Archive (Disponível em: <<https://www.rsarchive.org/>>. Acesso em: 10 jan. 2019), Optei pelas datas do Rudolf Steiner Archive.

demais da atividade pensante (STEINER, [1909]1987b, p. XV, Observações preliminares à primeira edição alemã).

Foi em uma de suas conferências na Sociedade Teosófica que conheceu Marie von Sivers, que se tornou, em 1914, sua segunda esposa. Em 1912/13, rompe definitivamente com a Sociedade Teosófica, em resposta à sua postura em relação ao cristianismo que, para ele, possuía papel central para a humanidade, chocando-se com a dogmática teosófica. Também surgiram divergências quanto ao excesso de orientalismo que impregnava tal Sociedade. É fundada em 1913 a Sociedade Antroposófica, por um círculo de pessoas próximas a Steiner. Ele torna-se o conselheiro dessa nova Sociedade, e seu professor:

Como campo do conhecimento humano, a Antroposofia é uma inspiração ético-estética que unifica as suas bases filosóficas com seus princípios epistemológicos e reflexivos, com as dimensões científicas a partir da própria metodologia das ciências naturais, com as dimensões artísticas como elo substancial fenomênico com o suprassensível e com as dimensões religiosas como centro de renovação dos mistérios arcaicos da humanidade (BACH JR., 2007, p. 13).

De 1910 a 1916, Steiner aproxima-se da Arte. É assim que ele passa a escrever *Dramas de Mistérios*⁸⁵, impulsionando a *Arte Dramática*, que são anualmente encenados em teatros de Munique, até o início da 1ª Grande Guerra. Aos poucos, surge a vontade de que fossem encenados em um espaço próprio, especificamente construído para abrigá-los, e à Antroposofia.

Alguns amigos de Steiner doam um grande terreno na Suíça, em Dornach, para esse fim. Ali, nos anos de 1913 e 1914, é construído o primeiro Goetheanum, o qual continha um edifício grandioso, com duas cúpulas de madeira, que cobriam um teatro para 1000 pessoas. A construção abarcou pessoas de 17 países. Muitos arquitetos, artistas plásticos e pintores auxiliam nessa edificação.

⁸⁵ O primeiro Drama de Mistério foi apresentado em Munique, no Congresso Teosófico, em 1907. Tratava-se de uma reconstrução de um Drama de Elêusis, da Antiga Grécia, reconstruído por Edouard Schuré, traduzido por Marie von Sievers e adaptado por Rudolf Steiner. Em 1910, Steiner escreve ele próprio o seu primeiro drama de mistério – *O Portal da Iniciação*. Em 1911, escreve *A provação da Alma*. Em 1912, *O Guardião do Limiar*. E finalmente, em 1913, *O despertar das almas*. Hemleben (1984, p. 108) aponta que nos dramas de mistérios “são apresentados destinos humanos interligados através de várias vidas terrestres. São mostrados indivíduos em busca do espírito, trilhando o caminho do autoconhecimento e chegando, assim, ao limiar do mundo espiritual, cada um por seu modo.”

Ainda no âmbito da Arte, Steiner cria em 1912 a euritmia, uma arte do movimento que se diferencia da ginástica e da dança. Marie von Sivers cuida pessoalmente da euritmia, que busca gestos cósmicos universais para expressar os sons:

A euritmia quer tornar visível a regularidade e qualidade espiritual da palavra e do som, através de gesto e movimento, e elevá-las a uma vivência artística. Para isso, precisa-se da “consciência de espírito”, capaz de experimentar artisticamente os processos vitais invisíveis que estão na base de toda vogal, consoante, toda sílaba, palavra, todo tom ou som exteriorizados. Dessa vivência subjetivo-objetiva nasce a euritmia como “linguagem visível”, como “canto visível” (HEMLEBEN, 1984, p. 114).

Desenvolve a Arte da Fala (Dicção), onde busca elevar a linguagem e a fala a obras de arte. Cria, no Goetheanum, a Seção das Artes Retóricas e Plásticas.

A atividade de Rudolf Steiner como conferencista intensifica-se, sendo que ele passa a percorrer muitas cidades e países, como França, Holanda, Suécia e Inglaterra, onde ciclos de conferências são solicitados por diversos círculos de ouvintes.

A primeira guerra mundial abalou Steiner, que a percebeu como um grande abismo para a humanidade. Impulsionado por essa tragédia, desenvolve parte importante de sua obra, voltada à trimembração do organismo social, investigando como a sociedade pode atingir a harmonia entre os setores cultural, social e econômico. Ele entregou às autoridades um enfático apelo onde propunha transformações no complexo estatal. De 1916 a 1918, o tema central de suas conferências torna-se a questão social. Hemleben (1984) considera que o clima de desespero no qual a Europa se encontra faz com que suas conferências sobre essa temática (que depois são transformadas no livro *Os pontos centrais da questão social -1919*) sejam acolhidas em diversas juntas de operários. É assim que ele vai falar aos trabalhadores da Bosch, Delmonte e Daimler. Surge a Associação para a Trimembração do Organismo Social, que congrega antropósofos, e também pessoas completamente alheias à Antroposofia. “Liberdade no espírito, igualdade perante o direito, fraternidade na economia – foi assim que Rudolf Steiner conferiu um novo conteúdo realístico aos velhos ideais da Revolução Francesa” (HEMLEBEN, 1984, p. 124).

Foi em 1919 que o conselheiro Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, empenhado em conferir aos empregados dessa empresa condições dignas de trabalho, incentivando-os como seres humanos, passou a lhes oferecer um curso de

instrução. Além disso, oferecia um periódico interno de alto nível, e cuidados voltados aos seus filhos.

But in March 1919, Molt had brought a young anthroposophist to Stuttgart to provide general education courses for the workers. His name was Herbert Hahn. After some initial difficulties, the talks were well received. On April 23, just three days after he arrived in Stuttgart, Rudolf Steiner spoke to the roughly to 1000 employees of the Waldorf-Astoria cigarette factory about the fate of the workers⁸⁶ (LINDENBERG, 2012, pp. 506-7).

Essa palestra foi muito bem recebida pelos operários. E foi nela que esses mesmos operários clamaram por uma nova estrutura escolar para seus filhos. Aí nascia a Escola Waldorf Livre...

Após essa palestra, Molt reuniu-se com Steiner, Hahn, e E. A. Karl Stockmayer⁸⁷, no dia 25 de abril de 1919, no depósito de tabaco, para desenvolverem as principais ideias estruturantes da escola que começava a nascer. Em 7 de setembro de 1919, em plena decadência alemã, em Stuttgart, a primeira escola Waldorf foi inaugurada – inaugurando também uma linha pedagógica que aos poucos transformou-se em um movimento pedagógico mundial.

Steiner baseia-se em sua própria experiência docente, em suas aulas particulares, e em suas investigações sobre o ser humano para delinear os aspectos pedagógicos dessa escola. “Rudolf Steiner fez da escola ‘o desvelo de seu coração’” (HEMLEBEN, 1984, p. 127).

De 1919 a 1924, ele proferiu 15 ciclos de conferências pedagógicas, na Alemanha, Suíça, Holanda e Inglaterra. Note-se que Steiner não redige um livro sobre pedagogia Waldorf. Todo o conhecimento pedagógico foi sendo construído a partir de suas proferições orais. Para ele, o estudo geral do ser humano e de seu desenvolvimento, ao qual nomeou Antropologia Antroposófica, deveria ser a base a partir da qual as ideias pedagógicas poderiam vicejar.

⁸⁶ *Tradução:* Mas em março de 1919, Molt levou um jovem antroposófo a Stuttgart para oferecer cursos de educação geral para os trabalhadores. Seu nome era Herbert Hahn. Depois de algumas dificuldades iniciais, as palestras foram bem recebidas. Em 23 de abril, apenas três dias depois de sua chegada à Stuttgart, Rudolf Steiner conversou com aproximadamente 1000 funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória sobre o destino dos trabalhadores (...)

⁸⁷ Professor de uma escola superior em Baden, conhecedor da obra de Rudolf Steiner. Estava em Stuttgart à convite de Emil Molt, e ouviu a palestra do dia 23 de abril de 1919. Foi um incansável colaborador para a fundação da escola e nela trabalhou como professor.

O método pedagógico proposto leva em conta um profundo caráter humanístico no ensino. Baseado nos princípios da trimembração do organismo social, implantou a autogestão nessas escolas, assegurando ao professor uma esfera concreta de liberdade. Esse mesmo professor necessita de preparo científico, artístico e intuitivo.

A Steiner era importante que a ciência do espírito por ele fundada, a Antroposofia, não se tornasse uma teoria vaga, mas sim um impulso que pudesse abarcar atividades práticas da vida. Em 1920, Steiner é procurado por médicos, desejosos de uma ampliação terapêutica da medicina a partir da Antroposofia. Ele trabalha com esses médicos, e escreve em conjunto com a Dra. Ita Wegman o livro *Elementos fundamentais para uma ampliação da arte médica segundo conhecimentos da ciência espiritual* (publicação póstuma). É esta médica a primeira diretora da Seção Médica no Goetheanum.

Também jovens teólogos e estudantes de teologia a ele se dirigem solicitando ajuda. “Este sempre frisava que nunca queria ser ativo como ‘fundador de religiões” (HEMLEBEN, 1984, p. 139). Mas, mesmo entendendo que Antroposofia não é religião, Steiner considerou que a necessidade religiosa autêntica do ser humano poderia haurir forças dela. Assim, em 1921, ministra dois cursos para os jovens teólogos, onde levanta aspectos importantes para uma renovação religiosa. Em setembro de 1922, surge em Dornach a primeira Comunidade de Cristãos, tendo como um de seus co-fundadores o eminente pastor protestante Friedrich Rittelmeyer (1872-1938), na época ocupante de um alto posto na Igreja Luterana da Alemanha. Esse movimento religioso assim inaugurado existe até hoje, em diversos países. E, durante a 2ª Guerra foi proibido pelo nacional-socialismo, sendo que muitos dos seus pastores foram levados à prisão.

O movimento da Comunidade de Cristãos rendeu grandes mal entendidos à obra de Steiner. Todos os seus esforços foram no sentido de estruturar uma linha cognitiva, apoiada em uma postura científico espiritual, isenta de qualquer dogmatismo ou aspecto confessional-doutrinário.

Em 1924, surge o movimento de Pedagogia Curativa, destinado a atender crianças com necessidades especiais, por pedido de três jovens estudantes. Nesse mesmo ano, um grupo de agricultores e camponeses procura Steiner, que profere conferências especificamente voltadas para a agricultura biodinâmica. Ele demonstra, novamente aqui, não ficar preso a teorias, mas conhecer a terra em si, a natureza, e a relação desta com o cosmo, de forma a poder dar indicações concretas.

Relatos daqueles que conviveram com Steiner mencionam que os sete últimos anos de sua vida foram de intenso trabalho, numa medida exageradamente acima do normal. O fato de ter impulsionado atuações específicas nos campos pedagógico, médico, religioso e social exigiu total compenetração de sua parte para dar a devida sustentação àquilo que criou.

Após o período de fundação dos impulsos de atuações práticas no mundo, surge em Steiner uma profunda preocupação com a Sociedade Antroposófica. Ela havia crescido bastante, mas havia lutas internas e disputas. Grupos de jovens antropósofos polarizavam com os membros mais velhos, nos quais reconheciam uma postura “teosófica” antiga. E havia oposições externas, de círculos nacionalistas e confessionais, que portavam-se de forma agressiva e até mesmo violenta contra Steiner. Em maio de 1922 houve a tentativa de um atentado contra Steiner, em Munique, no Hotel Quatro Estações, por parte de jovens nacionalistas. Contudo, ele saiu ileso.

No Natal de 1922, Steiner proferiu no Goetheanum um ciclo de palestras onde partiu dos pensamentos de Nicolau de Cusa, para chegar ao nascimento da ciência natural. Na noite de São Silvestre, logo após sua conferência, um grande incêndio reduz o Goetheanum a cinzas. Apesar de muito abatido, Steiner prossegue com as conferências no barracão de carpintaria que restou intacto.

Após quase 10 anos, o Goetheanum estava aniquilado, juntamente com toda a riquíssima expressão artística que continha. O incêndio foi criminoso, mas Steiner jamais protocolou queixa a respeito. Estava claro que a Antroposofia incomodava a muitos. Porém, Steiner preocupou-se mais com a solidez interior do movimento que criou.

Em 1923, investe na autorreflexão da Sociedade Antroposófica e na solidificação da Escola Waldorf. Deseja o fim de todo e qualquer sectarismo que tenha se imiscuído na Sociedade, bem como busca diagnosticar todas as deturpações da Antroposofia que foram se acumulando ao longo dos anos.

No Natal de 1923, novamente na carpintaria, Steiner refunda a Sociedade Antroposófica, tornando-se seu presidente e assumindo total responsabilidade por ela. É enfatizado:

A Sociedade Antroposófica não é uma sociedade secreta e, sim, perfeitamente pública. Pode tornar-se membro toda pessoa, sem distinção de nação, posição, religião, de sua convicção científica ou

artística, que considere justificada a existência de uma instituição tal como é o Goetheanum em Dornach, como Escola Superior Livre para a Ciência do Espírito. (HEMLEBEN, 1984, p. 150).

Nessa ocasião ele faz a colocação simbólica da Pedra Fundamental da Sociedade Antroposófica, dando um novo rumo a essa instituição. A partir dessa completa reestruturação, cria um núcleo esotérico dentro desta, que é a Escola Superior Livre para a Ciência do Espírito, para a prática não dogmática da pesquisa do espírito. Ele escala pessoas de sua confiança para a direção das Seções da Sociedade Antroposófica: Artes Dramáticas e Musicais; Seção Médica; Seção Matemático-Astronômica; Seção para as Ciências Naturais; Seção para as Belas Letras.

Em setembro de 1924, Steiner adoece e é acamado. Nos 9 meses que antecedem sua doença, ele dedica-se exaustivamente (338 conferências somente nesses meses) à pedagogia, à medicina, à agricultura, à pedagogia curativa, à eurytmia, à arte da fala e arte dramática, e à Comunidade de Cristãos. Até o final de sua vida prossegue com aulas para operários. É também nesse período final de sua biografia que ele investiga mais profundamente a questão da reencarnação e do carma.

O Goetheanum é reconstruído, a partir de um projeto completamente diferente do anterior, ainda feito por Steiner. Fica pronto três anos após a sua morte. Ainda hoje prossegue como a sede da Sociedade Antroposófica Geral. É de concreto, e possui formas arrojadas.

Rudolf Steiner faleceu em 30 de março de 1925, com 64 anos, deixando 2 escolas Waldorf na Alemanha, 1 na Inglaterra e 1 na Holanda. Deixou uma obra composta por muitos livros, ensaios e também por cerca de 6000 conferências que foram estenografadas e transcritas.

Hemleben (1984) menciona que a Antroposofia, e todos os seus ramos de atuação prática, é duramente combatida por Hitler na primeira guerra e nos anos que a antecedem. Mesmo assim, esse movimento consegue se reerguer, de forma que a Sociedade Antroposófica permanece viva até hoje. No Goetheanum, anualmente, os Dramas de Mistérios continuam sendo apresentados, bem como as duas partes de Fausto, sem cortes. Inúmeros colaboradores trabalham na revisão da Edição Completa de Rudolf Steiner, cuja tônica central é a revitalização da ciência, da arte e da religiosidade do ser humano, a busca de soluções para a questão social, a superação do

materialismo a partir do reconhecimento da vida do espírito, e a incansável busca da compreensão acerca da liberdade humana.

4.2. A PEDAGOGIA WALDORF

*No coração tece o sentir
Na cabeça luze o pensar
Nos membros vigora o querer.*

*Luzir que tece
Tecer que vigora
Vigorar que luze.*

Eis o homem.

Rudolf Steiner, 2016a, p. 61

A primeira escola Waldorf – *Freie Waldorfschule* (Escola Waldorf Livre) – iniciou suas atividades com 8 séries e cerca de 300 alunos, onde meninos e meninas estudavam juntos, sendo acessível a crianças de todas as classes sociais. Houve a busca de democratização da educação no movimento pedagógico encabeçado por Steiner, e apoiado pelos operários da fábrica Waldorf-Astória.

Steiner manteve-se sempre vinculado à primeira escola Waldorf, segundo Carlgren & Klingborg (2014), participando, enquanto teve saúde, do trabalho diário, das reuniões de professores, dando conselhos pedagógicos, acompanhando estudos de casos de crianças nas conferências pedagógicas, e entrando em salas de aula, onde conversava diretamente com os estudantes e lhes contava histórias.

No período da fundação, Steiner estabeleceu que a base da pedagogia que seria praticada nessa escola deveria ser o estudo de uma antropologia que reconhecesse o ser humano em seus três aspectos constitutivos: corpo, alma e espírito. Essas três naturezas do ser humano são caracterizadas a partir de um exemplo, em *Teosofia* (1904): ao passear por um prado coberto de flores, o ser humano vê, com seus olhos, as cores. Ao alegrar-se com as cores, surge, em seu interior um sentimento próprio, pessoal. Se, após um ano, revisitando o mesmo campo, outras flores são vistas e nova alegria surge, bem como a lembrança da alegria anterior. As flores atuais são da mesma espécie que as flores do ano anterior: as leis que as regem são constatadas pelo indivíduo.

Por *corpo* entende-se aquilo por cujo meio as coisas em redor do homem se lhe apresentam – como no exemplo acima, as flores do prado. Por *alma* dever-se-á entender aquilo por cujo intermédio o homem associa as coisas ao seu próprio existir, sentindo nelas agrado e desagrado, prazer e desprazer, alegria e dor. Por *espírito* entende-se o que se lhe apresenta quando ele (segundo a expressão de Goethe) contempla as coisas como “ente divino”. Nesse sentido o homem consiste em *corpo, alma e espírito* (STEINER [1904]1996, pp. 25-6).

Ancorado na visão trimembrada, está o reconhecimento de três sistemas corpóreos – neurossensorial, rítmico, metabólico-motor –; de três atividades anímicas: pensar; sentir e querer; e de três estados de consciência: sono, sonho e vigília. Ele ministra aos futuros professores da escola um curso preparatório de quinze dias, intitulado Estudo Geral do Homem, a partir de 21 de agosto de 1919. Nesse curso, Carlgren & Klingborg (2014) apontam que, além do que chamou de Antropologia, Steiner também abordou questões de currículo, metodologia e didática de ensino.

Para Steiner, não se tratava de criar métodos e programas, mas sim de se acercar o mais profundamente possível da compreensão das leis evolutivas da natureza humana, de modo que delas emanasse o impulso educacional correto para cada etapa do desenvolvimento da criança: “o conhecimento das leis evolutivas da natureza humana constitui o fundamento apropriado para a educação e o ensino” (STEINER, [1907]1987a, p. 18). Steiner prossegue:

A existência toda é como uma planta que não abrange apenas o que se apresenta à vista, mas que contém em seu âmago um estado futuro. Quem vê uma planta apresentando apenas folhas sabe perfeitamente que esta terá, dentro de algum tempo, flores e frutos; contudo a planta já possui, de maneira invisível, a disposição para essas flores e frutos. (STEINER, [1907]1987a, p. 9).

Ou seja, o ato pedagógico, embora aconteça no presente, abarca uma dimensão temporal mais ampla. O futuro, detentor do devir do ser humano, precisa ser contemplado, bem como o passado, que nos conduz à grande pergunta acerca daquilo que cada individualidade já traz consigo, como capacidades e características únicas: “Se quisermos compreender o Espírito humano, então precisamos saber dele algo dúplice: primeiro, quanto do Eterno se lhe revelou; e segundo, quantos tesouros do passado nele jazem” (STEINER, [1904]1977, p. 44).

É por isso que, na pedagogia Waldorf, a pré-existência de cada ser humano é levada em conta, permitindo uma educação que valoriza aspectos individuais: “Temos de aprender a ver na criança em crescimento a continuidade da sua estadia no mundo espiritual” (STEINER, [1919]2009a, p. 75).

A Pedagogia Waldorf concebe o homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual e sobre esse princípio fundamenta toda a prática educativa. Considera o lado anímico-espiritual como a essência individual única de cada ser humano e o corpo físico como sua imagem e instrumento. Parte da hipótese de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar, em forma única e pessoal, a respeito das impressões que recebe. Considera que o homem ao nascer é portador de um potencial de predisposições e capacidades que, ao longo de sua vida, lutam por desenvolver-se. (FEWB, 1998, p. 16).

Vale lembrar que a visão de ser humano trimembrado também é encontrada em Schiller, como já tratamos na Seção 1.4 : o ideal de educar o ser humano integral – e não apenas o seu intelecto – foi um ideal romântico por excelência. Isso está claramente posto em Jean Paul Richter, em Rousseau, e na Província Pedagógica de Goethe. Esse é um ponto central no trabalho de Pestalozzi. E também lateja em Froebel, que zela pela educação física, pela arte e pelas percepções. Portanto, não é uma criação de Rudolf Steiner, mas um legado que ele assume como legítimo, e o leva até as últimas consequências em sua arte de educar.

O pensamento antroposófico aplicado à Pedagogia Waldorf, por sempre incluir as dimensões afetivas e volitivas no desenvolvimento infantil, por impregnar de alma o ensino e por ampliar a visão das relações humanas sob um enfoque espiritual, não reduz a vida à aplicação de equações, às considerações unilaterais do que é somente sensorial; não delimita a existência ao escrutínio do intelecto uniformizante, absolutista e parcial. (...) Na educação Waldorf, razão e sensibilidade desenvolvem-se lado a lado. (BACH, 2007, p. 12).

Se no aspecto da trimembração Steiner e Froebel caminham por veredas de compreensão muito similares, Steiner se diferencia ao conjugar à essa visão a quadrimembração da entidade humana, já brevemente apresentada na seção anterior. O ser humano é constituído por quatro membros – corpo físico, corpo etérico, corpo astral

e corpo do eu – sendo que também sob esse prisma a atuação pedagógica volta-se para cada um desses corpos em momentos específicos.

Segundo Steiner ([1909]1987b), o *corpo físico* engloba aquilo que o ser humano tem em comum com o reino mineral: substâncias e forças minerais que, durante a nossa vida colocam-se à serviço de algo superior e, na morte, atuam de forma idêntica às demais substâncias do mundo mineral. Na morte surge a dissolução da estrutura física do homem pois tais substâncias seguem sua natureza. “Durante a vida um elemento oculto deve lutar continuamente contra as substâncias e forças minerais no corpo físico” (STEINER, [1909]1987b, p. 12).

Esse elemento oculto, que impede que o corpo físico simplesmente se entregue às leis do mundo mineral, é o que Steiner chama de *corpo etérico* ou *corpo vital*. Steiner ([1909]1987b) aponta que cientistas da primeira metade do século XIX mencionavam a existência de uma *força vital*, capaz de manter as substâncias e forças físicas coesas em uma corporalidade. Pois bem, essa é uma das funções atribuídas ao corpo etérico: manter a vitalidade do corpo físico, e também sua forma, zelando pelos fluxos dos processos vitais que oferecem sustentação à vida em funcionamento. Todo ser vivo possui corpo etérico. Portanto, se o corpo físico nos irmana ao reino mineral, com o corpo etérico adquirimos o patamar do reino vegetal.

Porém, se observarmos o ser humano contemplando apenas corpo físico e etérico, veremos que muito da sua complexidade nos escapará. Para entendermos os demais membros da entidade humana, Steiner ([1909]1987b) nos orienta a observarmos o fenômeno do sono. Ao contrário do vegetal – e em comum com o reino animal – temos diferentes estados de consciência no decurso do dia. Precisamos dormir para recuperar forças que se esgotaram. Sentimentos, pensamentos e atos encontram repouso no sono profundo. É o *corpo astral* que nos desperta novamente, e nos chama à consciência. Também chamado de *corpo das sensações*, ele é a sede dos prazeres, dores, emoções, instintos e paixões.

Finalmente, o quarto membro da entidade humana é aquele que não é encontrado em nenhum dos demais reinos: é exclusivo do ser humano, diferenciando-o de animais, plantas e minerais. Esse membro, o *corpo do eu*, é o que nos permite ter autoconsciência, conferindo ao ser humano a noção de permanência. Não somos apenas reféns do fluxo da vida, dos instintos e sensações. Podemos pegar as rédeas da existência

e conduzi-la, escrevendo uma biografia própria e única, na qual o *sentimento do eu* se faz presente, dando coesão à multiplicidade de vivências.

Assim como o corpo físico desintegra-se quando não o mantém o corpo etérico, e como este se torna inconsciente e lhe falta a iluminação vinda do corpo astral, este último teria sempre que deixar cair o passado no *esquecimento* se o “eu” não o transportasse para o presente. O esquecimento está para o corpo astral como a morte para o corpo físico e o sono para o corpo etérico. Podemos também dizer: ao corpo etérico pertence a *vida*; ao astral, a *consciência*; e ao eu, a *memória*. (STEINER, [1909]1987b, p. 17).

Também aqui, em relação à quadrimembração do ser humano, é preciso salientar que isso não é uma criação de Steiner, sendo um conhecimento antigo transmitido por diversas correntes de conhecimento oculto, tais como a Teosofia e o Rosacruzianismo. Esse conhecimento aponta para nossa complexidade, que abarca uma multiplicidade de realidades: dimensão corpóreo-física, dimensão vital, dimensão de sentimentos e emoções e dimensão mental. O ineditismo de Steiner está em propor uma educação totalmente assentada nesse conhecimento:

Como educadores atuamos sobre esses quatro membros do ente humano. Para podermos agir com acerto, precisamos investigar a natureza dessas partes do homem. Contudo, não devemos absolutamente imaginar que essas partes se desenvolvam de tal forma que estejam igualmente aperfeiçoadas em qualquer fase da vida – por exemplo, no momento do nascimento. Sua evolução apresenta-se, antes, de maneira diversificada nas várias épocas da vida (STEINER, [1907]1987a, p. 18).

Na sustentação teórica da pedagogia Waldorf, Steiner ainda propõe o entendimento do que são os setênios. Setzer (2005, p. 96) explica: “a evolução de cada ser humano pode ser subdividida em setênios, períodos de sete anos. Essa subdivisão já era usada na antiga Grécia, sob a forma de dez ‘heptômadás’ que, se não me engano, foram descritas por Sólon”. Os setênios representam ciclos no desenvolvimento do ser humano, de forma que, a cada período de sete anos, as necessidades transformam-se, bem como as perguntas latentes que movem o ser na fase em questão. A educação incide sobre os três primeiros setênios da vida do ser humano. A partir dos 21 anos, só é possível a autoeducação.

A cada sete anos, nasce – no sentido de que se emancipa, fica disponível para ser utilizado na plenitude de suas capacidades e potencialidades – um dos corpos do ser humano (embora todos já existam desde o nascimento): o corpo físico no nascimento; o corpo etérico na transição do primeiro setênio para o segundo, em torno dos sete anos, quando se dá a troca dos dentes; o corpo astral na transição do segundo para o terceiro setênios, por volta dos 14 anos, com a maturidade sexual; e finalmente o corpo do Eu em torno dos 21 anos.

As ações educacionais emergem do entendimento dos ciclos de sete anos e da tônica que caracteriza cada uma dessas etapas, conjugado àquilo que se processa quanto à constituição quadrimembrada e trimembrada do ser humano: é assim que surge o currículo Waldorf, “onde os conteúdos do ensino tornam-se legítimos por se relacionarem com a faixa etária dos alunos” (T.RICHTER, 2002, p. 5).

Em relação à criança do primeiro setênio, Steiner caracteriza o período em que a modelação do corpo físico (e de seus órgãos internos: cérebro, coração, fígado, etc.) merece especial atenção. Observa a energia volitiva intensa que caracteriza a criança e sua capacidade de movimento. É justamente pela possibilidade de movimento espontâneo e livre, guiado apenas pela imitação de ações plenas de sentido, que lentamente o corpo vai sendo trabalhado e permeado. Steiner enfatiza:

Duas palavras mágicas caracterizam a maneira pela qual a criança se relaciona com o mundo: *imitação* e *exemplo*. O filósofo grego Aristóteles chamou o homem o animal mais propenso a imitar; essa verdade vale, para a idade infantil até os sete anos, mais do que para qualquer outra (STEINER, [1907]1987a, pp. 20-1).

Steiner enfatiza que o ambiente que cerca a criança deve ser alegre, e que se “deve observar rigorosamente que ao redor da criança nada ocorra que ela não deva imitar. Ninguém deveria praticar qualquer ação que ela ficasse proibida de fazer” (STEINER, [1907]1987a, p. 24). Também especial importância é dada aos ritmos que devem reger a vida da criança, tal como acontece com os fenômenos da Natureza. Isso permite que hábitos saudáveis sejam desenvolvidos.

No primeiro setênio, Steiner considera que a criança está aberta em relação ao mundo, e a ele se entrega sem resistência anímica: ela confia no mundo que a cerca. Seu organismo sensorial extremamente sensível encarrega-se de captar os estímulos do ambiente no qual está inserida, sendo estas as bases da imitação – confiança e

percepção: “No instante em que a criança percebe algo, seja um movimento ou um som, surge nela o impulso para o gesto interior, para reviver o percebido a partir de toda a sua interioridade” (STEINER, [1922]2015, p. 7).

A imitação não é idêntica em todas as crianças: há um elemento individual que se mescla à imitação. E a grande expressão da vida imitativa infantil é o brincar. Assim, chegamos à importância conferida ao brincar na pedagogia de Steiner. Ao pensar em um jardim de infância, ele enfatizou que, nesse segmento de ensino, o mais importante não seria ensinar algo às crianças (instrução) mas, sim, comportar-se de maneira natural, oferecendo estímulos imitativos de qualidade:

Assim, a tarefa para o jardim-de-infância é introduzir os trabalhos da vida cotidiana de modo que possam ser integrados da atividade da criança para os jogos. É preciso introduzir a vida, os afazeres cotidianos nas atividades desenvolvidas no jardim-de infância. Não devemos inventar atividades que somente ocorram em circunstâncias específicas da vida e que somente sejam corretamente adquiridas mais tarde, quando precisarmos aprendê-las para acrescentá-las ao que foi adquirido de maneira natural. Podemos ver, por exemplo, como as crianças são levadas a fazer cortes numa folha de papel, e depois pintá-los de vermelho, azul e amarelo, de modo a surgir do papel colorido, algo como uma tecelagem. O que conseguimos com isso, por meio dessa atividade mecanizante, é impedir que a criança entre numa atividade normal de vida. Pois o que se deve fazer diretamente com os dedos é realizado normalmente, de forma primitiva, em atividades como costurar ou bordar. As coisas executadas pelas crianças devem ser extraídas diretamente da vida, e não ser inventadas pela cultura intelectual do adulto. O que é justamente importante para o jardim de infância é que a criança precisa imitar a vida (STEINER, [1923]2000, p. 74).

Já no segundo setênio, o desenvolvimento anímico da criança é focado. As palavras-chave para a educação são: *autoridade*⁸⁸ e *aspiração a ideais*. O ensino deve ser conduzido por “imagens, exemplos e uma orientação disciplinada da fantasia” (STEINER, [1907]1987a, p. 25). Isso irá ativar o âmbito do sentir na criança, educando-o de forma saudável: “É necessário que o jovem acolha os segredos da natureza e as leis da vida, não por meio de conceitos racionais e áridos, mas de símbolos” (STEINER, [1907]1987a, p. 26). É assim que Steiner aponta para a necessidade de que os grandes princípios da existência sejam apresentados à alma da criança de forma metafórica, para que possam

⁸⁸ É importante salientar que a autoridade à qual Steiner refere-se é uma *autoridade amada*, a qual a criança reconhece, aceita e legítima a condução do professor, porque está vinculada afetivamente a ele. Não se trata de uma autoridade imposta ou calcada em autoritarismo.

ser sentidos intensamente. Essa é a essência de uma educação não intelectual para essa faixa etária. “Torna-se pois necessário que o educador tenha à sua disposição imagens e metáforas para todas as leis da natureza e todos os mistérios do universo” (STEINER, [1907]1987a, p. 27). A vida de sentimentos desabrocha e aperfeiçoa-se. E tudo aquilo que concorre para o cultivo da sensibilidade é bem-vindo nessa etapa: “O importante é cultivar o sentido do belo e despertar a sensibilidade artística. (...) A alegria de viver, o amor pela existência, a força para o labor, tudo isso nasce do sentido estético e artístico” (STEINER, [1907]1987a, p. 33).

A Arte cumpre papel especial no segundo e terceiro setênios, fazendo a ponte que conduz a criança e o jovem do brincar da infância ao trabalhar da vida adulta. Para Steiner ([1923]2008a), a atividade lúdica da infância torna-se atividade artística que permeia a vida escolar como um todo.

Finalmente, na adolescência, surge o momento da educação do Espírito. As atividades mentais, de ponderação, avaliação, juízo, devem, nessa fase, ser exercitadas e aprimoradas de forma que o jovem adentre a esfera mental da existência e adquira intelecto autônomo. Até então, essas faculdades vinham se desenvolvendo de forma espontânea e agora passam a ser alvo de intencionalidade pedagógica. Espera-se que o jovem seja capaz de emitir juízos próprios sobre o mundo que o cerca e sobre suas indagações existenciais.

Steiner sintetiza a tarefa pedagógica de cada um dos três primeiros setênios da seguinte forma:

A primeira fase da vida infantil até à troca da dentição segue a suposição inconsciente de que o mundo é moral. A segunda fase, da troca dos dentes até a puberdade, transcorre na hipótese inconsciente de que o mundo é belo. E é só com a puberdade que começa a disposição para achar também que o mundo é verdadeiro. É só então, portanto, que o ensino pode propor-se a assumir um caráter “científico” (STEINER, [1919]2007, p. 115).

Ou seja: no primeiro setênio, o ambiente que envolve a criança deveria transmitir a qualidade específica de que *o mundo é bom!* Mundo bom é aquele no qual existe cuidado, afeto e amor, no qual é possível confiar. No segundo setênio, a criança deveria se admirar, sentindo, a partir das imagens que o educador proporciona-lhe, que *o mundo é belo!* E no terceiro setênio, a partir do espírito crítico e autônomo, o jovem chega à

constatação de que *o mundo é verdadeiro!* Ele anseia pela verdade, ainda que se desiluda. Os ideais pelos quais vale a pena lutar só podem ser vislumbrados a partir da análise imparcial, dos questionamentos, e da construção de critérios próprios. Resumindo:

Tabela 1 – Os setênios, a trimembração e a quadrimembração

Setênio	Trimembração	Quadrimembração	Máxima educativa
Primeiro	<i>Corpo</i> : desenvolvimento do sistema neurossensorial <i>Alma</i> : educação da vontade <i>Espírito</i> : inconsciência (imitações)	Corpo Físico	O mundo é bom
Segundo	<i>Corpo</i> : desenvolvimento do sistema rítmico <i>Alma</i> : educação do sentir <i>Espírito</i> : semiconsciência (imagens)	Corpo Etérico	O mundo é belo
Terceiro	<i>Corpo</i> : desenvolvimento do sistema metabólico-motor <i>Alma</i> : educação do pensar <i>Espírito</i> : consciência (ponderações)	Corpo Astral	O mundo é verdadeiro

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao sabermos onde e quando é lícito exercer influência sobre o ser humano em desenvolvimento, surgem na pedagogia Waldorf algumas forças de contenção de impulsos frequentes no meio pedagógico em geral: por exemplo, a não intelectualização precoce na primeira infância e a conseqüente não alfabetização antes dos sete anos de idade. Isso deve-se ao fato de que qualquer ação que gere intelectualização da criança pequena utilizará forças etéricas, ou seja, vitalidade. Porém, a criança pequena ainda necessita de toda a sua vitalidade voltada ao desenvolvimento corpóreo.

Manfred Berger cita Helmut von Kùgelgen, para que essa questão seja corretamente compreendida:

Helmut von Kùgelgen lehnte die in den Kindergärten um sich greifende kognitive Frühförderung, beispielsweise durch Lernspiele oder "Logische Blöcke", entschieden ab, da die zu früh stimulierten intellektuellen Gedächtniskräfte auf Kosten der physischen wie psychischen Gesundheit des Kindes gehe. Dazu konstatierte er 1978 im "Weleda-Almanach": "Wachstumskräfte und die Kräfte des Gedächtnisses, der vorstellenden Intelligenz, sind identisch. Belaste ich das Gedächtnis des kleinen Kindes mit Gedächtnisstoff, mit schulischen Lernanstrengungen,

so entziehe ich ihm die gesunden, leibaufbauenden, regenerierenden Bildekräfte. Darum sind frühreife Kinder blaß, und darum röten der Eifer, die Phantasie, das Spiel die Wangen”⁸⁹ (BERGER, 2018, pp. 15-6).

Finalmente, Steiner adverte que, além do estudo do ser humano e de suas leis constitutivas, é preciso que o educador trabalhe seus sentimentos: “os sentimentos do professor são os recursos pedagógicos mais importantes” (STEINER, [1920]1997, p. 28). Os sentimentos são a chave para o estabelecimento de uma relação harmoniosa professor-aluno. “Devemos estabelecer essa relação por meio de uma autoeducação” (STEINER, [1919]2007, p. 27). E aí ele chega a outro pilar de sustentação da pedagogia Waldorf: só se educa autoeducando-se.

Toda educação é autoeducação e nós, como professores e educadores, somos, em realidade, apenas o entorno da criança educando-se a si própria. Devemos criar o mais propício ambiente para que a criança eduque-se junto a nós, da maneira como ela precisa educar-se por meio de seu destino interior (STEINER, [1923]2000, p. 123).

A centralidade da *relação* professor e aluno faz-se sentir: “Tentem atuar através de toda a sua ligação com as crianças” (STEINER, [1919]1992, p. 21). É a íntima ligação com a criança que sustenta a ação educativa. E o que sustenta a própria ligação é a autoeducação do docente, que busca construir internamente em sua alma a imagem do ser humano integral (STEINER, [1919]2007). “A criança é ensinada e educada de ‘alma para alma’. É incrível o que se passa nos fios subterrâneos que vão de uma alma a outra” (STEINER, [1919]1999, p. 18).

No âmbito prático, vale salientar que, na pedagogia Waldorf, o ensino ocorre em épocas: cada matéria é ministrada de forma concentrada ao longo de aproximadamente um mês. O estudante mergulha intensamente dentro daquele conteúdo específico, podendo viver nele. E depois tal conteúdo adormece completamente, sendo acordado, mais para frente, em novo momento. É no período de inconsciência que ocorre o amadurecimento dos conteúdos. Ao contrário do pensamento corrente de que é preciso

⁸⁹ *Tradução*: Helmut von Kügelgen rejeitou resolutamente a intervenção cognitiva precoce em jardins de infância, por exemplo, através de jogos de aprendizagem ou "blocos lógicos", porque a força da memória intelectual estimulada cedo demais se dá às custas da saúde física e mental da criança. Ele afirmou em 1978 no "Weleda Almanac": "As forças de crescimento e os poderes da memória, a inteligência imaginária, são idênticos. Se eu sobrecarregar a memória da criancinha com material para a memória, com os esforços de aprendizado, retiro dela as forças saudáveis de construção do corpo e de regeneração das forças formativas. Portanto, as crianças precoces são pálidas e, então, o zelo, a imaginação, a brincadeira avermelham as bochechas.

manter todas as matérias sempre aquecidas em aulas semanais, a pedagogia Waldorf lida com o ritmo do dormir/acordar, esquecer/lembrar, como algo que fortalece a memória e possibilita uma relação mais profunda do estudante com os conteúdos.

Além disso, Steiner concebeu uma educação na qual não há reprovação: “O aluno, salvo raríssimas exceções, nunca repete o ano; ele é levado, até o término de seus estudos, dentro de uma mesma comunidade” (LANZ, 2003, p. 98). Isso faz com que surja um espírito de grupo acentuado, de forma que os laços tornam-se mais profundos e os problemas sociais precisam de fato ser solucionados. A figura do professor de classe é central no segundo setênio. E é esse mesmo professor que caminha com a sua classe do primeiro ao oitavo ano do Ensino Fundamental. Compete a ele conhecer profundamente cada criança que lhe é confiada, comprometendo-se com o caminho individual de desenvolvimento de cada aluno.

Segundo Jonas Bach Jr. (2007), a pedagogia Waldorf é planejada de tal forma que sua estrutura curricular, seu conteúdo pedagógico, sua metodologia e até mesmo o organograma administrativo concorram para a superação de um modelo econômico, político, social e econômico que impera na Europa do século XIX, com consequências até os dias atuais. Para Steiner, a educação é caminho para a superação das crises ambiental, social e individual, deflagradas pelos excessos do materialismo científico.

Nas palavras de Bach:

A preocupação sobre o futuro das relações humanas com a Natureza, o Universo e a sociedade, presente nos fundamentos da Pedagogia Waldorf, surgiu muito antes das questões ecológicas terem se tornado debate político e a educação ecológica ter sido normatizada. As questões ecológicas já faziam parte dos planos pedagógicos de Steiner, mesmo sem um movimento social para debate (BACH, 2007, p. 9).

E prossegue:

Enquanto a civilização mantinha-se orgulhosa de suas conquistas tecnológicas e industriais no século XIX, obstinada em manter seu insustentável modelo econômico e social, seduzida pela exploração inescrupulosa dos bens naturais e indiferente às injustiças sociais, o movimento pedagógico Waldorf nasceu da Antroposofia como resposta às incongruências de um modelo econômico e social inviável a longo prazo, como opção educativa com ampla perspectiva sobre o desenvolvimento humano e como chave para o caminho da liberdade (BACH, 2007, p. 10).

4.3. O NASCIMENTO DO PRIMEIRO JARDIM WALDORF E A EXPANSÃO DESSE MOVIMENTO PEDAGÓGICO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Manfred Berger (2018), pelo Instituto governamental *Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE)*⁹⁰, afirma que, surpreendentemente, e apesar de seus quase 100 anos de existência, a história da Educação Infantil Waldorf carece de ensaios detalhados. Isso também acontecia com a própria teoria e prática dos jardins de infância Waldorf, mas esse déficit foi superado por publicações compatíveis.

O primeiro jardim de infância Waldorf surgiu junto à primeira escola, em Stuttgart, Alemanha, em 1926, após um ano e meio da morte de Steiner. Foi fundado e desenvolvido pela professora Elisabeth von Grunelius. Em 1919, quando da fundação da primeira escola Waldorf, Steiner perguntou aos professores sobre a possibilidade de abertura de um *kindergarten*. Mas, economicamente, isso não parecia viável naquele período e, também, não havia espaço disponível. Naquela época, as crianças ingressavam na escola aos sete anos.

Susan Howard (2005) menciona que novamente, em 1920, Steiner repete a pergunta sobre a abertura de um jardim de infância, salientando que seria muito bom tê-lo para que as crianças pudessem ser recebidas com menos idade. Ele defendia que o trabalho no Ensino Fundamental seria mais fácil se as crianças tivessem, primeiramente, o impulso de um jardim de infância. Porém, mais uma vez, os professores da Escola Livre Waldorf disseram não possuir espaço e condições para isso.

Na primavera de 1920, mudanças na legislação de ensino estabelecem que o ano escolar passaria a ter início em setembro, ao invés de se iniciar na Páscoa. Isso gerou uma questão prática naquele ano: as crianças deveriam esperar até setembro para iniciar suas atividades escolares. Prevalecendo-se dessa lacuna forçada, Steiner pergunta à Grunelius se ela poderia manter um grupo de jardim nesse período. Embora estivesse terminando sua formação para o magistério, não havia nela o desejo de trabalhar como professora... ela desejava ser médica. Mas, devido à insistência de Steiner, ela reconsidera o convite e afirma que, com o apoio dele, ela poderia fazer tal

⁹⁰ Instituto da Baixa Saxônia para Educação e Desenvolvimento na Primeira Infância. Disponível em: <<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=799:zur-geschichte-und-theorie-des-waldorfkindergartens&catid=37>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

experiência. Brochmanmn (1995, p. 2), que entrevistou Grunelius durante o primeiro International Waldorf Kindergarten Conference, em Dornach, no ano de 1984, registra a frase com a qual, após a indecisão, ela finalmente aceita a tarefa: “If you will stand behind me, then I can.”⁹¹ Helmut Zander (2008-2007) aponta 1920 como o ano em que o jardim Waldorf teve o seu início, com 33 crianças.

