



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

MOEMA CUNHA CRUZ SILVA

A ESCOLA COMO
ORGANISMO SOCIAL ESTÉTICO:
UM PERCURSO ENTRE
EDUCAÇÃO, GESTÃO E ARTE

Recife
2024

MOEMA CUNHA CRUZ SILVA

**A ESCOLA COMO ORGANISMO SOCIAL ESTÉTICO:
UM PERCURSO ENTRE EDUCAÇÃO, GESTÃO E ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Design. Área de concentração: Design, Cultura e Arte.

Orientadora: Oriana Maria Duarte de Araújo

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Moema Cunha Cruz.

A escola como organismo social estético: um percurso entre educação, gestão e arte / Moema Cunha Cruz Silva. - Recife, 2025.

152f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Design, 2025.

Orientação: Oriana Maria Duarte de Araújo.

1. Educação; 2. Pedagogia Waldorf; 3. Entorno educativo; 4. Arte social; 5. Arte da educação do fazer; 6. Prática social reflexiva. I. Araújo, Oriana Maria Duarte de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MOEMA CUNHA CRUZ SILVA

“A ESCOLA COMO ORGANISMO SOCIAL ESTÉTICO:
UM PERCURSO ENTRE EDUCAÇÃO, GESTÃO E ARTE”

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Design da Universidade
Federal de Pernambuco, na área de concentração
Planejamento e Contextualização de Artefatos,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestra em Design.

Aprovada em: 31/01/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Oriana Maria Duarte de Araújo (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ney de Brito Dantas (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim (Examinador Externo)

Universidade Federal do Paraná

Prof^a. Dr^a. Cecília Patrícia Alves Costa (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho às comunidades escolares que modelaram minha prática: Waldorf Recife, Maturi e Rural Turmalina.

AGRADECIMENTOS

A minhas avós, pelo exemplo. À minha mãe e ao meu pai, pela formação. Ao 1276, pela vivência das relações. A minhas irmãs e irmãos, pela companhia. A minha filha, filho, enteada e passarinho, por serem guias, e ao pai deles, pela aliança.

Às amizades, pelo estímulo. Às parcerias investigadoras, pelas trocas. A minhas mestras e mestres, por serem aprendizes. Às pessoas das escolas e formações, por me fazerem aprendiz.

À minha orientadora, pela confiança e estímulo. Ao PPG Design e à UFPE, pela oportunidade. À Capes, pelo apoio.

Às águas, pela fluidez. Às pedras, terras e montanhas, pelo suporte. À argila, por permitir movimento e forma. À dança, por transbordar e equilibrar.

Aos campos sutis, por tanto e sempre.



Pegue suas forças bem distintas
e estique-as entre dois polos.
É aí onde Deus aprende.

Rainer Maria Rilke¹

¹ Tradução livre do inglês de trecho do poema *Just As The Winged Energy of Delight* (original: *Mitzuwirken ist nicht Überhebung*), de Rainer Maria Rilke. Disponível em: <http://gretchenschmelzer.com/blog-1/2022/8/24/living-between-two-languages>. Acesso em: 25 dez. 2024.

RESUMO

Como a escola pode ser apreendida como obra de arte? Inspirada na compreensão estética proposta por Friedrich Schiller, a presente pesquisa explora a escola como um organismo pedagógico, social e também estético. Esta investigação qualitativa envolve a observação e descrição de situações e dinâmicas sociais relacionadas à Escola Waldorf Rural Turmalina, à Arte da Educação do Fazer e à Prática Social Reflexiva. Através de pesquisas bibliográficas, documentos, relatos (de viagens e vivências) e cartas, compõe uma tessitura que possibilita compreender o âmbito social de maneira artística. As principais descobertas incluem a identificação de práticas sociais que favorecem a autopercepção de si e do organismo social, aproximando-o de um Entorno Artístico. Ao integrar arte, gestão e educação, o estudo fomenta uma nova perspectiva para enfrentar desafios contemporâneos educacionais e organizacionais. A abordagem inovadora contribui para a formação de espaços onde os indivíduos atuam como agentes criativos, promovendo um mundo mais sustentável e harmonioso. Assim, a escola e, de maneira geral, as iniciativas sociais podem se transformar em organismos sociais vivos estéticos, redefinindo seu papel na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia Waldorf; Entorno Educativo; Arte Social; Arte da Educação do Fazer; Prática Social Reflexiva.