Howard (2005), por sua vez, discorre que foi montado um grupo com 20 crianças pré-escolares, com o qual Grunelius passava três horas, no período da tarde. Essa inconsistência de informações deixa, novamente, transparecer a escassez de registros históricos daquilo que transcorreu com total informalidade, como uma ação entre amigos. Essa foi a atmosfera do nascimento do jardim Waldorf: improvisação, confiança, falta de recursos e até mesmo ausência de profissionais preparados para esse fim. Mas, acima de tudo, havia o entusiasmo de Rudolf Steiner e o desejo de uma vez tentar. Isso nos remete à essência de um de seus aforismos: “Não importa a perfeição com a qual podemos realizar aquilo que deve provir da vontade, mas sim que seja uma vez realizado o que deve surgir aqui na vida, mesmo que ainda surja imperfeito, de modo que um começo seja feito! (STEINER)”⁹²

Howard (2005) conta que Grunelius utilizava a mesma sala que abrigava a 8ª série pela manhã. Isso trazia grandes limitações, pois o chão era pintado de preto, as mesas eram pesadas e fixas. Ela prevaleceu-se do fato de ser primavera e verão, passando a maior parte do tempo ao ar livre com suas crianças. Além disso, eles não tinham brinquedos apropriados para crianças pequenas... Porém, Steiner enfatiza que o principal para o trabalho no jardim de infância deveria ser o *trabalho meditativo do professor* e o *trabalho com a imitação da criança*. Embora isso fosse inusitado para Grunelius, e distante daquilo que aprendia em sua formação para jardineira, abriu-se para a experiência. Proporcionou para as crianças o desenho, a pintura e a modelagem. E contou-lhes contos de fadas.

Ao terminarem as férias de verão, essa experiência teve que ser encerrada. Grunelius prosseguiu na escola, assumindo aulas de trabalhos manuais no Fundamental, e substituindo professores quando necessário.

Em 1921, em um ciclo de conferências pedagógicas em Dornach, Steiner diz:

⁹¹ Tradução: Se você estiver atrás de mim, então eu consigo.

⁹² Disponível em: <<http://www.sab.org.br/steiner/afor-todos.htm#DSO>>. Acesso em: 11 jan. 2019. Fonte: HH 98, p. 63. De SH 88. Tradução de Valdemar Setzer.

Para mim, seria uma profunda satisfação se também a criança mais nova pudesse ser incluída no ensino da Escola Waldorf. No entanto, além de outras dificuldades, opõe-se à instalação de um tipo de jardim-de-infância principalmente o fato de sofrermos uma enorme escassez de recursos financeiros em todos os âmbitos do movimento antroposófico; devido à falta de verbas, resta esperar que futuramente, desde que a Escola Waldorf não encontre uma oposição demasiadamente hostil, seja possível incluir também a primeira infância nessa Escola Waldorf (STEINER, [1921, 1922]2008b, p. 115).

Grunelius manteve-se vinculada ao trabalho artístico que praticava em Dornach, indo até lá de tempos em tempos. Ali se desenvolveu na euritmia, na modelagem, na arte da fala, da pintura e dos estudos de Antroposofia. Para Howard (2005), esse pode ser considerado o seu treinamento como jardineira Waldorf.

Steiner prossegue na sua insistência quanto à abertura do jardim Waldorf. Em 1924, o professor Herbert Hahn sensibiliza-se perante tamanha insistência e decide tomar para si a tarefa de conseguir criar, no terreno da escola, um jardim de infância. Este só é finalizado no outono de 1926, oito meses após a morte de Rudolf Steiner. Ali estava criado um núcleo de 3 salas, dentro da Escola Waldorf Livre de Stuttgart, especificamente construído para abrigar o *kindergarten*.

Uma das salas, pintada de rosa malva, era específica para a prática da euritmia. A outra era uma sala azul escuro, como o céu, própria para pintura. E a terceira era a sala de brincar, pintada de vermelho carmim. Do lado de fora, fora feita uma caixa de areia e um jardim.

Coube à Grunelius conceber as atividades do jardim Waldorf. Inspirada nos ensinamentos e conselhos de Rudolf Steiner, ela foi se acercando do que seria adequado ou não a esse jardim. Principalmente, buscando total coerência com a importância da imitação, colocada por Steiner, nos primeiros sete anos de vida da criança, voltou-se para aquilo que deveria impregnar o ambiente como oferta de imitação de atividades de qualidade. Mas o que realmente significa trabalhar com a força de imitação? Howard esclarece: “Elisabeth tried to build up kindergarten activities out of sensing in her fingertips what the children needed, working meditatively, and aspiring to work with imitation rather than ‘pulling things out’ of the children”⁹³ (HOWARD, 2005, p. 3).

⁹³ Tradução: Elisabeth tentou criar atividades no jardim de infância a partir da sensação – na ponta de seus dedos – do que é que as crianças precisavam, trabalhando meditativamente e aspirando a trabalhar com imitação, em vez de “tirar as coisas” das crianças.

Esta é a pergunta central do jardim Waldorf, que até hoje deveria nortear o trabalho realizado a partir dessa linha pedagógica: como impregnar o ambiente com atividades ligadas ao fazer humano, preenchidas de sentido e significado, para que possam ser imitadas?

Grunelius, em seu primeiro jardim Waldorf, experimentou levar até as crianças um jovem cesteiro, para fazer um grande cesto de galhos trançados junto a elas. E observou o desejo das crianças de fazerem aquilo também. Proporcionou-lhes o material necessário e testemunhou crianças de quatro anos realizando cestaria, sem necessitar de ajuda!

Por volta de 1929, Klara Hattermann, de Hannover, aproxima-se de Grunelius desejosa de que ela oferecesse um treinamento para formar jardineiras Waldorf. Mesmo relutante, por considerar-se ainda inexperiente, ela concorda em treinar um pequeno grupo, de 4 ou 5 interessadas. Quando vão iniciar o trabalho, Grunelius desiste. Apenas Klara permanece e torna-se sua assistente. Para Howard (2005), Klara e Elisabeth são, portanto, as pioneiras do movimento Waldorf de jardim de infância.

A visão de Berger (2018) é um pouco diferente. Ele relata que os primeiros jardins Waldorf foram criados por mulheres ligadas à Comunidade de Cristãos, ou que simpatizavam com a Antroposofia. Eram iniciativas individuais. A iniciativa vinculada à escola de Stuttgart foi uma exceção. Como apenas em 1969 é criada a Associação de Jardins de Infância Waldorf, não há sequer registros de todos esses pequenos jardins iniciais... Berger aponta que, na historiografia do jardim de infância Waldorf, há um esquecimento significativo: o jardim da *Christengemeinschaft Dresden*⁹⁴. Esse jardim pertenceu, desde 6 de abril de 1925, à Elisabeth Hunaeus (1893-1973). Nesse mesmo ano, em 30 de outubro, também surgiu outro jardim em Gartenstadt Hellerau. Interessante notar que Berger salienta que as jardineiras dessas instituições foram treinadas no Fröbelseminar, em Kassel, e na Pestalozzi-Froebel-Haus, em Berlim.

É Elisabeth Hunaeus quem, segundo Berger, funda, em 3 de maio de 1926, em Dresden-Hellerau, um seminário para a educação da mulher. Esse seminário recebe o nome de Instituto Educacional de Música e Ritmo Jacques-Dalcroze. Esse foi o primeiro seminário comprometido com a visão antroposófica a ser aprovado pelo Ministério da Educação Saxão.

⁹⁴ Comunidade de Cristãos de Dresden.

Doch das Seminar bildete keine, „reinen“ Waldorfkinderpädagoginnen aus. In einem Vortrag wies die Schulgründerin darauf hin, dass die Ausbildung „wichtige Hinweise der Pädagogik Friedrich Fröbels“ (zit. n. ebd.) berücksichtigt, trotz Ablehnung der Fröbelschen Bau-, Falt- und Konstruktionsspiele, da in diesen die „abstrakten Formen zu sehr... überwiegen“ (zit. n. ebd.). Besonderer Wert wurde auf die künstlerische Erziehung der Seminaristinnen gelegt, dazu dienten, im Besonderen der Unterricht im Zeichnen, Werk- und Gartenarbeit, Gymnastik, Volkstanz und Laienspiel“ (zit. n. Hunaeus 2017, S. 68) (BERGER, 2018, p. 5)⁹⁵.

Em 1933, essa instituição mudou-se para Wilsdruff e, em 1938 para Kempfenhausen. Gozou de relativo prestígio, e foi nela que Hunaeus consagrou a tradição dos Autos Natalinos de Oberufer, muito apreciados por Rudolf Steiner – e até hoje encenados em inúmeras instituições antroposóficas ao redor do mundo. Em 1989/1990, finalmente esse seminário encerra suas atividades, por falta de procura.

Berger (2018) prossegue, apontando que, a partir das experiências de jardim de infância Waldorf em Stuttgart e em Dresden, surgem uma série de outros jardins em Berlim, Wrocław, Hamburgo, Munique, Nuremberg e Wuppertal, fundadas por amigos de Grunelius e Hunaeus. Porém, apesar da inspiração antroposófica, essas iniciativas eram totalmente privadas, não seguindo a proposta ancorada na trimembração do organismo social, que fundamenta as escolas Waldorf.

Howard (2005) expõe que, em 1931, Klara Hattermann, após o período em que ficara com Grunelius – e no qual uma forte amizade surgiu –, retorna a Hannover, e ali abre um pequeno jardim Waldorf, independente. Seu jardim não era vinculado à recente Escola Waldorf de Hannover. Ela recebe diariamente mais de 20 crianças, por dez anos. Embora as escolas Waldorf de Hannover e Stuttgart tenham sido fechadas em 1938, em função do nazismo, Hattermann resiste até 1941. Ao ter seu jardim fechado, ela foge para Dresden e instala-se em um celeiro. Até ser descoberta, esta foi a única iniciativa Waldorf que permanece funcionando na Alemanha nazista. Em 1946, ela retorna a Hannover e reinicia o seu trabalho, agora vinculado à escola Waldorf, em condições bastante precárias, em meio aos escombros da guerra. Apenas em 1953, após muitos esforços, é inaugurado um novo prédio para o funcionamento do jardim de infância, com

⁹⁵ *Tradução:* Mas o seminário não treinou professores de jardim de infância Waldorf "puros". Em uma palestra, o fundador da escola apontou que o treinamento considerou "informação importante na pedagogia de Friedrich Froebel" (citado em *ibid.*). Apesar da rejeição dos jogos de construção, dobragem e construção de Froebel, porque neles as "formas abstratas de muito..." (citado em *ibid.*). Particular ênfase foi colocada na educação artística dos seminaristas, além de "aulas de desenho, trabalho e jardinagem, ginástica, dança folclórica e brincadeiras amadoras" em particular.

um cuidadoso trabalho de marcenaria e mobiliário adequado. Hattermann comenta, na entrevista concedida à Joan Almon (1999), que teve que lutar, na Escola Waldorf de Hannover, para ser aceita como membro do Colegiado. Inicialmente, ela ganhava o salário igual aos demais colegas, mas não possuía os mesmos direitos, como por exemplo de participar da gestão da escola. A partir de uma busca por um trabalho consistente e sério, teve o seu reconhecimento pelos demais professores. Esse reconhecimento representou muito mais do que algo isolado: representou a consciência acerca dos sete primeiros anos de vida por parte de todo o colegiado de Hannover. E abriu caminho para que o trabalho de Educação Infantil Waldorf vencesse uma série de preconceitos internos, no próprio movimento Waldorf, que o desvalorizavam e o consideravam algo menos importante do que o trabalho a partir dos sete anos.

Grunelius, por sua vez, parte para os Estados Unidos, onde tem amigos. Em 1941, ela abre um jardim Waldorf em uma fazenda chamada Myrin, em Kimberton, Pensilvânia, onde permanece por seis anos. Esse foi o primeiro passo para que ali nascesse uma nova escola Waldorf. Em 1948, ela funda um novo jardim Waldorf, junto à recém-inaugurada escola Waldorf no *campus* da Universidade de Adelphi, em Garden City, Long Island. Howard (2005) menciona que é, nesse período (1950), que ela finalmente escreve o livro *Early Childhood and the Waldorf School Plan*, nunca traduzido para o português. Em 1955, o livro ganha uma segunda edição em Londres, intitulada *Educating the Young Child*. Ainda em 1955 é traduzido para o alemão e, em 1957, para o francês.

Renate Long-Breipohl (2012, p. xii) faz uma importante observação a respeito das bibliografias para estudo e treinamento das jardineiras Waldorf: “We have to assume that during the first 25 years of the Waldorf kindergarten much of the founder’s insights and knowledge were passed on to aspiring Waldorf kindergarteners by word of mouth and through a kind of apprenticeship learning.”⁹⁶

Em 1954, Grunelius retornou à Europa, configurando mais um jardim de infância, em Chatou, nas proximidades de Paris, França. A partir de 1970, ela passou a viver em Dornach, sendo, desde 1969, membro honorário da Associação Internacional de Jardins de Infância Waldorf – International Association of Waldorf Kindergartens (IAWK –

⁹⁶ *Tradução*: Temos que assumir que, durante os primeiros 25 anos do jardim de infância Waldorf, boa parte dos *insights* e conhecimentos do fundador foi transmitida aos aspirantes a educadores Waldorf de boca em boca e através de uma espécie de aprendizado prático (na forma de programas de estágio ou de aprendiz).

IASWECE)⁹⁷, fundada nesse mesmo ano. Passou seus últimos dois anos de vida na casa de saúde Columban, em Schopfheim, na Alemanha.

Hattermann, em 1950, iniciou um trabalho de formação de jardineiras Waldorf, convidando-as para um encontro anual, nas Noites Santas, de aprofundamento no estudo antroposófico da criança pequena. As principais perguntas dos jovens professores eram relativas a: quais atividades poderiam ser desenvolvidas a partir do reconhecimento da importância da imitação; como apoiar os pais; e como buscar um desenvolvimento interior para poder receber a criança pequena. Howard (2005) enfatiza que, a partir daí, o movimento de jardins Waldorf começa a se expandir.

Hoje, a IASWECE congrega o movimento mundial de jardins Waldorf, reunindo os já citados mais de 1800 jardins espalhados pelo mundo. São organizados Congressos Internacionais de jardim de infância Waldorf, de quatro em quatro anos, reunindo mais de 1000 professores.

Elisabeth von Grunelius foi a fundadora de quatro *kindergartens* Waldorf, em 3 países diferentes, com 3 idiomas distintos. Helmut von Kugelgen, professor Waldorf com importante atuação no movimento de jardins Waldorf e na IASWECE, considera Grunelius a *Urkindergärtnerin*.⁹⁸ Coube a ele, com o apoio de uma outra jardineira e formadora de professores Waldorf, Freya Jaffke, promover e apoiar a fundação de jardins Waldorf por toda a Alemanha (atualmente 564)⁹⁹, Américas do Norte e do Sul, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, Namíbia, Egito e Rússia. Mais recentemente, a IASWECE apoia a expansão do *kindergarten* Waldorf na Ásia, de forma que esse movimento está presente em 67 países.

O NIFBE aponta que: “Mit Fug und Recht kann man sagen, dass „die Waldorfpädagogik, welche – gemessen an der Zahl der Einrichtungen weltweit – als erfolgreichster reformpädagogischer Ansatz gilt¹⁰⁰ (Suggate 2015, S. 7)” (BERGER, 2018, p. 16).

Analisando a maneira como o jardim Waldorf surgiu, podemos enfatizar alguns aspectos relevantes:

⁹⁷ Hoje *International Association for Steiner/Waldorf Early childhood Education (IASWECE)*. Disponível em: <<http://www.iaswece.org/home/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

⁹⁸ Neologismo: Professora de jardim de infância primordial, ancestral.

⁹⁹ Fonte: NIFBE.

¹⁰⁰ *Tradução*: É justo dizer que "a educação Waldorf – em termos do número de instituições em todo o mundo – é considerada a mais bem-sucedida abordagem pedagógica de reforma."

1. Steiner defendia incondicionalmente a necessidade de sua existência e voltou-se ao estudo e à compreensão das características da criança pequena. Ao contrário do que aconteceu em todas as atuações práticas derivadas da Antroposofia, que sempre partiram da pergunta e do pedido de ajuda de um grupo de indivíduos, em relação ao jardim de infância, é dele próprio que parte a pergunta e o insistente pedido;
2. Ele não discorreu sobre aspectos metodológicos, rotinas, formas de lidar com o tempo e o espaço da criança pequena. Forneceu apenas parâmetros amplos e abertos acerca dos principais elementos constitutivos desse trabalho: o esforço do adulto na autoeducação (meditação) e a importância do exemplo imitativo;
3. Todas as atividades formatadas e imaginadas pelas pioneiras, Klara Hattermann, Elisabeth von Grunelius e Elisabeth Hunaeus são uma possível resposta à questão do trabalho imitativo. Resta perguntar: e hoje, continuam válidas?;
4. O quanto dessas atividades possui influência froebeliana, ou até mesmo de outras linhas pedagógicas?;
5. O jardim Waldorf tendeu, no decorrer das décadas, a engessar uma estrutura básica, sobre a qual discorreremos no item 3.5, perdendo a soltura das diretrizes amplas.

4.3.1. Elisabeth von Grunelius e seu *kindergarten*

Ilustração 13 – Elisabeth von Grunelius (foto)



Fonte: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung¹⁰¹.

Nascida em 15 de junho de 1895, em Kolbsheim, na Alsácia (então Alemanha; hoje pertencente à França), Elisabeth Marie Adelheid von Grunelius (cuja fotografia é apresentada na Ilustração 13) conhecia Rudolf Steiner desde 1914, quando tinha 19 anos. Estudou em Bonn e chegou a fazer, em 1914, o exame para ingressar no Comenius Kindergarten Seminar. Porém, transferiu-se para Dornach, Suíça, após ler o livro *Teosofia*, de Steiner. Em Dornach, participou da construção do primeiro Goetheanum junto com um grupo de artistas que desenvolviam esculturas em madeira para o novo edifício. Ali permaneceu por oito meses, período em que conseguiu assistir a muitas conferências de Rudolf Steiner. Depois, ela completou o seu ano de estágios em jardins de infância, seguindo para Berlim, onde estudou no Instituto Froebel-Pestalozzi (*Pestalozzi-Froebel-Haus*), já em 1916. Titulou-se formadora de jardineiras. Na seção 3.3.2, aprofundaremos a proposta de *kindergarten* veiculada por essa instituição.

Com o nascimento da Escola Waldorf Livre, Grunelius passa a interessar-se por essa linha pedagógica. Segundo Howard (2005), Steiner pediu a ela que escrevesse algumas páginas sobre a educação da criança de 3 a 5 anos, mas ela recusou-se, por não ter experiência prática.

Em seu único livro, ela aponta que o que mais lhe chamou atenção nas comunicações de Steiner acerca da criança pequena foi quando, em 1907, ele defende que a criança não aprende por instruções ou ensinamentos, mas, sim, por imitação.

So kam der erste Kindergarten an der Freien Waldorfschule in Stuttgart zustande. Ich sagte mir: lernt das Kind wirklich durch Nachahmung, dann ist die erste Voraussetzung, sich selber als Erwachsener innerhalb der Kindergarten-Gemeinschaft natürlich zu benehmen und abzuwarten, wie die einzelnen Kinder individuell darauf reagieren – nicht aber damit anzufangen, eine bestimmte Beschäftigungsmethode oder Regeln aufzustellen. Man wird das Verhalten und Tun der Kinder mit innerer Anteilnahme verfolgen, sich in die Kindesnatur einzufühlen bemühen, aber die Kinder selbst ganz frei lassen, in ihrer Art auf das Leben einzugehen und es zu verarbeiten. So versuchte ich, es mir zur Gewohnheit zu machen, die Kinder zunächst in ihrer Art gewähren zu lassen, auch wenn sich dabei nicht immer gleich das richtige Ergebnis eistellte, und nur dann einzugreifen, wenn dies unbedingt erforderlich schien und Erfahrungen des Erwachsenen zum Handhaben der

¹⁰¹ Disponível em: <<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=799:zur-geschichte-und-theorie-des-waldorfkindergartens&catid=37>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

bestimmten Situation Voraussetzung waren. So sollte eben den Kindern Gelegenheit geboten sein, die eigenen Entwicklungsvorgänge zur Offenbarung zu bringen, denen gegenüber man sich selbst stets als Lernender in Ehrfurcht vor der sich entfaltenden Menschennatur stehend empfinden kann¹⁰² (GRUNELIUS, 1964, pp. 9-10).

Ela conta que persistiu por 30 anos até confirmar integralmente que as orientações de Rudolf Steiner quanto à força da livre imitação infantil surtiam efeito, quando havia no ambiente exemplos imitativos adequados¹⁰³.

Para ela, era interessante observar o brilho nos olhos da criança ao acompanhar a atividade do adulto, constatando também que não era necessário que esse acompanhamento ocorresse em plena consciência. Mesmo quando a criança não verbaliza seus aprendizados e suas descobertas, isso não significa que eles não ocorreram.

Hat das Kind zum Beispiel einem Schreiner zugesehen, der Nägen einschlägt, und spielt dann Schreiner, so führt es nicht nur ein Nägeleinschlagen im allgemeinen durch, wie es bei einem begrifflichen Erfassen der Tätigkeit der Fall wäre, sondern das ganz bestimmte Nägeleinschlagen dieses ganz bestimmten Schreiners. Ob der Hammer schwer oder leicht war, ist in der Geste des Spiels mitenthalten, aber auch, ob der betreffende Schreiner seinen Hammer mit einer gewissen Bedächtigkeit führte oder ob er dabei mehr draufgängerisch war. Da erscheint im Spiele der gleiche Griff nach dem Hammer, das gleiche Aufheben, die gleiche Art von Schwing, von Entspannung oder Ermüdung, der ganze menschliche Hintergrund zugleich mit dem Arbeitsvorgang¹⁰⁴ (GRUNELIUS, 1964, p. 13).

¹⁰² *Tradução:* Assim nasceu o primeiro jardim de infância na Escola Waldorf de Stuttgart. Eu falei para mim mesma: se a criança aprende mesmo através da imitação, então a primeira premissa é se comportar naturalmente como um adulto na comunidade de crianças e aguardar como cada criança reage, mas não sem ela ter uma clara ocupação ou regras. Nós vamos acompanhar o seu desenvolvimento interno e as suas ações, procurar sentir a natureza da criança, mas deixar as crianças bem livres para conduzirem e se apropriarem de suas vidas. Assim, eu tentei me habituar a deixar as crianças fazerem do seu jeito, mesmo quando da primeira vez não aparecesse o melhor resultado, e só agir quando isso fosse realmente necessário e as experiências do adulto, para o controle da situação, fossem premissa. Assim, deveria ser dada às crianças a oportunidade de revelarem todos os passos de seu desenvolvimento, perante os quais podemos nos colocar como respeitosos aprendizes da revelação da natureza humana.

¹⁰³ Entende-se, nesse contexto, por *exemplos imitativos adequados* aqueles ligados ao fazer humano diretamente implicado com a sustentação da vida do ser humano: atividades ligadas ao cultivo e preparo do alimento; ao preparo da vestimenta; aos cuidados e asseio com a casa; aos cuidados com as plantas, os animais e demais seres humanos; ao autocuidado; etc. Englobam, portanto, todos os atos do fazer humano, tais como cozinhar, costurar, plantar, regar, limpar, varrer, lavar, etc.

¹⁰⁴ *Tradução:* Se uma criança tiver, por exemplo, observado um carpinteiro pregando pregos, e depois brincar de carpinteiro, ela não só imita o pregar pregos em si – como seria o caso no entendimento de pregar pregos – mas, sim, a forma única de pregar pregos deste específico carpinteiro. Se o martelo era pesado ou leve, está contido nos gestos do brincar, mas também se o referido carpinteiro segurava o seu martelo com a devida consciência ou se ele o fazia de forma imprudente. Aparece no brincar a mesma

A criança parte da observação sensorial ativa de algo que está em seu ambiente, transporta elementos daquilo que foi observado para o seu brincar, no qual surge um sentimento para o que foi apreendido e, por fim, após ter vivenciado pelo brincar a atividade em questão, elabora espontaneamente perguntas, demonstra interesse, consolidando representações e conceitos. No adulto, ocorre o contrário: há um caminho de execução de seus propósitos que parte do pensar, permeia os sentimentos para finalmente deflagrar a ação.

Tal constatação guia o trabalho realizado por Grunelius em seu *kindergarten*: ela conseguiu criar um ambiente de atividades significativas, onde pouco era explicado ou fundamentado à criança. Ela pôs toda a sua força educativa naquilo que fazia e não no que dizia à criança. E buscava desenvolver ações impregnadas do bom, do belo e do verdadeiro: “Erziehen durch Nachahmung stellt wesentliche stärkerer Anforderungen an die Erwachsenen als Erziehen dur Autorität¹⁰⁵” (GRUNELIUS, 1964, p. 15).

Grunelius chamava a atenção dos educadores para a delicadeza da criança pequena e para o fato de que ela tem as suas maneiras de lidar com o mundo, possuindo uma linguagem própria. A criança apropria-se daquilo que percebe por acessos distintos em relação aos dos adultos. A forma como o adulto se coloca perante a criança é decisiva no sentido de que ela consiga ou não encontrar seus próprios caminhos. Ela defendia o mínimo de intervenção possível. Ao criar um ambiente de cuidado e respeito em relação à criança, esta se ativa sozinha – o que exige do educador postura paciente e observadora.

Das Kind wird ein geordnetes soziales Wesen entwickeln, wenn seine Umgebung geordnet und rücksichtsvoll ist. Es wird zur Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit erzogen, wenn in seiner Umgebung Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit walten. Was wir in der Erziehung des kleinen Kindes erreichen wollen, müssen wir stets aus dem Bereiche der Gedanken in den der Handlungen umsetzen. Daraus ergibt sich auch die ganze Methodik zur Führung eines Kindergartens¹⁰⁶ (GRUNELIUS, 1964, p. 17).

forma de pegar no martelo, a mesma forma de erguê-lo, a mesma forma de ímpeto, tensão ou cansaço, enfim todo o contexto humano relativo ao trabalho.

¹⁰⁵ *Tradução*: Educar por meio da imitação traz desafios bem maiores para o adulto do que educar pelo autoritarismo.

¹⁰⁶ *Tradução*: A criança irá desenvolver-se em um ser social ordenado, se o seu entorno for ordenado e atencioso. Ela será educada para a honestidade e verdade, se em seu entorno prevalecerem honestidade e verdade. Aquilo que almejamos alcançar com a educação da criança pequena, deveremos metamorfosear do âmbito do pensar, para o âmbito do agir. Nisto está baseada a metodologia para a condução de um jardim de infância.

Grunelius entendia que até mesmo a televisão, o rádio e o cinema, por fornecerem impressões muito fortes à criança, não eram estímulos desejáveis ao seu desenvolvimento. Combatia a artificialidade das imagens propagadas nesses veículos, dizendo que careciam de sentido de realidade e responsabilidade.

Kinder sind zu bedauern, die in einem stetigen Radiogesäusel aufwachsen müssen. Der Schaden für Gehör und Innenleben ist unabsehbar. Aus der Stille heraus bilden sich die zarteren, feineren Empfangungen, die auf vieles aufmerksam werden lassen, was sonst unbemerkt und übergangen bleibt¹⁰⁷ (GRUNELIUS, 1964, pp. 44-5).

Grunelius (1964) acreditava que o ambiente ideal para a criança de primeiro setênio desenvolver-se era o lar, junto à mãe. Porém, percebia a necessidade cada vez maior de que houvesse *kindergartens* e via nestes a possibilidade de “oásis” em meio às cidades, onde as crianças pudessem ter um alegre convívio com seus pares, além de espaço agradável. A arte deveria ser, para ela, algo significativo nesse jardim.

Ela aponta a necessidade de que haja um plano condutor do jardim Waldorf, que deve levar em consideração o país no qual o jardim se encontra, a localidade e a individualidade da jardineira. É interessante que haja um equilíbrio entre momentos de um brincar plenamente livre e momentos em que a professora desenvolve trabalhos artísticos criativos, que desafiam o grupo como um todo. E sugere que o dia seja finalizado com a contação de alguma história e canções. O dia começa e termina com o grupo todo reunido.

Em relação às atividades artísticas, indica a pintura livre, cujo único objetivo é que as crianças vivenciem as cores. Sugere a oferta das três cores primárias (azul, amarelo e vermelho), de modo que a criança por si só possa encontrar as cores secundárias a partir das misturas. E, é claro, é importante que a jardineira também pinte, dando o exemplo imitativo. Sugere também a modelagem com argila ou cera de abelha.

Em relação às histórias, Grunelius (1964) adverte para o fato de que o ambiente é tão importante quanto a história em si. E incentiva o educador a contar ao invés de ler. Indica contos de fadas, por seu caráter imaginativo. Para ela: “Das Erzählen ist keineswegs nur als Zeitvertreib, als eine angenehme kindgemässe Beschäftigung

¹⁰⁷ Tradução: Devemos sentir pena das crianças que crescem com um rádio constantemente ligado. O dano para a audição e para a vida interior é incalculável. No silêncio, formam-se as impressões delicadas, que captam muito daquilo que, ao contrário, passaria despercebido.

anzusehen, sondern als ein Wesentlichstes in der Erziehung, das mit den intimsten Feinheiten des menschlichen Innenlebens verbunden ist¹⁰⁸ (GRUNELIUS, 1964, p. 27).

Outras atividades que congregam as crianças são o canto e a eurtmia. Grunelius (1964) sugere que se repita muitas vezes o mesmo repertório de canções. Além dos momentos em que se canta com o grupo todo, o educador irá cantar enquanto desempenha suas ações. A eurtmia desenvolve na criança a alegria pelo movimento. Motivos dos contos de fadas podem ser poetizados e trabalhados eurtmicamente.

Finalmente, Grunelius (1964) promovia “passeios” com seus alunos. Esses passeios eram simples caminhadas, momento em que as crianças podiam correr, longe do trânsito. O sentimento de grupo era intensificado, na medida em que os mais velozes precisavam, de tanto em tanto, esperar pelos mais vagarosos, de forma que o grupo não se dissipasse. Nesses passeios, era comum encontrar com artesãos, sapateiros, ferreiros, etc., de modo que as crianças pudessem observar seus ofícios.

A escolha e ênfase das atividades depende de cada grupo em questão. Pode-se enfatizar uma atividade específica ou alterná-las ritmicamente pela semana, de modo que, às segundas feiras se faça, por exemplo, modelagem; às terças, pintura; às quartas, eurtmia; e assim por diante. O brincar livre, é claro, ocupa espaço e tempo de honra no jardim Waldorf. E é nele que, para Grunelius (1964), a imaginação criativa da criança pode ser cultivada e nutrida. Cumpre notar a importância do ritmo na vida da criança:

Der Rhythmus muss in allen Dingen walten, die zur Gesunderhaltung und guten Entwicklung des Kindes notwendig sind. Die Methode des Freilassens ist praktisch kaum anders durchführbar als dadurch, dass man Rhythmus zum Ausgleich voll heranzieht¹⁰⁹ (GRUNELIUS, 1964, p. 41).

A vida infantil deve ser organizada a partir de regularidades. E é com base nessas regularidades que a autonomia da criança encontra subsídios a partir dos quais pode começar a brotar.

¹⁰⁸ *Tradução:* O contar a história não é de maneira alguma uma forma de passar o tempo ou um apropriado passatempo infantil, mas algo primordial na educação que está ligado às sutilezas mais íntimas das vivências interiores do ser humano.

¹⁰⁹ *Tradução:* O ritmo precisa prevalecer em todas as coisas que são necessárias para a manutenção da saúde e do bom desenvolvimento da criança. O método de deixar a criança livre praticamente não seria possível sem o contraponto do equilíbrio promovido pelo ritmo.

Um ex-aluno de Grunelius tornou-se médico antroposófico e pesquisador: Ernst Michael Kranich. Ele conta, segundo Brochman (1995), que a qualidade que mais o marcou no ambiente do jardim de infância foi o humor. Grunelius evitava críticas, era cuidadosa em suas conversas com as crianças, para evitar trazer conceitos já prontos acerca do que quer que seja. Kügelgen (1990) conta:

Ehemalige Kindergartenkinder, aber auch ehemalige Schüler der oberen Klassen bewahren ihre Erscheinung in Erinnerung: wie von Licht und Leichtigkeit umflossen. Die Kleinen, die ihr folgten, trugen sie wie auf Flügeln unsichtbarer Hingabe und Liebe¹¹⁰ (KÜGELGEN, 1990, s/p.).

Grunelius gostava de observar como as próprias crianças respondem com simplicidade às perguntas que formulam:

Auf der Wiese vor dem Kindergarten fand eine Gruppe von Kindern, die gerade vorher mit Luftballons gespielt hatten, einen toten Maulwurf. "Warum läuft er nicht?" fragt eines der Kinder. "Weil er tot ist", antwortet ein zweites. "Was heisst tot?" fragt das erste weiter. Es entsteht eine kurze Pause, dann antwortet ein anders Kind: "Ich Weiss es, wenn man tot ist, kann man keine Ballons haben." "Warum nicht?" fragt das erste noch einmal, und das andere antwortet: "Weil du ihn dann nicht halten kannst", womit sich das erste zufrieden gab und ausrief: "Der arme Maulwurf, ee kann keine Ballons mehr haben!" Wie leicht wäre man, wenn man als Erwachsener versucht hätte, die Frage zu beantworten, auf weitgehende, sogar religiöse Vorstellungen gekommen. Dem Kinde kam es aber nur auf das Erfassen des Nichtvermögens zu handeln an. Weitere Gesichtspunkte kommen erst wieder mit späterer Entwicklung. Es kommt beim Beantworten der Fragen auf ein Sichselbsthineinversetzen in ein Erlebnis des kleinen Kindes an, vielfach auf ein Ergänzen seiner Erfahrungen, auf Antworten in Bildern statt in Begriffen¹¹¹ (GRUNELIUS, 1964, p. 40).

¹¹⁰ *Tradução:* Os ex-alunos do jardim de infância e também ex-alunos de classes mais avançadas mantêm a sua presença na lembrança: como que envolta por luz e leveza. Os pequenos que a seguiram, carregavam-na como que sobre asas invisíveis de dedicação e amor.

¹¹¹ *Tradução:* No campo, em frente ao jardim de infância, onde um grupo de crianças havia acabado de brincar com balões, elas encontram uma toupeira morta. "Por que ela não corre?" pergunta uma das crianças. "Porque ela está morta", responde uma segunda. "O que significa morto?" pergunta novamente a primeira. Após uma curta pausa outra criança responde: "Eu só sei que, quando estamos mortos, não podemos ter balões". "Por que não?" pergunta a primeira mais uma vez e a outra responde: "Porque você não consegue segurá-lo" com o que a primeira se sentiu satisfeita e exclamou: "Coitada da toupeira, ela não pode mais ter balões!". Nós adultos teríamos chegado facilmente a explicações profundas, com ideias religiosas. A criança só queria compreender o motivo da não possibilidade da toupeira de se movimentar. Outras questões só virão à tona com o desenvolvimento. O importante ao responder às perguntas é se colocar no lugar da criança e responder com base nas experiências da própria criança ou em forma de imagens. Deve-se evitar principalmente nesta idade conceitos científicos.

Em sua lida com a criança, Grunelius (1964) parecia ser muito conscienciosa e primava pela coerência. Ela dizia que havia somente três motivos que podiam levar o adulto a dizer “não” para a criança: o primeiro motivo era quando o pedido punha em risco a criança, ou a prejudicava; o segundo motivo, quando a realização do desejo da criança prejudica outras pessoas; e o terceiro, quando a realização de tal desejo causaria danos (por exemplo, ao ambiente, ao espaço físico, aos móveis, etc).

Ao contrário de seu repúdio pela TV, pelo rádio e pelo cinema, incentivava as famílias a irem com suas crianças ao teatro, para assistirem a peças simples e de marionetes. Também incentivava a ida ao campo, para que as crianças pudessem ter contato com a natureza. E pedia aos pais permitissem que a criança acompanhasse os afazeres domésticos, como cozinhar, lavar, limpar – muitos dos quais já estavam, naquela época, sendo encampados pelas máquinas. Acima de tudo, enfatizava a necessidade de que a criança encontrasse em seu ambiente familiar proteção e amor.

Podemos perceber que há, subjacente a seu modo de trabalho e às premissas que o embasam, uma profunda confiança na capacidade da criança:

Das Kinde ist ein in sich selbst aktives und intelligentes Wesen, eifrig bestrebt, alles zu verstehen, was sich um es herum abspielt, und sich selbst in seine Umgebung einzugliedern. Aber dazu braucht es Zeit, besonders weil der Prozess nicht nur das Innenleben betrifft, sondern Hand in Hand geht mit der ganzen organischen Entwicklung. Immer wieder kann man es bestätigt sehen, dass sich ein Kind, dem es gewährt ist, in den ersten sieben Jahren von innen heraus mit seiner Umgebung mitzuleben und dabei die nötigen Vorbilder vor sich zu haben, alles aneignet, was es für das weitere Leben Braucht. Es handelt sich in der Erziehung auch nicht darum, schlechte Eigenschaften im Kinde zu unterdrücken, sondern ihm Gelegenheit zu geben, dieselben in einem Wechselverhältnis mit seiner Umgebung umzuwandeln. Dies erfordert aber in erster Linie Vorbild und Selbsterziehung der Erwachsenen¹¹² (GRUNELIUS, 1964, pp. 68-9).

Aqui chegamos a um ponto decisivo, tanto para a compreensão do trabalho realizado por ela, quanto da própria obra pedagógica de Steiner. Ela, parafraseando

¹¹² *Tradução:* A criança é por si só um ser inteligente e ativo, esforçada para entender tudo o que se passa em seu redor e integrar-se em seu meio. Mas para isto ela precisa de tempo, principalmente por não se tratar de um processo apenas interno, mas este andar de mãos dadas com todo o seu desenvolvimento orgânico. Comprovamos sempre novamente que uma criança à qual permitimos, nos primeiros sete anos, interagir com o seu meio-ambiente e que tem diante de si os modelos necessários, adquire tudo aquilo de que necessita para a vida. Mas isto exige em primeiro lugar exemplo e autoeducação do adulto.

Steiner, diz: “Ein beträchtlicher Teil der Erziehung wird damit, besonders für das frühe Alter, Selbsterziehung der Erwachsenen¹¹³” (GRUNELIUS, 1964, p. 44).

O foco da pedagogia Waldorf em relação à primeira infância não é aquilo que o adulto é capaz de ensinar à criança. Mas, sim, o quanto ele é capaz de se autotransformar, oferecendo a ela a possibilidade de conviver com um ser humano comprometido com um caminho de desenvolvimento interior.

E, finalmente, completando sua concepção de *kindergarten*, temos que:

Die Erziehung in einem Waldorfschul-Kindergarten wird nie auf frühzeitige Lernblüten abgestellt sein, so leicht dergleichen auch Zustimmung findent. Jegliche Belastung des Gedächtnisses, alles Schulmässige im Kindergarten, insbesondere alles Lesen- und Schreibenlernen noch vor der ersten Klasse wird streng vermieden. Dadurch werden die Kräfte der Kindheit und des Kindseins in ihrer einzigartigen Bedeutung für das spätere Leben gewahrt¹¹⁴ (GRUNELIUS, 1964, p. 19).

Grunelius demonstra ser profunda conhecedora da obra de Steiner, citando em seu único livro inúmeros trechos de conferências desse pensador, que corroboram suas atitudes pedagógicas.

Elisabeth Grunelius faleceu em 3 de outubro de 1989, em Schopfheim, Alemanha.

4.4. PESTALOZZI-FROEBEL-HAUS

Localizada na Steinmetz Street, número 16, em Berlim, a Casa Pestalozzi-Froebel foi fundada em 1873. Ali havia anteriormente um *kindergarten* e, no referido ano, uma associação (Sociedade Nacional de Educação e Jardim de Infância Nacional) composta por pessoas de alta posição social, assume-o para transformá-lo em algo maior. É nesse momento que ganha esse nome. Segundo Michaelis & Moore (1891), Hermann Poesche, editor alemão das obras de Froebel, comenta que a Princesa da Prússia apoiou a existência dessa instituição.

¹¹³ Tradução: Uma parte fundamental da educação das crianças pequenas é a autoeducação dos adultos.

¹¹⁴ Tradução: A educação em um jardim de infância Waldorf jamais basear-se-á em antecipar aprendizados, mesmo que encontre facilmente aprovação para isso. Qualquer sobrecarga da memória, instrução no jardim de infância, principalmente aprender a ler e escrever ainda antes do primeiro ano, será estritamente evitado. Assim pouparemos as forças da infância e o ser criança em seu significado único, para a vida futura.

Segundo Heiland (2010), participou dessa fundação Henriette Schader-Breyman, principal aluna da Baronesa Marenholtz-Bülow. Henriette inspirou-se nas teorias dos dois pedagogos que nomeiam o instituto e desenvolveu “a sua própria pedagogia do jardim de infância” (HEILAND, 2010, pp. 37-8). Os jardins de infância dos países escandinavos receberam forte influência advinda desse instituto.

Henriette Schader-Breyman era sobrinha-neta de Froebel e assumiu uma parte importante da organização do instituto. Ela desejava que ali vivesse o espírito desses dois educadores que emprestam seus nomes à casa. O ensino volta-se a crianças pobres e principalmente a mulheres.

Acting on that root-principle of Pestalozzi's, "Not skill, nor books, but Life itself is the foundation of all education," every one sided theory, every abstract and unfruitful dogma, is cleared away, and a great point is made, with good reason, of the fact that the "atmosphere of the family" and Pestalozzi's "power of the common dwelling-room" are everywhere cherished in this house¹¹⁵ (MICHAELIS & MOORE, 1891, p. 36).

As crianças estavam divididas nos seguintes grupos:

- Quatro classes de jardim de infância para crianças de 2 a 6 anos;
- Uma classe de transição para crianças de seis anos;
- Escola preparatória para crianças de 6 e 7 anos;
- Escola de tricô e trabalhos manuais para meninos e meninas de 6 a 10 anos, que aborda também assuntos domésticos variados.

As atividades ali realizadas para as crianças, segundo Poesche, são:

The occupations pursued in the Kindergarten are the following: free play of a child by itself; free play of several children by themselves; associated play under the guidance of a teacher (Froebel's Games) gymnastic exercises; several sorts of handiwork suited to little children going for walks; learning; music, both instrumental (on the method of Madame Wiseneder) and vocal; learning and repetition of poetry; story-telling; looking at really good pictures; aiding in domestic occupations;

¹¹⁵ *Tradução*: Agindo sobre esse princípio-raiz de Pestalozzi, "Nem habilidade, nem livros, mas a Vida em si é a base de toda a educação", toda a teoria unilateral, todo dogma abstrato e infrutífero, são eliminados, e chega-se a uma grande conclusão, com boas justificativas, de que o fato de que a "atmosfera da família" e o "poder da habitação comum" de Pestalozzi são em toda parte apreciados nesta casa.

gardening; and the usual systematic ordered occupations of Froebel. Madame Schrader is steadfastly opposed to that conception of the Kindergarten which insists upon mathematically shaped materials for the Froebelian occupations, the early training of the intellect, and the stern discipline of the schoolroom¹¹⁶ (MICHAELIS & MOORE, 1891, p. 37).

Ou seja, a vertente de *kindergarten* de Henriette Schader-Breymann já questionava a intelectualização precoce e o excesso de disciplina. Ela aproxima o máximo possível o jardim de infância da casa e da vivência em família, afastando-o da vivência da escola. Ela vê os cuidados com as crianças mais próximos à atividade da mãe do que da professora. É claro que tudo isso já estava posto no trabalho e na busca de Friedrich Froebel. Mas é importante observar a quais aspectos desse trabalho Madame Schader dá destaque, em detrimento de outros. É justamente essa leitura matizada da obra froebeliana que vai gerar diferentes estilos de *kindergarten*, ainda que originários de uma mesma matriz prática e conceitual.

Madame Schrader says very rightly that the tender age of little children needs above all "organic or self- developing life," and " the warm breath of the atmosphere of the family;" and she therefore principally directs her efforts, availing herself of the natural development of the child's yearning for activity, towards preserving and strengthening the louder moral feelings in the child¹¹⁷ (MICHAELIS & MOORE, 1891, p. 38).

Ainda, Madame Schader preocupa-se em vincular a criança à natureza, proporcionando que ela cuide de plantas e animais. Permeia o ambiente da criança com materiais naturais. E elege, a cada mês, um objeto, o “objeto para o mês”, que se torna um centro de interesses naquele período. O objetivo almejado com toda essa estratégia é obter nas crianças relação amorosa com a Natureza, que possa ser esteio para a vida

¹¹⁶ Tradução: As ocupações exercidas no jardim de infância são as seguintes: criança brincando livre e sozinha; várias crianças brincando livres e sozinhas; jogos em equipe sob a orientação de um professor (Jogos de Froebel); exercícios de ginástica; vários tipos de trabalhos manuais adequados a crianças pequenas que vão passear; aprender música, tanto instrumental (sobre o método de Madame Wiseneder) quanto vocal; aprendizado e repetição de poesia; contar estórias; olhar para fotos realmente boas; auxiliar em tarefas domésticas; jardinagem; e as habituais ocupações sistemáticas e ordenadas de Froebel. Madame Schrader opõe-se firmemente àquela concepção do jardim de infância que insiste em materiais matematicamente moldados para as ocupações Froebelianas, no treinamento prematuro do intelecto e na severa disciplina da sala de aula.

¹¹⁷ Tradução: Madame Schrader diz muito corretamente que a tenra idade das criancinhas precisa, acima de tudo, de "vida orgânica ou autodesenvolvida" e do "hálito quente da atmosfera da família"; e ela, portanto, dirige principalmente seus esforços, valendo-se do desenvolvimento natural do anseio da criança pela atividade, no sentido de preservar e fortalecer os sentimentos morais mais altos na criança.

religiosa, artística e científica. Para tanto, atividades como a confecção de objetos variados, dobraduras em papel, modelagem em argila e artesanatos diversos são bem-vindas. Os produtos dessas atividades podem ser utilizados no dia a dia da instituição e até mesmo na decoração dos ambientes.

Os materiais comumente utilizados são: lápis, papel, barro, agulhas e linhas, tijolos e ripas. E há ênfase na invenção livre – “the children have opportunities given them to make 'free inventions' of their own¹¹⁸” (MICHAELIS & MOORE, 1981, p. 39). Observamos aqui um trabalho precursor na utilização daquilo que se consagrou na Educação Infantil como *materiais não estruturados*.

As ocupações froebelianas, ou dons, eram utilizadas para nutrir o intelecto da criança a partir da manipulação concreta de objetos, jamais mediante ensino abstrato de conceitos. Entendia-se que, assim, a criança estava recebendo o devido preparo para os anos posteriores de escola.

Finalmente, a imaginação das crianças era incentivada, como elemento poético inerente à vida do ser humano.

A classe de transição servia como ponte para a escola preparatória, conduzindo a criança gradualmente a outro estágio. Vale salientar que aqui, e também na própria escola preparatória, havia a oferta dos mesmos materiais do *kindergarten*, de forma que a criança ainda pode dar vazão ao seu desejo de expressão e atividade.

A escola de trabalhos manuais funcionava somente à tarde. Nela, as ocupações froebelianas eram feitas a partir de artesanatos variados. Faziam-se também caixas de papelão, cestos de vime, esteiras de panos, tricô, remendos e cerzidos, etc.

The children find in our institution, as Pestalozzi requires that they should find, every encouragement to develop their capabilities and powers by use; not by their selfish use, to their own personal advantage, but by their use in the loving service of others. (...) Therefore opportunities are created for the elder children to satisfy this want in the following way:—They are expected to employ themselves in cleaning, taking care of, arranging, keeping in order, and using the many various things belonging to the housekeeping department of the Kindergarten ; for example, they set out and clear away the materials required for the games and handicrafts ; they help in cleaning the rooms, furniture, and utensils; they keep all things in order and cleanliness; they paste together torn wall-papers or pictures and cover books, and they help in the cooking and in the preparations of cooking;

¹¹⁸ Tradução: as crianças têm oportunidades de fazerem elas mesmas "invenções livres".

in laying the tables; in washing up the plates and dishes, etc. The children gain in this manner the simple but most important foundations of their later duties as housekeepers and householders, and at the same time learn to regard these duties as things done in the service of others¹¹⁹ (MICHAELIS & MOORE, 1891, pp. 40-1).

Finalmente, a Casa Pestalozzi-Froebel possuía o Training College Department, no qual treinava moças do povo, preparando-as para as futuras atividades domésticas e para a tarefa da maternidade, de forma que desempenhassem seus deveres domésticos e suas responsabilidades enquanto educadoras de seus filhos com prazer e consciência. Para as moças de classes altas, a instituição oferecia formação cultural que embasasse a tarefa de cuidar de suas casas e famílias, além da possibilidade de assumir o trabalho profissional da infância e o dever para com os pobres. No treinamento dessas moças, havia ênfase na escola de culinária, na limpeza doméstica, na vocação educacional da esposa, e familiarização com o mundo da criança.

Therein ladies of the upper and wealthier classes find opportunities for delightful and invigorating association with the world of children, for loving and natural intercourse with the poorer classes of the people, for systematic preparation towards the education of their own family, or towards the profession of Kindergarten-teacher, whether as a fully qualified teacher of the higher grade, or as a nursery governess or teacher of the second grade¹²⁰ (MICHAELIS & MOORE, 1891, p. 42).

Fazia parte do currículo dessa formação: Teoria da Educação, Elementos de Higiene, História da Educação; Religião; Teoria e Prática de Ensino; Geometria; Canto; Desenho; Ginástica; História Natural; Economia Política; Visitas às instituições de caridade; Ocupações

¹¹⁹ *Tradução:* As crianças encontram em nossa instituição, pois Pestalozzi exige que elas encontrem, todo encorajamento para desenvolver suas capacidades e poderes pelo uso; não pelo seu uso egoísta, para sua própria vantagem pessoal, mas pelo seu uso no serviço amoroso dos outros. (...) Portanto, são criadas oportunidades para os filhos mais velhos satisfazerem essa necessidade da seguinte maneira: – Espera-se que venham a empregar-se na limpeza, no cuidado, na organização, na manutenção e na utilização das várias coisas pertencentes ao departamento de manutenção do jardim de infância, por exemplo, eles separam e limpam os materiais necessários para os jogos e o artesanato; ajudam na limpeza dos cômodos, móveis e utensílios, mantêm tudo limpo e organizado, colam papéis de parede rasgados ou fotos e capas de livros, ajudam na cozinha e nos preparativos da cocção, na colocação das mesas ao lavar os pratos e as travessas, etc. As crianças ganham, assim, as fundações simples, mas fundamentais, de seus deveres posteriores como mantenedores e chefes de lares e, ao mesmo tempo, aprendem a encarar esses deveres como feitos a serviço dos outros.

¹²⁰ *Tradução:* Nelas, senhoras das classes mais altas e abastadas encontram oportunidades para uma associação deliciosa e revigorante com o mundo das crianças, para relações amorosas e naturais com as classes mais pobres do povo, para preparação sistemática para a educação de sua própria família ou para a profissão de professora de jardim de infância, seja como professora totalmente qualificada do ensino superior, seja como professora de creche ou professora do segundo ano.

Froebelianas; Bordado; preparação prática para o *kindergarten*; Extensão das ocupações froebelianas, tais como tecelagem, cestaria e trabalhos domésticos.

Já para formar crecheiras ou professoras de *kindergarten* do segundo ciclo, o curso era mais simples.

Não é claro qual dos cursos Elisabeth Grunelius frequentou.

Abaixo, seguem registros fotográficos feitos pela professora Alice Meirelles Reis. Ela assumiu sua primeira classe de jardim de infância no Colégio Caetano de Campos, em 1923. Kishimoto (2014) esclarece que seu trabalho tem inspiração froebeliana, além da influência de outros educadores, como Dewey, Cousinet, Decroly e Kilpatrick. Alice realizou algumas viagens para Europa e Estados Unidos, nas quais visitou instituições froebelianas, montessorianas e outras. Infelizmente, os seus registros fotográficos não possuem datas. Em uma de suas viagens, visitou a Pestalozzi-Froebel-Haus, em Berlim. Disso resultou um álbum com cerca de vinte fotografias. Nesse mesmo álbum, ela registrou também *kindergartens* em Bruxelas; o Goethe-hof em Vienna; La Maison des Petits, na Suíça; a Escola ao Ar Livre, em Suresnes, próxima à Paris. Como a Escola ao Ar Livre foi fundada em 1935, talvez sua ida à Europa tenha ocorrido em torno dessa data.

A Ilustrações 14 apresenta uma fotografia do Arquivo Alice Meirelles Reis, que registra um quarto de aluna interna da formação de professora do Pestalozzi Froebel-Haus. As ilustrações de 15 a 21 registram cenas do kindergarten dessa mesma instituição.

Ilustração 14 – Quarto de alunas internas do curso para professoras de jardim de infância



Fonte: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB – FEUSP – s/data, Pestalozzi-Fröbelhaus, Berlim.

Ilustração 15 – Asseio da manhã no jardim de infância



Fonte: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB – FEUSP – s/data, Pestalozzi-Fröbelhaus, Berlim.

Ilustração 16 – Creche



Fonte: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB – FEUSP – s/data, Pestalozzi-Fröbelhaus, Berlim.

Ilustração 17 – *Gymnastica*¹²¹ – jardim de infância

Fonte: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB – FEUSP – s/data, estalozzi-Fröbelhaus.

Ilustração 18 – Sala de banho



Fonte: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB – FEUSP – s/data, Pestalozzi-Fröbelhaus.

¹²¹ *Gymnastica*: A grafia que consta na legenda da fotografia foi mantida.

Ilustração 19 – Oficina¹²² no “Hort”

Ilustração 19: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB – FEUSP – s/data, Pestalozzi-Fröbelhaus

Ilustração 20 – Recorte do Natural no Jardim



Ilustração 20: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB – FEUSP – s/data, Pestalozzi-Fröbelhaus

¹²² *Oficina*: A grafia que consta na legenda da fotografia foi mantida.

Ilustração 21 – Brinquedos Livres – jardim de infância



Fonte: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB – FEUSP – s/data, Pestalozzi-Fröbelhaus.

4.5. BREVE HISTÓRIA DO JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF NO BRASIL

A história da pedagogia Waldorf no Brasil começa na década de 1950, com imigrantes alemães. O livro *A Pedagogia Waldorf. 50 anos no Brasil* conta que, no ano de 1954, quatro casais¹²³, os Schmidt, Mahle, Berkhout e Bromberg, criaram um grupo de estudos das obras pedagógicas de Steiner. Essa foi a semente que evoluiu para a fundação da primeira escola Waldorf brasileira, em 27 de fevereiro de 1956, à Rua Albuquerque Lins, bairro de Higienópolis, em São Paulo. Do mesmo período, data a fundação da Associação Pedagógica Rudolf Steiner (APRS), entidade sem fins lucrativos, mantenedora da escola e reconhecida pelo governo como de utilidade pública.

Em especial, a atuação, insistência e perseverança de Melanie Schmidt foram decisivas nessa fundação. Ela possuía uma neta, Aglaia, e sonhava em poder oferecer pedagogia Waldorf a ela. Na entrevista realizada com a professora Christa Glass (item 3.5.1), evidencia-se mais um motivo significativo que impulsionou esses casais: *“querendo agradecer ao Brasil, como foram bem recebidos, então, queriam retribuir trazendo uma escola, uma pedagogia” (Christa Glass).*

¹²³ Na entrevista, a professor Christa Glass menciona apenas três casais.

Foram trazidos da Escola Waldorf de Pforzheim, Alemanha, os professores Karl e Ida Ulrich, e a eles coube a tarefa de serem os professores pioneiros aqui no Brasil, implantando a pedagogia Waldorf na escola que acabava de nascer. Eles prepararam outros professores para lecionarem nessa escola.

Ida Ulrich foi a primeira jardineira da escola. Ficou apenas um ano nessa função, pois, no ano seguinte, precisou assumir um primeiro ano primário. Foi sucedida pela professora Benckendorfer e por Margareth Schmidt (já falecidas). Margareth fez estágios com Freya Jafke, importante jardineira Waldorf na Alemanha.

Em 1957, a professora Christa Glass começou a atuar como auxiliar de jardim de infância.

Inicialmente batizada de Escola Higienópolis e autorizada como escola experimental, suas portas abriram-se para um grupo de 28 criança, distribuídas em uma turma de jardim de infância e quatro séries do primário. Em breve, o entusiasmo dos pais fez com que o ginásio começasse a ser implantado e um espaço maior precisou ser encontrado.

Com o apoio econômico dos fundadores, que doaram recursos, foi à APRS possível adquirir um terreno de 15000m² no Alto da Boa Vista e construir uma escola com arquitetura orgânica. Em 1959, é inaugurada a sede no novo endereço, com capacidade para mais de 500 alunos. Ali o trabalho progrediu. A escola passou a chamar-se Escola Waldorf Rudolf Steiner (EWRS), sendo escola experimental até 1979, quando o currículo Waldorf nela praticado foi completamente autorizado pelos órgãos competentes. Obteve-se também a permissão legal para que o professor de classe pudesse acompanhar a sua turma de Ensino Fundamental do 1º ao 8º ano.

“Associação Pedagógica Rudolf Steiner, mantenedora da Escola Waldorf Rudolf Steiner, na época denominada Escola Higienópolis foi autorizada, no Parecer CEE nº 277/79 (Processo CEE nº 729/73), relatado pela nobre Cons. Maria de Lourdes Mariotto Haidar, a desenvolver experiência pedagógica pelo prazo de nove anos.

Na cuidadosa apreciação do Parecer acima, fica evidente a seriedade da proposta e a solidez de seu embasamento teórico em todo o processo. Destacamos: “trata-se de doutrina apolítica, supranacional universal, tanto que serve de fundamento e inspiração a cento e cinquenta escolas nos mais diversos países do mundo... Não se pode negar que se trata de uma teoria séria, voltada para a educação e o aperfeiçoamento do homem... Trata-se de Instituição que há mais de 20 anos vem prestando valiosa colaboração no esforço comum da educação paulistana e, além disso, conta com corpo administrativo e docente contra os quais, nesse

período, jamais foi levantada qualquer queixa ou dúvida.” Acrescente-se que estas afirmações continuam verdadeiras até a presente data, passados 23 anos” (PROCESSO CEE Nº: 574/96 – Ap. Proc. 17ª DE nº 3.146/96 – Reautuado em 14-04-97).

A escola foi bilíngue por 12 anos. Gradativamente o colegiado de professores e as famílias deixaram de ser apenas de descendentes alemães.

Em 1975, foi criado o Ensino Médio. E, em 1970, com o intuito de formar professores melhor preparados para a atuação na pedagogia Waldorf, estrutura-se o primeiro Seminário de Formação de Professores Waldorf no Brasil, coordenado por Rudolf e Mariane Lanz. Em 1997, esse curso transforma-se em Magistério, com duração de 4 anos. E, em 2017, é finalmente reconhecido como Ensino Superior, a partir do credenciamento e da autorização de funcionamento da Faculdade Rudolf Steiner, que oferece graduação em Pedagogia e especializações *lato sensu* em pedagogia Waldorf, buscando que o estudo e a pesquisa dessa linha pedagógica ocorram dentro do rigor acadêmico.

O segundo jardim de infância Waldorf no Brasil foi o Vale Encantado, na cidade de Capão Bonito, estado de São Paulo, nascido no ano de 1974, e até hoje em funcionamento. Aos poucos, essa iniciativa ampliou-se e abarcou o Ensino Fundamental.

Em São Paulo, capital, a procura por vagas na Escola Rudolf Steiner tornou-se tão intensa que, em 1978, é fundada mais uma escola Waldorf, com jardim de infância: o Colégio Micael.

Hoje, o cenário brasileiro é o seguinte:

Tabela 2 – Número de jardins de infância Waldorf no Brasil, por região

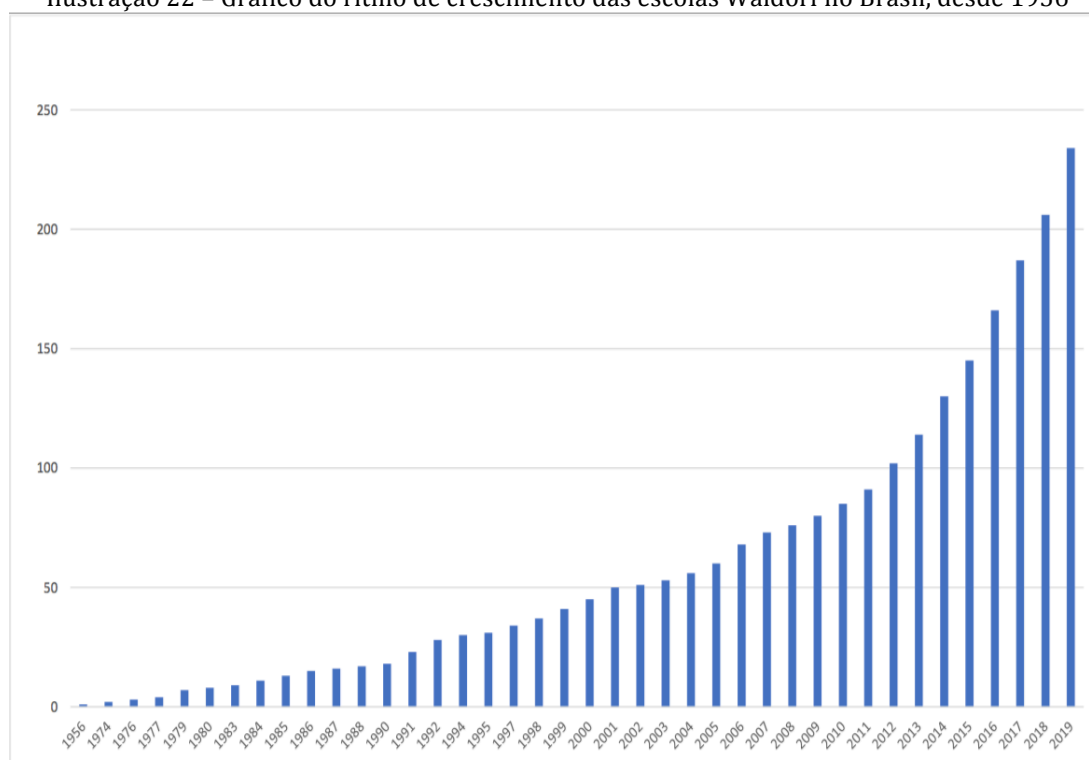
	Número de jardins de infância Waldorf
Região Sul	48
Região Sudeste	147
Região Centro-Oeste	27
Região Nordeste	49
Região Norte	2

Fonte: Federação das Escolas Waldorf do Brasil¹²⁴

¹²⁴ Dados de Abril de 2019, fornecidos pelo Secretário Pedagógico da FEWB, Alcir Rodrigues.

Ou seja, há atualmente 273 jardins de infância Waldorf no Brasil; sendo que 88 são filiados à Federação de Escolas Waldorf do Brasil e 185 ainda não o são. Os jardins filiados são aqueles que praticam plenamente a pedagogia Waldorf. Os não filiados adotam elementos da pedagogia Waldorf em suas práticas, sendo simpatizantes dessa linha pedagógica, utilizando-a de forma aberta e eclética. O ritmo de crescimento das escolas Waldorf, desde 1956, pode ser acompanhado no gráfico abaixo, Ilustração 22, fornecido pela FEWB:

Ilustração 22 – Gráfico do ritmo de crescimento das escolas Waldorf no Brasil, desde 1956



Fonte: Federação das Escolas Waldorf do Brasil¹²⁵.

A pedagogia Waldorf está presente também no desenvolvimento de diversos projetos sociais. Em São Paulo, vale mencionar o trabalho realizado pela Associação Comunitária Monte Azul¹²⁶, fundada em 1978, com núcleos de atuação nos bairros Jardim Monte Azul (Núcleo Monte Azul), Jardim Ângela (Horizonte Azul) e Penha (extremo sul da cidade de São Paulo). Essa Associação atende uma população economicamente desfavorecida e proporciona, a partir do impulso antroposófico, práticas nas áreas de educação (creche, contraturno escolar, oficinas profissionalizantes

¹²⁵ Gráfico fornecido pelo Secretário Pedagógico da FEWB, Alcir Rodrigues, em abril de 2019.

¹²⁶ Disponível em: <<http://www.esfma.org.br/historico.php>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

para jovens; Educação Infantil e Escola de Resiliência); saúde (ambulatório médico-terapêutico e atendimento materno e infantil na casa de parto Casa Ângela); Centro Terapêutico para inclusões de deficientes mentais ligado à Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social; cultura (escola de música; projetos culturais: teatro, saraus, espetáculos); meio ambiente (horta e pomar, reciclagem); Central de Oportunidades, com encaminhamento de jovens para o trabalho (Menor Aprendiz).

E há quatro experiências de pedagogia Waldorf na rede pública: Escola Municipal Cecília Meireles e Escola Municipal Vale de Luz (ambas no Município de Nova Friburgo, RJ); Escola Comunitária Municipal Araucária (Camanducaia, MG), Escola Municipal Dr. Heitor Peixoto Toledo e Jardim da Manga Waldorf (Ubá, MG).

Uma característica muito presente no movimento de jardim de infância Waldorf brasileiro reflete as próprias características da fundação: ao mesmo tempo em que Elisabeth von Grunelius fundou 3 jardins de infância – sempre vinculados a escolas Waldorf e, portanto, partícipes de um projeto comunitário maior, que envolvia a busca da trimembração do organismo social –, houve concomitantemente iniciativas particulares, caseiras, desvinculadas de instituições escolares. Isso também acontece no Brasil: dos 88 jardins filiados, 56 seguem o modelo de organização associativa, com autogestão e princípios da trimembração. Outros 32 seguem o modelo tradicional de estabelecimentos particulares com um proprietário, detentor das decisões e dos rumos da instituição.

4.5.1. Entrevista com a professora Christa Glass

4.5.1.1. Proposta e metodologia

Alguns aspectos da história do jardim de infância Waldorf no Brasil foram investigados por meio de entrevista com Christa Glass, professora de jardim da primeira escola Waldorf brasileira, em São Paulo, nela ingressando um ano após a sua fundação.

Metodologicamente, essa entrevista exigiu alguns cuidados. A história de vida da entrevistada está intimamente vinculada à história do jardim Waldorf brasileiro. A entrevista foi semiestruturada. Como roteiro, desenvolvi oito eixos temáticos, que foram percorridos livremente, respeitando-se o fluxo da conversa e dos depoimentos da entrevistada. Houve autorização da professora Christa para que todas as conversas

fossem gravadas e posteriormente transcritas por mim. A transcrição encontra-se no apêndice deste trabalho.

1. A pedagogia Waldorf em si: quais as percepções da entrevistada, qual a sua compreensão e qual o seu vínculo com essa linha na época, identificações e estranhamentos;

2. As crianças de antigamente: como eram, aspectos marcantes, quais os principais desafios pedagógicos;

3. As famílias de antigamente: relação pais-escola, vínculo das famílias com a pedagogia Waldorf, características mais marcantes das famílias daquele período, é possível traçar uma identidade comum?, o que as movia em direção a essa escola?;

4. O trabalho pessoal da entrevistada: quais as perguntas que a moviam?, quais os seus desafios pessoais na lida com a criança?, quais as suas facilidades?;

5. Os professores Waldorf de antigamente: como eram os seus colegas?, o que mais chamava sua atenção?, como era o trabalho em equipe?, dificuldades e facilidades;

6. A fundação e os fundadores da primeira escola (e jardim) Waldorf do Brasil: como foi a fundação da primeira escola-jardim Waldorf no Brasil?, o que moveu os fundadores?, como eles eram pessoalmente?;

7. O primeiro jardim Waldorf brasileiro: características, desafios, facilidades e dificuldades enfrentadas;

8. O mundo de ontem e de hoje: o que mudou?, o que ela sente que permanece igual, em termos de desafios pedagógicos?

As conversas com Christa Glass aconteceram na residência dela, em duas etapas, em função do desenvolvimento da pesquisa. A primeira conversa ocorreu no dia 7 de agosto de 2017; a segunda em 30 de setembro de 2018.

Fui aluna da professora Christa durante a formação de professores Waldorf, cursada em 1988 e, após isso, participei por alguns anos de grupo de estudos liderado por ela, especialmente voltado para jardineiras Waldorf. Disso, resulta um vínculo de respeito e carinho entre nós, o que facilitou a entrevista e fez com que, em alguns momentos, houvesse uma certa informalidade.

A Ilustração 23 é do acervo pessoal de Christa Glass e retrata uma peça natalina feita com as crianças (que estão com coroas de papel e mantos feitos com panos). Na

Ilustração 24, vemos uma foto de um *kindergarten* froebeliano na década de 20 (século XX), onde as crianças posam com coroas de papel de variados formatos.

Ilustração 23 – Peça de Natal
(com as crianças do jardim da professora Christa Glass)



Fonte: Acervo pessoal da professora Christa Glass, São Paulo, Brasil, década de 1970.

Ilustração 24 – Froebel Kindergarten, Berlim



Fonte: Froebel Kindergarten, Berlin, 1920s, Postcards¹²⁷

¹²⁷ Disponível em: <<http://world4.info/froebel-kindergarten-berlin-1910-postcard/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

4.5.1.2. Análise da entrevista

A partir das entrevistas com Christa Glass, foi possível delinear alguns aspectos importantes para esta pesquisa:

4.5.1.2.1. Os primórdios da primeira escola Waldorf brasileira (1956)

Embora a entrevistada tenha ingressado no segundo ano da escola, conserva a lembrança dos anos iniciais, nos quais todos *“trabalhavam três vezes mais”* para que esse ideal concretizasse-se. Ela salienta por diversas vezes em seu discurso a parceria existente entre pais e professores e como isso refletia-se em um trabalho harmonioso. Também salienta que os pais em geral não conheciam a pedagogia Waldorf. A língua alemã era o chamariz para a chegada de muitas famílias de estrangeiros, que acabavam por se identificar com a proposta pedagógica.

“Todo mundo dá tudo de si, para fazer com que a coisa cresça. E a gente tem aquela alegria de ver que está crescendo, que tem mais pessoas.” (Christa Glass)

4.5.1.2.2. O desconhecimento em relação à história da fundação do primeiro jardim Waldorf

Christa não conhece em profundidade a história da fundação do jardim Waldorf e não teve a oportunidade de conhecer Elisabeth von Grunelius. Apesar de ter cursado o melhor seminário de formação de jardineiras Waldorf no princípio da década de 1960, em Hannover, liderado por Klara Hattermann, não teve contato com o livro de Elisabeth von Grunelius. Christa foi tradutora para o português das principais obras de Steiner voltadas para o estudo do primeiro setênio.

4.5.1.2.3. O Passado e o presente – a constante transformação

“Então o tempo que foi mudando inclusive a pedagogia, (...), também na escola, muita coisa foi se adequando às mudanças do tempo. Eu acho que isso é bom você frisar também, que houve uma adequação constante...” (Christa Glass).

A adequação constante percebida pela entrevistada atesta a flexibilidade metodológica dos jardins Waldorf, apesar de um eixo teórico coeso e articulado. Como

Steiner não deixou diretrizes metodológicas específicas para o jardim, a entrevistada reconhece que ela própria começou fazendo de um jeito e aos poucos foi mudando.

Para além das transformações no próprio jardim Waldorf, a entrevistada vê enormes diferenças entre o passado e o presente, no que diz respeito às características das crianças, dos pais, dos professores e da sociedade como um todo. Em relação às crianças, aponta um ressecamento das brincadeiras, por conta da presença maciça da tecnologia em suas vidas. Percebe que hoje os pais são mais estressados e menos disponíveis para o acompanhamento da vida diária de seus filhos, que ela caracteriza como o “*manto de coração*” com o qual as mães conseguiam envolver seus filhos no passado.

Em relação aos professores, percebe que hoje a formação geral destes é mais pobre, com quase nada artístico-musical, o que gera também um empobrecimento das habilidades para atuar com a criança. Hoje a vida imaginativa do professor retraiu-se, e ele apoia-se apenas em suas capacidades intelectuais.

“Mas era uma época que a gente se entendia muito bem com os pais. Hoje os pais têm sempre reclamações contra os professores. Naquela época – ou aqueles pais – não tinham... Falavam ‘ah, como é que é? Também quero fazer!’ Entravam bem dentro da proposta pedagógica” (Christa Glass).

“(Os pais) Confiavam sim (nos professores). E queriam aprender também. Era muito bonito esse trabalho com os pais. Bem diferente do que é hoje, né? Onde os pais têm muitas questões e o que a gente sugere é muito pouco prático para a vida de hoje, não é? Dormir cedo, levar a criança, contar história, tudo isso que traz uma atmosfera saudável para a criança pequena que vive só no mundo das imagens, tudo isso hoje você não consegue mais com os pais” (Christa Glass).

O estilo de participação dos pais mudou, é mais crítica e questionadora, o que revela, também, em um certo aspecto, comprometimento com a educação dos filhos.

“Mas na época não era necessário como é hoje. Cada vez, então, mais a pedagogia se adequou às mudanças dos tempos que a gente está vivendo. Todas essas preocupações atuais são de acordo com a mudança de viver da humanidade toda. Hoje ninguém mais faz trabalhos manuais. Nem mesmo lavar louça mais se lava! Quer dizer, eu lavo! Que não tenho máquina! (risos)” (Christa Glass).

É assim que ela considera necessário, hoje, maior ênfase em atividades que proporcionem possibilidade de imitação de afazeres domésticos. Por exemplo, lavar

louça. Ela reforça que, com as máquinas de lavar louça, muitas famílias já não lavam louça na pia. O jardim de infância Waldorf tornou-se o lugar de resgate dessas atividades que antes eram vivenciadas no ambiente familiar. O trabalho manual no âmbito do jardim de infância remonta à época de Froebel, bem como a marcenaria. A possibilidade de que a criança manuseasse com a devida supervisão do adulto uma faca, uma agulha, ou um serrote era considerada uma experiência educativa importante, tanto do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades motoras mais complexas, quanto do ponto de vista formativo, de engajar-se no fazer humano. Essa prática permanece viva nos jardins dos países do norte da Europa e também no Japão.

Perceber que uma pedagogia específica comporta metamorfoses no decorrer do tempo, sem perda de identidade, talvez seja um grande gancho para explicar a longevidade da pedagogia Waldorf no ano em que ela completa o centenário. Em franca expansão mundial, ao invés de perder forças, esse movimento pedagógico expande-se cada vez mais, para povos variados e lugares longínquos. Essa é uma questão interessante, ainda que transcenda os limites desta pesquisa: o que faz com que a pedagogia Waldorf possua adaptabilidade e plasticidade que comportam as referidas metamorfoses? Apesar da plasticidade, há algo central que não se dissipa e que Christa caracteriza como a *“cosmovisão antroposófica do ser humano”* (Christa Glass).

4.5.1.2.4. A origem das rotinas dos jardins de infância Waldorf

“Isso na verdade foi o embasamento de todos os jardins de infância alemães” (Christa Glass).

A professora Christa assume com muita naturalidade a inspiração da rotina dos jardins Waldorf como proveniente daquilo que já existia nos jardins de infância da época. Para ela, isso é muito factível:

“Foi assim que começou. Vamos fazer um jardim de infância Waldorf. Então como é que a gente faz? A gente faz como os jardins todos fazem. E lentamente então foi se trabalhando o enfoque pedagógico, não tão conscientemente como hoje, porque as crianças já tinham, na verdade, já faziam tudo. Imitavam tudo em casa” (Christa Glass).

Isso abre a possibilidade de muitos questionamentos sobre influências de outras linhas pedagógicas no trabalho prático dos jardins Waldorf. Como eram os jardins de infância alemães, na década de 20, do século XX? Eles já não eram puramente froebelianos.

No Brasil, Kishimoto (2014) aponta que, exatamente nessa década, a professora Alice Meirelles Reis, no Colégio Caetano de Campos, utilizava as pedagogias que circulavam no mundo: Froebel, Ovide Decroly (1871-1932); Maria Montessori (1870-1952), John Dewey (1859-1952), Rosa Agazzi (1866-1951) e Carolina Agassi (1870-1945) e outros. Também aqui abre-se um campo interessante para futuras pesquisas.

4.5.1.2.5. A professora como criadora de novas atividades e rotinas

“Olha, isso foi da cabeça minha, eu não contava todo dia conto de fadas. Inicialmente sim, fazia tudo direitinho como mandava. Mas depois eu cheguei à conclusão: as crianças, elas vivem dentro da música, só que elas nunca cantam. Nem podem entrar dentro do elemento musical. Então eu fiz assim, um trabalho musical” (Christa Glass).

É interessante constatar a capacidade criativa da professora Christa, e como ela sentia-se à vontade para transformar as rotinas que havia aprendido. Isso revela um espaço de autonomia, capacidade decisória, senso crítico e ponderação sobre a eficácia de certas práticas e a necessidade de outras. Nesse sentido, ela reafirma o entendimento de que a pedagogia Waldorf não é composta por um corpo rígido de regras metodológicas. O centro é a imagem de ser humano que deve impregnar a alma do professor, e é dessa imagem, em diálogo com a realidade que nos cerca, e com o tempo em que vivemos, que decorrem as metodologias e as atividades que são válidas em cada contexto.

Então, no começo da manhã, em geral, as crianças faziam desenho. Desenho com lápis de cera, né? Eu achei que isso era uma forma para tranquilizá-las depois da viagem que faziam para a escola. Para elas chegarem, se acalmarem, tranquilizar. Era muito bonito o social. Aí chegava outra, tá, e se sentava perto daquela uma. Aí elas conversavam, e vinham os outros. Era desenho e conversa. E ia se criando a atmosfera do dia pelas próprias crianças. Depois elas brincavam livremente, né? Com os maiores às vezes eu fazia um pouco de trabalhos manuais. Bordados bem simples, um pompom. Enfim os pequenos trabalhos manuais” (Christa Glass).

Quando perguntada sobre o que faz um jardim Waldorf ser Waldorf, a entrevistada reafirma a essência e o fato de não se prender a regras: *“Eu acho que o mais importante é qual é a intenção da professora. A intenção de vida. Certo? Porque, na verdade, a gente nem educa tanto por aquilo que a gente faz, mas a gente educa como faz, como fala, como propõe” (Christa Glass).*

“Mas o que eu acho que é o mais importante é o que vive como ideal de vida dentro da educadora. Porque a gente vê uma boa professora, ela não aprendeu, estava no mesmo curso, mas algo no seu interior recebeu de uma forma mais profunda da própria proposta da pedagogia” (Christa Glass).

Vale mencionar que a entrevistada conta que ouviu muitas histórias e contos de fadas em sua infância, o que conferiu a ela uma capacidade de transitar em imagens, indo ao encontro da natureza infantil. Provavelmente isso lhe conferiu capacidade criativa.

4.5.1.2.6. A transmissão oral da pedagogia Waldorf

“Então, nas quintas-feiras, que é dia de reunião, era quando o professor então explicava para todos os professores os ideais da pedagogia, o que tinha que ser, e pegava então uma matéria e mostrava e falava “olha, no terceiro ano a gente pode fazer assim e faz assado”, não em função do jardim de infância, mas sempre tem um reflexo. E você vai entrando na..., então, vamos dizer... Ele foi uma pessoa muito especial esse professor. E ele conseguia mostrar justamente o que essa pedagogia traz de intenção, quer dizer, procurando mais trazer a parte individual-interior da criança como algo, como um centro de atenção do professor. E como a pedagogia justamente vai acompanhando de acordo com o despertar da criança” (Christa Glass).

Christa lembra com carinho das reuniões de professores, nas quais o professor fundador, sr. Ulrich, amorosamente ensinava aos colegas algo sobre a pedagogia Waldorf. Interessante notar que, no relato dela, eles não estudavam diretamente as obras de Steiner, e apenas os professores “grandes” participavam de grupos de estudos. Os mais jovens não participavam. O contato direto com a obra de Steiner só ocorreu em sua vida profissional, quando se tornou formadora de professores, no Seminário de Formação de Professores Waldorf, cerca de 15 anos depois de ingressar nessa profissão.

“Então, quando eu comecei a dar aula no seminário, para futuros professores, é claro que eu pelo menos tinha que ter uma compreensão bem mais profunda, não é?” (Christa Glass).

Ela menciona ainda que, ao começar a lecionar como formadora, tinha conhecimentos “*simplórios*”, e aos poucos foi buscando aprofundar-se no estudo da obra de Steiner.

O quanto a transmissão oral de uma pedagogia específica dá margem a interpretações equivocadas acerca de um conjunto de conhecimentos, é algo a se pensar. Embora a obra de Steiner seja considerada difícil, proporcionando ao leitor uma experiência complexa e intelectualmente desafiadora, é no mínimo intrigante que nos primórdios da fundação da escola brasileira não tenha havido o incentivo de vincular os novos professores ao precursor de tal proposta pedagógica. Todos os professores de então falavam alemão fluentemente, de forma que a barreira linguística não existia. Segundo a entrevistada, além do professor Ulrich, outros professores da Alemanha vinham passar períodos no Brasil, para ensinar os professores brasileiros.

“Ahn, não que a gente pegava livros e estudava, não. Era pelo que os professores que conheciam transmitiam, né?” (Christa Glass).

4.5.1.2.7. O brincar de antigamente

“Quer dizer, elas realmente entravam no âmbito da fantasia. Elas brincavam com quase nada, né? Coisas bem simples, como a gente põe na pedagogia Waldorf, procura então trazer materiais naturais, bem simples. Nossa! Elas brincavam muito bem, com quase nada, não é? Entravam felizes e saíam felizes” (Christa Glass).

“Nossa! como elas brincavam na areia. Hoje não vejo mais criança brincando na areia! Faziam aqueles castelos grandes, com jardim em volta, com buraco. A gente jogava água. A água escorria” (Christa Glass).

A entrevistada defende que as crianças de antigamente eram mais crianças, com um brincar mais genuíno, criativo e imaginativo. Ela se ressentiu em relação a essa transformação, e esse é o momento da entrevista em que nitidamente sente um saudosismo. Ela retoma a reflexão de que a criança de hoje se ressecou, por influência da tecnologia massiva que permeia os lares e por conta da falta de exemplos imitativos do fazer humano básico, ligado à vida doméstica. Esse é o único aspecto da entrevista que revela uma dificuldade da entrevistada com as transformações. O brincar atual pode ser diferente do brincar do passado. Mas será que podemos dizer que houve uma perda?

“Então a gente sente que elas vão secando interiormente. Foram secando. E hoje são completamente secas, não é?” (Christa Glass).

Christa enfatiza o uso de materiais não estruturados (panos, sementes, cascas de coco, bambus, cestos, etc.) e a quase ausência de outros brinquedos. Lembra com alegria

dos passeios com as crianças nos arredores da escola: *“Então a gente fazia piquenique lá. (risos). Ah, foram épocas muito gostosas! Na beira do lago, a gente fazia piquenique!” (Christa Glass)*. E a saudade de um tempo que não volta mais brota novamente em seus olhos... Os passeios com as crianças foi um hábito cultivado por Froebel e adotado por Elisabeth von Grunelius nos primórdios do jardim de infância Waldorf.

Christa revela profunda admiração pelo brincar da criança e conta, emocionada, um pequeno episódio que jamais esqueceu – demonstrando sensibilidade e capacidade de aprender com a própria criança. Ali, ela percebeu como o adulto é duro, em contraposição à capacidade fluida de fantasia da criança:

“Mas uma imagem, eu era auxiliar... Essa eu não esqueço nunca... Tinha um gramado em frente à sala de aula. As crianças estavam brincando fora, na areia e tudo o mais. E uma criança estava sentada lá. Acho que ela tinha 4 anos. Bonitinha! Bem loirinha, de olhinhos azuis... Estava ali sentada. E a professora falou para mim ‘veja se ela entra para brincar com as outras crianças’. Eu fui e falei: ‘vem cá, vamos brincar lá na areia? Você não está brincando...’ E ela disse: ‘estou, sim! Eu sou uma flor!’” (Christa Glass).

Esse relato revela a capacidade de vida imaginativa da criança que nem sempre é respeitada pelo educador. Na ótica de Froebel, esse seria um exemplo de como a vida interior exterioriza-se pelo brincar. Os elementos da espontaneidade e da autoatividade também estão presentes. Para a professora Christa, jardineira pela vertente da pedagogia Waldorf, esse episódio despertou admiração e respeito pela atividade imaginativa da criança.

4.5.1.2.8. Inclusão

A entrevistada recordou-se de alguns casos de inclusão: uma criança com hidrocefalia e algumas com síndrome de Down. E resume a experiência com a seguinte frase: *“Foi uma vivência muito bonita para a escola, como essa criança foi (cursando até o final do colegial), apesar de todo aquele problema, claro...” (Christa Glass)*.

4.5.1.2.9. O caminho de vida e a realização pessoal

“Tudo foi se encaixando. E tudo foi me entusiasmando mais. Realmente, eu nasci para isso. E passei minha vida toda dentro desse âmbito e crescendo dentro do conhecimento” (Christa Glass).

Christa revela que a pedagogia Waldorf foi a sua vida. E que sua vida transformou-se a partir do conhecimento da pedagogia Waldorf.

“Foi a minha vida, né?! Quer dizer, realmente eu me senti íntegra com as propostas pedagógicas, eram os meus ideais de vida também” (Christa Glass).

4.6. VISÃO GERAL DO JARDIM WALDORF HOJE: ALGUNS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E DINÂMICAS

Ilustração 25 – Sala de jardim Waldorf – Escola Waldorf Rudolf Steiner



Fonte: Escola Waldorf Rudolf Steiner – Arquivo Folder 2010
Fotógrafo Gabriel Tilkian.

Joan Almon, em 28 de maio de 1999, entrevistou Klara Hattermann. Almon aponta: “she remarked that what she and others did in those early years might not even be considered a Waldorf kindergarten today¹²⁸” (ALMON, 1999, s/p). É a partir

¹²⁸ Tradução: ela observou que o que ela e outros faziam naqueles anos iniciais não poderia nem mesmo ser considerado um jardim de infância Waldorf hoje.

dessa conversa que Almon questiona o que realmente faz um jardim Waldorf ser Waldorf nos dias de hoje, para além da estética do ambiente e das atividades propostas para as crianças.

Essa resposta é polêmica. Vimos, na seção anterior, a resposta de Christa Glass. Talvez possamos pensar que, o que faz um jardim de infância ser Waldorf, hoje, é o vínculo de sua equipe de profissionais com a Antroposofia, enquanto caminho de autoconhecimento e conhecimento do ser humano. Isso vai além de metodologias e didáticas empregadas, pois, como estamos vendo nesta pesquisa, não há uma metodologia puramente Waldorf para a Educação Infantil. Há um sincretismo metodológico, ainda que sem a consciência real acerca dele. No capítulo 4, importantes ângulos de reflexão são apresentados e podem ajudar a construir novas respostas a essa pergunta.

Mesmo assim, considero válido que uma breve visão panorâmica do trabalho prático realizado hoje, no século XXI, nos jardins Waldorf, seja descrita nessa seção. Mas, mais especificamente, e entendendo que são possíveis muitos trabalhos de jardim Waldorf, dependendo do lugar onde ele se encontra, o que descreverei é o meu próprio trabalho de jardineira Waldorf, na cidade de São Paulo.

Os jardins Waldorf costumam funcionar em uma sala ampla, tal como a Ilustração 25 registra, onde cantinhos de brincadeiras são montados pela professora: cabanas feitas com panos, que imitam casinhas; bonecas de pano; cestos com materiais naturais variados, tais como, sementes, conchas, pedras, tocos de madeira. A mesa normalmente é coletiva, como em uma família. Não há quadro negro, nem brinquedos pedagógicos. Crianças de 4, 5 e 6 anos brincam juntas no mesmo grupo, que costuma ter cerca de 18 crianças. Em geral, os pequeninos da primeiríssima infância ficam em outro grupo, menor, chamado de Maternal. Mas há experiências de jardins Waldorf que abarcam todo o primeiro setênio.

O ritmo do dia é decidido pelo professor, de acordo com as características de seu grupo. Em geral, esse ritmo deve proporcionar uma respiração adequada ao grupo, alternando momentos de maior expiração – por exemplo, o brincar livre na área externa –, com momentos de inspiração – narração de uma história. Um bom fluxo respiratório é indispensável para um trabalho saudável.

Assim como o ritmo do dia deve ser especialmente observado pelo professor, também um ritmo da semana pode ser construído, fixando-se atividades ligadas a cada

dia. Isso possibilita à criança segurança e uma forte vivência rítmica: por exemplo, na segunda-feira, faz-se trabalhos manuais; na terça-feira, modelagem; na quarta-feira, pão; na quinta-feira, lavagem de roupas; na sexta-feira, pintura. O ritmo do mês também observa a intensificação e o declínio da época que está sendo trabalhada. E o ritmo do ano é marcado pelos grandes festivais da humanidade; pelas tradições culturais do povo em questão, em conexão com um eixo cristão aberto e não confessional; e com os elementos das estações da natureza do local onde esse jardim encontra-se. O ciclo do ano percorre épocas, que são vividas intensamente pelas crianças.

Segue meu relato pessoal, livre, sobre um dia no jardim Waldorf:

O dia está amanhecendo, e a jardineira Waldorf abre sua sala. Abre as janelas, talvez coloque uma flor recém colhida no vaso sobre a mesa. Veste seu avental e põe a chaleira no fogo. Enquanto as crianças não chegam, ela prepara a atividade do dia. Hoje será dia de fazer pão. Já coloca a grande bacia no centro da mesa e separa as farinhas. Pensa em cada uma de suas crianças e fala uma breve oração, para estar centrada e imbuída dos mais nobres ideais que inspiram a educação.

Quando as crianças começam a chegar, o cheiro de chá já se espalhou pela sala. A jardineira vai para a porta, para recebê-los alegremente. Guardam as mochilas e colocam suas pantufas. Enquanto aguardam todos chegar, que tal desenhar? Os cestinhos de giz de cera e papel rapidamente se espalham sobre a mesa. As crianças conversam enquanto fazem seus desenhos coloridos. Depois alguns vão brincar. Começam a construir uma lanchonete. “Quem quer um suco de laranja?”, pergunta o João. E logo sua lanchonete já tem fregueses... A jardineira guarda os desenhos, limpa a mesa e começa a cantarolar uma música. Todos já sabem que é a música do pão. Alguns correm novamente para a mesa: “Você pode ir lavar suas mãos?”, pergunta a professora. Mãos lavadas, mangas arregaçadas. Padeiros e padeiras têm força nas mãos!

As crianças, livremente, ajudam a preparar a massa e a sová-la. O pão vai descansar. Maria, você pode limpar a mesa com a esponja? José, pode varrer? A professora vai lavar a louça com duas outras crianças. E as demais mergulham em suas brincadeiras.

O pão cresce, e as brincadeiras também. Um grupo de crianças está cuidando das bonecas. Precisam ir ao médico, pois uma delas está com dor de barriga. O Artur é um grande lagarto, que está assustando alguns colegas que começam a fugir dele e a gritar... Há dois pescadores, entretidos com suas varas: eles vão acampar na floresta, no escuro da

noite. João constrói uma ponte com cadeiras e tábuas: quem quer atravessar esse rio? Mariana busca um cantinho sossegado e empilha sozinha algumas rodelas de troncos... Ela quer fazer uma torre, mas toda hora a torre cai! Ela diz: "Amanda, você me ajuda?" E as duas começam novamente a construção.

Alguns continuam ajudando a professora a adiantar o lanche. Arrumam a mesa, picam as frutas, enquanto a professora tosta a aveia da granola no fogão.

O pão já cresceu e vai para o forno. A jardineira começa a arrumar a sala, cantarolando. As crianças já sabem que é a hora de guardar os brinquedos. Algumas reclamam: "mas a gente ainda nem brincou?!".

Tudo no lugar, a jardineira começa a cantar, convidando as crianças para uma linda roda. Nessa roda, belos gestos, poemas e canções são feitos, de forma a que as crianças imitem. Por cerca de 4 semanas, a jardineira faz a mesma roda com as crianças, cuja temática está ligada ao momento do ciclo do ano que está sendo vivenciado. Nesse período, a roda é de Páscoa, e a jardineira optou por falar da natureza, trazendo uma imagem delicada que contém a transformação: a lagarta e a borboleta. As crianças imitam a professora, que fala versos sobre a lagarta, o sono no casulo. No final da roda, estão todos voando pela sala, borboletas batendo suas asas. Agora pousam nas flores e descansam.

Um por um, a professora os convida a lavar as mãos e sentar. O lanche vai começar. Uma oração é feita, e todos dão as mãos para desejar um bom apetite. Hoje temos mamão com granola, cujo perfume se mistura ao cheirinho do pão que está assando no forno. O pão será o lanche de amanhã.

Quando o lanche termina, abre-se a porta da sala: o sol está brilhando lá fora e convida a correr e brincar. Água, areia, terra e lama.

Alguns ficam na sala, ajudando a organizá-la. A louça é lavada em bacias, na varanda. Dois meninos varrem a sala. E um outro arruma uma roda com as cadeiras, para a contação da história.

No pátio, a jardineira rega as plantas, pega o ancinho e recolhe as folhas secas. Depois senta perto da caixa de areia, para comer alguns gostosos bolos de areia que as crianças lhe oferecem. Aproveita para costurar umas roupinhas de boneca que estão furadas.

Na goiabeira, há várias crianças penduradas. Elas sobem e descem levando panos. Amarram-nos nos galhos firmes, fazendo redes para se balançarem.

Depois de muitas experimentações no pátio, é preciso recolher os brinquedos, lavar os baldes e se limpar. Trocar a roupa suja, lavar as mãos, beber água, descansar. Alguns estão suados, com as bochechas bem vermelhas. É bom lavar o rosto e se pentear, que a história já vai começar...

Na grande roda de cadeiras, com as cortinas fechadas, as crianças se acomodam. Canções suaves as conduzem da agitação do pátio ao ambiente de interiorização e recolhimento. Uma vela é acesa, e a jardineira conta, com delicadeza, um conto de fadas. Com essa atmosfera de sonho, é feita a despedida. Amanhã, um novo dia nos espera!

4.7. CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE RUDOLF STEINER

Marcelo da Veiga (2013) aponta que um dos aspectos mais fortemente combatido no trabalho de Rudolf Steiner diz respeito a sua *credibilidade científica*. Nos últimos anos, tal crítica tornou-se ainda mais incisiva. Falar de fenômenos não sensoriais e pretender construir conhecimento objetivo acerca deles abre um flanco de fragilidade metodológica no corpo de conhecimentos erigido por Steiner, caso o observador parta de um entendimento estrito do que é ciência. Para Veiga (2013, p. 128: “Anthroposophy as knowledge of the spiritual is not in competition with that of physical reality, rather it is intended as a supplementary form of knowledge, a form in its own right and, by implication, complementary to sensory knowledge¹²⁹”.

Ainda que Steiner reivindique para a Antroposofia *status* de ciência, Veiga (2013) defende que ela difere da ciência natural em termos de metodologia e conteúdos. Mas aproxima-se desta enquanto disposição interior para a aquisição do conhecimento, da disciplina processual e da vinculação a uma ética do conhecimento.

Veiga (2013) adverte que é importante que o indivíduo que pretende utilizar os resultados da pesquisa espiritual de Rudolf Steiner submeta-os à sua própria avaliação crítica, pois uma das tentações é dogmatizar o conhecimento antroposófico, passando a relacionar-se com ele a partir da fé. Nesse caso, os resultados da pesquisa espiritual de Rudolf Steiner assumem contornos de verdades absolutas – o que é um desserviço à própria Antroposofia.

¹²⁹ Tradução: A Antroposofia como conhecimento do espiritual não está em competição com aquele da realidade física, mas, sim, como uma forma suplementar de conhecimento, uma forma em si e, por implicação, complementar ao conhecimento sensorial.

Por discorrer sobre esferas espirituais que transcendem a sensorialidade, Steiner acabou sendo cultuado em alguns círculos, tal como um guru. Veiga (2013) salienta a falibilidade do conhecimento construído por ele. Cumpre observar, por exemplo, que grande parte de sua obra chegou até nossos dias sem a revisão do autor, fruto de registros estenográficos de proferições orais. Ou seja, o risco de distorções é real e perigoso.

Também Jost Schieren (2011) comenta que, no século XX, o grande foco do movimento antroposófico foi alcançar sucesso nas diferentes áreas de atuação prática (medicina, agricultura, pedagogia, etc.). E houve relativo sucesso e aceitação. Mas, se por um lado os frutos da Antroposofia foram aceitos, “the tree itself is generally avoided or ignored. Anthroposophy continues to be regarded as an obscure body of spiritual teaching¹³⁰” (SCHIEREN, 2011, p. 90). Schieren (2011) aponta que isso é *desejar escolas Waldorf sem Steiner*. E avança com a seguinte reflexão:

It must be admitted that anthroposophy, in spite of the public recognition of anthroposophical initiatives, still has scarcely any standing in universities and academic life generally. It is considered unscientific, and is thus paid no heed in those faculties where it might be of relevance (medicine, agriculture, education)¹³¹ (SCHIEREN, 2011, p. 90).

No entanto, no século XXI, esse cenário começa a mudar. Schieren (2011) aponta os seguintes indícios:

- Desenvolvimento de cátedras antroposóficas em algumas universidades. E cursos de formação do professor Waldorf que abarcam o rigor acadêmico;
- Publicação de artigos científicos sobre Antroposofia: “What is important here is that a serious dialogue with anthroposophy has been opened up by representatives of modern academia¹³²” (SCHIEREN, 2011, p. 91).

¹³⁰ Tradução: A árvore em si mesma é geralmente evitada ou ignorada. A Antroposofia continua a ser considerada como um corpo obscuro de ensino espiritual.

¹³¹ Tradução: Deve-se admitir que a Antroposofia, apesar do reconhecimento público de iniciativas antroposóficas, ainda não tem praticamente nenhuma importância nas universidades e na vida acadêmica em geral. É considerada não-científica e, portanto, não se lhe dedicam atenção naquelas faculdades onde possa ser relevante (medicina, agricultura, educação).

¹³² Tradução: O que é importante aqui é que um diálogo sério com a Antroposofia foi aberto por representantes da academia moderna.

E é nesse diálogo com o mundo acadêmico que Schieren aponta:

As regards the scientific status of anthroposophy the answer given by these representatives of the modern scientific mentality is perfectly clear: anthroposophy is not a science. It belongs among the so-called pseudo-sciences. If this verdict holds in the long term, anthroposophy will eventually be hindered from having any essential influence upon social or cultural life¹³³ (SCHIEREN, 2011, p. 91).

Esse veredicto acerca do não cientificismo da Antroposofia escora-se no fato de que as afirmações de Steiner sobre fenômenos suprassensíveis não são testáveis. É preciso um paradigma científico mais amplo para abarcar o conhecimento antroposófico.

Outro ponto que enfrenta fortes críticas, segundo Schieren (2011), é o fato de a filosofia erigida por Steiner fundamentar-se no idealismo. Os dias de hoje são essencialmente positivistas, sendo que não há mais espaço para esse tipo de pensamento.

Heiner Ullrich, por sua vez, é incisivo:

In contrast to the conscious detachment, plurality and unresolved openness of scientific method, Steiner and his disciples desire dogmatic knowledge, or visionary experience, of the world as a well-ordered whole resembling an eternal, unchangeable truth. [...] Their way of thinking is degenerate philosophy, mere worldview. [...] With the formulation of the anthroposophical 'occult science' Steiner fell prey to all the dangers of such a way of thinking. Here the pre-modern, dogmatic-metaphysical speculation of neo-Platonism is transformed into the contrived, re-mythologised world picture of theosophy¹³⁴ (ULLRICH¹³⁵, 1988, p. 174 apud SCHIEREN, 2011, p. 92).

¹³³ Tradução: No que diz respeito ao *status* científico da Antroposofia, a resposta dada por esses representantes da moderna mentalidade científica é perfeitamente clara: a Antroposofia não é uma ciência. Pertence às chamadas pseudo-ciências. Se este veredito se mantiver a longo prazo, a Antroposofia acabará por ser impedida de ter qualquer influência essencial sobre a vida social ou cultural.

¹³⁴ Tradução: Em contraste com o desapego consciente, a pluralidade e a abertura não resolvida do método científico, Steiner e seus discípulos desejam o conhecimento dogmático, ou a experiência visionária, do mundo como um todo bem ordenado que se assemelha a uma verdade eterna e imutável. [...] Seu modo de pensar é filosofia degenerada, mera cosmovisão. [...] Com a formulação da "ciência oculta" antroposófica, Steiner foi vítima de todos os perigos de tal pensamento. Aqui a especulação pré-moderna, dogmático-metafísica do neo-Platonismo é transformada na imagem mundial inventada e re-mitologizada da teosofia.

¹³⁵ ULLRICH, H. (1988). Wissenschaft als rationalisierte Mystik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung der erkenntnistheoretischen Grundlagen der Anthroposophie. *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 28.

Existe, portanto, uma séria questão epistemológica em relação à Antroposofia, que permanece insolúvel. Mas é possível vê-la por outra ótica:

Tudo o que foi separado e compartimentado em gavetas da especialização do conhecimento, na Antroposofia encontra-se num mesmo baú epistemológico que concebe a realidade nos seus aspectos espirituais, anímicos, físicos, biológicos, psicológicos, sociológicos, éticos, estéticos, morais, mitológicos, históricos, econômicos, cósmicos. É esta visão de conjunto que estrutura a proposta de recomposição das práticas individuais e sociais que forma o caráter das iniciativas sociais antroposóficas. Esta cosmovisão integral da realidade é o escudo para contrapor a tendência fragmentadora de muitas correntes do conhecimento; a educação Waldorf quer um ser humano com a visão do todo, com um pensamento orgânico capaz de compreender Gaia, o organismo vivo que é o planeta Terra (BACH JR., 2007, p. 13).

Schieren (2011) tenta romper esse impasse mostrando que o que se impõe hoje talvez não seja o debate acerca do cientificismo antroposófico, mas, sim, uma mudança de atitude, em que o foco passa a ser o como a Antroposofia pode ser utilizada cientificamente. E, assim como Veiga, Schieren (2011) concorda que o pré-requisito para isso é que os resultados da pesquisa espiritual de Steiner sejam tratados como teses sujeitos a testes e à criticidade. Ele afirma que a postura dos antropósofos – que ele define como fechados em si mesmos, imunizados contra críticas e com a empáfia do “we know better¹³⁶” (SCHIEREN, 2011, p. 95) – é a que mais afasta a Antroposofia da ciência, das academias e do debate arejado e profícuo. Parte do conteúdo da Antroposofia parece-lhe perfeitamente testável. E boa parte daquilo que compõe a metodologia de ensino das escolas Waldorf aqui se enquadra. Mas, há uma parte de declarações de Steiner que não permitem verificação, tal como a ideia de reencarnação. Schieren (2011) sugere, portanto, que se faça uma triagem, separando:

- Declarações verificáveis;
- Declarações não verificáveis, mas concebíveis;
- Declarações não verificáveis e inconcebíveis.

Schieren (2011) defende que a porcentagem dessa última categoria na obra de Steiner é pequena: “The advantage in such a systematization lies in the fact that the

¹³⁶ Tradução: Nós sabemos melhor.

whole of Steiner's works can no longer be discredited simply on account of a few incomprehensible passages¹³⁷" (SCHIEREN, 2011, p. 95).

Em relação a uma crítica comum em muitos círculos de que Steiner era racista – pois em vários momentos de sua obra ele fala sobre sociedades tradicionais, enfatizando um possível atraso cultural –, Schieren (2011) salienta que “representatives of science at university level (e.g. Heiner Ullrich) attest to the fact that Rudolf Steiner and anthroposophy have nothing to do with racism¹³⁸” (SCHIEREN, 2011, p. 96). Tal acusação primava por analisar frases soltas, retirando-as do contexto no qual foram proferidas, abstraindo a historicidade de que Steiner é um autor de 100 anos atrás e, portanto, cidadão daquela sociedade de então; e, principalmente, descaracterizando o *leitmotiv* da obra como um todo, que é pautado em uma profunda ética para com o ser humano.

A reflexão de Schieren culmina com a seguinte conclusão:

The idea here put forward of a scientific attitude towards and a scientific way of working with anthroposophy is not the result of opportunism or an attempt to further a career. It springs, rather, from a feeling that one should be contributing to the creation of a new idea of man and ensuring that it gets a hearing in the modern social context. Students should have the opportunity to become aware of this new understanding of the human being cultivated out of anthroposophy. The ideological walls of concrete that the universities have built around anthroposophy must be breached¹³⁹ (SCHIEREN, 2011, pp. 96-7).

Quanto ao aspecto pedagógico, vale observar que, com a enorme expansão do movimento Waldorf, esse sistema de ensino foi apresentado na 44^a sessão da Conferência Internacional sobre Educação em Genebra (outubro/1994). Houve a participação dos Ministros de Educação dos países membros da UNESCO, além de

¹³⁷ Tradução: A vantagem de tal sistematização reside no fato de que toda a obra de Steiner não pode mais ser desacreditada simplesmente por conta de algumas passagens incompreensíveis.

¹³⁸ Tradução: Representantes da ciência em nível universitário (por exemplo, Heiner Ullrich) atestam o fato de que Rudolf Steiner e a Antroposofia não têm nada a ver com o racismo.

¹³⁹ Tradução: A ideia aqui apresentada de uma atitude científica e de uma maneira científica de trabalhar com a Antroposofia não é o resultado de oportunismo ou uma tentativa de promover uma carreira. Ela provém, antes, do sentimento de que alguém deveria estar contribuindo para a criação de uma nova ideia de homem e garantindo que ela seja ouvida no contexto social moderno. Os estudantes devem ter a oportunidade de tomar consciência dessa nova compreensão do ser humano cultivado a partir da Antroposofia. As paredes ideológicas de concreto que as universidades construíram em torno da Antroposofia devem ser rompidas.

observadores de diversas organizações internacionais. Essa apresentação constituiu-se em um marco de reconhecimento formal e acadêmico da pedagogia Waldorf.

De lá para cá, inúmeras questões têm sido debatidas nos círculos acadêmicos. Neil Boland (2015) adverte que a educação Steiner¹⁴⁰ pode ser muito autorreferente, normativa e até mesmo fundamentalista. Pode ser refratária a tudo aquilo que não parte de Steiner, ou seja, pouco afeita ao diálogo e à troca. Isso se agrava com a tendência a idealizar seu fundador, não admitindo críticas a ele: tudo o que é dito por Steiner é absorvido sem crivo. Ainda que muito bem-sucedida em diversos aspectos, a pedagogia Waldorf possui elementos antiquados, tende a naturalizar certas práticas sem criticá-las (sempre alegando indicações de Steiner) e é massivamente eurocêntrica: “Eurocentric traditions still play an over-large part in pedagogical practice in Steiner settings, at odds with their widening geographic and cultural diversity¹⁴¹” (BOLAND, 2015, p. 193).

Boland (2015) prossegue, questionando o quanto o currículo Waldorf é normativo e o quanto que ele não passa por uma adaptação aos contextos culturais locais. Ele exemplifica isso, apontando que o mito nórdico de Odin é contado na cidade de Milwaukee, EUA:

Waldorf education is being offered in more than 60 countries and is growing rapidly with major new areas of development in Asia. In the process of becoming global, it has spread from its origins in Europe, yet it has barely begun to reflect critically on what this expansion means in terms of the transmission of ideas into different cultures and different settings¹⁴² (RAWSON¹⁴³, 2010, p. 2 apud BOLAND, 2015, p. 193).

¹⁴⁰ Alguns autores preferem utilizar o termo educação Steiner, por ser mais abrangente do que pedagogia Waldorf. A pedagogia Waldorf é historicamente contextualizada e refere-se ao movimento pedagógico que nasceu em 1919, vinculado à fábrica Waldorf-Astória. A obra de Rudolf Steiner pode permitir outras experiências pedagógicas, mais amplas do que a pedagogia Waldorf em si.

¹⁴¹ *Tradução*: As tradições eurocêntricas ainda desempenham um papel muito importante na prática pedagógica nos ambientes de Steiner, em desacordo com a ampliação da diversidade geográfica e cultural.

¹⁴² *Tradução*: A educação Waldorf está sendo oferecida em mais de 60 países e está crescendo rapidamente com novas áreas importantes de desenvolvimento na Ásia. No processo de tornar-se global, ela espalhou-se a partir de suas origens na Europa e, no entanto, mal começou a refletir criticamente sobre o significado dessa expansão em termos da transmissão de ideias em diferentes culturas e diferentes contextos.

¹⁴³ Rawson, M. (2010). *Sustainable teacher learning in Waldorf education: A socio-cultural perspective*. RoSE Journal, 1(2)

Ou seja, existe o questionamento por parte dos críticos da pedagogia Waldorf se o eurocentrismo excessivo é um nível de colonialismo espiritual¹⁴⁴, de modo que se espera que as influências europeias cheguem aos países necessitados... Portanto, Boland (2015) insiste na importância de que a educação Steiner assuma diferentes formas em cada localidade do mundo. Ele aponta experiências positivas nessa direção, como escolas Waldorf na China, que vincularam o currículo Waldorf ao Confucionismo tradicional; e na Nova Zelândia (país do autor), ao currículo Maori.

Is it time to speak of the need to de-colonise Steiner education? In New Zealand, colonisation and decolonisation are terms which have emotional power. I write from a country with a contested history of colonisation by Europeans and which is striving to a culture become a post-colonial one, challenging and destabilizing the dominance of pākehā (European) thought and privilege¹⁴⁵ (BOLAND, 2015, pp. 195-6).

Cada comunidade que inicia uma escola na orientação de Steiner deveria, para Boland (2015), ser capaz de olhar para a sua própria situação, identificando suas minorias e avaliando o quanto o ponto de vista, a história, os costumes e a cultura destas está presente no interior da escola. Para Boland, isso é uma maneira consciente de lidar com aquilo que Benson Snyder consagrou em sua obra como “currículo oculto”:

The ‘hidden curriculum’ is a term coined by Benson Snyder in his book of the same name (1970). It has come to refer to the values, norms, attitudes and beliefs unconsciously transmitted within the classroom and the school environment. It is not to be found detailed within a curriculum document or in lesson plans but forms a significant aspect of learning in every school. It is not possible to avoid it. (...). I am not aware that the commonly taught Steiner curriculum has been investigated to any significant degree to see what aspects of a ‘hidden curriculum’ can be identified and how they manifest. If this is the case, the work is overdue¹⁴⁶ (BOLAND, 2015, p. 196).

¹⁴⁴ “Spiritual colonization” (Aengus Gordon* apud BOLAND, 2015, p. 196).

*Aengus Gordon in HOUGHTON, p. (2012). *Dialogues of destiny: A postmodern appreciation of Waldorf education*. Malvern Hills, United Kingdom: Sylvan Associates.

¹⁴⁵ Tradução: É hora de falar da necessidade de descolonizar a educação de Steiner? Na Nova Zelândia, colonização e descolonização são termos que têm poder emocional. Escrevo de um país com uma história contestada de colonização por europeus e que está lutando para que uma cultura se torne pós-colonial, desafiando e desestabilizando o domínio do pensamento e privilégio pākehā (europeu).

¹⁴⁶ Tradução: O “currículo oculto” é um termo cunhado por Benson Snyder em seu livro de mesmo nome (1970). Refere-se aos valores, normas, atitudes e crenças inconscientemente transmitidas dentro da sala de aula e do ambiente escolar. Não é para ser encontrado detalhado dentro de um documento do currículo

Boland (2015) também referência em Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido*), para mostrar que muito precisa ser olhado: relações, estruturas de poder e estruturas de autoridade; o uso da linguagem; a escolha de material didático (incluindo canções, poemas, imagens) e todas as mensagens sobre valores de gênero e ensino da história, além de tantas outras coisas. Ainda que esse debate e preocupação tenha passado ao largo da obra de Rudolf Steiner, se sua pedagogia chegou ao século XXI, ela precisa se comprometer com as questões pungentes deste tempo.

Finalmente, Boland (2015) volta-se para a questão de que a primeira escola Waldorf foi criada para filhos de operários, compromissada com a justiça social. Isso permanece uma busca? As escolas Steiner abarcam minorias, diferentes grupos étnicos, culturais e de crenças? Ele permanece atento ao perigo de que essas escolas tenham se desgastado, dogmatizado e apegado excessivamente à tradição de uma herança pedagógica específica, abdicando de interagir com abordagens contemporâneas. Sugere a necessidade de se calibrar abordagens muito puristas e inflexíveis. E propõe que se busque relação com o tempo, o lugar e a comunidade na qual se está inserido.

Heiner Barz (1993) investe em outra direção, questionando a base da pedagogia Waldorf, erigida sobre o trabalho de autoeducação do professor. O ideal de perfeição pode se tornar tão alto e inatingível, que Barz questiona de forma bastante ácida o quanto o educador consegue de fato lidar com tudo aquilo que, em si mesmo, ele não consegue transformar... A criança é educada também por esse *educador secreto*, ainda que o professor não tenha consciência dessas camadas de si mesmo. Ademais, Barz (1993) choca-se com o nível de autoeducação almejado, que, para ele, lembra a autoflagelação como caminho para uma suposta elevação espiritual e santificação. Ora, no limite, podemos vislumbrar aqui a preocupação com a perda da naturalidade do educador, assim como os perigos de se supor um ser humano mais elevado que os demais.

Porém, é importante salientar que a preocupação de Barz (1993) é quanto ao risco contido no âmbito apontado. Para ele, a premissa do professor abnegado não deve ser vista como princípio dogmático da pedagogia Waldorf: é importante que o professor se perceba a si mesmo, e que entenda seus limites, sem se violentar. Sem abdicar de si,

ou em planos de aula, mas constitui um aspecto significativo da aprendizagem em todas as escolas. Não é possível evitá-lo. (...) Não estou ciente de que o currículo de Steiner, comumente ensinado, tenha sido investigado em qualquer grau significativo para ver quais aspectos de um "currículo oculto" podem ser identificados e como eles se manifestam. Se este for o caso, o trabalho está atrasado.

de suas características e de sua individualidade autêntica. Ele propõe que o conceito de autoaceitação seja conjugado com o de autoeducação. Barz (1993) ainda critica uma possível supremacia do Espírito no trato dado à trimembração do ser humano. Para ele, o corpo é negligenciado nas escolas Waldorf, bem como as necessidades que dele emanam. Todo o trabalho com a sexualidade do jovem é, para Barz, frágil. E ele aponta para o perigoso cultivo de um padrão estético único no qual, por exemplo, ritmos musicais barulhentos e rebeldes, que dão vazão a expressões corpóreas mais instintivas, são coibidos. Nesse sentido, ele se preocupa com um possível aspecto moralista da pedagogia Waldorf, que deve ser observado com cuidado.

Claro que a crítica de Barz (1993) é importante e revela um fato preocupante: o que acontece com uma pedagogia que não passa por mecanismos contínuos de revisão acadêmica e debates críticos acerca de seus pressupostos, seus métodos e suas didáticas? Ela corre o risco de tornar-se a caricatura de si mesma, de modo que nem mesmo os próprios professores Waldorf têm a clareza quanto às condutas pedagógicas adotadas. A compreensão da obra de Steiner não está viva nos colegiados Waldorf, conforme a entrevista com Christa Glass confirma: e muitas deformações começam a surgir, em nome de um agir por tradição, em detrimento de um agir por consciência. Resta apenas o triste caminho da cristalização de condutas, sem a real compreensão dos porquês do ato pedagógico Waldorf.

Mas, finalmente, Barz (1993) reconhece o legado e importância da pedagogia Waldorf, e de toda a renovação por ela trazida por meio da arte no contexto educativo. Ele a situa no cenário pedagógico mundial como uma prática que pode ser identificada com as pedagogias da criança, e reconhece que hoje a educação Waldorf é uma das poucas experiências oriundas do período das grandes reformas pedagógicas que permanece com fôlego.

5. O *KINDERGARTEN* DE FROEBEL E O *KINDERGARTEN* WALDORF: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS

É possível encontrar aproximações e afastamentos entre as teorias de Froebel e de Steiner, que dão sustentação às práticas pedagógicas de seus respectivos *kindergartens*? Tudo o que percorremos até agora visa embasar com suficiente solidez essa análise comparativa.

Heiner Barz¹⁴⁷ (1993), professor titular da Heinrich Heine University Düsseldorf, já citado no capítulo anterior, foi o único autor encontrado nesta pesquisa que se dedicou a essa mesma pergunta. Ele defende que há claras e inequívocas aproximações entre tais autores e seus respectivos *kindergartens*, como será apresentado no decorrer do capítulo. E é taxativo: por mais que tenhamos a pretensão de que o jardim Waldorf seja original, lidando com um conceito novo de educação para a primeira infância, quando o estudamos com criticidade, torna-se evidente que houve transposição e naturalização de conceitos originários de Froebel.

Barz (1993) salienta que a concepção de *kindergarten* froebeliano que impregna o *kindergarten* Waldorf foi propagada por duas de suas alunas – Henriette Schader (já estudada no item 3.4) e Erika Hoffmann. Para ele, o uso das mesmas metáforas por Steiner e Froebel já é um indício surpreendente da congruência entre as linhas.

Steiner, em abril de 1923, rejeitou claramente em sua obra aquilo que os dons froebelianos trouxeram ao jogo infantil, apontando para a carência de significações no trabalho assim desenvolvido. Por exemplo, quando Steiner aborda a questão do jogo de palitos, entendemos aqui uma crítica explícita, porém não nominal, ao trabalho desenvolvido por Froebel:

Inventar o jogo de palitos, ou a tecelagem de papel, é um trabalho fácil de fazer. Mas o trabalho de realmente estruturar nossa vida complicada – como a própria criança já faz quando o menino brinca com a pá, ou algo parecido, e quando a menina brinca com bonecas¹⁴⁸ – o trabalho de

¹⁴⁷ Heiner Barz currently works at the Department of Educational Research and Management, *Heinrich Heine University Düsseldorf*. Heiner does research in Educational Innovation, Migration, Marketing, eLearning and Further (Post-compulsory) Education. His most recent publication is "Manual Educational Reform and Reform Education". Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Heiner_Barz>. Acesso em: 05 mar. 2019.

¹⁴⁸ Steiner proferiu a palestra citada no ano de 1923. Percebe-se uma nítida questão de gênero ligada ao brincar da criança, que mereceria debate, mas que foge aos limites desta dissertação.

transpor a atividade humana para a brincadeira infantil – e isso também com as atividades mais complicadas da vida – é o que deve ser feito e é um trabalho demorado, para o qual estamos pouco preparados hoje em dia (STEINER, [1923]2000, p. 75).

Em agosto de 1923, Steiner retoma essa crítica, sendo mais direto e incisivo:

Podemos dar um arado a um menino, mas o mais importante é que possamos imbuí-lo do caráter plástico e estético do ato de arar. É isto que pode conduzir a plenitude do ser humano a desabrochar. A este respeito, alguns jardins de infância, extraordinariamente dignos de reconhecimento sob outros aspectos, têm cometido grandes falhas. *Os jardins de infância fundados por Froebel e outras pessoas com um verdadeiro e íntimo amor pela criança devem ter bem claro que esta é um ser imitativo, mas só quem ainda não está intelectualizado pode exercer imitação.*¹⁴⁹ Assim, não devemos introduzir no jardim de infância toda sorte de trabalhos infantis já mentalmente elaborados. Atividades como combinar palitos, trançar papel e outras similares, frequentemente de grande importância nos jardins de infância, não passam de invenções. Só devemos ter, no jardim de infância, a imagem daquilo que os adultos também fazem, e não o que é especialmente engendrado. Frequentemente aquele que possui um conhecimento do homem é invadido por um sentimento trágico ao entrar num desses jardins de infância modelares, onde há trabalhos tão lindamente engendrados – pois, de um lado, esses jardins de infância surgem de uma infinita boa vontade, de muito amor pela criança, e de outro lado não se considera que todo conteúdo intelectual, toda elucubração nos trabalhos infantis deve ser excluída do jardim de infância, e que apenas a imitação exterior da imagem externa da atividade adulta deve ser aí cultivada (STEINER, [1923]1990, pp. 26-7).

Em julho de 1924, Steiner reitera sua crítica nominal à Froebel e seus *kindergartens*:

Mas então é preciso estarmos totalmente convencidos de que o mundo precisa incluir-se na escola. É o mundo, adequado à infância, que deve continuar vivo dentro da escolar. Por este motivo, tendo por base uma pedagogia saudável, não tentaremos criar uma série de trabalhos apropriados unicamente para crianças. Se fosse assim, por exemplo, as crianças precisariam trançar; precisariam executar toda sorte de

¹⁴⁹ A frase colocada em itálico por mim é melhor compreendida na versão em inglês: “Froebel’s system, as also others, have arisen from a true inner love for children but they have failed to realize that although imitation is a part of the very nature of the child, he can only imitate that which is not yet permeated by an intellectual quality.” *Tradução*: O sistema de Froebel, como também outros, surgiu de um verdadeiro amor interior pelas crianças, mas eles falharam em perceber que, embora a imitação seja uma parte da própria natureza da criança, ela só pode imitar o que ainda não é permeado por uma qualidade intelectual. Disponível em: <<http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA307/English/RSPC1943/19230810p01.html>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

outras coisas que nem mesmo fazem parte da vida, que são apenas idealizadas para manter as crianças ocupadas. Isso jamais teria uma influência positiva no desenvolvimento da criança. Pelo contrário: as brincadeiras praticadas na escola devem ser uma reprodução fiel da vida. Tudo deve ser extraído da própria vida; nada pode ser concebido pelo intelecto. Por esta razão – por maior que seja a boa vontade ao criá-los –; os objetos que, por intermédio de Fröbel e outros, surgiram na educação das crianças pequenas não vieram da verdadeira evolução das crianças, mas foram inventados na nossa época racional. E nada que tenha sido inventado deve atuar dentro da escola (STEINER, [1924]2016b, pp. 107-8).

Em agosto de 1924, Steiner enfatiza e radicaliza sua posição, de forma a não deixar dúvidas quanto àquilo que considera indesejável nos *kindergartens*:

Herein lies the root of evil in much of the education of today, and you find, for instance, in the 'exemplary' Kindergartens that different kinds of work are thought out for the child to do. In reality we should make the children do nothing, even in play, that is not an imitation of life itself. All Froebel occupations and the like, which have been thought out for the children, are really bad. We must make it a rule only to let the children do what is an imitation of life, even in play. This is extremely important¹⁵⁰ (STEINER, [1924]2010, s/p.).

Finalmente, em setembro de 1924, Steiner afirma:

We have seen how much of the pedagogy of former decades that a healthy pedagogy, such as the Waldorf school pedagogy wants to be, must definitely oppose. Yet these things have become extraordinarily precious to people. Sometimes our Waldorf school education must address certain things with tremendous severity, for instance, the Froebel kindergarten work, which is taken not from life but out of the intellect. Before the change of teeth it occupies children with activities that are not an imitation of life but are invented out of people's heads. This is putting into the child's first years of life something that should not be there until the next period, between change of teeth and puberty¹⁵¹ (STEINER, [1924]2008c, s/p.).

¹⁵⁰ *Tradução:* Aqui reside a raiz do mal em grande parte da educação de hoje e você encontra, por exemplo, nos jardins de infância "exemplares", que diferentes tipos de trabalho são pensados para a criança fazer. Na realidade, devemos fazer com que as crianças não façam nada, mesmo em brincadeiras, que não seja uma imitação da própria vida. Todas as ocupações de Froebel e similares, que foram pensadas para as crianças, são realmente ruins. Devemos fazer uma regra apenas para permitir que as crianças façam o que é uma imitação da vida, mesmo em brincadeiras. Isso é extremamente importante.

¹⁵¹ *Tradução:* Vimos o quanto da pedagogia das décadas passadas a que uma pedagogia saudável, como a pedagogia escolar Waldorf quer ser, deve se opor definitivamente. No entanto, essas coisas tornaram-se extraordinariamente preciosas para as pessoas. Às vezes, nossa educação escolar Waldorf deve abordar certas coisas com enorme severidade, por exemplo, o trabalho de jardim de infância Froebel, que é tirado

Ora, Barz (1993, p. 100) comenta a esse respeito:

Übereinstimmungen um so mehr, als Steiner sich in seinen ganzen pädagogischen Vorträgen nur dann auf Fröbel bezieht, wenn es ihm darum geht, dessen Spielgaben als Ausfluss der "intellektualistischen Erwachsenenkultur" abzulehnen. Eine positive Würdigung oder auch nur Erwähnung findet Fröbels Kindergarten bei Steiner nirgends¹⁵².

Barz vai mais longe... Apresenta um comparativo de princípios, que lhe dão a impressão de que: "Steiner habe seine Ratschläge für die ersten sieben Jahre zu einem großen Teil von Fröbel übernommen, ohne jedoch über die Herkunft dieser Gedanken Rechenschaft zu geben¹⁵³" (BARZ, 1993, p. 100).

Pessoalmente, considero tal afirmação arriscada. Condenar Steiner por uma apropriação intelectual de ideias, sem um estudo profundo, pode nos conduzir a equívocos. Pela presente pesquisa, parece-me que ambos os autores, imersos no caldo cultural do Romantismo alemão, foram fortemente influenciados por todo o conjunto de pensadores românticos. Realmente, chama a atenção o fato de Steiner não ter – em momento algum de sua obra – rendido tributos à Froebel. E ele o fez a Pestalozzi e a Jean Paul Richter, por exemplo. Mas também chama a atenção o fato de que talvez ele jamais tenha lido os escritos de Froebel, ficando com uma ideia simplista do trabalho dos *kindergartens*, já com suas corruptelas.

No capítulo 2, abordamos como o impulso de Froebel foi sofrendo deformações ao longo do tempo, pela dificuldade de compreensão dos princípios por ele postulados. Aquilo que nele foi o desejo de possibilitar que algo interno da criança viesse à tona, pela mediação de objetos inspirados em leis geométricas, tornou-se outra coisa: tornou-se recurso para colocar dentro da criança inúmeros aprendizados. Assim, fica a pergunta: será que os *kindergartens* do início do século XX, que Steiner conheceu,

não da vida, mas do intelecto. Antes da mudança de dentes, ela ocupa crianças com atividades que não são uma imitação da vida, mas são inventadas da cabeça das pessoas. Isso está colocando nos primeiros anos de vida da criança algo que não deveria estar presente até o próximo período, entre a mudança de dentes e a puberdade.

¹⁵² Tradução: Steiner, em todas as suas palestras pedagógicas, só se refere a Froebel quando lhe convém rejeitar as suas colocações de que a brincadeira com os dons seria uma consequência da "intelectualização" dos adultos. Em nenhum lugar existe uma menção ou valorização de Steiner pelo jardim de infância de Froebel.

¹⁵³ Tradução: Steiner baseou seus conselhos sobre o primeiro setênio grande parte em Froebel sem, contudo, prestar contas da origem de seus pensamentos.

refletiam o impulso original de Froebel? Pois a visão que ambos possuem da criança em si é muito próxima...

Barz (1993) compara Froebel e Steiner, e seus *kindergartens*, nas seguintes dimensões:

- Ambos são desenvolvimentistas;
- Ambos entendem o jardim de infância como espaço de proteção para a infância, contra influências deletérias do meio ambiente;
- Ambos apontam para a importância de que cada fase do desenvolvimento infantil seja vivida em sua plenitude, sem antecipação de etapas, como a escolarização precoce;
- Ambos se reportam às metáforas da jardinagem para tornarem o desenvolvimento da criança compreensível;
- Ambos reconhecem a importância e primazia da atividade sensorial na criança;
- Ambos enfatizam a importância do transcorrer rítmico do dia no jardim de infância;
- Ambos reconhecem a importância do brincar livre e genuíno da criança;
- Ambos partem da convicção de Rousseau de que a criança precisa ser criança;
- Ambos têm como conceito-chave para o trabalho com a primeira infância a atividade da *imitação*;
- Steiner diverge de Froebel na utilização dos dons.

Zander (2008-2007, p. 1444) sintetiza a análise de Barz e foca em quatro aspectos:

- Konzeption des Kindergartens als Schonraum;
- »Steiners Auffassung vom kleinen Kind als >noch ganz Sinnesorgan<<;
- rhythmischer Tagesablauf;
- freies Spiel und Nachahmung¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Tradução: • concepção do jardim de infância como santuário; • a concepção de Steiner da criança como toda ela um "órgão dos sentidos"; • rotina diária rítmica; • brincar livre e imitação.

Com base na pesquisa aqui desenvolvida, considero possível acrescentar à já ampla lista de Heiner Barz:

- Ambos reconhecem a importância do movimento para a criança;
- Ambos reconhecem a importância da arte na formação do ser humano;
- Ambos apoiam-se, tal como diversos autores românticos, na Teoria da Recapitulação, que defende que a ontogênese repete a filogênese;
- Ambos reconhecem a autoeducação do educador como esteio de toda e qualquer educação;
- Ambos reconhecem que a criança se autoeduca a si mesma;
- Ambos abarcam a dimensão espiritual da educação, tal como podemos observar nas seguintes citações:

Conforme a sua natureza imortal, a sua alma e o seu espírito, devemos tratar a cada um de nossos semelhantes como uma aparição da divindade sob formas humanas; como prova de amor, companhia e graça de Deus (FROEBEL, [1826]2001, p. 30).

E:

Nosso sistema pedagógico e educacional só será impregnado de uma mentalidade correta se nos tornarmos cômnicos de que nossa atuação sobre o ser humano nada é senão a continuação daquilo que os seres superiores já fizeram antes do nascimento (STEINER, [1919]2007, p. 22).

Enfim, há um amplo terreno no qual paralelos podem ser traçados. A seguir, aprofundamos alguns aspectos comparativos, a partir de tópicos que consideramos significativos para o trabalho dos *kindergartens*, e buscamos referências nas obras dos dois autores aqui estudados para guiar a análise comparativa.

5.1. A CRIANÇA SUBLIME E A RELIGIOSIDADE

Há uma convergência na forma de enxergar a criança, impregnada de muita devoção, em Froebel e Steiner. Para Froebel, a criança é vista como inocente e boa, sendo a educação um meio de proteção. Em *A educação do homem*, ele enfatiza que, após a anunciação do nascimento da criança, a educação inicia-se, sendo dever dos pais e educadores: “eles devem ser puros e sinceros em palavras e obras; devem compreender plenamente todo o valor e a dignidade do ser humano; devem considerar que um dom divino está entregue a seu cuidado e à sua proteção” (FROEBEL, [1826]2001, p. 31). E prossegue: “Desde seu nascimento, desde sua aparição sobre a terra, o menino deve ser tratado de acordo com a sua verdadeira essência e de modo que possa empregar sua energia com liberdade” (FROEBEL, [1826]2001, p. 33). O resultado dessa veneração pela criança é uma profunda ética: “desde menino, o homem deve ser tratado como um membro necessário e essencial da humanidade” (FROEBEL, [1826]2001, p. 30).

Em Steiner, temos o seguinte posicionamento convergente:

Com cada criança estamos diante do desdobramento, do desabrochar da ordem do universo divino-espiritual: como Deus atua no mundo. Essa atuação se manifesta em seu momento mais elevado, mais significativo, quando a contemplamos na criança em desenvolvimento. E então a criança se torna para nós um mistério sagrado (STEINER, [1924]2016b, p. 8).

Steiner, por sua vez, observa que a pergunta que o educador deve carregar perante a educação da criança é: “Como devemos cuidar daquilo que os deuses enviaram para nós, aqui embaixo, na Terra?” (STEINER, [1924]2016b, p. 8). Também aqui a veneração pela criança e pelo ser humano são fundantes de uma prática pedagógica pautada no respeito e na compreensão do valor individual de cada ser humano.

Tanto Froebel quanto Steiner apoiam-se em uma orientação cristã. Para Câmara Bastos, esse fundamento em Froebel é “aconfessional e não-dogmático” (BASTOS, 2001, p. 8). Esse fato é igualmente percebido em Steiner. Ambos defendem a autoeducação a partir de uma incessante observação de si mesmo. E a religiosidade tem grande importância na primeira infância, porém de forma ampla, não vinculada à prática específica de uma religião: “A religiosidade – a vida interior em Deus e com Deus em todos os momentos da existência, em todos os estados da alma – muito dificilmente se

manifesta com a plenitude de sua energia, se não tiver sido despertada desde a infância” (FROEBEL, [1826]2001, p. 36).

Steiner, por sua vez, coloca:

Podemos dizer que até a troca dos dentes a criança é essencialmente um ser imitativo, mas aquela forma de vivência que, mediante a imitação, passa por ela como passa o sangue da vida, é religião corpórea. Espero que não me entendam mal; às vezes, porém, é necessário usar termos estranhos para indicar algo que é tão estranho à cultura de hoje. Até a troca dos dentes, a criança vive numa religião corpórea (STEINER, [1923]2000, p. 53).

Mais adiante, ele enfatiza: “Pois na criança, qual é realmente o aspecto determinante? É, na verdade, o que acabei de caracterizar como essa entrega corpóreo-religiosa ao ambiente” (STEINER, [1923]2000, p. 57). No limite, isso significa dizer que uma criança não precisa rezar com palavras, pois ela reza com seus gestos imitativos.

Assim como, para este autor, a imitação em si é um ato religioso corpóreo, a postura do adulto também deve estar impregnada de religiosidade:

A gratidão pode manifestar-se no homem inconscientemente, como uma sensação, um sentimento de ser grato a tudo o que ele vê na natureza. Um sentimento de gratidão pode emergir todas as manhãs, quando o sol volta a aparecer. Pode emergir como gratidão por todos os fenômenos da natureza. E, de maneira análoga, desenvolve-se gradualmente, quando procedemos corretamente frente à criança, um sentimento de gratidão por tudo o que é dado, demonstrado e dito por pessoas, por seu sorriso a ela, pelo modo como a tratam. Esse sentimento de gratidão universal é a base da verdadeira religiosidade do ser humano. (...) O amor a Deus irá desenvolver-se, tal como a flor, a partir da raiz da gratidão universal. (STEINER, [1923]2000, p. 111).

5.2. O CONCEITO DE IMITAÇÃO

Ilustração 26 – Drawing of teacher leading children in “Finger Plays” from Finger plays for nursery and kindergarten by Emilie Poulsson ¹⁵⁵(1893)



“WHAT THE CHILD IMITATES, HE BEGINS TO UNDERSTAND.”—Froebel.

Fonte: Finger plays for nursery and kindergarten¹⁵⁶.

O reconhecimento de que a criança é um ser imitativo, e a conseqüente ação pedagógica que se apoia nos exemplos imitativos é comum a ambos os autores. Na Ilustração 26, é retratada uma cena froebeliana de imitação de brincadeiras de dedo, sugeridas para berçários e *kindergartens*, por Emilie Poulsson. Há, na legenda da gravura, uma frase de Froebel (sem a referência bibliográfica): “What the child imitates, he begins to understand¹⁵⁷”.

Para Steiner, a imitação é a grande força de aprendizagem da criança pequena. “É por meio dela que a criança passa dos movimentos aleatórios agitados e irrequietos aos movimentos definidos pela finalidade” (STEINER, [1923]2006b, p. 23). Ele define o

¹⁵⁵ Tradução: Desenho de um professor conduzindo crianças em “Brincadeiras de Dedos” de Brincadeiras de dedo para berçário e jardim de infância, de Emile Poulsson.

¹⁵⁶ Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/36/Drawing_of_Teacher_Leading_Children_in_%22Finger_Plays%22.png>. Acesso em: 29 out. 2017

¹⁵⁷ Tradução: O que a criança imita, ela começa a entender.

ponto focal daquilo que deve guiar a imitação da criança: “As atividades realizadas pela criança devem se basear diretamente nos afazeres da vida concreta” (STEINER, [1923]2006b, p. 33). E prossegue: “No que diz respeito ao jardim de infância, a necessidade da criança de imitar a vida é o que realmente importa” (STEINER, [1923]2006b, p. 33).

Novamente, interessa à Steiner o antagonismo entre imitação do trabalho direto realizado pelos adultos e atividades inventadas para as crianças:

Enquanto as crianças sentem vontade de imitar o trabalho dos adultos, inventamos, muitas vezes, atividades específicas para as crianças – por exemplo, equilibrar varetinhas ou outras brincadeiras semelhantes – que devem ser copiadas por elas e que desviam as crianças do que, de maneira viva, vem do seu interior: elas apenas querem imitar o trabalho dos adultos. As crianças são afastadas desse impulso natural de imitação e são levadas, por meio de todo tipo de atividades mecânicas inventadas, a campos de atuação inadequados para a vida infantil. Especialmente o século XIX era bem ativo no que diz respeito à invenção de todo tipo de atividades infantis para o jardim de infância que, em verdade, não deveriam ser realizadas pelas crianças (STEINER, [1923]2006b, p. 32).

Coerentemente com esse pensamento, o ambiente pedagógico proposto por Steiner é aquele em que naturalmente o trabalho do adulto desenvolve-se e no qual este não precise “ir de uma criança à outra para ensiná-la o que fazer” (STEINER, [1923]2006b, p. 32).

Froebel, por sua vez, também valorizava em larga escala a imitação direta dos afazeres domésticos. Tal valorização perpassa toda a obra *Mutter und Kose-Lieder* [1844], da qual extraímos exemplos ilustrativos (Ilustrações 27 e 28) da força atribuída por Froebel à imitação:

The housekeeping of a family brings one into constant interchange with nature, with commerce, and all the many divisions of a citizen's life, and gives an intelligent mother many opportunities to place the child in his earliest youth amid loveable relations with man, with God, and with Nature. How well Froebel understood this is shown in his "Songs for Mothers and Nursery Play" (*Mutter und Kose-Lieder*)¹⁵⁸ (MICHAELIS & MOORE, 1891, pp. 36-7).

¹⁵⁸ Tradução: As tarefas domésticas de uma família trazem um intercâmbio constante com a natureza, com o comércio e com todas as muitas divisões da vida de um cidadão, e dá a uma mãe inteligente muitas oportunidades de colocar a criança em sua tenra juventude, em meio a amáveis relações com o homem,

Ilustração 27 – Poema "Mowing grass¹⁵⁹" – *Mutter und Kose-Lieder*

MOWING GRASS.

PETER, Peter, quickly go
To the field the grass to mow ;
Juicy grass, and hay so sweet,
Bring them for the cow to eat.
Lina, Lina, milk the cow ;
Good milk she will give us now.
Milk to drink, with rolls or bread,
Thus we little ones are fed.

Let us thank our friends, each one :
Peter, for the mowing done,
Lina, for the milking, too,
And for milk, good cow, thank *you*.
Thanks to all are gladly said :
Baker, thank you for the bread.
Thanks dear mother shall not miss,
Given with a loving kiss.

EMILIE POULSSON.

Fonte: Froebel, [1844]1901, p. 18.

com Deus. e com a natureza. Quão bem Froebel entendeu isso é mostrado em seus "Canções for Mães e Jogos de Berçário" (*Mutter und Kose-Lieder*).

¹⁵⁹ *Tradução*: Peter, Peter, vá rapidamente ao campo cortar a grama; grama suculenta e feno tão doce; traga-os para a vaca comer. Lina, Lina, ordenhe a vaca; bom leite ela nos dará agora. Leite para beber com rolinhos ou pão; portanto nós pequeninos somos alimentados. Agradecemos aos nossos amigos, cada um: Peter, pela grama cortada; Lina, pela ordenha, também; e pelo leite, boa vaca, obrigada à você; obrigada a todos é dito de bom grado: Padeiro, obrigada pelo pão. Não pode faltar um obrigado à querida mãe, dado com um beijo amoroso.

Ilustração 28 – “Mowing Grass”¹⁶⁰ – Mutter und Kose-Lieder

Fonte: Froebel, [1844]1901, p. 19.

O poema apresentado na Ilustração 27 é a tradução do poema que integra a gravura da Ilustração 28, na qual está cercado por desenhos representativos de singelas cenas da vida diária.

A Ilustração 28 apresenta quatro cenas nas quais atividades básicas de sustentação da vida do ser humano estão sendo desenvolvidas: ordenha da vaca; moagem em pilão; a figura da mãe que brinca com o bebê; ceifagem do campo. Há várias crianças na cena em que o campo está sendo ceifado, naturalmente integradas ao

¹⁶⁰ Tradução: Cortando a grama.

ambiente: algumas sentadas, concentradas em si mesmas, outra atenta, observando a atividade do adulto. Há, no topo, uma imagem de mãos dadas, indicando a importância dos gestos e do uso do corpo nas brincadeiras, na pedagogia froebeliana.

Lendo o poema de Froebel, traduzido para o inglês por Emilie Poulsson, percebemos que há uma sugestão de ciclo vital: o feno que alimenta a vaca, que é ordenhada e nos dá leite. O grão que é moído para virar pão. Há o desenho, no canto superior esquerdo, do prato e da caneca, do pão e do leite. E, abaixo dele, a mãe com o bebê. O poema termina com a gratidão por esse ciclo.

Ou seja, aqui encontramos um exemplo claro da importância dada por Froebel ao trabalho humano, e a inserção da criança no ambiente desse trabalho. Os quatro círculos apontados por Froebel, em *A educação do homem*, necessários ao desenvolvimento da criança, estão aqui sutilmente presentes: a criança consigo mesma; a criança e a natureza; a criança e a família (comunidade); e a criança e Deus, que se faz presente na postura de gratidão que emana do poema.

Também no brincar da criança esse ciclo aparece, impregnando canções e gestos similares às ações do cotidiano: tirar leite da vaca, capinar, fazer o pão com as mãos.

O significado de ações do cotidiano representadas pela música e pelos gestos corporais é chamado hoje de brincadeiras simbólicas.

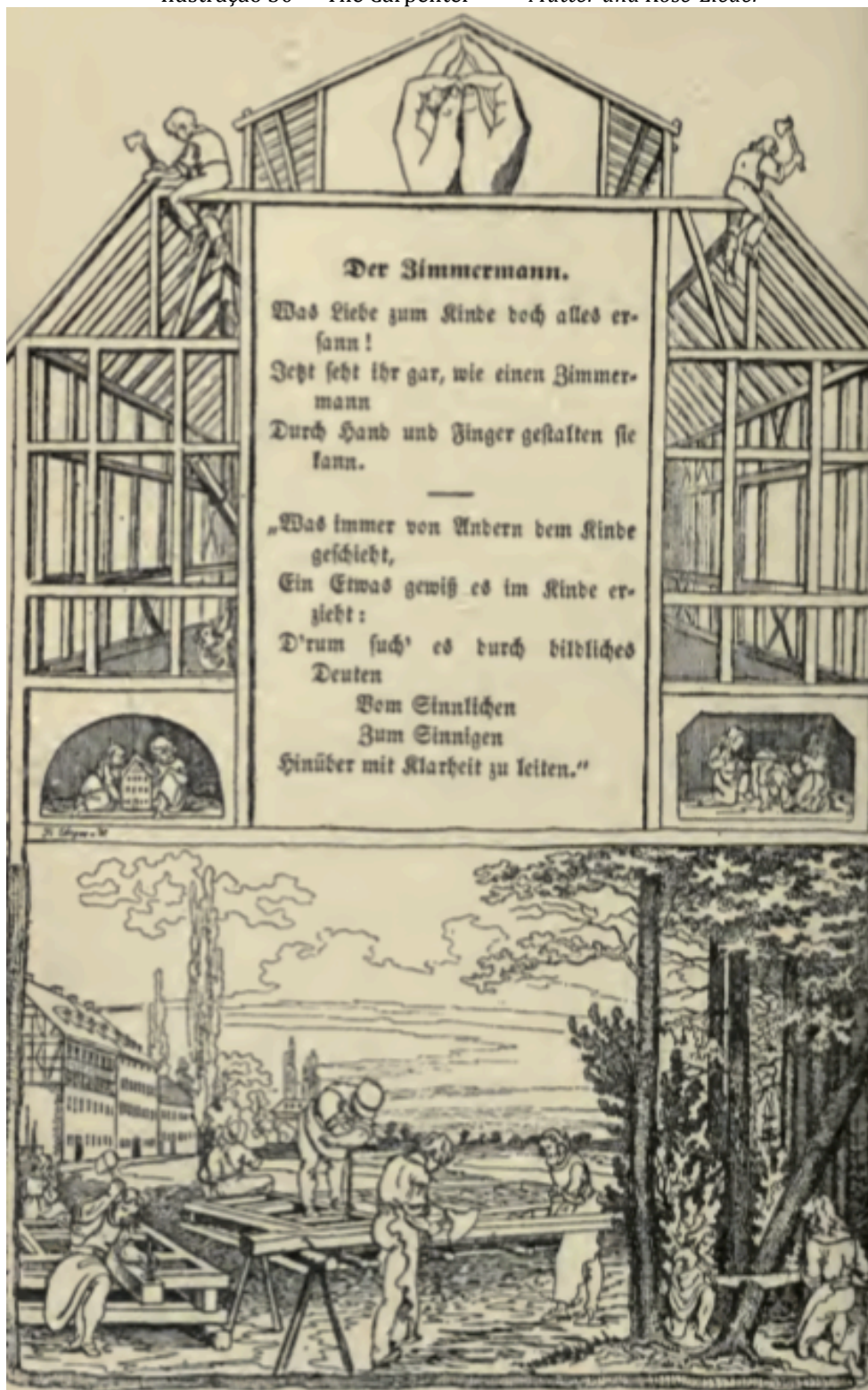
Nessa mesma direção, podemos observar outras gravuras do *Mutter und Kose-Lieder* [1844], apresentadas nas Ilustrações 29, 30, 31, 32 e 33:

Ilustração 29 – “Pat-a-Cake¹⁶¹” – *Mutter und Kose-Lieder*

Fonte: Froebel, [1844]1901, p. 37.

¹⁶¹ Tradução: “Modelo”o bolo

Ilustração 30 – “The Carpenter¹⁶²” – *Mutter und Kose-Lieder*

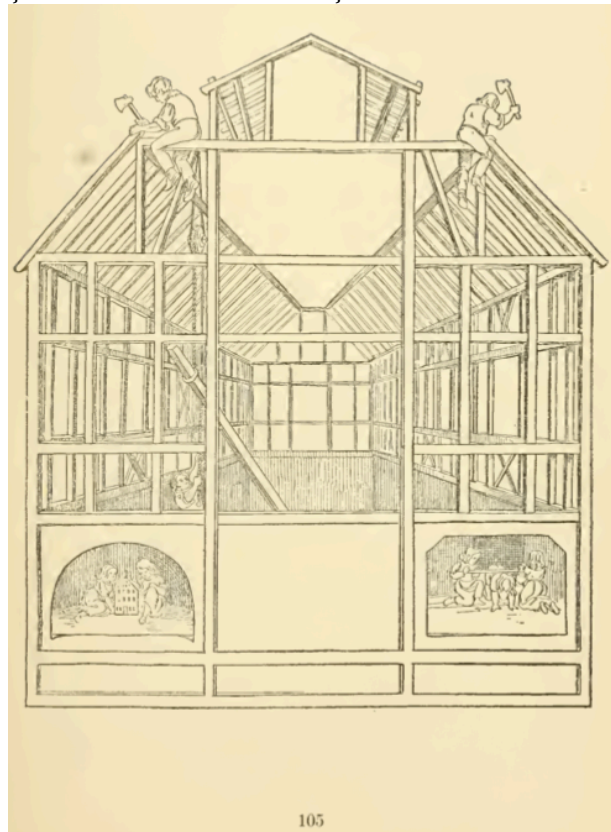


Fonte: Froebel, [1844]1901, p. 103.

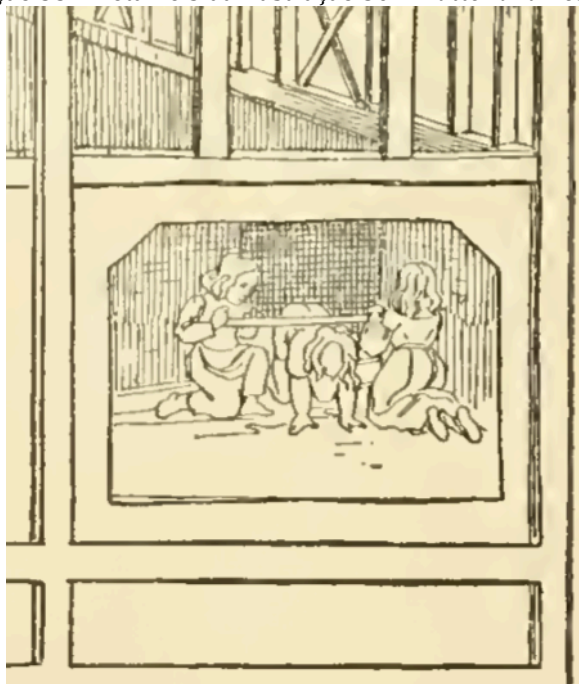
¹⁶² Tradução: O Carpinteiro

Ilustração 31 – Detalhe 1 da Ilustração 30 – *Mutter und Kose-Lieder*

Fonte: Froebel, [1844]1901, p. 104.

Ilustração 32 – Detalhe 2 da Ilustração 30 – *Mutter und Kose-Lieder*

Fonte: Froebel, [1844]1901, p. 105.

Ilustração 33 – Detalhe 3 da Ilustração 30 – *Mutter und Kose-Lieder*

Fonte: Froebel, [1844]1901, p. 105.

Nesta gravura, Ilustração 32, Froebel faz a transposição do trabalho do adulto para o brincar infantil, mediado pela força de imitação. A criança utiliza o seu corpo para simular o gesto de cortar a madeira, tal como o fez o adulto. Steiner diz: “a criança brinca ao imitar e quer brincar imitando” (STEINER, 2000, p. 74). Sua visão, nessa vertente, coincide com a de Froebel.

Apresentamos, ainda, um último exemplo (Ilustração 33) do *Mutter und Kose-Lieder* [1844], no qual maternagem, brincar livre na natureza, atividades de costura e jardinagem mesclam-se em ambiente harmônico:

Ilustração 34 – “Naming the Fingers¹⁶³” – *Mutter und Kose-Lieder*



Fonte: Froebel, [1844]1901, p. 49.

Steiner, por sua vez, aprova o mesmo tipo de atividade que permeia a ilustração: “O que deve ser feito mediante o uso dos dedos é alcançado por meio da realização de uma atividade cotidiana, tal como um simples trabalho de costura ou de bordado” (STEINER, [1923]2006b, p. 33).

Dewey & Dewey, no entanto, trazem uma instigante reflexão crítica acerca dos sistemas pedagógicos calcados na imitação:

While this is of real value in teaching the child how to live, it is evident as well that it supplies a strong influence against change. Imitative plays tend, by the training of habit and the turn they give to the child’s attention and thoughts, to make his life a replica of the life of his parents. In playing house children are just as apt to copy the coarseness,

¹⁶³ Tradução: Nomeando os dedos

blunders, and prejudices of their elders as the things which are best. In playing, they notice more carefully and thus fix in their memory and habits, more than if they simply lived it indifferently, the whole color of the life around them. Therefore, while imitative games are of great educational value in the way of teaching the child to notice his environment and some of the processes that are necessary for keeping it going, if the environment is not good the child learns bad habits and wrong ways of thinking and judging, ways which are all the harder to break because he has fixed them by living them out in his play¹⁶⁴ (DEWEY & DEWEY, [1915]2008, p. 66).

Nessa direção, Steiner ([1923]2006b) também alerta para o fato de que a criança imita não apenas a camada exterior do fazer do adulto, mas também toda a carga de sentimentos e intenções morais que nele subjaz. Além do fazer, a criança imita o próprio ser que se apresenta diante dela e revive o percebido a partir de sua interioridade. A já citada autoeducação do educador adquire especial relevo na relação com a importância da imitação da criança.

Blow é igualmente enfática: “Froebel is right, and to imitate the activity of any object is to become yourself the object you imitate¹⁶⁵” (BLOW, 1900, p. 131).

Finalmente, a declaração de Grunelius nos faz pensar no porquê do fato de que, em seu treinamento para jardineira, tudo aquilo que exala de *Mutter und Kose-Lieder* [1844] não fica claro... Brochmann (1995, p. 4) registra a fala de Grunelius sobre a imitação: “In the entire world no one had thought about educating young child through imitation in the same way as Rudolf Steiner. I had not learned anything like this in my training and was now to form my own experiences¹⁶⁶” .

¹⁶⁴ Tradução: Embora isso seja de valor real ao ensinar a criança a viver, fica evidente que ela fornece uma forte influência contra a mudança. As peças imitativas tendem, pela formação do hábito e pela ênfase que dão à atenção e aos pensamentos da criança, a fim de tornar sua vida uma réplica da vida de seus pais. Ao brincar de casinha, as crianças estão tão aptas a copiar a grosseria, os erros e os preconceitos dos mais velhos, quanto as coisas que são melhores. Ao brincar, eles observam com mais cuidado e, assim, fixam em sua memória e seus hábitos, mais do que se simplesmente vivessem com indiferença, toda a cor da vida ao seu redor. Portanto, enquanto jogos imitativos são de grande valor educacional na maneira de ensinar a criança a perceber seu ambiente e alguns dos processos necessários para mantê-la funcionando, se o ambiente não é bom a criança aprende maus hábitos e maneiras erradas de pensar e julgar, maneiras que são mais difíceis de quebrar porque ele as fixou vivendo-as em seu brincar.

¹⁶⁵ Tradução: Froebel está certo, e imitar a atividade de qualquer objeto é se tornar o objeto que você imita.

¹⁶⁶ Tradução: No mundo inteiro, ninguém havia pensado em educar a criança por meio da imitação da mesma maneira que Rudolf Steiner. Eu não havia aprendido nada assim em meu treinamento e agora deveria formar minhas próprias experiências.

5.3. O CONCEITO DE BRINCAR E OS BRINQUEDOS

Steiner deteve-se enfaticamente no tema do brincar. Para ele, “o brincar da criança é alegria libertadora” (STEINER, [1923]2008a, p. 27), intimamente vinculado a atividades intrinsecamente humanas. Ele discorre sobre a importância do brincar genuíno, e fala, em diversas ocasiões, acerca dos brinquedos. Defendia que a criança necessita de brinquedos simples. Exemplifica que uma boneca feita de um simples guardanapo, com nós nas pontas, é mais interessante ao desenvolvimento infantil: “Tendo à sua frente o guardanapo dobrado, a criança deve acrescentar, pela fantasia, aquilo que o transforma em figura humana. Essa atividade da fantasia tem efeito plasmador sobre as formas do cérebro” (STEINER, [1907]1987a, p. 22). E vai mais longe: “Todos os brinquedos que possuem apenas formas mortas e matemáticas ressecam e destroem as forças plasmadoras da criança, enquanto tudo que faz surgir a ideia da vida atua de maneira sadia” (STEINER, [1907]1987a, p. 22). Aponta para a importância das formas orgânicas, tal como as encontramos na natureza.

Blow também esclarece:

We must be mindful of the influence of environment, and careful not to pervert the child's aesthetic sense by ugly pictures and ugly toys. The taste of little girls is often corrupted by expressionless dolls, badly painted and badly dressed. The musical taste of boys is coarsened by tin trumpets and poor drums. Many children are allowed to bang on the piano. Many are injured by all kinds of ugly and tawdry playthings, and by badly drawn and crudely colored pictures. Last, but not least, we forget that all true beauty implies strength and simplicity, and warp the taste of children by the excessive luxury of our homes¹⁶⁷ (BLOW, 1900, p. 200).

Froebel e Steiner ocuparam-se da relação entre brincar e trabalhar. Enquanto Steiner vê uma metamorfose gradual entre o brincar e o trabalhar, em que o aprender em idade escolar representa uma ponte, em Froebel há a ênfase da importância do

¹⁶⁷ *Tradução:* Devemos estar conscientes da influência do ambiente, e cuidadosos para não perverter o sentido estético da criança por fotos feias e brinquedos feios. O gosto das meninas é corrompido frequentemente por bonecas sem expressão, mal pintadas e mal vestidas. O gosto musical dos meninos torna-se grosseiro por trompetes de lata e tambores ruins. Muitas crianças podem bater de qualquer modo no piano. Muitos são feridos por todos os tipos de brinquedos feios e de mau gosto, e por imagens mal desenhadas e grosseiramente coloridas. Por último, mas não menos importante, esquecemos que toda beleza verdadeira implica força e simplicidade, e distorcemos o gosto das crianças pelo luxo excessivo de nossos lares.

trabalho para o homem, desde sempre. Ele aponta para a necessidade de que, nas escolas, houvesse algumas horas dedicadas ao verdadeiro trabalho, o que nos remete à ética protestante, que marcou a formação religiosa de Froebel. Trabalho possui, para ele, uma dimensão religiosa, postura essa defendida pelo protestantismo¹⁶⁸ – em especial pelo Calvinismo. Mas também em Lutero o trabalho é visto como um dever que beneficia homem e sociedade.

5.4. O PAPEL DO ADULTO NA RELAÇÃO COM A CRIANÇA

Koch indica que:

o que importa, enfatiza o mestr, é respeitar as energias naturais da vida em desenvolvimento. Eis a função permanente do educador, por nós traduzida como “educação sequitória”¹⁶⁹, sempre vigilante e protetora das energias naturais da vida em expansão (KOCH, 1985, p. 57).

Ou seja: o principal papel do adulto na relação com a criança é o de ser capaz de respeitá-la. E, para isso, o ponto de partida é o estabelecimento de uma relação de confiança. Froebel inspira-se na relação mãe-bebê: “he consciously modeled the curriculum on the natural relationship of trust between a young mother and her growing child¹⁷⁰” (BROSTERMAN, 1997, p. 35).

Há uma semelhança no papel do adulto em relação à criança, nos dois sistemas pedagógicos apresentados. Além de a relação ser de confiança, o adulto tem plena confiança na capacidade da criança. Resulta disso a criação de um ambiente de autonomia e autoatividade da criança. E o adulto é aquele que cria o ambiente no qual a criança pode se ativar por si mesma para uma autoeducação. Para Froebel, os dons tinham essa função. No jardim Waldorf, de certa forma, o próprio professor assume o papel de dom... É ele quem, com seus exemplos imitativos e sem nenhuma intervenção direta, possibilita que a criança eduque-se a si mesma.

¹⁶⁸ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89tica_protestante_do_trabalho>. Acesso em: 5 mar. 2019.

¹⁶⁹ Koch cunha esse termo para abarcar aquilo que se opõe à educação “prescritiva, determinante e interventora” (KOCH, 1985, p. 56), na qual a criança não possui tempo e espaço para desenvolver-se segundo sua natureza.

¹⁷⁰ *Tradução*: Ele modelou conscientemente o currículo a partir da relação natural de confiança entre uma jovem mãe e seu filho em crescimento.

Blow, observando uma jardineira em um *kindergarten* froebeliano, comenta: “Her voice and manner were quiet, and her whole personality suggested repose in the midst of energy. Her gestures were never vague and unmeaning, but really definitions of thought through movement¹⁷¹” (BLOW, 1900, p. 128).

Prosseguindo, Blow descreve uma atuação dessa jardineira em uma atividade de roda das crianças, que muito me lembrou a atuação das jardineiras Waldorf. Ela diz:

But the feature, of what for want of a better term I must call her method, which most impressed me was her complete identification of the little players with the persons or objects whose activities they imitated. Were the children, for example, playing carpenters and playing carelessly, she would never say to them “You are not planning or sawing as the carpenter does,” but “I am afraid I shall have to get better carpenters to build my house¹⁷²” (BLOW, 1900, p. 129).

E Blow continua na preciosa descrição:

Children who failed in the rhythmic swing of the arms and legs which represented the pendulums were clocks out of order and needing repair. Tiny tots who found the flying movement difficult were consoled by the suggestion that of course baby birds couldn't fly so fast or so far as the mamma bird, but they mustn't mind, for their wings would soon be stronger. All who have watched the spontaneous play of little children know that its characteristic mark is precisely this merging of their own identity in the being of the object represented¹⁷³ (BLOW, 1900, p. 130).

¹⁷¹ *Tradução:* Sua voz e seus modos eram quietos, e toda a sua personalidade sugeria repouso em meio à energia. Seus gestos nunca foram vagos e sem significado, mas realmente definições de pensamento através do movimento.

¹⁷² *Tradução:* Mas a característica, do que por falta de um termo melhor, devo chamar seu método, que mais me impressionou foi sua identificação completa dos pequenos jogadores com as pessoas ou objetos cujas atividades imitavam. Se as crianças, por exemplo, brincassem de carpinteiro e brincassem descuidadamente, ela nunca diria a elas: “Você não está planejando ou serrando como o carpinteiro faz”, mas “temo que precisarei de carpinteiros melhores para construir minha casa.”

¹⁷³ *Tradução:* As crianças que falharam no balanço rítmico dos braços e pernas que representavam os pêndulos eram relógios fora de ordem e precisavam de reparos. Os pequenos que achavam difícil o movimento de vôo foram consolados pela sugestão de que, é claro, filhotes de pássaros não poderiam voar tão rápido ou tão longe quanto a ave mãe, mas não deveriam se importar, pois suas asas logo seriam mais fortes. Todos os que assistiram ao jogo espontâneo de criancinhas sabem que sua marca característica é precisamente essa fusão de sua própria identidade no ser do objeto representado.

Essa capacidade de atuar a partir do centro de fantasia da criança, vivendo realmente na imagem, também é uma característica necessária para a atuação do adulto no jardim Waldorf.

5.5. O ESPAÇO, A COMPOSIÇÃO DO AMBIENTE E OS MATERIAIS

Na pedagogia Waldorf, tudo aquilo que compõe o ambiente recebe especial atenção, uma vez que a criança é vista como completamente aberta às influências que dele advêm.

Obwohl das Kind seine stärksten Eindrücke von den *Menschen* seiner Umgebung empfängt, sowohl von Erwachsenen wie anderen Kindern, so tragen doch auch die übrigen Gegebenheiten in seiner Umgebung mehr, als man sich dies oft klarmacht, zu seiner Entwicklung bei. Dieser Umstand ruft zu besonderer Sorgfalt in der Ausgestaltung von Kindergärten auf¹⁷⁴ (GRUNELIUS, 1964, p. 60).

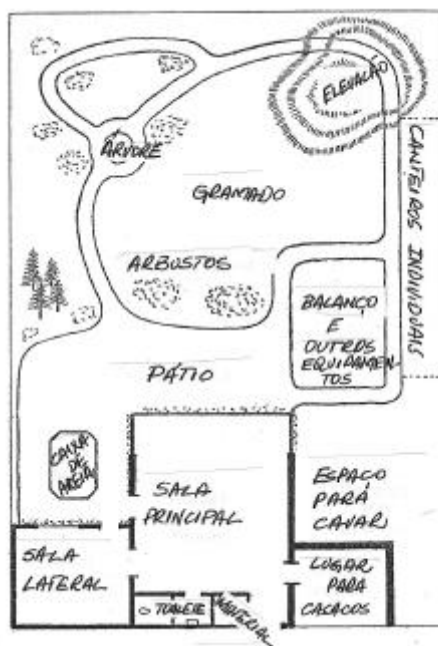
Grunelius (1964) enfatiza a necessidade de que o jardim Waldorf possua espaços fechados, com salas agradáveis e iluminadas, e pátios ao ar livre. Ela gostava de ter uma pequena sala, ao lado da sala principal, onde algumas crianças pudessem trabalhar sossegadamente em algo, sem a interferência do restante do grupo. Mas hoje em dia é raro encontrar essa sala de apoio nos jardins Waldorf. Recomendava tons pastéis para paredes, portas e janelas, gerando aconchego e algo calmante. Utilizava tapetes e móveis de madeira, preferindo móveis práticos e leves, que permitissem maior plasticidade ao ambiente, mediante diferentes agrupamentos. Cavaletes de madeira que sirvam de apoio a tecidos na construção de cabanas eram bem-vindos.

A pia dentro da sala é de grande ajuda. Grunelius (1964) não menciona fogão e geladeira. Mas hoje tornou-se muito comum que os jardins Waldorf possuam uma cozinha americana dentro da sala, de forma que a jardineira possa preparar o lanche e os alimentos com as crianças, ou enquanto elas brincam livremente, favorecendo a oferta imitativa. Em Belo Horizonte, na Escola Waldorf de Minas Gerais, as salas de jardim possuem fogões à lenha, respeitando aspectos da cultura local.

¹⁷⁴ Tradução: Apesar de a criança receber as suas impressões mais fortes *das pessoas* que a circundam, tanto dos adultos quanto de outras crianças, não imaginamos muitas vezes o quanto os objetos ao seu redor podem contribuir para o seu desenvolvimento. Este fato alerta para um cuidado especial na infraestrutura de um jardim de infância.

No pátio, jardim, caixa de areia com sol, pequenos caminhos, com curvas e bifurcações, que estimulam a fantasia da criança. A Ilustração 34 traz uma planta do jardim de infância de Graden City, feita por Grunelius. É interessante que o terreno não seja completamente plano, mas que haja desníveis que estimulem o desenvolvimento motor da criança. Concentrar alguns arbustos, bem próximos uns aos outros, permite que a criança tenha um pequeno bosque, no qual possa entrar e sair. E é instigante manter terra nua, onde seja possível cavoucar. Pode haver balanços, gangorras, escorregadores, além de tábuas e cavaletes para que a criança construa seus cantinhos. Cordas, bolas, pernas de pau, carriolas, pás, panelas e baldes para a areia completam o ambiente.

Ilustração 35 – Planta do jardim Waldorf de Garden City, NY



Fonte: Grunelius, 1964, p. 63.

Ilustração 36 – Caixa de areia



Fonte: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB- FEUSP – s/data.

Já Blow (1900) enfatiza a importância de que haja de fato um jardim. E a atividade na areia é testemunhada em fotos antigas (Ilustração 35), como a do Arquivo Alice Meirelles Reis.

Os materiais utilizados nos *kindergartens* froebelianos, a partir daquilo que os próprios dons propõem, são basicamente: objetos geométricos feitos em madeira, bolas de lã, varetas, materiais para desenho, linhas e agulhas para bordar, papel e tesoura e argila.

Em relação ao espaço físico do *kindergarten* froebeliano como um todo, para que ele cumpra sua função educativa, é preciso:

a complete and well-furnished kitchen, a bathroom, a courtyard, a garden for amusement (with sand for digging, with pebbles, and pine cones, moss, and shells, and straw, etc.), and one for orderly gardening, and also by a series of rooms and halls suitably furnished and arranged for games, occupations, handiwork, and instruction¹⁷⁵ (MICHAELIS & MOORE, 1891, p. 37).

Finalmente, há algo na estética do ambiente que traz um ponto curioso de aproximação entre ambos os trabalhos. Por exemplo, nas salas de aula abaixo, chama a atenção a presença da reprodução da Madona Sistina (1512), de Rafael Sanzio (1483-

¹⁷⁵ Tradução: Uma cozinha completa e bem mobiliada, um banheiro, um pátio, um jardim para diversão (com areia para escavar, com seixos e pinhas, musgo e conchas, e palha, etc.), e uma para jardinagem ordenada, e também por uma série de salas e salões adequadamente mobilados e organizados para jogos, ocupações, trabalhos manuais e instrução.

1520), pendurada na parede, em ambas. Na obra de Rudolf Steiner, há várias referências à importância dessa obra de arte, a partir de seus atributos artísticos e terapêuticos, que conferem harmonia ao ambiente.

Froebel, citado por Prüfer, comenta:

Imaginate que una de tus obras de arte, por ejemplo la más perfecta de tus Madonas, fuera consciente de sí propia. Pero ¿de qué podría ser consciente? ¿Podría ser, por sí misma, esa obra, algo más que pura esencia humana, simple feminidad en la naturaleza humana? Y ¿sería esto diferente de la pura Humanidad? (pura colectividad humana). Lo que tú denominas belleza en tus imágenes ¿no está precisamente, en su Humanidad? (colectividad humana) (FROEBEL¹⁷⁶, 1836 apud PRÜFER, 1930, p. 77).

Registros fotográficos, como os apresentados nas Ilustrações 36, 37 e 38, atestam que havia o hábito de colocar tal obra nos *kindergartens* froebelianos, tal como há, até hoje, nos jardins Waldorf.

Ilustração 37 – Sala de aula de um *kindergarten* froebeliano



Fonte: A film on the History of Kindergarten from Froebel to today¹⁷⁷, s/data ou localização

¹⁷⁶ FROEBEL, F. El nuevo año de 1836 exige una renovación de la vida.

¹⁷⁷ Disponível em: <<https://www.kickstarter.com/projects/froebel/history-of-froebel-kindergarten-documentary-film>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

Ilustração 38 – Sala de aula de um jardim de infância Waldorf chileno



Fonte: Jardin Waldorf Sophia¹⁷⁸, s/data

Ilustração 39 – Sala de aula de um *kindergarten* froebelianos



Fonte: Museum of Edinburgh¹⁷⁹, s/data ou localização

¹⁷⁸ Disponível em: <<http://waldorfsophia.cl/>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

¹⁷⁹ Disponível em: <http://www.edinphoto.org.uk/0_a_o/0_around_edinburgh_-_social_history_moe062_edinburgh_free_kindergarten.htm>. Acesso em: 27 mai. 2019.

Segundo Bastos (2002), o *Manual para os jardins da infância*, de Menezes Vieira, enfatiza, entre outras coisas, a necessidade de mesa e estrado para a professora e a assistente (porém ele mescla influências de Mme. Pape-Carpantier), armário envidraçado para abrigar o material; berços ou cadeiras-leitos; lousa; cadernos; coleção de brinquedos ou dons froebelianos; aventais; argila; tesoura; lápis. No pátio coberto, observa a importância da existência de um ginásio completo (com bandeirinhas nacionais e estrangeiras, tambor, corneta, halteres e bolas de borracha). E indica que, para a atividade de jardinagem, são necessário regadores, ancinhos, enxadas e pás, vasos de barro, sementes, tesouras de poda, carrinhos e até bombas de irrigação. E, para as crianças, sugere mesa com tampo de ardósia, riscado em xadrez – de forma que “serve de *regulador* para a representação de figuras” (BASTOS, 2002, p. 181).

No jardim Waldorf há ênfase, como já abordado em 3.6, a materiais não estruturados, diretamente oferecidos pela natureza, além de muitos tecidos com os quais a criança pode fazer cabanas, roupas, mantos, caminhos.

Referindo-se ao jardim Waldorf, Carlgren & Klingborg apontam:

Um Jardim de Infância desses tem a menor quantidade possível de coisas prontas. Naturalmente, são necessários lápis, giz, tintas, pinceis e massa de modelar, e também mesas e cadeiras bonitas e brinquedos simples e com formas agradáveis. Há nele sobretudo pedras, conchas, tocos de madeira de todo tipo, ramos e galhos com formas engraçadas, pedaços de madeira de diferentes formas, vindos de uma marcenaria, naturalmente todos bem limpos e lisos para não soltas farpas durante o manuseio. Com esse tipo de material, a criança tem possibilidades praticamente ilimitadas de fazer muita coisa (CARLGREN & KLINGBORG, 2014, p. 37).

Em Froebel, temos que os objetos do *kindergarten* (dons) – bolas, blocos, bastões, papéis, lápis e barro – já eram utilizados na escola. A revolução de Froebel reside na forma de utilizá-los, que foi inovadora.

5.6. O TEMPO, AS ROTINAS E OS HÁBITOS PEDAGÓGICOS

*And so the infant, a rhythmic soul in a rhythmic body, is
born into a rhythmic universe*¹⁸⁰

(BLOW, 1900, p. 137)

Há um forte ponto de intersecção entre os dois modelos de *kindergartens* aqui estudados: ambos organizam as atividades diárias em sequências fixas, criando regularidades. Kuhlmann Jr. aponta, referindo-se à estruturação das rotinas pedagógicas do Jardim de Infância Caetano de Campos, que “faziam parte desses momentos rituais: a entrada (com canto e saudações); o repouso; o recreio; a refeição; os pensamentos, méritos e cantos de despedida; e a saída” (KUHLMANN JR., 2004, p. 128).

Froebel defendia que os movimentos rítmicos e ordenados “fortificam e despertam as energias que dormem no fundo da alma da criança e de seu organismo” (FROEBEL, [1826]2001, p. 54). O cultivo do ritmo sensível e natural, regular e harmônico, gera vida.

Se os exercícios de ritmo formassem parte da primeira educação, muito ganhariam os educadores, e mais ainda a criança, como aluno e como ser humano. Logo a criança se acostumaria a uma vida também rítmica, ordenada e de ações. Haveria maior moderação, maior harmonia em toda a sua conduta. Mais tarde se desenvolveria num superior sentido para a natureza e para a arte, para a música e para a poesia (FROEBEL, [1826]2001, p. 54).

Gabriel Prestes, na *Revista do Jardim de Infância* (1896), apresenta o *Programa do kindergarten* froebeliano, composto de exercícios de linguagem, nos quais as crianças conversavam sobre a família, os animais, as partes do corpo, etc.; exercícios com os dons; trabalhos manuais; modelagem; desenhos; contagem de números até dez; exercícios de cores primárias e secundárias; cantos; ginástica, envolvendo movimentos simples de cabeça mãos e dedos, acompanhados de canções; e brinquedos de movimento e imitações acompanhados de canções. É claro que nessa proposta já está posta a distorção quanto aos intentos originais de Froebel: “O controle das crianças, além da vigilância dos adultos, acabava por ocorrer na própria divisão de horários: para as quatro horas de atendimento, estavam previstos vinte momentos diferentes, com até

¹⁸⁰ Tradução: E assim a criança, uma alma rítmica em um corpo rítmico, nasce em um universo rítmico.

quinze minutos de duração cada” (KUHLMANN JR., 2004, p. 126). Ou seja, o brincar realmente livre acabava confinado ao espaço do recreio...

Alternavam-se jogos sentados com os jogos de ação, a ginástica e os exercícios vocais. Kuhlmann Jr. (2004) enfatiza que havia especial atenção com a criação de hábitos de higiene, hábitos de alimentação, socialização e disciplina.

Há uma constante ritualização das atividades. As canções e práticas corporais auxiliam na marcação dos diferentes horários, indicam o início e o fim das atividades. Além delas, vários outros recursos são utilizados na organização da vida diária: comandam-se as atividades com sinais; fazem-se adivinhações para definir quem será o *chefe* da sala ou ajudante do dia (KUHLMANN JR., 2004, pp. 129-30).

A ritualização de vários momentos era acompanhada, para Kuhlmann Jr. (2004, p. 130), de significado simbólico: “pode ser a música, os gestos do educador, as formações corporais das crianças: sempre havia um ritual para os iniciados”. A rotina surgia pela repetição desses rituais, que remetiam à experiência religiosa em Froebel. Finalmente, cumpre observar que, além da rotina em si, todas as atividades no jardim de infância eram desenvolvidas de maneira ritualística.

Kishimoto amplia essa reflexão:

Em todo kindergarten há um propósito central claramente definido no trabalho de cada dia, com o qual está relacionada toda canção, conto, ocupação ou jogo. Isso ocorre também no trabalho de cada semana ou mês. O trabalho do ano deve constituir um todo orgânico e o esboço do plano, o trabalho do mês, da semana e do dia devem relacionar-se logicamente com esse todo. É muito provável que o hábito tradicional de elaborar planos de aula minuciosamente detalhados provenha dessa prática introduzida por Froebel (KISHIMOTO, 1998, p. 67).

Em detrimento do engessamento das rotinas que foi se processando na difusão da pedagogia froebeliana, foi o *kindergarten* de Froebel que inaugurou a possibilidade de que atividades como cantar, dançar, jardinar e ouvir histórias pudessem ser reconhecidas como brincadeiras legítimas para o desenvolvimento infantil. E, idealmente, assim como nos jardins Waldorf, deveria proporcionar tempo e espaço para o fluir da vida, a partir de interações livres com os colegas e com o ambiente circundante.

O ritmo das atividades de um jardim de infância Waldorf já foi descrito no item 3.6. Fica patente a importância das regularidades e dos ritmos que sustentam o dia a dia.

A ritualização das atividades e da transição entre elas também é significativa nesse modelo pedagógico, no qual a música é fortemente utilizada no dia a dia de maneira que a aquisição de hábitos seja permeada por uma atmosfera lúdica e suave.

5.7. AS METÁFORAS DA JARDINAGEM

Obviamente, quem estiver interessado em estudar as crianças deve explorar os seus próprios pontos de vista e contextualizá-los cultural e historicamente. Incentivamos os leitores a considerarem as imagens de crianças que lhes são caras e a explorarem as fontes dessas imagens. As imagens que transportamos são importantes. O nosso processo de descoberta das crianças começa com estas imagens – o que sabemos e o que julgamos saber acerca das crianças. Onde mais poderia começar? Considerem as inúmeras metáforas para crianças existentes no cânon cultural: a tábua rasa de John Locke, o bom selvagem de Jean-Jacques Rousseau, a flor de Froebel, o jovem cientista de Piaget (SMITH; TAYLOR & GOLLOP, 2010, p. 56).

Ilustração 40 – “The Little Gardener”¹⁸¹ – *Mutter und Kose-Lieder*



Fonte: Froebel, [1844]1901, p. 117.

¹⁸¹ Tradução: A pequena Jardineira

A história das ideias pedagógicas está povoada por metáforas. O que nos interessa nesse trabalho é o fato de Froebel e Steiner utilizarem o mesmo referencial metafórico, que veste uma específica imagem de criança. Na Ilustração 39, vemos um desenho extraído do *Mutter un Kose-Lieder* (1844), que representa a criança no centro de um belo jardim, carregando um regador nas mãos. A foto contida na Ilustração 40, do Arquivo Alice Meirelles Reis, registra um momento no jardim de um *kindergarten*.

Carlos Monarcha (2006), ao analisar o nascimento dos jardins de infância paulistas, chega a essa mesma correlação entre metáfora e imagem da criança:

O Jardim de Infância ou Kindergarten – metáfora que assemelha o crescimento da criança ao das plantas – é uma das últimas projeções românticas a imiscuir-se no ambiente finissecular paulista, promovendo, sistematicamente, a construção de uma imagem de criança (MONARCHA, 2006, p. 122).

Para compreender o que é metáfora, vale adentrar na explicação de Marina Célia Moraes Dias:

O ser humano é um ser sensível que, diante do mundo, busca significações, o que torna seu pensamento dinâmico por excelência; e é a metáfora, com suas múltiplas possibilidades de combinação, que possibilita a mediação entre realidade e pensamento (DIAS, 1996, p. 47).

O pensamento humano vai tecendo redes de relações simbólicas em cada cultura. E cada indivíduo, a partir de suas contingências internas, elabora e recria essa simbolização.

Dias (1996) aponta que também a linguagem é metafórica. Ela não se apoia em definições estritas, mas abarca esquemas amplos que derivam em interações muito mais elaboradas com a realidade que nos cerca: “A teoria da linguagem como metáfora contrapõe-se à visão positivista, literalista, rígida e fixa da linguagem que estanca o fluxo da vida do pensamento” (DIAS, 1996, p. 48).

Qual a rede de significações que está presente nas metáforas da jardinagem?

Nos dois tipos de *kindergartens* aqui estudados, fica patente a questão do jardim enquanto espaço de cultivo do humano. As qualidades que se encontram ainda enquanto potencial na criança precisam de “solo fértil” para germinar. A criança é a semente que, no jardim adequado, virará flor.

Brosterman (1997, p. 35) explica aspectos desse referencial: “the gifts were toys, the teacher was the loving mother, and the schoolroom was an extension of the garden (actual gardens were also included in the original froebelian system).¹⁸²”

Já Grunelius (1964, p. 61) enfatiza a imagem do jardim de infância, buscando concretude: “Blumenbeete um das Haus und den Spielplatz können die Anlage zu einem gefälligen “*Kinder-Garten*” machen.¹⁸³”

Mas as implicações de tal metáfora podem ser ainda mais amplas...

Jean Paul Richter forja em *Levana* o ideal de *Jardim do Éden*, que vai pulsar no coração dos educadores românticos posteriores a ele:

for children, is every bush a forest; and they possess that heaven which Luther in his table-talk promises the saints, where the bugs are sweet-scented, the serpents playful, the dogs gold-skinned, and Luther a lamb. I mean to say, that in the heaven of childhood the father is God the Father, the mother the Mother of God, the nurse a Titaness, the old servant an Angel of the Communion, the turkey a Cherub of Eden, and Eden itself is restored¹⁸⁴ (RICHTER, [1807]1891, pp. 153-4).

O Éden é restaurado! Para além da metáfora da jardinagem – em que o termo *jardim de infância* nos remete a comparações implícitas, figurativas, que criam um paralelismo entre a criança e a semente; o ambiente e a terra; o educador e o jardineiro – chegamos a algo que a transcende e adentra possivelmente o terreno dos arquétipos.¹⁸⁵

Falando sobre Froebel, Blow aponta:

¹⁸² *Tradução*: Os dons eram brinquedos, a professora era a mãe amorosa, e a sala de aula era uma extensão do jardim (jardins de fato eram também incluídos no sistema froebeliano original).

¹⁸³ *Tradução*: Canteiros com flores ao redor da casa e no pátio podem fazer o lugar ser um verdadeiro “*jardim de infância*”.

¹⁸⁴ *Tradução*: Para as crianças, todo arbusto é uma floresta; e eles possuem aquele céu que Lutero, em seu discurso de mesa, promete aos santos, onde os insetos são de aroma adocicado, as serpentes, brincalhonas, os cães de pele dourada e Lutero, um cordeiro. Quero dizer, que no céu da infância o pai é Deus Pai; Mãe, Mãe de Deus; Enfermeira, Titã; Velha Serva, Anjo da Comunhão; Peru, Querubim do Éden e Éden em si é restaurado.

¹⁸⁵ **Arquétipo** (do grego ἀρχή – arché: “ponta”, “posição superior”, “princípio”, e τύπος – tipós: “impressão”, “marca”, “tipo”) é o primeiro modelo ou imagem de alguma coisa, antigas impressões sobre algo. É um conceito explorado em diversos campos de estudo, como a Filosofia e Psicologia. De acordo com o suíço Carl Jung, criador do termo, arquétipos são conjuntos de imagens primordiais em nosso imaginário, que dão sentido as histórias passadas durante as gerações, servindo para representar o conhecimento no inconsciente. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Arquétipo>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

Therefore, he wishes the baby to see and smell flowers, the young child to seek them in garden, field, and meadow, the boy and girl to cultivate them. That every child may remember an Eden, every home should have a garden. You have blessed all your children with this vision of Paradise, and flooded them with sensations sweet. The ardor of the rose, the purity of the lily, the joy of the bird, and the aspiration of all living growing things have passed into their souls. This wealth of early experience will enrich their whole lives¹⁸⁶ (BLOW, 1900, p. 228).

Blow (1900) prossegue, enfatizando que é a parceria da criança com as flores que a ensinará o respeito às diferentes individualidades. Ao cavar, plantar, regar e proteger, a criança aprende o importante gesto do cuidado, da nutrição. Os milagres que a Natureza proporciona e a felicidade em descobri-los, é o que de mais importante se almeja na educação froebeliana. E, referindo-se a um menino, aconselha:

Let him know the happiness of finding year after year violets on the same moist bank, daisies in the same field, clumps of mandrakes under the same trees, and of feeling with a thrill of wonder the permanency of the so transient seeming flowers. When he brings you the blossoms he has gathered, the wreath he has woven, understand that the love in his heart is seeking expression and be thankful¹⁸⁷ (BLOW, 1900, p. 229).

As analogias que as metáforas proporcionam fazem com que as grandes verdades que o ser humano deseja alcançar tornem-se progressivas, graduais:

Saber que a verdade é, em sua totalidade, inalcançável não implica em uma negação das possibilidades cognitivas mas abre ao homem uma via de conhecimento mediante aproximações progressivas através do uso de metáforas (GUENDELMAN, 2014, p. 38).

Aquilo que é invisível e impalpável, torna-se visível, por meio de analogias. Para Constanza Kaliks Guendelman (2014), a investigação metafórica estabelece a relação

¹⁸⁶ *Tradução:* Portanto, ele deseja que o bebê veja e cheire flores, e que o filho pequeno as busque no jardim, no campo e no prado, que o menino e a menina as cultivem. Para que toda criança se lembre de um Éden, todo lar deveria ter um jardim. Você abençoou todos os seus filhos com essa visão do Paraíso e os inundou com sensações doces. O ardor da rosa, a pureza do lírio, a alegria do pássaro e a aspiração de todas as coisas vivas e crescentes passaram para as suas almas. Essa riqueza de experiência inicial enriquecerá toda a sua vida.

¹⁸⁷ *Tradução:* Que ele conheça a felicidade de encontrar, ano após ano, violetas no mesmo banco úmido, margaridas no mesmo campo, moitas de mandrágoras sob as mesmas árvores, e de sentir com emoção a maravilha da permanência das flores aparentemente transitórias. Quando ele lhe trouxer as flores que ele reuniu, a guirlanda que ele teceu, entenda que o amor em seu coração está buscando expressão e seja grato.

entre símbolo e verdade, a partir da atividade cognitiva humana. As metáforas “são um meio que permite ‘ler’ o mundo” (GUENDELMAN, 2014, p. 39). Permitem a leitura da relação do homem com o universo e com o divino. Nesse sentido, elas fazem a mediação entre o homem e tudo aquilo que o transcende.

As leituras de Froebel e Steiner coincidem. Eles almejam agarrar a mesma verdade transcendente.

Ilustração 41 – Jardinagem



Fonte: Arquivo Alice Meirelles Reis/MEB- FEUSP - s/data, Pestalozzi-Froebelhaus (jardinagem).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fechar esta pesquisa, apresento as seguintes conclusões:

1) Friedrich Froebel é, sem dúvida, um marco inquestionável na história da Educação Infantil ocidental. Podemos pensar a educação da primeira infância antes e depois dele. E, enquanto divisor de águas, ele é, de fato, signatário da atenção prática à primeira infância, que ecoa até nossos dias. Froebel é uma personalidade inspiradora, com imenso idealismo e luta incansável em prol da infância. Abriu um caminho inequívoco no qual a criança pequena passou a ser vista pelo educador, saindo ela do anonimato e ganhando protagonismo.

2) Em detrimento do substrato filosófico e das herméticas leis postuladas por Froebel serem, em alguns momentos, confusos, ele nos oferece algo cativante: o olhar cuidadoso e respeitoso de um educador gigantesco e profundo. Foi na singeleza de pequenas orientações às quais ele se dedica que pude perceber o atento observador da natureza infantil. Sensibilidade e amor para com a criança são a marca constante de seu trabalho pedagógico – o que já é, por si só, um enorme legado.

3) Froebel e Steiner caminham por veredas muito próximas (se não iguais) em termos de visão de mundo e de homem. Lutam pelos mesmos ideais educacionais, que podem ser sintetizados na busca pela humanidade no homem.

4) Há, portanto, mais continuidades do que rupturas entre essas duas linhas pedagógicas voltadas à primeira infância. As continuidades perpassam não apenas o substrato filosófico que as ampara, mas, também, atitudes e condutas ligadas à criança e à infância. Os dois movimentos pedagógicos aqui estudados têm em sua origem a luta incondicional pela possibilidade de que a criança possa ser criança. Ainda que a infância seja entendida como fruto de uma construção cultural historicamente determinada, estamos diante de duas pedagogias que reconheceram sua importância para a nossa sociedade e tentaram criar tempo e espaço para sua existência e cultivo.

5) O ineditismo do jardim Waldorf está em levar até as últimas consequências o binômio imitar-brincar, em que a essência do trabalho pedagógico para a primeira infância consiste no comprometimento do educador com o fazer humano digno de imitação, junto à criança. Assim, Steiner rejeita veementemente qualquer artificialismo, que leve a criança a aprendizados intelectuais, recolocando o brincar genuíno e livre como completo em si mesmo: a criança não precisa de outros empurrõezinhos para ter um desenvolvimento pleno. Essa é a ruptura radical em relação à Froebel, que comporta em si a afirmação de uma identidade própria do jardim Waldorf. Se há a importância e o respeito ao brincar plenamente livre da criança por um lado, há também a ênfase no exemplo imitativo de qualidade por outro: ou seja, evita-se o espontaneísmo puro e simples. O ambiente do jardim Waldorf exala intencionalidade pedagógica, justamente ancorada no fazer consequente.

6) Tanto em Froebel quanto em Steiner há que se ter um olhar atento àquilo que é *forma exterior* do trabalho pedagógico, e àquilo que é a *essência interior* deste. E a relação entre essência e forma é diversa em cada um dos impulsos pedagógicos aqui estudados.

7) Steiner empodera o educador, de maneira que ele encontre, com autonomia e criatividade, a *forma* para realizar um trabalho educativo pautado em princípios magnos, que surgem a partir da compreensão do ser humano, da criança e de suas necessidades: ele – corajosamente – deixa algo em aberto. Paradoxalmente, é justamente essa abertura que faz com que muito da metodologia froebeliana seja importada para dentro do jardim Waldorf e viva até hoje na inconsciência acerca da origem e sem o devido crédito à Froebel. Como exemplo prático, quando estudamos o que eram os *jogos de ação ou brincadeiras* criados por Froebel, estamos claramente diante daquilo que se consagrou nos jardins Waldorf como *Rodas Rítmicas*. É claro que o conteúdo dessas rodas foi sofrendo lapidações, para melhor se encaixar na proposta que as importou. Steiner construiu um corpo filosófico que dá sustentação à prática pedagógica voltada à primeira infância extremamente coeso e articulado. A Imagem de Homem que inspira a pedagogia Waldorf e para a qual ela se volta é clara, ainda que complexa. Usando das metáforas da jardinagem, podemos dizer que à Steiner interessa a *semente*. E há a confiança de que, em cada solo em que ela cair, germinará e

desenvolverá uma bela planta, com características específicas e próprias, que poderão variar de lugar para lugar.

8) Froebel, por sua vez, caminhou na direção de uma formatação metodológica excessiva. E, talvez em virtude disso, os princípios e as leis foram esquecidos: a forma sobrepujou a essência. E quando a consciência dos porquês se perdeu, a forma deformou-se. É assim que a *Revista do Jardim de Infância*, editada por Gabriel Prestes, torna-se um exemplo emblemático, em que tudo o que é proposto é excessivamente formatado e em que o brincar plenamente livre foi confinado. Ora, também lançando mão das referidas metáforas, temos aqui o esforço escultural da *casca do fruto*... Há a hipertrofia da aparência final do trabalho pedagógico – a divisão do tempo, as atividades, o como tirar os dons da caixinha e a ela retornar, e tantos outros detalhes.

9) Nesse sentido, entendo que a *proposta-seminal* de Steiner, em contraposição à *proposta-formatada* de Froebel, contém em si mais abertura e flexibilidade, que faz com que seja, ainda hoje, a pedra de toque de um movimento pedagógico que permanece em franca expansão mundial.

10) Além do cuidado metodológico, há em Froebel uma contradição básica que abre ainda mais o flanco de distorções do seu trabalho: o brincar livre e o uso dos dons – em uma relação quase dialética. Ora, se o brincar é de fato educativo em si mesmo, por que os dons? Os dons podem ser usados livremente pela criança, gerando brincadeiras espontâneas. Porém, quando usados diretamente pelo adulto, tornam-se recurso didático, o que criou o jogo pedagogizado. Apesar de Froebel defender e reconhecer plenamente a importância da brincadeira livre, gerada pela imitação e pelo faz de conta, o uso dos materiais (dons), abre um caminho de atuação diretivo-didático nos *kindergartens*.

Além das conclusões enumeradas acima, observo que houve uma pergunta que perpassou toda a pesquisa: como os fios do conhecimento pedagógico trançam-se através da história, transportando ideias e ideais? Pesquisar a origem de determinados pensamentos pedagógicos abre-nos reflexões sobre legados e heranças, propósitos e buscas. Sobre passado e futuro.

Mas também faz com que a reflexão sobre o presente se imponha, categoricamente: hoje, o que é pertencer a um movimento pedagógico de raízes tão profundas? A pergunta, que já pairava na introdução deste trabalho, ressoa com mais força ainda: será que, internamente, o movimento de pedagogia Waldorf/Steiner voltado ao jardim de infância tem consciência acerca de suas origens? Seria interessante que mais e mais pesquisas trouxessem consciência aos sincretismos metodológicos que imperam no dia a dia dos jardins Waldorf, quebrando o mito da originalidade absoluta: quais são as possíveis intersecções com Decroly, as irmãs Agassi, Montessori, Dewey, Malaguzzi, e tantos outros?

Constatar que, ao longo de sua história, houve trocas ativas com outras linhas, tal como essa pesquisa constata já na gênese do jardim Waldorf, de forma alguma diminui o mérito do trabalho nele realizado: mostra que não são puristas e inflexíveis. Mostra que sempre dialogaram com o mundo no qual estão inseridos, sendo capazes inclusive de adotar práticas consideradas adequadas e coerentes com a visão de ser humano que praticam. E assim os inclui e os faz partícipes de uma história maior, da qual estranhamente foram colocados à margem, sendo pouco estudados.

É assim que fecho essa pesquisa: reafirmando a importância de que o jardim Waldorf seja alvo de muitos estudos acadêmicos, cuidadosos e sérios. O jardim Waldorf precisa rever-se a si mesmo e rever suas práticas, não no sentido de expurgá-las, mas de assumi-las com consciência. Precisa conhecer e reconhecer seu lugar na história pedagógica da humanidade. Para que o trabalho que, a partir dele, e com todos os diálogos que ele comportou ou não, vem sendo feito em todos os continentes, em prol da criança, seja também reconhecido.

A partir desses questionamentos, formulo ainda três perguntas com vistas ao futuro:

1) Qual é o papel do jardim Waldorf hoje em nossa sociedade? Compreender a gênese do jardim Waldorf é apenas um primeiro passo nessa tarefa mais ampla e desafiadora.

2) Será que o jardim Waldorf, com seus quase 100 anos de existência, permanece aberto e seminal, tal como foi concebido em sua gênese? Ou também surgiu um formato (*casca do fruto*) que se sobrepôs à essência (*semente*)? Será que esse formato começa a ser um simulacro? A pergunta, já abordada no corpo da pesquisa, o que faz um jardim

Waldorf ser Waldorf (seja em qual lugar do mundo ele estiver) parece-me necessária e urgente. A falta de compreensão da essência, e até mesmo a dificuldade em trabalhar com algo apenas seminal, gera engessamentos e dogmas relativos à prática pedagógica, ao dia a dia, que trazem segurança. E assim o supérfluo e o eletivo são sacralizados, em detrimento da essência do trabalho Waldorf, que se dissipa.

3) Qual é a identidade atual do movimento de jardim Waldorf, quais são seus traços e quais foram os pensadores que, dentro de um mundo vivo de interações e influências, colaboraram para sua fisionomia? A perda da consciência acerca da importação e naturalização de determinadas práticas pedagógicas no decorrer das décadas, com total escape das fontes históricas das quais emanaram turva a identidade.

Finalmente, expresso o meu sentimento geral em relação à pesquisa aqui desenvolvida, com a seguinte frase:

As early as 1950 we can read in the publisher's preface in the Elisabeth Grunelius' book: It is a characteristic of our time that, while the average life span of the human being becomes longer and longer, the span of childhood gets shorter and shorter¹⁸⁸ (LONG-BREIPOHL, 2012, p. xiii).

Ainda que com divergências, ainda que com matizes distintos, há uma grande congruência na busca de Froebel e Steiner: a infância. A infância romantizada e eterna, a infância que contém cheiro de Éden... É o Éden que tenta ser agarrado cotidianamente nos *kindergartens* froebelianos e nos jardins de infância Waldorf. As Ilustrações 41 (*kindergarten* froebeliano) e 42 (jardim Waldorf) mostram-nos essa atmosfera de jardim mítico, que tenta impregnar o ambiente.

Há um fio que vem de um passado distante, que fia uma imagem de criança e de infância repleta de brincadeiras. Esse fio chega às mãos de Friedrich Froebel, que o acalenta, e tece um jardim com ele. Ele o prolonga e o entrega ao futuro. Lá no futuro, que agora já é passado, Rudolf Steiner segura esse mesmo fio. Contempla a tapeçaria do jardim. Desmancha algumas carreiras. Prossegue na tecelagem. E lança o novelo para longe, para mais um futuro.

¹⁸⁸ Tradução: Já em 1950, podemos ler no prefácio do editor no livro de Elisabeth Grunelius: É uma característica do nosso tempo que, enquanto a expectativa de vida média do ser humano torna-se mais e mais longa, o período da infância fica cada vez mais curto.

É um mesmo fio, de luz ou de seda, que vai percorrendo a história. Foram precisos muitos pensadores para fiá-lo. E muitos para tecerem o jardim. Todos pertencem a uma mesma corrente de pensamentos. Todos são guardiões do ser humano.

Ilustração 42 – Kindergarten in a Vegetable Garden¹⁸⁹



Fonte: Frances Benjamin Johnston, photographer, [1899?]¹⁹⁰, Washington, D.C.

Ilustração 43 – Cena do jardim Waldorf da Escola Waldorf Rudolf Steiner



Fonte: Arquivo particular da autora, 2011.

¹⁸⁹ Tradução: Kindergarten em um Jardim de Vegetais.

¹⁹⁰ Disponível em: <<https://www.loc.gov/item/today-in-history/may-16/>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

Ilustração 44 – Cena do jardim Waldorf da Escola Waldorf Rudolf Steiner



Fonte: Arquivo particular da autora, 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹⁹¹

ABBAGNANO, Nicola & VISALBERGHI, Aldo. *Historia de la pedagogia*. México: Fondo de Cultura Economica, 1969.

ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. Lisboa: Editorial Presença, 1991. vol. VIII.

ALMON, Joan. Conversations with Klara Hartmann and Frau von Radecki. *Whitsun Conference*, Dornach, 28 may 1999.

ARCE, Alessandra. *Friedrich Froebel*. O pedagogo dos jardins de infância. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes, 2002.

BACH JR., Jonas. *Educação Ecológica por meio da Estética na Pedagogia Waldorf*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007.

BARZ, Heiner. *Der Waldorf-kindergarten*. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungs-psychologische Begründung seiner Praxis. Germany: Beltz Verlag, 1993.

BASTOS, Maria Helena Camara. Apresentação. In: FROEBEL, F. (1887). *A Educação do Homem*. Passo Fundo: UPF, 2001.

_____. *Pro Pátria Laboremus*: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpantier (1815-1878). *Conjectura: Filosofia e Educação*, Universidade Caxias do Sul, v. 15, n. 3, set./dez. 2010.

BERGER, Manfred. Zur Geschichte und Theorie des Waldorfkindergartens. NIFBE: *Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung*. Zuletzt bearbeitet am: Montag, 13. August. 2018, 16:13 by Karsten Herrmann. Disponível em: <<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=799:zur-geschichte-und-theorie-des-waldorfkindergartens&catid=37>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BLOW, Susan E. *Letters to a mother on the philosophy of Froebel*. New York and London: D. Appleton and Company, 1900. International Education Series, edited by William T. Harris A. M., LL. D. Volume XLV. Disponível em: <https://ia902608.us.archive.org/35/items/letterstomothero00blowuoft/letterstomothero00blowuoft_bw.pdf>. Acesso em: 3 set. 2018.

_____. *Symbolic education*: a commentary on Froebel's "Mother Play". New York and London: D. Appleton and Company, 1908. International Education Series, edited by William T. Harris A. M., LL. D. Volume XXVI. Disponível em: <<https://archive.org/details/symboliceducatio00blowiala/page/n6>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

¹⁹¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BOLAND, Neil. The globalisation of Steiner education: Some considerations. *RoSE – Research on Steiner Education*. Vol. 6 / Special issue 2015. Disponível em: <<http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/285/279>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRANCO, Lúcia Castelo. *A branca dor da escrita*. Três tempos com Emily Dickinson. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

BROCHMANN, Inger. Elizabeth Grunelius and the first Waldorf Kindergarten: implications for today. *Waldorf Kindergarten Newsletter*, spring 1995.

BROSTERMAN, Norman. *Inventing kindergarten*. New York, USA: Harris N. Abrams, Inc., Publishers, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CARLGREN, Frans & KLINGBORG, Arne. *Educação para liberdade*. A pedagogia de Rudolf Steiner. 10. ed. São Paulo: Realização Escola Rudolf Steiner, 2014.

DEWEY, John. [1916] *Democracia e educação*. Introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____ & DEWEY, Evelyn. [1915]. *Schools of To-Morrow*. Mineola, New York: Dover Publications, INC, 2008.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

FEWB (Federação das Escolas Waldorf no Brasil). *Proposta Educacional Waldorf*. FEWB, dezembro de 1998. Documento organizado por ROPKE, Christa; POLKLAESNER, Eleonore; CERRI, Elizabeth; SATO, Kazuko; JELEN FILHO, Luciano; MIZOGUCHI, Shigeyo.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FROEBEL, Friedrich. [1844]. *The songs and music of Friedrich Froebels Mother Play (Mutter und Kose Lieder)* – songs newly translated and furnished with new music. New York and London: D. Appleton and Company, 1901. International Education Series, edited by William T. Harris A. M., LL. D. Volume XXXII. (prepared and arranged by Susan

E. Blow). Disponível em: <<https://ia600209.us.archive.org/22/items/songsmusicoffrie00fr/songsmusicoffrie00fr.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

FROEBEL, Friedrich. [1826]. *A Educação do Homem*. Passo Fundo: UPF, 2001.

FROEBEL, Friedrich. [1826]. *Autobiography of Friedrich Froebel*. Middletown, USA: 2017.

GOETHE, Johann W von. [1790]. *Poemas*. Coimbra: Centelha, 1986.

GRUNELIUS, Elizabeth M. *Erziehung im frühen Kindesalter: der Waldorf-Kindergarten*. Zweite Ausgabe. Erweitert und mit Epilog. Die Kommenden. Freiburg i. Br., 1964.

GUENDELMAN, Constanza Kaliks. *Desejo e percurso na construção do conhecimento: aspectos pedagógicos na obra de Nicolau de Cusa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

HARTMANN, Nicolai. *La Filosofía del Idealismo Alemán*. Traducción de Hernán Zucchi. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1960.

HEILAND, Helmut. *Friedrich Fröbel*. Recife: Ministério da Educação/Fundação Joaquim Nabuco/FNDE; Editora Massangana, 2010.

HEMLEBEN, Johannes. *Rudolf Steiner*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1984.

HOWARD, Susan. The First Waldorf Kindergarten. The Beginnings of Our Waldorf Early Childhood Movement. EUA: *Gateways newsletter of the Waldorf Early Childhood Association of North America*, 2005. Disponível em: <<http://www.iaswece.org/wp-content/uploads/2014/12/The-First-Waldorf-Kindergarten.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko M. Froebel e as concepções de jogo infantil. In: _____. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____ & PINAZZA, Monica. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica. *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. *Práticas Pedagógicas da Professora Alice Meirelles Reis. 1923-1935*. São Paulo: PoloBooks, 2014.

KOCH, Dorvalino. *A presença de Deus na pedagogia de Froebel*. São Paulo: Dissertação de Mestrado apresentada à FEUSP, 1977.

_____. *Desafios da Educação Infantil*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

KÜGELGEN, Helmut von. Die erste Waldorfkindergärtnerin. Elisabeth von Grunelius – 15 Juni 1895-3 Oktober 1989. *Nachrichtenblatt: Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht*, 1990, n. 4.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2003.

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

LONG-BREIPOHL, Renate. *Under the stars: the foundations of Steiner Waldorf early childhood education*. Haithorn Press Early Years: Stroud, 2012.

MICHAELIS, Emilie; MOORE, H. Keatley. *Froebel's letters on the kindergarten*. London: Swan Sonnenschein, 1891. Disponível em: <<https://archive.org/details/froebelsletterso00froepage/n5>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica. *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, Mônica Appezato. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria & MELLO, Suely Amaral. *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Editora Autores Associados Ltda., 2009.

PROCESSO CEE Nº: 574/96 – Ap. Proc. 17ª DE nº 3.146/96 – Reautuado em 14-04-97.

PRUETT, Elizabeth Cornelius. *Kindergarten goes to the fair! How the world's fair of 1876 advanced the kindergarten movement em the United States*. Birmingham, Alabama: Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy, The University of Alabama at Birmingham, 2013. Disponível em: <<https://pqdtopen.proquest.com/doc/1369028929.html?FMT=AI>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PRÜFER, Johannes. *Federico Froebel*. Barcelona/Buenos Aires: Editorial Labor, S.A., 1930.

RICHTER, Jean Paul Friedrich. [1807]. *Levana or The Doctrine of Education*. London: George Bell and sons, 1891. Disponível em: <<https://archive.org/details/doctrinelevanaor00jeanrich>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

RICHTER, Tobias. *Objetivo Pedagógico e Metas de Ensino de uma Escola Waldorf*. São Paulo: FEWB, 2002.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. [1762]. *Emílio ou Da Educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Diefel, 1979.
- RUSSELL, Bertrand. *História da Filosofia Ocidental*. Tradução de Brenno Silveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. 3º Tomo.
- SANJAD, Nelson. Exposições internacionais: uma abordagem historiográfica a partir da América Latina. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos* vol.24 número 3. Rio de Janeiro July/Sept. 2017.
- SCHIEREN, Jost. The scientific credibility of anthroposophy. *RoSE. Research on Steiner Education*. vol. 2, n. 2, December 2011, pp. 90-8. Disponível em: <<http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/77/104>>. Acesso em: 7 dez. 2018.
- SCHILLER, Friedrich. [1794]. *A educação estética do homem*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2015.
- SETZER, Valdemar W. *O que é Antroposofia*. Original: 15 fev. 1998, última modificação: 18 mai. 2014. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/antrop/o-que-eh-antroposofia-meu-site.html>>. Acesso em: 29 de outubro de 2017.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- SMITH, Anne; TAYLOR, Nicola & GOLLOP, Megan. *Escuchemos a los niños*. México: FCE, 2010.
- STEINER, Rudolf. [1907]. *A educação da criança segundo a ciência espiritual*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1987a. GA34.
- STEINER, Rudolf. [1919]. *A arte da educação II. Metodologia e didática no ensino Waldorf*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1992. GA294.
- STEINER, Rudolf. [1920]. *Antropologia Meditativa*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1997. GA302a.
- STEINER, Rudolf. [1919]. *A arte da educação III. Discussões Pedagógicas*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1999. GA295.
- STEINER, Rudolf. [1923]. *A prática pedagógica*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2000. GA306.
- STEINER, Rudolf. [1923, 1924, 1925]. *Minha vida. A narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2006a. GA28.
- STEINER, Rudolf. *Os primeiros anos da infância: material de estudo dos jardins-de-infância Waldorf*. São Paulo: FEWB, 2006b.
- STEINER, Rudolf. [1919]. *A arte da educação I. O estudo geral do homem: uma base para uma pedagogia*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2007. GA293.

STEINER, Rudolf. [1921, 1922]. *O desenvolvimento saudável do ser humano*. São Paulo: FEWB, 2008b. GA303.

STEINER, Rudolf. [1924]. *Pastoral Medicine*. Rudolf Steiner Archive: on-line since 2008c. GA318. Disponível em: <<https://wn.rsarchive.org/Lectures/GA318/English/AP1987/19240912p01.html>>. Acesso em: 31 out. 2017.

STEINER, Rudolf. [1924]. *The Kingdom of childhood*. Rudolf Steiner Archive: on-line since 2010. GA318. Disponível em: <<https://wn.rsarchive.org/Lectures/GA311/English/AP1982/19240819v01.html>>. Acesso em: 29 out. 2017.

TARNAS, Richard. *A epopeia do pensamento ocidental*. 2. ed. Para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

VEIGA, Marcelo da. Rudolf Steiner's anthroposophy – spiritual path or science? *RoSE. Research on Steiner Education*. Volume 3 Number 1, March 2013: pp. 126-31. Disponível em: <<http://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/128/148>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

WIEBÉ, Edward. *The Paradise of childhood: a practical guide to Kindergartners*. Springfield, Massachussets: Milton Bradlfy &Company, 1907. Disponível em: <<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=hvd.hn5wnm;view=1up;seq=7>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

ZANDER, Helmut. *Anthroposophie in Deutschland*. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945. Band 2. Germany, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008, 2007.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. Lisboa: Editorial Presença, 1991. vol. IX.

ALMON, Joan. Endangered childhood. *The Online Waldorf Library*. s/data. Disponível em: <http://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/RB3203.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

_____. *El desarrollo del niño y la educación pré-escolar Waldorf*. New York: Asociación de la Educación Preescolar Waldorf de Norteamérica (WECAN), 2010.

A Pedagogia Waldorf. 50 anos no Brasil. São Paulo: Realização Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, 2002 (20).

_____. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, vol. 24, n. 62, pp. 9-25, abr. 2004

_____. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. *Revista História da Educação*, vol. 11, n. 21, pp. 107-31, 2007.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BACH JR., Jonas. *A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012.

_____; STOLTZ, Tania & VEIGA, Marcelo. Schelling e Steiner: da essência da liberdade humana ao individualismo ético. *Educação e Filosofia* Uberlândia, v. 28, n. 55, pp. 423-443, jan./jun. 2014

BASTOS, Maria Helena Camara. O kindergarten ou jardim-de-infância por Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1888). *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 259-68, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BERGER, Manfred. Women in the history of the kindergarten: Elisabeth von Grunelius. *The Kita Manual*, edited by Martin R. Textor and Antje Bostelmann. Disponível em: <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/141.html>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

_____. Zur Geschichte und Theorie des Waldorfkinder Gartens. NIFBE: *Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung*. Zuletzt bearbeitet am: Montag, 13. August. 2018, 16:13 by Karsten Herrmann. Disponível em: <<https://www.nifbe.de/>>

component/themensammlung?view=item&id=799:zur-geschichte-und-theorie-des-waldorfkindergartens&catid=37>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BLOW, Susan E. *Educational Issues in the kindergarten*. New York: D. Appleton and Company, 1909. International Education Series, edited by William T. Harris A. M., LL. D. Volume LVIII.

BOLAND, Neil. Waldorf: An education of its time? *Pacifica Journal*, vol. 51, n. 1, Jun. 2017.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia & FERREIRA, I. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora/Fundação Carlos Chagas, 1995.

CHAMON, Carla Simone. Paraíso das crianças: o Kindergarten nos Estados Unidos entre meados do século 19 e início do 20. *História da Educação*, vol. 20, n. 48, pp. 15-33, abr. 2016.

DEWEY, John. [1971]. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*. Curitiba, n. 24, pp. 213-25, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

EDWARDS, Carolyn Pope. Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, vol. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

FROEBEL, Friedrich. [1861]. *Education by development*. The second part of the pedagogics of kindergarten. Translate by Josephine Jarvis. New York and London: D. Appleton and Company, 1902. International Education Series, edited by William T. Harris A. M., LL. D. Volume XLIV. Disponível em: <<https://ia802608.us.archive.org/4/items/friedrichfroebel00froe/friedrichfroebel00froe.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

FROEBEL, Friedrich. [1861]. *Friedrich Froebels Pedagogics of the kindergarten or, his ideas concerning the play and playthings of the child*. Translated by Josephine Jarvis. New York and London: D. Appleton and Company, 1912. International Education Series, edited by William T. Harris A. M., LL. D. Volume XXX. Disponível em: <<https://ia802702.us.archive.org/2/items/richfroebelfried00frich/richfroebelfried00frich.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

FROEBEL, Friedrich. *The Mottoes and commentaries of Friedrich Froebel's Mother Play*. Mother communings and Mottoes rendered into english verse by Henrietta R. Elliot. Prose commentaries translated and accompanied with an introduction treating of the philosophy of Froebel, by Susan E. Blow. New York and London: D. Appleton and Company, 1912. International Education Series, edited by William T. Harris A. M., LL. D. Volume XXXI. Disponível em: <<https://ia802707.us.archive.org/1/items/mottoescommentar00frich/mottoescommentar00frich.pdf>>.

FUNARO, Vânia Martins Bueno de Oliveira (Coord.) *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Sistema Integrado de Bibliotecas, 2016. 3ª edição: revisada, ampliada, modificada.

GRUNELIUS, Elizabeth M. *Early Childhood Education and the Waldorf School Plan*. Waldorf Curriculum Series, Rudolf Steiner College Press, 1996.

HOUGHTON, Paul. *Dialogues of destiny: A postmodern appreciation of Waldorf education*. Malvern Hills, United Kingdom: Sylvan Associates, 2012.

HOUSSAYE, Jean. *Quinze pedagogos*. Textos selecionados. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2013.

HOWARD, Susan. In Memoriam: Klara Hatterman. *The Online Waldorf Library Journals*. Fall/Winter, 2003 Issue#45. Disponível em: <<http://www.waldorflibrary.org/journals/15-gateways/235-fallwinter-2003-issue-45-in-memoriam-klara-hatterman>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

HUGHES, James L. *La Pedagogia de Froebel*. Traducción del inglés por Domingo Barnés. Madrid: Daniel Jorro, Editor, 1925.

_____. *Froebel's educational laws for all teachers*. New York and London: D. Appleton and Company, 1911. International Education Series, edited by William T. Harris A. M., LL. D. Volume XLI. Disponível em: <https://ia600203.us.archive.org/17/items/froebel_seducati00hughuft/froebelseducati00hughuft.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

JAFFKE, Freya. *Work and play in early childhood*. Reino Unido: Floris Books, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. *A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1982.

_____. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

KOCH, Dorvalino. *Em busca do conceito de Deus na filosofia de Froebel*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1980.

KOCH, Dorvalino. *Friedrich Froebel, o criador do Jardim de Infância, no seu bicentenário*. In: *Convivium*. São Paulo: ano XXI, vol. 25, pp. 45-63, 1982.

_____. Elisabeth von Grunelius zum 90. Gebustag. *Lehrerrundbrief*. n. 30, pp. 60-8, 1985.

KÜGELGEN, Helmut von. *A Educação Waldorf*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1989.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

_____. Notas sobre o Congresso Internacional de Ensino, Bruxelas, 1801. *História da Educação*, vol. 9, n. 18, pp. 59-69, Mar. 2011.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. *Criança brincando! Quem a educa?* São Paulo: Editora João de Barro, 2007.

LANZ, Rudolf. *Noções básicas de antroposofia*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1983.

MARENHOLTZ-BULOW, B. B. *Reminiscences of Friedrich Froebel*. Boston: Lee and Shepard, Publishers, 1877. Disponível em: <<https://archive.org/details/reminiscenceso ff00mre/page/n3>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

MARZ, Fritz. *Grandes educadores*. São Paulo: EPU, 1987.

OPPENHEIMER, Sharifa (org.). *What is a Waldorf kindergarten?*. Massachusetts: Steiner Books, 2007.

PEABODY, Elisabeth. (ed.). *Froebel's mother play and nursery songs with fingers plays*. Boston: Lothrop, Lee & Shepard, 1878.

PINAZZA, Monica. *A pré-escola paulista à luz de ideias de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

_____. A Educação Infantil em suas Especificidades. IN: GERALDI, C.M.G et al (orgs). *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas/SP. Mercado das Letras. 2004. pp. 371-85.

_____. *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____ & SANTOS, Maria Walburga dos. *A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante 'dejà vu'?* São Paulo: Textura, v. 18 n.36, jan./abr. 2016.

PRÜFER, Johannes. *Froebel: la vida y la obra del fundador dos Jardines Infantiles*. Buenos Aires: Editorial Americalee, 1944.

REVISTA DO JARDIM DE INFÂNCIA. Gabriel Prestes (editor). São Paulo: Espindola, Siqueira & Comp. Volumes 1 e 2, 1896. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/doc reader.aspx?bib=216690&pasta=ano%20189&pesq>>. Acesso em: 10 out. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. (orgs). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez Editora/Fundação Carlos Chagas, 1994.

SAGARIN, Stephen Keith. *The seer and the scientist (Steiner and Piaget)*. Research Bulletin, The Research Institute for Waldorf Education, 11(1): Autumn, 2005. Disponível em: <<http://www.waldorfresearchinstitute.org/pdf/BASeerSagarin.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2018.

_____. *Promise and compromise: A history of Waldorf schools in the United States, 1928-1998*, Ph. D. thesis, Columbia University, 2004.

SCHIEREN, Jost. The spiritual dimension of Waldorf Education. Research Bulletin. Spring 2014, vol. 19. Disponível em: <https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/rb19_1schieren.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

SETZER, Valdemar W. *Meios eletrônicos e educação – uma visão alternativa*. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2005.

STEINER, Rudolf. [1904]. *Theosophia*. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora Arte Moderna, 1977. GA9.

STEINER, Rudolf. [1909]. *Ciência Oculta*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1987b. GA13.

STEINER, Rudolf. [1923]. *Andar, falar, pensar. A atividade lúdica*. Textos escolhidos. São Paulo: Editora Antroposófica, 1990. GA307.

STEINER, Rudolf. [1904]. *Teosofia*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1996.

STEINER, Rudolf. [1924]. *A metodologia do ensino e as condições da vida do educar*. São Paulo: FEWB, 2004. GA308.

STEINER, Rudolf. [1924]. *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. São Paulo: FEWB, 2005. GA311.

STEINER, Rudolf. [1923]. *Pedagogia, Arte e Moral*. São Paulo: Editora João de Barro, 2008a. GA304a.

STEINER, Rudolf. [1919]. *A questão pedagógica como questão social*. São Paulo: FEWB, 2009a. GA296.

STEINER, Rudolf. [1921]. *Reconhecimento do ser humano e realização do ensino*. São Paulo: FEWB, 2009b. GA302.

STEINER, Rudolf. [1924]. *Human values in education*. Rudolf Steiner Archive: on-line since 2012. GA310. Disponível em: <<http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA310/English/RSP1971/19240722p01.html>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

STEINER, Rudolf. [1923] *A cultura atual e a educação Waldorf*. São Paulo: FEWB, 2014. GA307.

STEINER, Rudolf. [1922]. *Fundamentos da arte de educar: valores espirituais na educação e na vida social*. São Paulo: FEWB, 2015. GA305.

STEINER, Rudolf. *Meditações, poemas e aforismos*. Tradução: Claudio Bertalot. Botucatu, SP: Ed. do Autor, 2016a.

STEINER, Rudolf. [1924]. *Pedagogia, conhecimento e cultura: a importância pedagógica do conhecimento do ser humano e o valor cultural da Pedagogia*. São Paulo: FEWB, 2016b. GA310.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Horizonte.

TAUTZ, Johannes. *The founding of the first Waldorf School in Stuttgart*. Spring Valley, NY: Pedagogical Section Council of North America. 1982.

ULLRICH, H. *Rudolf Steiner* (J. Duke & D. Balestrini, Trans.). London, United Kingdom: Bloomsbury, 2008.

VEIGA, Marcelo da & STOLTZ, Tania. *O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico*. Alínea, 2014.

VILCHES, Gladys; COZZI, Virgilio. *La educación en Pestalozzi y Froebel*. Buenos Aires: Editorial Huemul S. A., 1966.

WELBURN, Andrew J. *A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo*. São Paulo: Madras, 2005.

WILSON, Colin. *Rudolf Steiner: o homem e sua visão*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

REFERÊNCIAS DE WEBSITES

Afinidades Afetivas. 33bienal/sp. Disponível em: <<http://33.bienal.org.br/pt/audioguia-detalhe/5419>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

Arnet. Kindergespann. Disponível em: <http://www.artnet.com/artists/albert-anker/kindergespann-HwObt9Syq4G5wEPfU_TZWw2>. Acesso em: 24 jun. 2019.

Associação Comunitária Monte Azul. Disponível em: <<http://www.esfma.org.br/historico.php>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

EdinPhoto Web Site. Disponível em: <http://www.edinphoto.org.uk/0_a_o/0_around_edinburgh_-_social_history_moe062_edinburgh_free_kindergarten.htm>. Acesso em: 27 mai. 2019.

Elige Educar. Disponível em: <<https://eligeeducar.cl/como-nacio-el-kindergarten>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

Froebel Web: an online resource. Disponível em: <<http://www.froebelweb.org/gifts/>>. Acesso em: 2 mar. 2019.

Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner's. Disponível em: <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/organisations-worldwide/?tx_dkprojectwiki_pi1%5BregionId%5D=18&cHash=7b08944d000f8e98982a24a510ffc134>. Acesso em: 3 set. 2017.

Instituto da Baixa Saxônia para Educação e Desenvolvimento na Primeira Infância. Disponível em: <<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=799:zur-geschichte-und-theorie-des-waldorfkindergartens&catid=37>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

International Association for Steiner/Waldorf Early childhood Education (IASWECE). Disponível em: <<http://www.iaswece.org/home/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

Jardin Waldorf Sophia. Disponível em: <<http://waldorfsophia.cl/>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

Kickstarter. A film on the history of kindergarten from Froebel to today. Disponível em: <<https://www.kickstarter.com/projects/froebel/history-of-froebel-kindergarten-documentary-film>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

Library of Congress. Disponível em: <<https://www.loc.gov/item/today-in-history/may-16/>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

LostFound. Disponível em: <<http://world4.info/froebel-kindergarten-berlin-1910-postcard/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

Neue Zürcher Zeitung. Disponível em: <<https://www.nzz.ch/nzzas/nzz-am-sonntag/kindergaerten-spielen-statt-pauken-ld.814>>. Acesso em: 16 out. 2018.

Research Center Kulturimpuls: Biographien Dokumentation Disponível em: <<http://biographien.kulturimpuls.org/detail.php?&id=1406>>. Acesso em: 24 set. 2017.

Research Gate. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Heiner_Barz>. Acesso em: 5 mar. 2019.

Rudolf Steiner Archive. Collection of lectures and writings by Rudolf Steiner. Disponível em: <<http://www.rsarchive.org/>>. Acesso em: 22 out. 2017.

Sociedade Antroposófica no Brasil. Rudolf Steiner – biografia cronologica. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/steiner/biogr.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Sociedade Antroposófica no Brasil. Aforismos, versos e partes de textos de Rudolf Steiner. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/steiner/afor-todos.htm#DSO>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

The Japan Times Community. Disponível em: <<https://www.japantimes.co.jp/community/2016/12/14/issues/woman-brought-joys-kindergarten-japan/#.XLXL-etKjOR>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Waldorf Answers. Disponível em <<http://www.waldorfanswers.org/Studies.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

Waldorfkindergarten Uhlandshöhe. Geschichte der Einrichtung. Disponível em: <http://kiga.waldorfschule-uhlandshoehe.de/fileadmin/user_upload/dokumente_pdfs/Geschichte_KiGa_Uhlandshoehe.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

Wikipedia. Ficheiro: Albert Anker Die Kinderkrippe. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Albert_Anker_Die_Kinderkrippe.jpg>. Acesso em: 24 jun. 2019.

Wikipedia. Arquétipo. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Arquétipo>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

Wikipedia. Ética protestante do trabalho. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89tica_protestante_do_trabalho>. Acesso em: 5 mar. 2019.

Wikipedia. Teologia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Teleologia>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

APÊNDICE

Entrevista Christa Glass

Transcrição¹⁹²

7 de agosto de 2017.

Entrevistadora: Vamos começar com a história do jardim Waldorf no Brasil. Você nasceu no Brasil? Você é brasileira?

Christa Glass: Sim. Eu nasci no Brasil.

Entrevistadora: E você conheceu a pedagogia Waldorf como?

Christa Glass: Meus pais eram antropólogos. E aí meu pai faleceu quando eu tinha 10 anos. Tudo bem, eu estava no Porto Seguro e meu cunhado pagou. Mas depois eu não sabia onde e o que fazer para continuar estudando. Eu sempre amei os bichos. Eu falei: quero trabalhar com bichos. Mas não tinha como fazer veterinária e tudo mais. Falta de dinheiro, não é? Aí aconteceu que estavam precisando de uma auxiliar de jardim de infância na escola que havia sido fundada no ano passado. Eu entrei no segundo ano de vida da escola [*Escola Waldorf Rudolf Steiner*].

Entrevistadora: Ainda em Higienópolis?

Christa Glass: Sim, em Higienópolis. Aí então eu fui como auxiliar.

Entrevistadora: E quem era a professora?

Christa Glass: A professora era a “Benckendorffer”. Não sei se você se lembra dela...

¹⁹² Algumas considerações:

- Entre colchetes, com letras em itálico, aparecem comentários da entrevistadora, necessários ao melhor entendimento do que está sendo tratado no trecho em questão.
- Reticências indicam suspensão natural de fala da entrevistada, deixando frases sem finalização. Foram mantidas dessa forma, para preservar a característica viva da oralidade.
- Entre colchetes, com um sinal de interrogação, aparecem os trechos que na gravação ficaram ininteligíveis.

Entrevistadora: Não, eu não a conheci...

Christa Glass: Ela vivia no Rio. Era ex-aluna Waldorf, ligada à Antroposofia e, quando abriu a escola, ela acabou vindo para cá, para São Paulo. Mas agora que eu estou falando, a primeira professora de jardim que eu acompanhei foi a Frau Ulrich, é..., que no ano seguinte pegou o fundamental.

Entrevistadora: Que era o casal¹⁹³ que veio...

Christa Glass: Sim. Exato. Bom, depois...

Entrevistadora: E você se identificou?

Christa Glass: Ah, de repente eu me identifiquei com o que estava ali fazendo. Achei que fazia muito sentido. Meus pais nunca me ligaram à Antroposofia. Isso foi um passo meu, mesmo, depois de ter encontrado a pedagogia¹⁹⁴. Depois, em 1960, fui para a Alemanha fazer o Seminário¹⁹⁵.

Entrevistadora: Em Stuttgart?

Christa Glass: Não, Hannover. Tinha só esses dois seminários. Stuttgart e Hannover. No Hannover, eles estavam dando um peso maior para o jardim de infância. Em Stuttgart era para professor de classe. Então fui para Hannover. Foi um curso de um ano. Manhã, tarde e noite, bem intenso. Eu tinha vinte e um aninhos, que fiz lá, quando estava no Seminário... (risos). Aí meu Deus! Hoje a gente fala que com 21 anos a pessoa não está pronta...

Quando eu voltei para cá justamente a professora de um dos jardins de infância engravidou, então eu peguei o jardim dela.

Entrevistadora: Quem era ela?

¹⁹³ Ida e Karl Ulrich: ambos lecionavam na Escola Waldorf de Pforzheim, da qual Karl era fundador. Embarcaram no cargueiro Basilea, rumo ao Brasil, no dia 5 de janeiro de 1956 e, em 27 de fevereiro de 1956, inauguraram a Escola Higienópolis, em São Paulo.

¹⁹⁴ Sempre que a entrevistada utiliza a palavra “pedagogia”, ela refere-se especificamente à pedagogia Waldorf.

¹⁹⁵ Mundialmente, os cursos de formação de professores Waldorf são conhecidos como *seminários*.

Christa Glass: Essa que engravidou? Era a cunhada da dra. Gudrun. Eu sempre volto à Gudrun¹⁹⁶, porque essa vocês todos conhecem. Tinha o Pedro¹⁹⁷, que era o marido da Gudrun. E tinha o Joaquim que casou com a Margareth. Era jardineira desde o começo. Depois ela foi fazer o seminário. Eu fui fazer logo depois dela. E, quando voltei, ela tinha engravidado, então peguei a sala dela no meio do ano. Só que era tudo alemão.

Entrevistadora: Eram só duas salas?

Christa Glass: Tinha 3 salas de jardim. Naquela época, já tinha 3. Tudo em alemão. No primeiro ano, as aulas também eram dadas em alemão. E tinha aqueles pais brasileiros que eu não sei bem porque achavam que tinham que pôr os filhos nessa pedagogia (risos). Então eu tinha que ensinar alemão para essas crianças no jardim de infância! Por que senão, como eles iam para o primeiro ano? Então era uma bagunça, viu? O trabalho era [?]. E eu tinha 36¹⁹⁸ em sala de aula, com uma auxiliar, naquela sala que nós temos até hoje de jardim de infância.

Entrevistadora: Nossa, 36! Não dá nem para imaginar... Mas aí a escola já mudou para cá? [para o bairro *Alto da Boa Vista*]

Christa Glass: Primeiro, o jardim era numa sala lá embaixo, quer dizer, naquela primeira construção antiga. Bem antigamente, acho que ainda na sua época, era sala dos professores lá. Então, o primeiro jardim era lá naquela sala, que depois virou a sala dos professores. Depois foram construídas outras duas salas, e tinha uma terceira, pequenininha, que ficava lá perto das jabuticabeiras, que hoje é a lanchonete.

Entrevistadora: E quem era essa terceira professora?

Christa Glass: Deixa eu ver... No outro jardim tinha uma professora chamada Ulla. Depois ela saiu, não ficou mais ligada à Antroposofia...

Entrevistadora: Você foi a única que fez a formação?

¹⁹⁶ Dra. Gudrun Krökel Burkhard, médica antroposófica, autora de diversos livros ligados à medicina antroposófica e biografia humana.

¹⁹⁷ Pedro Schmidt, filho de Hans e Melanie Z. Schmidt, fundadores da Escola Higienópolis (hoje Escola Waldorf Rudolf Steiner), em 1956.

¹⁹⁸ Hoje a Escola Waldorf Rudolf Steiner possui 18 alunos nas salas de jardins, de 4, 5 e 6 anos de idade.

Christa Glass: A Margareth também, ela foi antes de mim. Depois não. Todas as que entraram não foram. Não teve mais nenhuma que foi para fora.

Entrevistadora: E lá na Steiner, você ficou quantos anos?

Christa Glass: Ahn, acho que 9, 10 anos, por aí. Daí eu casei, parei, tive os filhos, não quis voltar. A gente sabe, né? Com filho pequeno, trabalhar em escola não dá. Pois é. Mas, com dificuldades financeiras na família, e tudo mais, eu comecei cedo, não é? E eu voltei a trabalhar de novo, convidada pelo casal Schmidt¹⁹⁹. Lá também eu só trabalhei em alemão. Jardim de infância eu só trabalhei sempre em alemão.

Entrevistadora: Mas você chegou a pegar classe de fundamental?

Christa Glass: Não. Nunca. Fiquei sempre com o jardim.

Entrevistadora: E desse seminário que você fez em Hannover, você chegou a fazer estágios naquela época?

Christa Glass: Era assim: era tudo junto. Era um curso em que todos os que queriam entrar na pedagogia Waldorf estavam juntos. E depois estava inserido justamente 1 mês de estágios. Então esse mês todo eu participei do jardim de infância. Mas uma participação bem mais intensa, inclusive nas reuniões que eles faziam. Participava de todo o processo do jardim de infância. De manhã e à tarde. Tinha as crianças à tarde também, não de jardim, que ficavam brincando um pouco à tarde.

Entrevistadora: Você lembra em que ano você fez o seminário?

Christa Glass: Foi 60/61.

Entrevistadora: E lá você chegou a conhecer a Elisabeth Grunelius?

Christa Glass: Não.

Entrevistadora: Nunca a conheceu?

Christa Glass: Não, nunca. Ouvi falar dela. Como é que chamava a professora... A dirigente do jardim lá em Hannover, como ela chamava?

¹⁹⁹ Gudrun e Pedro Schmidt.

Entrevistadora: Não devia ser a Jafke²⁰⁰, que ela era mais nova.

Christa Glass: Não. A Jafke não é tão mais nova. Mas ela tinha um jardim de infância mais ou menos particular. Quer dizer, não era inserido numa escola. Eu sei que a Marga, a Margarida, ai!

Entrevistadora: Margareth?

Christa Glass: A que veio para cá! Eu conheço ela como “Mushi”, então, ela fez estágio com a Jafke. Depois que ela terminou, ela ainda foi um tempo lá fazer. Ela ficou muito ligada a ela. Ai, mas a de Hannover também veio pra cá uma vez. Ai, como era o nome?

Entrevistadora: Dessa dirigente?

Christa Glass: Era com H²⁰¹ que começava o nome.

Entrevistadora: Essa eu não sei te ajudar...

Christa Glass: Bom, também, não muda nada.

Entrevistadora: Christa, o que eu queria também conversar com você, dessa história do jardim Waldorf, a gente sabe que o Steiner desejava o jardim, mas esse só começou mesmo quando ele morreu. Não é isso?

Christa Glass: Sim, isso.

Entrevistadora: E ele deixou algumas diretrizes falando da imitação, dessa importância.

Christa Glass: Sim, ele sempre falava do primeiro setênio.

Entrevistadora: Mas ele não deixou essas orientações metodológicas, vamos dizer, como a roda rítmica...

Christa Glass: Que eu saiba não.

Entrevistadora: De onde surgiu tudo isso? Esse estilo de trabalho: todo dia vamos contar o conto de fadas, com as crianças todas sentadinhas. Vamos fazer a roda rítmica. Mesmo as atividades que a gente faz. Porque na obra dele a gente vê muita ênfase na

²⁰⁰ Freya Jafke, professora Waldorf de Jardim de Infância, na Alemanha, e formadora de professores.

²⁰¹ Confirmei posteriormente com a entrevistada: a dirigente era Klara Hattermann.

imitação e no brincar. Mas essa rotina que a gente acabou desenvolvendo, quem você acha que foi optando por isso?

Christa Glass: Isso na verdade foi o embasamento de todos os jardins de infância alemães.

Entrevistadora: Isso que eu queria saber! Os jardins não Waldorf?

Christa Glass: Isso! Quer dizer: todos brincavam de cirandinha. Como aqui também, se brincava de cirandinha. Então a parte rítmica era a ciranda. E, digamos, tomar lanche, claro, tomar lanche. Eúritmia entrou depois, claro, era específico da pedagogia Waldorf. E contar contos de fadas, também, é uma coisa que fazia parte da cultura alemã. Então isso, de certa maneira, foi assim: o que se faz em casa mais ou menos, se fazia ali no jardim de infância. Começou assim. Claro, pensando em todos os dados de Steiner. Então a imitação, a imitação. Mas as crianças brincavam em casa, tinham tudo, quer dizer, tudo isso que hoje falta para as crianças, era normal. Então era realmente um momento de encontro de crianças.

Entrevistadora: Para socializar.

Christa Glass: Seguindo todos os valores que eram normais em casa. Só que com mais consciência quanto à imitação.

Entrevistadora: E à vida meditativa do professor, que isso é algo muito nosso.

Christa Glass: É, isso é bem nosso.

Entrevistadora: Mas então você reconhece que pode ter havido essa influência cultural do que havia na nação alemão?

Christa Glass: Com certeza!!! Foi assim que começou. Vamos fazer um jardim de infância Waldorf. Então como é que a gente faz? A gente faz como os jardins todos fazem. E lentamente então foi se trabalhando o enfoque pedagógico, não tão conscientemente como hoje, porque as crianças já tinham, na verdade, já faziam tudo. Imitavam tudo em casa.

Entrevistadora: Não tinham máquina de lavar roupa... (risos)

Christa Glass: Não tinha! Com certeza. Eram aqueles jardins enormes, onde as crianças brincavam. Era uma outra época.

Entrevistadora: Casas mesmo, não apartamentos...

Christa Glass: Pois é. Não tinha essa necessidade de introduzir no trabalho todas essas atividades que as crianças não... Porque hoje não tem mais.

Entrevistadora: Que hoje é uma necessidade. Hoje a nossa pedagogia é a única que faz esse resgate. Mas há quase 100 anos, isso fazia parte desse dia a dia da família.

Christa Glass: Exato.

Entrevistadora: Você chegou a ouviu falar alguma vez sobre o trabalho do Froebel, na Alemanha, do século XIX?

Christa Glass: Não, nunca ouvi falar.

Entrevistadora: Ele é considerado o pai dos *kindergartens*.

Christa Glass: Certo, certo. Sobre isso nunca li nada. Nunca ouvi falar e nem busquei.

Entrevistadora: Na época dele, ele defendeu muito que deveria haver instituições para acolher a criança pequenininha para que ela pudesse brincar. E aí, no meu trabalho, o que eu estou pesquisando é que a Elisabeth Grunelius, que foi a fundadora do primeiro jardim Waldorf, ela fez o curso de magistério no Instituto Froebel. Imagino que parte dessa rotina, do dia a dia, ela aprendeu lá.

Christa Glass: Pode ser...

Entrevistadora: Só que a gente não tem como assegurar nada disso. Mas é interessante que você reconhece no povo algumas características que ...

Christa Glass: Até hoje existem.

Entrevistadora: O advento, comemorar as festas.

Christa Glass: Sim, mas andar bastante com as crianças, fazer movimento, participar do trabalho de casa, ajudar no trabalho de casa... A mãe está varrendo a criança varre junto. Então, a imitação era normal. Dentro do normal, a criança já tinha tudo para ativar a

imitação de uma forma correta, né? Tendo como base aquilo que Rudolf Steiner falou: a criança de primeiro setênio é toda vontade, toda fazer.

Entrevistadora: Sim, ele nos deu a Antropologia da criança pequenininha.

Christa Glass: Exato. E foram tentando se adaptar a isso. A fantasia também. Imitação: tinha a imitação de casa e depois fazendo essas brincadeiras de cirandinhas, e coisa assim, acabava-se trazendo um pouco de elementos para a imitação. Mas na época não era necessário como é hoje. Cada vez, então, mais a pedagogia se adequou às mudanças dos tempos que a gente está vivendo. Todas essas preocupações atuais são de acordo com a mudança de viver da humanidade toda. Hoje ninguém mais faz trabalhos manuais. Nem mesmo lavar louça mais se lava! Quer dizer, eu lavo! Que não tenho máquina! (risos)

Entrevistadora: Eu também lavo! (risos)

Christa Glass: Mas em muitas casas nem a louça.... Pega a louça põe tudo numa caixa e depois tira ela limpinha de lá, não é? Então as crianças não têm nem atividades para observar que elas pudessem imitar. Para justamente desenvolver uma motricidade mais ampla, né, com toda a sua corporalidade.

Entrevistadora: Com certeza.

Christa Glass: Então o tempo que foi mudando inclusive a pedagogia, em todos os..., também na escola, muita coisa foi se adequando às mudanças do tempo. Eu acho que isso é bom você frisar, também, que houve uma adequação constante...

Entrevistadora: Uma transformação! Não é que começou de um jeito e seguiu até hoje igual.

Christa Glass: Os valores fundamentais, não sei se você vai querer dizer...

Entrevistadora: Sim, acho bom.

Christa Glass: É justamente tudo o que ele fala do primeiro setênio. O principal é a imitação. Que, pela imitação, a criança vai começando a se ligar com o mundo físico no qual ela vai ter que viver. Não é? Então, experimentando inclusive a aquisição da vertical, quer dizer, todo o processo do andar, que depois Steiner ainda descreve, dando uma... uma ênfase específica para cada momento. Então isso aí é uma coisa que, digamos,

é uma coisa que lentamente a gente percebeu que inclusive a gente tem que guiar um pouco. Não é? E guiar para o original, para o começo mesmo. Põe a mão na massa. Põe o pezinho ali. Nada de ajudar! Nada de..., né?

Entrevistadora: Deixa se arrastar, deixa engatinhar. Para não atropelar etapas.

Christa Glass: Hoje, justamente, aparentemente, a gente está indo para trás, porque todos esses valores não existem mais dentro da vida normal. Mas a criança, ela tem que passar por toda fase de desenvolvimento da humanidade.

Entrevistadora: E se você pensasse em como essencializar, o que que você acha? Porque hoje você está acompanhando... No Brasil, hoje, há mais de cem jardins Waldorf! O que faz de um jardim realmente um jardim Waldorf? Porque hoje a gente vê muita aparência, mas onde você diria que está a essência, que você distingue esse jardim das outras linhas pedagógicas?

Christa Glass: Eu acho que o mais importante é qual é a intenção da professora. A intenção de vida. Certo? Porque, na verdade, a gente nem educa tanto por aquilo que a gente faz, mas a gente educa como faz, como fala, como propõe. Se eu faço sempre um processo de autocrítica e autoeducação, essa força é a mais intensa no âmbito da educação. Então, claro que tem muitas moças que fazem o curso do seminário²⁰², o curso da formação, acham lindo todos os brinquedinhos... Já entraram num jardim de infância. É só entrar que a gente sabe que é Waldorf. Porque tem um quartinho, com as bonequinhas...

Entrevistadora: A cabaninha...

Christa Glass: Enfim, a gente sabe o que tem. Então... Muitas acham que ter aquilo e fazer alguma coisinha assim... E a gente vê que as “coisinhas” que elas fazem com as crianças já fogem de um trabalho natural, não é? Quer dizer, em primeiro lugar, trabalhar em si. Quer dizer, primeiro lugar é conhecer de fato a pedagogia. Tentar se aprofundar cada vez mais no conhecimento. Também a educadora vai ficando mais velha, vai tendo outras noções de vida, vai amadurecendo junto com as crianças, né, com

²⁰² Em 2018, há no Brasil, segundo a Federação de Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), 18 seminários de formação de professores Waldorf reconhecidos, vinculados ao Fórum das Formações Waldorf (órgão da FEWB).

o seu trabalho com crianças. Não é que se eu sei fazer hoje, amanhã eu vou fazer igual... Então, a gente tem que crescer junto. Mas o que eu acho que é o mais importante é o que que vive como ideal de vida dentro da educadora. Porque a gente vê uma boa professora, ela não aprendeu, estava no mesmo curso, mas algo no seu interior recebeu de uma forma mais profunda da própria proposta da pedagogia.

Entrevistadora: E como você vê isso: teve uma geração no Brasil, como você disse, que falava alemão com as suas crianças. Depois veio uma geração já de brasileiros, na qual eu me reconheço, que herdou esses ensinamentos dessa primeira geração. E agora está vindo uma outra geração que tem muita preocupação com a brasilidade. De dar uma cara brasileira e de trazer a cultura popular ao jardim Waldorf. Como você entende isso em relação à criança de primeiro setênio?

Christa Glass: Jamais Rudolf Steiner falou, em uma palestra qualquer, que a gente tem que se adaptar à cultura. A gente tem que se adaptar às necessidades momentâneas da criança. A criança é um ser humano. Nem pátria ela não tem! Não sabe falar ainda. Lentamente ela vai aprendendo a falar e vai adquirir um pouco, entrar na melodia da língua. Ela não tem nem consciência do que é pátria. De fato, esse impulso de querer *abrasileirar*, isto é só no primeiro grau. Aí vem o momento certo em que a criança inclusive percebe os outros. A criança de jardim de infância nem percebe as outras pessoas. Não tem nem sentido eu querer trazer..., bom, nós falamos do índio. A criança ouve falar do índio. O índio tem pena, então põe pena. Mas, ela não entende absolutamente nada do que está por detrás do índio. E nem deve. Porque senão a gente vai incutir intelectualmente alguma coisa nela, o que está errado. O pensar da criança de primeiro setênio começa em torno dos cinco anos, o pensar autônomo. Então eu acho que o quanto mais se trabalhar na pentatônica..., e de fato ajudamos a criança a sair da música cósmica para a música terrena, sair do âmbito cósmico e ir se ligando ao âmbito terreno, aí sim nós estamos fazendo certo. Não adianta cantar ciranda cirandinha porque aqui no Brasil se canta ciranda cirandinha. Qual é o valor pedagógico dessa melodia no desenvolvimento da criança? Na medida em que os professores podem te explicar isso... Onde Steiner falou que a melodia de ciranda cirandinha cai bem pro primeiro setênio? Em lugar nenhum! Porque tem meios tons, que são intelectualizantes. Absolutamente não cabe no jardim de infância.

Entrevistadora: Com certeza... E mesmo os contos, tem havido um movimento grande de buscar contos coletados no Brasil, né, porque os contos de Grimm trazem esse contexto mais europeu. Então tem contos com onça pintada, animais mais daqui – e não o coelhinho, o urso e tudo o mais. Tem um grupo forte de jardineiras Waldorf tentando trabalhar isso agora.

Christa Glass: Eu acho que a gente deveria fazer um congresso ou alguma coisa com questões bem profundas dirigidas a isso. A criança não vai aproveitar nada se eu falo de um, de um... Qual é o hábito humano que é comparável com a onça? O que que eu quero trabalhar com a criança ao falar da onça dela? Para tirar a onça dela? O que ela vai imitar da onça que é importante para uma vida cultural? A gente está trabalhando com ela interiormente, ela está imitando as coisas corretas? O que que ela vai imitar da onça que é importante para uma vida cultural?

Entrevistadora: E tem ainda esse aspecto do quanto deixar a criança ainda no universal, para depois chegarmos ao cultural.

Christa Glass: Exatamente. Isso aí, depois dos 13, 14, 15 anos, na adolescência, que de repente o jovem começa a questionar, por que um é japonês, por que um é diferente, etc. A gente tem que responder às verdadeiras questões que ajudam a criança a se encarnar no mundo.

Entrevistadora: É isso. Não sei se isso atende o que esses jovens professores estão buscando...

Christa Glass: Então, quero que eles me digam espiritualmente: o que vai ajudar a criança de *primeiro* setênio no seu desenvolvimento físico-etérico? Tem que ver tudo isso. O etérico está atuando no físico. O que que é o etérico? Tem que ter o astral para a gente entrar nesse aspecto de características, de culturas.

Entrevistadora: Faz sentido.

Christa Glass: Ainda não tem, ainda. Está tudo preparando. Eu acho importantíssimo as crianças terem, quando estão com a idade certa, o conhecimento da influência dos índios, da influência dos negros, depois da influência dos japoneses na cultura, e tudo o mais. Acho que isso faz parte do conhecimento. Mas, vamos dizer, aquilo que a cultura indígena traz, inclusive em forma de contos absolutamente não condiz com a nossa

época atual. Elas têm uma fundamentação lunar e não solar. Então, nós não estamos envolvendo a criança com impulsos para o futuro. Nós estamos segurando ela. Certo?

Entrevistadora: Esse é um ângulo interessante de reflexão...

Christa Glass: O que nós conhecemos, e o que eles fazem, também o que os negros trouxeram, eles trabalham em torno de uma mitologia. Eles não deram o passo para o cristianismo. Deram aparentemente, porque eles pegaram certos deuses e deram o nome de algum santo qualquer, quando foi proibido para eles, não é? Então, aparentemente alguns falam: eles deram o passo para o cristianismo. Essa mudança de nome... qual é a mudança de hábitos? Pro Eu crescer – quando eles começam a dançar até perder a noção de si próprios? Então acho que a gente tem que conversar um pouco com as pessoas nesse sentido. Tem valor? Tem! Está em nossa raiz? Está! Mas quando é que eu posso ter condições, maturidade para pensar sobre isso? Elas [*as crianças*] não têm...

Entrevistadora: Christa, e voltando para o seu jardim de infância, você lembraria para mim quais eram as atividades que você desenvolvia no seu jardim?

Christa Glass: Olha, eu inicialmente, na parte rítmica, fazia jogos de ciranda. Só. Só ciranda. Depois...

Entrevistadora: Lá em Hannover não houve uma ênfase na roda rítmica, tal como a gente...

Christa Glass: Não, não. Também eu só tive contato com isso quando estive na sala de aula, fazendo o estágio. Não tinha uma ênfase assim. Tinha um momento, certo, e nesse momento era fazer gestos verdadeiros, imitação. Esse, de fazer o rítmico, agora cada vez mais envolvendo uma realidade externa, do mundo, é uma coisa bastante recente, certo?, e às vezes não bem compreendida. A pergunta é como atua a fala, nos versinhos, e quando é que eu canto.

O que que significa o canto, a música no jardim de infância? E o que significa a fala? Isso tem que ser conscientizado um pouco, a gente deveria trabalhar nos seminários. Mostrar... São coisas atuais, que a gente precisa agora trabalhar mais, atualmente. Nenhuma criança mais vai ter condições de ver esses trabalhos manuais... Antigamente a gente via lavar roupa, mas, atualmente, onde a criança vai ver lavar roupa? Mas esse gesto, [*ela faz o gesto com as mãos, de esfregar roupa*], mão com mão, fazer isso, é eu me

encontrar, eu comigo mesmo, entende? O importante é isso, dentro de uma realidade da vida. O dia a dia que hoje as crianças não têm mais como imitar. Então eu vejo a ciranda rítmica, que muitas pessoas acabam vetando, acabam trazendo, mas sem muita consciência do processo encarnatório da criança, né? O que que é imitar? Imitar, tem que imitar direitinho. Como é que se lava roupa? Como é que se lava roupa de verdade?

Entrevistadora: É, para não virar uma caricatura...

Christa Glass: Tudo bem. Você lava como? Mas eu lavo diferente! Você assim, e eu lavo digamos assim [*faz com as mãos dois gestos de lavar roupas, um diferente do outro*].

Entrevistadora: No tanque!

Christa Glass: E cada indivíduo tem a sua forma de pegar o pano. Então a gente faz assim e faz força, aliás, quanto menos força, melhor, mais limpo fica. Isso eu também tive que aprender. Eu achava que tinha que fazer muita força para tirar a sujeira. Bobagem! Quanto menos força eu faço, mais sujeira eu tiro.

Entrevistadora: (risos).

Christa Glass: De tanto mexer o pano. O pano se mexe mais e a sujeira sai. Mas isso eu só aprendi depois, mais velha, mas pensando... Minha mãe ficava com a mão toda machucada. Bom, enfim... A gente poderia trabalhar mais esse aspecto que, de fato, é o que a gente quer passar? Eu quero passar só a planta crescendo? Não tem a semente? Depois tem a raiz... Ou eu quero fazer este gesto interiormente [*faz o gesto de uma planta crescendo*]. Aí está a diferença de uma pessoa mais bem preparada e ainda a caminho de. E isso tudo são elementos que a gente deveria, com muita intensidade, estar ensinando nos cursos de seminário. Eu não concordo com esses seminários curtos, como eu dei também muitas aulas lá em Jaguariúna²⁰³. Porque não tem muitos alunos, não tem dinheiro para ficar pagando muitas viagens, muitos professores, tudo mais, então junta os que vão fazer primeiro setênio, os outros que vão fazer segundo setênio – junta todo mundo, tá?! Então os que vão trabalhar na educação, ensinar sei lá, pegar segundo setênio, aí não querem fazer bonequinhas de fazer teatro! Eles acham bonitinho, fazem um pouquinho, mas faz assim, eles não estão assim... Isso dificulta demais você trazer

²⁰³ Há, em Jaguariúna, um seminário de formação de professores Waldorf.

essa atmosfera de jardim de infância. Aí foram reclamar para o Peter²⁰⁴: a Christa dá aulas muito boas, mas é só para mães. Aí eu falei para o Peter: “e o que que é jardim de infância?” Você não pode! Você tem que dividir!!!! Ele falou: “Ah, é, tá bom, eu vou dividir.” Agora, quando tem bastante ele divide. Quando tem poucos ele junta. Porque não tem fundamentação arimânica, falando antroposoficamente.

Entrevistadora: Porque não se vinculam...

Christa Glass: Então, é difícil a gente passar o profundo que irradia da Antroposofia para fazer com que o humano seja educado.

Entrevistadora: E esteja ali pulsando. Mais uma coisa: já na época em que você pegou a sua primeira sala já havia essa consciência de contar história por um mês?

Christa Glass: É uma sugestão. Já vi assim.

Entrevistadora: Você não contava assim?

Christa Glass: Olha, isso foi da cabeça minha, eu não contava todo dia conto de fadas. Inicialmente, sim, fazia tudo direitinho como mandava. Mas depois eu cheguei à conclusão: as crianças, elas vivem dentro da música, só que elas nunca cantam. Nem podem entrar dentro do elemento musical. Então eu fiz assim, um trabalho musical. No final, em vez de contar conto de fadas, eu pegava a kântele, e tocava alguma coisa, ou a flauta. Todo mundo ouve. (tosse) Ninguém fala nada. “Qual foi a música que eu toquei?” “brrrrrr” Todo mundo sabia! Porque era uma musicazinha do rítmico. Falei: “Acertaram! Então vamos cantar!” Aí eu tocava mais uma vez. E eles cantavam... Porque eles não devem cantar enquanto estão fazendo a ciranda. Mas eles conhecem. Me perguntei: quando é que eles vão cantar? Então falei, ah bom, tem que ver um horário. Mas não vou cortar a parte rítmica para colocar canto. Então vou cortar conto de fadas, não é? Às vezes eu fazia com eles acompanhando com instrumentos, sei lá, cascas de cocos e..., enfim...

Entrevistadora: Chocalhos...

Christa Glass: Sementes que batem, enfim... Mas aí a gente não pode fazer com que batam no ritmo do tempo, tem que ser no ritmo da melodia! Porque eles ainda não têm tempo em si!

²⁰⁴ Professor Peter Biekcark, coordenador do seminário de Jaguariúna.

Entrevistadora: Olha! Bem interessante!

Christa Glass: Então você não bate: *Parabéns pra você* [cantou e bateu palmas, como usualmente batemos num parabéns]. Não! É *Parabéns pra você* [cantou e bateu palmas no ritmo curto-curto-longo]. Certo? Você entra no ritmo da música, e não nos passos pesados da música, que é quase mecânico da música. Então eu fazia isso. Às vezes eu fazia jogos. Em vez de contos de fadas eu fazia jogos: assim, vai para fora, quem é que está faltando? Essas brincadeiras... Cores e... Eu não fazia contos todos os dias. Mas eu fazia então o conto fluir, sim, por 4 semanas. Não é um mês. São vinte e oito dias. Um ciclo lunar.

Entrevistadora: Christa, pode ser que eu lembre outros detalhes e te telefone depois. Vou pedir licença para continuar te procurando.

Christa Glass: Fique à vontade!

30 de setembro de 2018.

Entrevistadora: Christa, na outra vez, a gente conversou da fundação da Steiner, né?, e você me colocou um pouquinho do seu caminho de vida, como você chegou lá e como se tornou auxiliar. Então eu queria que você me contasse agora um pouco como foi esse seu encontro com a pedagogia Waldorf. Isso deve ter acontecido aos poucos, até você se dar conta da dimensão dessa pedagogia? Como que foi?

Christa Glass: Bom, eu comecei como auxiliar, né? E claro que presenciando tudo o que estava acontecendo e me entusiasmando por isso. E vendo como as professoras lidavam com as crianças, como as crianças respondiam. Então achei, não..., quero me aprofundar nisso!

Entrevistadora: Isso no jardim?

Christa Glass: No jardim de infância, lá na Higienópolis ainda. Bem no começo da escola.

Entrevistadora: E a professora era qual?

Christa Glass: Era a sra. Ulrich.

Entrevistadora: Ulrich?

Christa Glass: É. Aí uma amiga minha que também se interessou pela pedagogia foi fazer um seminário lá na Alemanha. Específico para jardim. Específico não, mas focalizando bastante o jardim. Era um seminário de 1 ano e meio. Então eu falei: “Também quero fazer!”. Então eu fui pra lá. Completei meus 21 anos lá.

Entrevistadora: Nossa! Bem juvenzinha!

Christa Glass: Bem juvenzinha, bem menininha! Mas o seminário foi muito bom, muito intenso, não é? Mas muito profundo. Inclusive trazendo bastante conhecimento de música. Todos nós aprendemos a tocar kântele, né? Bom, o estágio foi um estágio de um mês, bastante grande. Lá no jardim. Daí o estágio incluía tudo. Também o trabalho das professoras, de estudo à tarde, conversas sobre crianças, a pedagógica, né? Tudo isso fazia parte desse estágio. E quando eu voltei...

Entrevistadora: Em que cidade, mesmo, foi o seminário?

Christa Glass: Hannover. E..., bom, e quando eu voltei, justamente, essa amiga minha que tinha casado estava grávida. E eu peguei o grupo dela. Só que justamente, naquela época, só se falava alemão em sala de aula. Quer dizer, a história, os versos, a parte rítmica era tudo em alemão. Era aquela época em que havia muitos alemães aqui, para a Volkswagen, a Mercedes, que estava começando. Tinha muito alemão que vinha por algum tempo e depois voltava. E achava ótimo uma escola para os filhos que continuava em alemão. Então tinha bastante gente interessada. Tinha bastante pessoas lá.

Entrevistadora: E um ou outro brasileiro?

Christa Glass: Raros, poucos... Bem poucos no começo. Porque depois iria continuar no primário, que chamava naquela época, mas tudo em alemão também. Porque o casal que veio da Alemanha, que veio ensinar a pedagogia aqui, eles eram, são alemães. E por isso mesmo também procuraram pessoas que falavam alemão, mas que nasceram aqui. Então aquela minha amiga também foi. Também era filha de alemães.

Entrevistadora: Essa amiga chamava como?

Christa Glass: Margareth.

Entrevistadora: Ela já faleceu?

Christa Glass: Faleceu, foi. Ela depois foi pra Alemanha, separou e foi pra Alemanha.

Entrevistadora: Foi morar lá?

Christa Glass: Sim, foi morar lá. É... Então fiquei todos os anos dentro da pedagogia, crescendo muito, porque sempre havia um processo muito amplo de conhecimento, de aprendizado. Porque quem vinha para a escola tinha que ser adaptado, né?, ensinado. Então nós aprendemos muito.

Entrevistadora: Então quando você voltou, você ganhou a sua sala.

Christa Glass: Uma sala minha.

Entrevistadora: E a sua irmã conheceu por você a Antroposofia?

Christa Glass: Não. Na verdade, meus pais eram antropósofos. A gente achava tudo uma loucura só. Mas, de repente, a gente amadureceu e foi encontrando o caminho, enfim, a resposta de vida que a Antroposofia traz.

Entrevistadora: Tinha algo que te causava estranheza na pedagogia Waldorf? Ou tudo foi se encaixando? Você tinha resistência em relação a algo?

Christa Glass: Não. Tudo foi se encaixando. E tudo foi me entusiasmando mais. Realmente, eu nasci para isso. E passei minha vida toda dentro desse âmbito e crescendo dentro do conhecimento. Então..., claro que eu, tendo tantos pais alemães, tinha uma tendência bastante diferente de educação do que se fosse o jardim em português. Então fica difícil falar. Mas era uma época que a gente se entendia muito bem com os pais. Hoje os pais têm sempre reclamações contra os professores. Naquela época – ou aqueles pais – não tinham... Falavam “ah, como é que é? Também quero fazer!” Entravam bem dentro da proposta pedagógica.

Entrevistadora: Eram parceiros.

Christa Glass: É. Eram parceiros.

Entrevistadora: E eles entravam já conhecendo a pedagogia Waldorf?

Christa Glass: Não, não conhecendo. Não. Eles falavam: “Ah, uma escola que fala alemão! Aleluia! (*risos*) Vou por lá meus filhos, que daqui há 3, 5 anos estamos saindo de novo.”

Entrevistadora: E se encantavam?

Christa Glass: Depois, muitos realmente se entregavam totalmente à pedagogia Waldorf. Em casa também: com alimentação, com rituais para adormecer, para acordar... Enfim, tudo o que a gente indica.

Entrevistadora: Eles confiavam e respeitavam vocês?

Christa Glass: Confiavam, sim. E queriam aprender também. Era muito bonito esse trabalho com os pais. Bem diferente do que é hoje, né? Hoje os pais têm muitas questões e o que a gente sugere é muito pouco prático para a vida de hoje, não é? Dormir cedo, levar a criança, contar história, tudo isso que traz uma atmosfera saudável para a criança pequena que vive só no mundo das imagens, tudo isso hoje você não consegue mais com os pais.

Entrevistadora: Mas você acha que as mães não trabalhavam fora naquela época?

Christa Glass: Todas elas! A maioria não trabalhava fora.

Entrevistadora: Talvez isso faça uma diferença.

Christa Glass: Claro, faz diferença.

Entrevistadora: Estavam mais voltadas para a vida doméstica e para os filhos.

Christa Glass: Certamente.

Entrevistadora: E vocês atendiam uma classe socioeconômica mais abastada naquela época?

Christa Glass: Em geral, sim. Mas quem fundou a escola foram três casais. Todos com uma possibilidade econômica muito elevada. Que, querendo agradecer ao Brasil, como foram bem recebidos, então, queriam retribuir trazendo uma escola, uma pedagogia. Então, não houve esse problema inicial de manter a escola, financeiramente. Também começou pequena, não é? Depois o espaço já não dava. Então os três casais juntos

compraram o atual espaço da Escola Rudolf Steiner. Então a escola podia dar mais ajuda aos pais, nesse caso, bolsa de estudos.

Entrevistadora: Então tinha alguns que precisavam de bolsa e eram acolhidos.

Christa Glass: Sim, sim, tinha.

Entrevistadora: Entendi. É interessante isso dessa diferença que você percebe nos pais. E as crianças? Você também sente que a criança daquela época tinha aspectos diferentes? Como que você vê?

Christa Glass: As crianças eram mais crianças.

Entrevistadora: Interessante isso!

Christa Glass: Quer dizer, elas realmente entravam no âmbito da fantasia. Elas brincavam com quase nada, né? Coisas bem simples, como a gente põe na pedagogia Waldorf, procura então trazer materiais naturais, bem simples. Nossa! Elas brincavam muito bem, com quase nada, não é? Entravam felizes e saíam felizes. Os pais sentiam que as crianças gostavam mesmo de vir e vinham com alegria. Então foi um trabalho muito harmonioso, tanto com as crianças quanto com os pais, inicialmente.

Entrevistadora: E quando que você sente que começou a ter outros desafios?

Christa Glass: Olha, isso começa lentamente. Cada vez tem mais pais que questionam, que não podem... E com, digamos, a dificuldade depois que a maioria das mães teve que ir trabalhar. Não era mais possível a mãe ficar em casa e cuidar, não é?

Entrevistadora: E crianças que ficavam mais na TV, provavelmente?

Christa Glass: Sim, mais na TV... Enfim, sem o manto, o manto de coração da mãe. Então a gente sente que elas vão secando interiormente. Foram secando. E hoje são completamente secas, não é?

Entrevistadora: Entendi... Naquela época, então, o que você considera que era o seu maior desafio pedagógico?

Christa Glass: Bom, era uma ou outra criança com mais dificuldades. Sempre tinha uma ou outra que precisava de mais cuidados, não é?

Entrevistadora: Que era mais agitada?

Christa Glass: Assim, quase entrando para a patologia, que era mais agressiva, coisa assim, desse tipo.

Entrevistadora: Você lembra então desses casos, crianças que batiam nos amiguinhos...

Christa Glass: Sim, que batiam, saíam fora de si, davam chutes na professora, coisa assim. Isso não por uma situação escolhida por eles, mas realmente por deficiências, de se manter.

Entrevistadora: E isso que hoje a gente chama de inclusão vocês já praticavam? Isso de ter crianças com comprometimentos mais severos?

Christa Glass: Olha, isso aconteceu, sim. A gente teve uma criança com síndrome de Down, fraca. Teve um caso, e essa criança ficou na escola durante todo o tempo. Naquela época chamava colegial. A gente teve um caso, ai, como é que chama, de cabeça grande?

Entrevistadora: Hidrocefalia?

Christa Glass: Isso: hidrocefalia. Era um caso em que o médico disse para a mãe: “vá se preparando e esqueça! E essa criança não tem como viver.”

Entrevistadora: E realmente veio a falecer?

Christa Glass: E ela veio, e ela se entregava. Fazia de tudo. E na escola a gente conseguiu, ele fez todo o primário e fez o colegial, como chamava naquela época. E foi... ahn, se não me engano, ele se formou em biblioteconomia.

Entrevistadora: Nossa! Então...

Christa Glass: Sim, ele foi embora! Foi uma vivência muito bonita para a escola, como essa criança foi, apesar de todo aquele problema, claro...

Entrevistadora: Ele superou e foi em frente...

Christa Glass: Certamente em uma outra escola ele teria repetido de ano, uma ou outra vez. Como a escola tende a levar, sem a repetência, então ele foi acompanhando. Agora, geralmente as crianças com síndrome de Down ficavam até o primeiro e segundo ano.

Mas depois, quer dizer, não eram nem os professores... Mas a criança que não se ajeitava mais, e os pais tiravam e iam então procurar algum lugar específico.

Entrevistadora: Você ainda tem contato com algum aluno ou família daquela época?

Christa Glass: Daquela em que eu estive na escola, não mais. Não. Foi depois. Quando eu casei eu parei e recomecei com um jardim de infância, não na escola, mas particular.

Entrevistadora: Na dra. Gudrun?

Christa Glass: Sim, na dra. Gudrun. Aí tenho várias ex-alunas professoras de jardim.
(risos)

Entrevistadora: Que bacana!

Christa Glass: A Christiane!

Entrevistadora: Ah, ela foi sua aluna?

Christa Glass: Sim, ela, a Marina, que trabalha com a Renate, também.

Entrevistadora: Que bonito, acabaram seguindo essa profissão! E, Christa, você consegue lembrar como era o seu ritmo na sala de aula? Mais ou menos que tipo de atividades você fazia?

Christa Glass: Bom, não havia um horário de chegada, de todos ao mesmo tempo... Umas vinham mais cedo, outras vinham mais tarde.

Entrevistadora: Era de manhã?

Christa Glass: Sim, só de manhã. Os pais iam deixá-las. Então, no começo da manhã, em geral, as crianças faziam desenho. Desenho com lápis de cera, né? Eu achei que isso era uma forma para tranquilizá-las depois da viagem que faziam para a escola. Para elas chegarem, se acalmarem, tranquilizar. Era muito bonito o social. Aí chegava outra, tá, e se sentava perto daquela uma. Aí elas conversavam, e vinham os outros. Era desenho e conversa. E ia se criando a atmosfera do dia pelas próprias crianças. Depois elas brincavam livremente, né? Com os maiores às vezes eu fazia um pouco de trabalhos manuais. Bordados bem simples, um pompom. Enfim os pequenos trabalhos manuais.

Entrevistadora: Você tinha crianças de 4, 5 e 6 anos?

Christa Glass: Isso, 6 e quase 7, também. Naquela época, a escola começava mais tarde, o ensino começava depois dos 7 anos.

Entrevistadora: Mas não menores do que 4?

Christa Glass: Não. Não menores. De 4 para cima.

Entrevistadora: E em torno de quantas crianças?

Christa Glass: Lá na escola eu cheguei a ter 36 crianças.

Entrevistadora: Nossa!

Christa Glass: Naquelas salas que ainda estão lá. Com uma auxiliar.

Entrevistadora: Nossa, 36! Hoje a gente não consegue nem imaginar isso, pelo nível de agitação das crianças!

Christa Glass: Pois é, pois é! (*risos*) Estou te contando isso mesmo para você imaginar! Era possível. Foi possível! E foi assim um trabalho um pouco mais difícil depois, porque já começaram a vir mais crianças que só falavam português, e eu tinha que ensinar alemão para elas, dentro da brincadeira. Dentro de todo o contexto, elas começaram a entrar na língua alemã, porque elas iam ter aula em alemão, né?

Entrevistadora: Iam ser alfabetizadas em alemão.

Christa Glass: Alfabetizadas, não! Que a gente não alfabetizava...

Entrevistadora: Não, no Ensino Fundamental.

Christa Glass: Sim, no fundamental, sim.

Entrevistadora: E você conseguia contar história para 36, e eles quietinhos?

Christa Glass: Quietinhos e naquela salinha! Para 36, não é?

Entrevistadora: Agora, depois desse brincar, você costumava fazer o quê?

Christa Glass: Ah, depois que eles brincavam, brincavam com bichinhos, com panos – enfim, esse brincarzinho – aí eu fazia a parte mais de ritmo, tipo de ciranda. Não é? Visando de um lado também as crianças a ouvirem mais. Os brasileiros, para ouvirem mais o alemão. Eram pequenos versinhos, canções. Às vezes tornando uma história em conjunto. Depois disso, eles tomavam lanche.

Entrevistadora: Eles levavam de casa?

Christa Glass: Sim, eles levavam de casa o lanche. Não tinha problema. Os pais entendiam perfeitamente que não podiam mandar chocolate e coisa assim, não é? (*risos*)

Entrevistadora: E cooperavam?

Christa Glass: Cooperavam. Depois do lanche, elas saiam para brincar no pátio, é.

Entrevistadora: E você deixava brincar com água?

Christa Glass: Naquela época podia, não é? Sim, na areia, na água, com cavalinho de pau, com... trepando nos brinquedos que tinham lá. Quer dizer, realmente, para a criança exercitar toda a sua corporalidade de uma forma bem intensa. Uma vez que na pedagogia parte esse aspecto que, nessa fase, o movimento é o mais importante como base educativa. Experiências. Pulava corda, brincava de bola.

Entrevistadora: E a criança podia escolher do que brincar?

Christa Glass: Podia, podia. Tinha também a auxiliar, que também estava lá, que ajudava a rodar a corda...

Entrevistadora: E depois fechava a manhã com o conto de fadas?

Christa Glass: Exato.

Entrevistadora: E você costumava ficar um mês inteiro com a mesma história?

Christa Glass: Em geral, sim. Às vezes eu notava... Mas eu também não contava todos os dias. Certo? Eu também introduzi momentos em que as crianças sentadas na cadeira pudessem cantar. Porque a música é muito importante também. Então cada uma ganhava, sei lá, um pauzinho, uma coisa na mão, um sininho, e aí, então, elas cantavam e tocavam junto um instrumento. Era assim um momento de cultivo da audição, principalmente para que elas pudessem cantar. Porque dentro das rodas, dentro das

cirandas, elas, portanto, o trabalho que tinham que fazer, de levantar, abaixar, pegar as flores que estavam no jardim, enfim...

Entrevistadora: Nessa época que vocês vieram para cá, você já tinha outras colegas de jardim de infância? Ou era só a sua sala?

Christa Glass: Para cá, você diz para esse espaço (*Alto da Boa Vista*)?

Entrevistadora: Sim.

Christa Glass: Deixa eu ver se me lembro... Tinha uma senhora carioca, da qual eu era auxiliar depois, quando ela veio para cá, carioca, alemã. Era tudo alemão. Tinha uma moça lá de Santa Catarina, depois saiu... Ah, eu me lembro só disso, dessas duas. Mas depois foi crescendo, né, construíram mais salas. Aí começaram a aparecer mais pessoas. Muitas lá do Sul, porque falavam alemão, não é? Ou mesmo aqui de São Paulo, que vinham. O problema era sempre esse: tinha que falar alemão.

Entrevistadora: Isso limitava.

Christa Glass: Limitava! Até a época em que, depois o jardim de infância, a escola toda, conseguiu realmente se adequar ao Brasil e ao português, à realidade daqui.

Entrevistadora: E, falando isso dos colegas, né, como foi para você essa experiência de estar numa escola, num colegiado de professores, quais eram os desafios... Porque hoje é bem complicado... Naquela época, imagino que vocês estavam mais próximos de um ideal, como era? Era fortalecedor? Tinha brigas? Como que era?

Christa Glass: Olha, se você imagina um trabalho iniciando, todo mundo trabalha três vezes mais. (*risos*) Todo mundo dá tudo de si, para fazer com que a coisa cresça. E a gente tem aquela alegria de ver que está crescendo, que tem mais pessoas. E justamente não havia o seminário. Não havia como ensinar os professores. Então, nas quintas-feiras, que é dia de reunião, era quando o professor então explicava para todos os professores os ideais da pedagogia, o que tinha que ser, e pegava então uma matéria e mostrava e falava “olha, no terceiro ano a gente pode fazer assim e faz assado”, não em função do jardim de infância, mas sempre tem um reflexo. E você vai entrando na..., então, vamos dizer... Ele foi uma pessoa muito especial, esse professor. E ele conseguia mostrar justamente o que essa pedagogia traz de intenção, quer dizer, procurando mais trazer a

parte individual-interior da criança como algo, como um centro de atenção do professor. E como a pedagogia justamente vai acompanhando de acordo com o despertar da criança. Toda a pedagogia.

Entrevistadora: Esse era o professor...?

Christa Glass: Ulrich. Depois vieram outros ainda lá da Alemanha. Eu nem lembro mais o nome. E sempre mais professoras bilíngues, e cada vez trazendo mais o português para dentro. Então eles tinham aula, por exemplo, eles tinham aula de fazer contas (*risos*), matemática, em alemão, e depois também em português. Então foi uma mistura horrível! (*risos*) Uma mistura horrível! Foi uma passagem... Mas as crianças saíam felizes. Foi acontecendo, né, essa adaptação, como é hoje.

Entrevistadora: E vocês estudavam Steiner juntos?

Christa Glass: Ahn, não que a gente pegava livros e estudava, não. Era pelo que os professores que conheciam transmitiam, né?

Entrevistadora: Era mais um passando para o outro, mas não de já ter naquela época grupo de estudos?

Christa Glass: Quer dizer, entre os mais velhos havia. Entre os grandes! Mas eu era das pequenas...

Entrevistadora: (*risos*) Era uma menina!

Christa Glass: Era das pequenas... (*risos*) Depois eu parei, saí da escola, quando casei. Depois fiz aquele jardim particular, durante nove anos, aí voltei para a escola, mas como coordenadora de jardim de infância. Eu não tinha grupo. Aí, o jardim de infância todo já estava em português. Acho que já tinha seis grupos, já tinha bastante criança!

Entrevistadora: Aí já foi a época de Vera, Dinorah, provavelmente...

Christa Glass: Dinorah entrou um pouco depois. Foi um pouquinho antes, a Marly. Quem mais que tinha? Tinha a... como é que ela chama?

Entrevistadora: Acho que sei de quem você está falando...

Christa Glass: Uma de origem suíça. Mas me fugiu o nome.

Entrevistadora: E, Christa, dentro do seu trabalho pessoal, quais foram os seus maiores desafios com a criança e quais foram suas maiores facilidades? Porque acho que isso varia de professor para professor, não é? O que foi difícil para você, e o que que foi fácil?

Christa Glass: Não sei te dizer. Difícil, difícil foi justamente um ou outro aluno que trazia dificuldade de atenção... Ahn... A gente não tem que estudar, a pedagogia tem que brotar da gente.

Entrevistadora: Desde aquela época de mocinha você já teve contato com a dimensão do trabalho meditativo do professor?

Christa Glass: Não. Não, mas como eu fui educada dentro do alemão, e na Alemanha há, havia – hoje não há mais também... – uma infinidade de histórias, contos, em alemão. Então eu recebi, assim, muitas imagens que me enriqueceram interiormente. E isso naturalmente me facilitou o caminho e a linguagem com as crianças.

Entrevistadora: Você tinha vida imaginativa forte e sabia se dirigir às crianças, usando imagens. Isso era uma facilidade que você tinha.

Christa Glass: Sim, isso era uma facilidade!

Entrevistadora: Eu queria que você colocasse um pouquinho que você acompanhou toda a expansão do movimento Waldorf no Brasil, e foi uma grande guardiã da essência dessa pedagogia. Como você vê aqueles primórdios, quando o movimento começou a expandir, e hoje?

Christa Glass: Ahn... Nós estamos falando de 1980...

Entrevistadora: Aí começou a deslanchar...

Christa Glass: E que, de repente, dentro da evolução geral, começou a haver uma... uma ligação grande à tecnologia, tá? O que hoje já é um absurdo, né? Hoje é só tecnologia. As crianças praticamente nem têm mais a capacidade de brincar com algo que elas inventam. Porque tudo são os aparelhos que inventam para ela fazer. Então as dificuldades começaram aí. Porque a pedagogia, ela justamente busca despertar o natural, no processo de desenvolvimento até os 21 anos. Todas as matérias, tudo tem em vista esse caminho interior da criança, esse despertar. Era bem mais fácil, porque os pais

também não estavam tão ligados a essa parte tecnológica. E o que de fato endurece é isso. O que desumaniza hoje a humanidade é a tecnologia. Né? E isso a gente percebe hoje nas crianças, porque os pais não conseguem mais passar, transmitir alguma coisa mais infantil, porque eles também não tiveram.

Entrevistadora: Mas talvez até por isso é que a gente vê que hoje em qualquer cidadezinha que você vai do Brasil há movimento para fundar um jardim Waldorf. Parece que se percebe que é preciso equilibrar essa tendência tecnológica.

Christa Glass: Graças a Deus tem aqueles pais mais sensíveis.

30 de setembro de 2018.

Entrevistadora: Você lembra quais eram as brincadeiras que as crianças gostavam naquela época? Você estava falando da tecnologia, e hoje a gente sente no brincar como isso penetra assim muito forte. Imagino que hoje o brincar é diferente.

Christa Glass: Bem diferente, bem diferente... É... Eu, por exemplo, tinha muitos panos, grandes, pequenos, as crianças montavam suas cabanas, punham como xale na princesa, um pano qualquer. Então, dentro da história que eu estava contando, dentro do conto que eu estava contando, dentro da parte mais rítmica, de cirandas e tudo mais, essas imagens todas, as crianças captavam e traziam para dentro do brincar. Nossa! como elas brincavam na areia. Hoje não vejo mais criança brincando na areia! Faziam aqueles castelos grandes, com jardim em volta, com buraco. A gente jogava água. A água escorria. Quer dizer, era uma aula de física que elas estavam experimentando, com toda a sua imaginação.

Entrevistadora: Que bonito!

Christa Glass: Justamente, eu não tinha brinquedos... A cama das bonecas era uma cesta. Essa cesta de pão. As bonecas eram aquelas só de cabeça, né?

Entrevistadora: Aquelas de fralda?

Christa Glass: Quer dizer, depois, isso foi mais para o fim. Na escola, eu tinha bonecas que eu mesma fazia, sim. De membros, de pano, e tudo.

Entrevistadora: E fazia roupinhas?

Christa Glass: É, tinha roupinhas para elas trocarem, sim, mas não era muito. Também tinha muito pano pequeno. Elas vestiam as bonecas com panos.

Entrevistadora: Brincavam de casinha?

Christa Glass: Sim, brincavam de casinha. Mas aí então tinha cascas de coco aos montes, que eles brincavam com cascas de coco também na areia, que não tinha pá. Quer dizer, eu procurava coisas da natureza, né?, bambu... potinhos de bambu.

Entrevistadora: E durante o ano você trazia outras atividades? Assim, culinária? Naquela época vocês faziam pão com as crianças?

Christa Glass: Não. Não havia ainda uma cozinha, um espaço para a gente fazer isso tudo. Isso veio mais tarde. Eu já tinha saído, quando tinha cozinha nos jardins. E esse cantinho com pia e tudo o mais, isso tudo não tinha. Isso é coisa que renovaram.

Entrevistadora: Nem o chá vocês conseguiam fazer?

Christa Glass: Não. As crianças traziam tudo, tudo! Para o lanche.

Entrevistadora: E jardinagem? Você fazia?

Christa Glass: Isso, sim, eu fazia um pouquinho, sim. A gente ia, cavoucava e plantava, e tudo o mais. Mas ainda não tinha condições naquele lugar, de início, onde fazer um bom trabalho. Estavam fazendo muita construção, a escola estava crescendo, né? Então...

Entrevistadora: Devia estar um caos!

Christa Glass: Eu ia passear muito com as crianças.

Entrevistadora: Fora da escola?

Christa Glass: Fora da escola!

Entrevistadora: Que delícia!

Christa Glass: Não havia quase casa nenhuma. Era um sítio. A escola, o lugar da escola, era um sítio. E Santo Amaro naquela época era fim de mundo, não é? Então, aos sábados, a gente tinha aula aos sábados ainda naquela época, então, eu pegava as crianças, pano, elas punham as lancheiras e a gente ia fazer piquenique, né? Tinha lugares muito

bonitos. Eu até entrava na Chácara Flora. Eu atravessava aquela... onde agora fecharam... queriam fazer um condomínio muito grande, que vai sair lá na Porto Seguro, na rua Porto Seguro. Então, eu passava tudo pelo mato com as crianças.

Entrevistadora: Uma aventura!

Christa Glass: E tinha florzinhas, dessas flores de mato, sabe? Atravessava a Porto Seguro, depois descia um pouquinho, pegava a direita, e caía lá no lago da Chácara Flora. Então a gente fazia piquenique lá. (*risos*). Ah, foram épocas muito gostosas! Na beira do lago, a gente fazia piquenique!

Entrevistadora: Que delícia! E as famílias moravam longe?

Christa Glass: Moravam longe. Moravam longe.

Entrevistadora: Vinham de carro?

Christa Glass: Eu tinha um aluno que vinha lá da Cantareira. Cantareira não... Lá do... Sim, da... da Serra da Cantareira. Mas não tinha o trânsito que tem hoje. Então eles vinham de longe. Vinham... Era penoso. Mas hoje é impossível.

Entrevistadora: Hoje é bem difícil. Muita coisa mudou. Até isso de sair para passear...

Christa Glass: Muita coisa mudou. A maioria das crianças morava em casa, não em apartamento. Naquela época ainda se morava em casa, não é?

Entrevistadora: E isso também se reflete no brincar, numa brincadeira mais harmoniosa, pois tem espaço para se movimentar...

Christa Glass: Exato!

Entrevistadora: O que você ainda sente vontade de falar? O que foi essa pedagogia na sua vida?

Christa Glass: Foi a minha vida, né?! Quer dizer, realmente eu me senti íntegra com as propostas pedagógicas, eram os meus ideais de vida também.

Entrevistadora: Então, não foi só a sua vida profissional?

Christa Glass: Não! Absolutamente não.

Entrevistadora: Permeou a sua vida como um todo?

Christa Glass: A minha vida... A minha busca de conhecimento, de uma vida, digamos, de aspectos mais íntimos dentro de toda a natureza. O que que existe de especial no reino mineral? De repente, ter esse contato com as pedras semipreciosas, como elas vêm, da forma natural... E o vegetal também, tem tantas formas, tantas cores, tantas coisas... Que eu tinha, tenho até hoje, uma abertura de me encantar e entusiasmar com tudo isso. Isso naturalmente dava para passar para as crianças também.

Entrevistadora: Então você acha que foi por conta dessa pedagogia e da antroposofia que sua visão de mundo, a sua maneira de enxergar o mundo, foi se transformando?

Christa Glass: Foi se transformando, foi se ampliando. E é claro, depois, quando eu comecei a dar aula no seminário e tudo o mais, eu me entrosei mais de fato na compreensão das palestras pedagógicas de Rudolf Steiner. Tentar ver, ampliar, vamos dizer, com outros conhecimentos, não é?, antroposóficos.

Entrevistadora: E isso você sentiu que também era uma ajuda para tentar compreender a criança, o que ela necessita em cada fase...

Christa Glass: Sim, claro, claro. Fica cada vez mais clara a intenção que Rudolf Steiner tinha quando ele trouxe essa pedagogia. É muito pouco o que ele fala sobre isso nas palestras pedagógicas. Elas são muito práticas. Mas, dentro de toda a cosmovisão antroposófica, existe depois umas fundamentações bem mais profundas e bonitas.

Entrevistadora: Então isso foi também um alimento para você?

Christa Glass: Um alimento. Um estímulo. Então, quando eu comecei a dar aula no seminário, para futuros professores, é claro que eu, pelo menos, tinha que ter uma compreensão bem mais profunda, não é?

Entrevistadora: Com certeza! E tem! A gente agradece! Então conta como foi essa etapa da sua vida: de estar formando novos professores para atuarem nessa pedagogia. Quais foram os desafios na formação?

Christa Glass: Eu comecei com a formação de uma forma muito, vamos dizer, simplória... Com o segundo ano. Porque no primeiro ano, no seminário, então, estava o

Dr. Lanz²⁰⁵, a Marianne²⁰⁶, e eles davam a fundamentação geral. E, cada vez mais, aquelas mães que estavam naquele curso foram se tornando professores. E então eu e o sr. Gabert fomos criar no segundo ano já mostrando a pedagogia em sala de aula. Então... foi bem inicial e, quando nós começamos com esse aspecto, aí se tornou mais interessante o seminário. Eram várias pessoas de outros países sul-americanos. mexicanos, tinha chilenos...

Entrevistadora: Vinham para ficar dois anos no Brasil? Era um curso de segunda à sexta? A manhã inteira?

Christa Glass: Sim. A manhã inteira. Bom, e foi... difícil dizer como, foi crescendo. O seminário foi crescendo e a gente teve de crescer junto com ele. (*risos*) Assumindo cada vez mais aulas, né? Diferentes... Sentidos de trazer diferente. E aí a gente vai se aprofundando e vai...

Entrevistadora: E o que você sente que é o mais difícil na formação, de tocar esse estudante?

Christa Glass: O mais difícil, hoje, recentemente, hoje. Isso foi morrendo. É as pessoas, acho que por todo o estudo que tiveram... Veja: eu tive trabalhos manuais no ginásio. Eu tive aulas de canto, certo? Então a minha educação foi uma educação ampla, grande. Tinha coro lá, e tinha aula de música.

Entrevistadora: Você fez magistério?

Christa Glass: Não. Não fiz nada. Eu só fiz o curso da Alemanha, só aquele. Naquela época era possível. Não foi problema.

Entrevistadora: Mas você teve uma formação que deu esse embasamento de canto, de uma série de áreas. E hoje as pessoas não têm...

Christa Glass: Não têm! Hoje, na escola, não tem nada disso. Hoje, às vezes, dão o nome de arte, mas arte mesmo não é. É artesanato. Não é realmente penetrar mais profundamente na...

²⁰⁵ Rudolf Lanz, fundador do primeiro seminário de formação de professores Waldorf no Brasil, na Escola Waldorf Rudolf Steiner, em 1974, e autor de muitos livros sobre Antroposofia.

²⁰⁶ Marianne Lanz, esposa de Rudolf Lanz, também professora e fundadora do primeiro seminário.

Entrevistadora: Estética?

Christa Glass: Pois é! O que que significam as cores? Ninguém sabe o que significam as cores se não faz o curso. E as cores são uma coisa importantíssima para a alma do ser humano.

Entrevistadora: Então você sente essa falta de vivência...

Christa Glass: Essa falta de vivência! É um ressecamento interior, psíquico. Então, por mais que você tente trazer aquele aspecto vivo da pedagogia, não existe uma receptividade para esse âmbito. As pessoas estão secas. Quer dizer, animados em querer trazer uma coisa boa para a criança, viva e tudo o mais. Mas, lá dentro, é muito difícil fazer com que elas consigam outra vez entrar num âmbito mais imagético. É tudo sensorial.

Entrevistadora: Então isso você acha que é um desafio...

Christa Glass: É tudo sensorial, não tem nada imagético. Mas a verdade só cresce dentro das imagens. Se você for bem atrás, não adianta querer pensar, pensar, pensar, que você não compreende nada. Você tem que entrar num âmbito... O que que significa esse trabalho? Isso não está escrito. Intelectualmente isso não importa. Mas, dentro do contexto da vida, isso é importante. De onde vem? Por que é assim? Eu no âmbito de hoje, meu Deus do céu!, não sei nem como montar um telefone. Que toda hora eu estou pegando na mão. E muito menos um celular e um carro, e tudo mais que a gente pega. A gente já não conhece mais nada! A gente perdeu tudo. E, justamente, a gente perdeu a sensibilidade interior. Que é tão importante para a pedagogia Waldorf. Então isso é muito difícil fazer... Graças a Deus a gente tem as artes ainda, para poder ajudar nesse sentido. São importantíssimas no seminário.

Entrevistadora: As artes?

Christa Glass: As artes!

Entrevistadora: Você acha que isso é necessário para se tornar um professor Waldorf?

Christa Glass: É um processo de autoeducação dos adultos. É por aí que a gente consegue talvez tocar um pouco a sensibilidade das pessoas, para o que é o sentido profundo da pedagogia Waldorf.

Entrevistadora: Então tenta descrever um pouco o que é esse objetivo profundo da pedagogia Waldorf. Se você puder pôr em palavras, o que é esse objetivo máximo?

Christa Glass: Bom, o objetivo é, de fato, o de criar o máximo de possibilidades para que o Eu, o indivíduo, tenha então possibilidades de crescer como indivíduo. Não com o que ele faz. Não com o eu sou o mais rico. Não... Mas quem sou eu? Quais são as minhas dificuldades pessoais? Então isso tudo necessita de uma certa sensibilidade interior. E honestidade. Principalmente honestidade consigo mesmo. Eu sei que aí eu sou um zero à esquerda. Preciso me trabalhar. (*risos*) Não consigo tocar! Eu preciso tocar música, eu preciso tocar kântele. Então vou ter que estudar. E a tendência toda é, hoje, como ideal, é o quem é o mais forte que ganha. E geralmente o mais forte é mal. Que as crianças recebem como desenho. Meu Deus, como o mal é importante! E cadê o bem? Todo mundo quer ser mal. Não é? Então a gente está vendo que, dentro da cultura, está tendo uma decadência, digamos, das reais qualidades humanas. Os homens estão se perdendo como seres humanos. Para dentro do mundo da mecânica. Daqui a pouco não precisamos mais da...

Entrevistadora: A pedagogia Waldorf tem esse objetivo da humanização do ser humano.

Christa Glass: Exatamente. Então tem toda aquela teoria dos setênios. Nós, jardineiras, trabalhamos com o primeiro setênio, onde acontece um processo intenso de adaptação corpóreo-física da criança ao mundo no qual ela está se inserindo. A gente poderia dizer que o que mais está se desenvolvendo nessa primeira fase é o corpo. O pensar, na verdade, só acorda... o cérebro está se formando e só tem as condições de pensar quando a criança tem cinco anos. Mas a tendência já é fazer a criança pensar com três anos: "Senta aí e pensa o que você fez de errado!" Então, a grande dificuldade está aí. As pessoas não têm mais abertura em si para receber, perceber a proposta de realmente acompanhar de acordo com a realidade. Não vou alfabetizar a criança se ela ainda nem aprendeu a pensar direito. Certo? É uma agressão! As crianças não são educadas, elas são agredidas hoje.

Entrevistadora: E na pedagogia Waldorf, nesse primeiro setênio, como que a gente deveria atuar pedagogicamente?

Christa Glass: Bom, o que a criança traz, já que não sabe pensar, é o impulso da imitação. Então, o meio de ensinar, nessa primeira fase de vida, é ser um exemplo.

Ela vai imitando o que nós fazemos. Ela inclusive imita o que a gente pensa, o que a gente sente. Ela tem essa sensibilidade muito ampla de perceber tudo de uma maneira não tão materializada. Elas têm aquela fantasia... Inventam histórias. “E aí eu fiz”, e conta uma porção de coisas... E a mãe fica bravíssima porque ela está mentindo! “Você não fez nada disso”. Mas ela, na imaginação dela, fez tudo isso. Quer dizer, são fases, passa isso. E a gente respeitando, então de fato, a criança vai assimilando as realidades do mundo sensorial no qual ela tem que se adequar. Pelos sentidos, ela vai aprender a se entrosar no mundo. Claro que aí entra pedagogicamente a pergunta “o que que os sentidos estão percebendo?” para fazer com que crie aí uma estrutura saudável. Então aí entra todo o aspecto pedagógico. Como é que eu vou organizar toda a minha sala para que a visão tenha o estímulo de se formar, a audição, tato, o equilíbrio. A criança está aprendendo a se equilibrar, a pular. Brinquedo deve ser isso: dar tempo e lugar para ela poder subir e pular. Talvez não a cadeira. Aprender a respeitar a cadeira.

Talvez a gente põe um tronco, põe não sei o quê. Porque ela precisa!

Entrevistadora: Alguma coisa que possibilite a experimentação corpórea.

Christa Glass: Corpórea e física. Eu sou pesada! (*A criança*) Está muito alto! Eu vou cair! Dói! Esse é muito alto, vou pegar outro que eu consigo! Pulei!!! Aquela alegria quando a criança então consegue alguma coisa. Então são esses mais os brinquedos e as atividades dependendo da faixa etária. E depois não. Quando depois a criança está mais amplamente em torno dos 5 anos, quatro e meio, cinco, aí, sim, que entra os contos de fadas, que esses agora, com a capacidade de desenvolver o seu fio de pensamento, a criança, de fato, entra e consegue vivenciar todos os conteúdos dos contos, por exemplo. Não adianta querer contar um conto de fadas para uma criança de três anos.

Entrevistadora: Alimenta com essas imagens.

Christa Glass: Exato. Então isso seria observar qual é realmente o processo de educação. Depois, no primeiro grau, né, a criança começa mais a despertar no âmbito da consciência, do sentir. Começa a olhar o mundo, começa a perguntar: “quem é o mundo?” É uma coisa bem diferente que o professor precisa acompanhar.

Entrevistadora: Então se você pudesse resumir a tarefa educativa do primeiro setênio, ela está realizada se a criança conseguiu adentrar esse físico e está bem dentro dele?

Christa Glass: Sim! E é claro que nisso está toda a sua capacidade com os membros, que ela vai adquirindo, que ela vai desenvolvendo. Primeiro não sabe nem pegar na colher, no jardim. Como é que ela come à mesa? Como é que ela pula? A gente faz brincadeiras, ela andar na pontinha dos pés, e tudo mais... Fazer com que ela sinta bem a sua corporalidade e o que que ela tem.

Entrevistadora: Tenho mais duas perguntas. Uma: queria que você falasse um pouquinho sobre limites. Porque hoje em dia a gente sente que as crianças não vivenciam limites em casa. Isso do pai e da mãe fazerem tudo o que a criança quer, dela sempre poder escolher tudo. Como era na sua época? Como era em relação às famílias e como era em relação ao professor? Você tinha que pôr limites? Tinha que ser mais enérgica em alguns momentos? Como que funcionava isso?

Christa Glass: Olha, claro que a gente tem que ajudar a criança a encontrar os limites. Agora, os limites a gente não impõe, a gente ensina, com imagens. Não é: “você não pode fazer isso!”. “Uma vez aconteceu que um passarinho, sei lá, que um cachorro foi e derrubou toda a água dele. Ficou tudo molhado no chão! E depois ele ficou com um resfriado ou coisa assim!” Para a criança então, pela imagem, de repente ver que isso não dá certo que ela fez. E não dar castigo. Castigo é uma coisa mais boba que existe! Certo? Castigo a gente não dá. A gente ensina como consertar aquilo que a gente fez de errado. A gente ensina pra criança. Olha, não foi certo isso que aconteceu. Agora você jogou o copo. Então agora você vai me ajudar, você vai pegar a vassoura. Então a criança faz arte, varre, põe, ajuda a recolher os cacos, ajuda a embrulhar no papel para o lixeiro não machucar a mão dele, né? Isso, sim, a gente faz, porque errar todos nós erramos a vida inteira. E a gente tem que aprender a consertar e não fugir. Mas, veja, os meus filhos, quando saíram da maternidade, vieram envoltos dentro de um cueiro. Durante muito tempo, eu ainda usava o cueiro. E o cueiro é o que?

Entrevistadora: Limite.

Christa Glass: Limite. E hoje as crianças não têm esse limite. Saem da maternidade com o macacãozinho já. Não têm onde elas se encostem. Saíram daquele abraço constante no útero da própria mãe, e agora ela é como que jogada para fora. E aí, onde é que eu estou? O

que que eu faço? Parece que continua a vida inteira nessa, o que que eu faço?, perdida. Os limites não é uma coisa que a gente fala. Os limites a gente impõe. Como o meio ambiente.

Entrevistadora: Sim.

Christa Glass: Mas hoje a mãe já não está mais com a criança. A criança já vai para creche, já sai de casa bebezinho. Onde que a gente vai pôr? Como funcionam todos esses berçários? Talvez sejam bem limpinhos e tudo mais. São delicadas. Mas... são momentos tão importantes esses de trocar a fralda, né? Não se troca mais a fralda... Tiraram, põe, põe, põe de novo. Não é a hora de a criança se deitar e... Quer dizer, até a gente pode fazer, quando é bem pequenininha a gente faz. Mas, quando ela já está engatinhando não. Não pega mais, senta, faz... Quer dizer, todo esse carinho que você dedica pra ela também é uma forma de limite que ela vai percebendo. E a criança precisa de limite, sim. É um absurdo o que está acontecendo hoje que quem manda em casa é a criança e não mais os pais. Que deveriam saber o que, nessa faixa etária, está certo a criança aprender a fazer. E, não, ela mal aprendeu a sentar e já tem que apertar botãozinho para fazer o carrinho andar. Em vez de ela ficar engatinhando e empurrando o carrinho, né? Para receber todo o conhecimento de tudo isso. Então está muito difícil hoje. O problema dos limites também. E os pais já não sabem mais o que fazer. Se são muito severos, podem ser presos. *(risos)* Se a criança chora, porque a mãe falou um não...

Entrevistadora: É complicado.

Christa Glass: Então, mas isso é uma questão individual dos pais. No jardim, a gente não pode consertar isso. Tem muitas coisas que a gente pode fazer no trabalho escolar. Mas o trabalho principal educativo é em casa.

Entrevistadora: Nessa faixa etária?

Christa Glass: Não nessa, em todas! O centro da criança é o lar. São os pais. Os professores, eles ajudam. E, se não há, digamos, dentro de casa um ponto firme, as crianças saem esvoaçando por aí. Chegam malcriadas na escola, xingando professores, não têm mais respeito por nada. Mas isso também não sei te dizer como fazer... *(risos)* Tem que começar com aulas, escola para pais.

Entrevistadora: O que me interessa é isso, que você sente uma mudança.

Christa Glass: Muito grande!

Entrevistadora: Lá atrás, na sua época, você não lidava com uma dificuldade tão grande?

Christa Glass: De jeito nenhum. Era tudo tranquilo.

Entrevistadora: Para ter 36 em uma sala, a gente imagina que as crianças eram mais tranquilas, colaborativas... Hoje a gente fica enxugando gelo!

Christa Glass: É verdade!

Entrevistadora: A nossa pedagogia enfrenta preconceito em muitos círculos. Aconteceu na sua trajetória de receber famílias que de fato não gostaram e saíram?

Christa Glass: Não, não aconteceu.

Entrevistadora: Você recebeu muitos que não conheciam a pedagogia Waldorf?

Christa Glass: Isso tudo tem muito a ver – não sei como está acontecendo hoje – mas, naquela época, também era um momento importante o momento da matrícula. Certo? Não é perguntar seu filho, que idade tem, o que come, não come. É realmente na matrícula já mostrar a característica pedagógica. É mostrar os valores que são cultivados. E aí os pais podem inclusive falar, não, esse pessoal é louco totalmente e não põe o filho.

Entrevistadora: E quais seriam esses valores que vocês traziam na matrícula?

Christa Glass: Os pais já eram diferentes. Se você me pergunta quais são os valores que hoje você levaria, ahn, eu acho que hoje eu faria uma matrícula bem diferente. Não é os pais que fazem perguntas... Eu faço perguntas. Para eles de repente opa! Não sei o que fazer! E falarem “eu não sei o que fazer”. É assim, assim, assado que a gente vai trabalhar. E em casa vocês têm que fazer isso e aquilo. Por exemplo, como que vocês põem a criança para dormir? Como é que vocês acompanham a criança para dormir? Mas ela não vai ficar vazia se vocês só põem ela na cama, apaga a luz e fala boa noite, dá um beijinho? Não seria algo assim de realmente fechar um dia, conversar um pouquinho, contar uma história, cantar uma cançãozinha? Pra que que existem todas essas canções, né?, de ninar? É pra cantar mesmo! Veja, o dia fechou e meus pais estão me abraçando! Se você traz em forma de imagens, pros pais que hoje não têm mais imagens, mas isso de

repente falam “puxa, é gostoso, né?” De repente os pais vão acordando. Eu não posso mais dar: na pedagogia Waldorf isso pode, isso não pode, isso é, isso não é, e o que a gente faz é isso... Depois que a gente trouxe tudo isso aí, então, nesse sentido, nós procuramos fazer isso e aquilo, isso e aquilo, isso e aquilo. Tem festas cristãs. Ela é baseada no cristianismo. Aí, digamos, os pertencentes a uma outra linha religiosa tem que ponderar. E não chegar lá e falar: “Mas escuta, eu não quero que o meu filho...”, me aconteceu também... “Nós não acreditamos em anjos, não queremos que vocês falem em anjos e em céu, essas coisas.” Isso não dá. Nós acreditamos, sim! Nós sabemos que cada criança tem o seu anjo. Nós vamos falar em anjos, não tem como! Se eles não gostarem, eles têm que tirar as crianças. Não somos nós que vamos mudar. Eles têm a opção de realmente procurar algo mais indicado para as ideias deles.

Entrevistadora: Você tocou num ponto muito importante, que é a matrícula. Esse primeiro contato, que tem que ser muito claro, para a família saber onde está pisando e fazer a sua opção. Tem mais alguma coisa que você tem vontade de contar? Algum caso que te ocorre?

Christa Glass: Casos a gente teve muitos, mas também não tem sentido dentro deste contexto. Mas uma imagem, eu era auxiliar... Essa eu não esqueço nunca... Tinha um gramado em frente à sala de aula. As crianças estavam brincando fora, na areia e tudo o mais. E uma criança estava sentada lá. Acho que ela tinha 4 anos. Bonitinha! Bem loirinha, de olhinhos azuis... Estava ali sentada. E a professora falou para mim “veja se ela entra para brincar com as outras crianças”. Eu fui e falei: “vem cá, vamos brincar lá na areia? Você não está brincando...” E ela disse: “estou, sim! Eu sou uma flor!”

Entrevistadora: Que linda! Aí você percebeu que você tinha muito a aprender!

Christa Glass: Sim! Exatamente. Essa eu não esqueço... “Estou, sim! Eu sou uma flor!” Isso eu nunca esqueço... Mexeu tão fundo comigo... Como a gente é dura!

Entrevistadora: A delicadeza que a gente tem que ter para entender esse universo...

Christa Glass: Depois que ela falou, a gente entendeu. Mas chegar lá e falar “você não está brincando...” Mas enfim. Eh... Bom, também tive meus casos difíceis, com crianças bem, bem agressivas. Mas, assim no todo, acho que todo caminho, cada criança é uma situação única com a qual nós temos que nos ligar. Algumas vezes mais, algumas vezes

menos. Eu tive uma situação difícil: uma antipatia por uma criança. Como é que eu vou fazer isso? Não pode!!! Era uma menininha, de narizinho arrebitado, filha de alemão. Não é? “Ah, porque os negros!” Né? Isso me deixava louca da vida! “Porque os pretos, eles só fazem, só varrem. Sabe, são empregados!”...

Entrevistadora: Sei. Trazia o preconceito.

Christa Glass: Do jeito que a menina falava, com aquele nariz arrebitado, ah, que ódio que me dava daquela criança, quando ela chegava assim! (*risos*) Até que eu falei para mim: “Isso não pode! Ela é só uma criança. Está imitando os pais! Não é ela...” Eu tive que trabalhar muito comigo, muito. Eu tinha vontade de mandar ela embora. Uma criança de quatro, cinco anos falar desse jeito, assim?! Ah, pelo amor de Deus! Tudo bem, eu sei que ela está imitando a mãe, mas, na hora, a gente esquece, não é?, a gente fica tão chocada. O outro aluno que eu tinha, ele era muito intelectualizado em casa. E então ele falou: “a minha avó ela vive na Alemanha. Aí tem quatro horas de diferença.” Um tiquito assim, de jardim de infância. O que é quatro horas? Mal sabe ele o quanto é uma hora. “Você sabe que o urso polar pode chegar a ter 3 metros quando fica de pé?” E eu falei: “Ah, é? Mas 3 metros é muito?” E ele disse: “É um pouco mais alto do que essa porta!” (*risos*) Você vê como ele era intelectualizado em casa. Então, quando foi o dia que passou o Coelho da Páscoa, escondeu os ovinhos, né, no jardim, então eles foram todos procurar os ovinhos que tinham sido escondidos... Ele não achou um!

Entrevistadora: Ah!

Christa Glass: Eu pegava ele e falava: “Tá vendo ali naquele tronco...” Vrum! Uma criança já tinha pego, levado para outro lugar! Coitadinho! Não achou nenhum! Então a gente vê como isso endurece a criança, ela não entra mais nos fenômenos da vida. Ele fez toda escola aqui. Foi ótimo aluno. Depois não sei o que fez da vida... Mas foi muito interessante ver como a criança perde o seu espaço no mundo e fica só com o espaço na cabeça.

Entrevistadora: E deixa de só viver determinadas coisas. Interessante. Mas adorei a história da flor! Muito singelo!

Christa Glass: Essa não dava para esquecer. Pois é... Isso não acontece mais... Foi lá naquela época. Foi tão forte que nunca esqueci.

Entrevistadora: Muito obrigada, Christa!