ABSTRACT

How can the school be apprehended as a social and aesthetic organism? Inspired by Friedrich Schiller's understanding, this research explores the school as a pedagogical, social and also aesthetic organism. This qualitative research involves the observation and description of social situations and dynamics related to the Turmalina Rural Waldorf School, the Art of Education of Doing, and Reflective Social Practice. Through bibliographic research, documents, reports (from travels and experience) and letters, it composes a fabric that makes it possible to understand the social sphere in an artistic way. The main findings include the identification of social practices that favor self-perception of oneself and the social organism, bringing it closer to an artistic environment. By integrating Art, Management, and Education, the study offers a perspective to face contemporary educational and organizational challenges. This innovative approach contributes to the formation of spaces where individuals act as creative agents, promoting a more sustainable and harmonious world. Thus, the school and, in general, social initiatives can transform themselves into esthetic organisms, redefining their role in contemporary society.

Keywords: Education; Waldorf Pedagogy; Educational Environment; Social Art; Art of Education of Doing; Reflective Social Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Trimembração do organismo social em esquema visual	24
Figura 2 – Constituição trimembrada do ser humano	24
Figura 3 – Trimembração do ser humano em relação aos níveis de ensino	29
Figura 4 – Educadora e crianças da Educação Infantil com as cabras	32
Figura 5 – Zoneamento do Vilaverde Turmalina com loteamento na área residencial à esquerda e área educativa em amarelo à direita	34
Figura 6 – Trabalho de Campo Lanche com estudantes de Ensino Fundamental	36
Figura 7 – Trabalho de Campo com estudantes de Ensino Fundamental, várias turmas	36
Figura 8 – Trabalho de Campo na Marcenaria	37
Figura 9 – Colheitas na Educação Infantil	38
Figura 10 – Colheita do dia com estudante do Ensino Médio	39
Figura 11 – Colheita do sorgo com estudantes do 3º ano	39
Figura 12 – Relação Organismos Vivos e Organizações Sociais	44
Figura 13 – Exemplos da dinâmica entre duas polaridades	45
Figura 14 – Monumento a Goethe e Schiller em Weimar, na Alemanha	52
Figura 15 – Impulsos sensível, estético e racional	54
Figura 16 – Estados dinâmico, estético e ético	55
Figura 17 – Reunião geral da comunidade escolar	59
Figura 18 – Famílias e professora em reunião de planejamento de obras	59
Figura 19 – Famílias e professores definindo planejamento anual	60
Figura 20 – Trabalho em grupos na reunião geral da comunidade escolar	60
Figura 21 – Famílias, estudantes e professores iniciando dia de cuidados com a escola, 2024	61
Figura 22 – Famílias, estudantes e professores cuidando de canteiros na escola, 2024	61
Figura 23 – Celebração em comunidade com apresentação musical de estudantes, 2016	63
Figura 24 – Celebração em comunidade com apresentação musical de estudantes, 2017	63
Figura 25 – Cortejo homenageia o Divino Espírito Santo, padroeiro de Paudalho	64
Figura 26 – Comunidade escolar reunida para celebrar São João	64
Figura 27 – Artistas do Equilíbrio na dinâmica do Organismo Social Vivo	66
Figura 28 – Registro do Momento 4 da prática de modelagem em argila	72
Figura 29 – Registro do Momento 5 da prática de modelagem em argila	73
Figura 30 – Mapas com deslocamento e localização do evento	74
Figura 31 – Capa do folheto de apresentação do evento Educar para la Tierra	76
Figura 32 – Vista da janela do salão, com Lago Llanquihue e Vulcão Osorno	78
Figura 33 – Disposição das pessoas no espaço durante a palestra	79
Figura 34 – Símbolo do planeta Terra desenhado na lousa por Peter Guttenhöfer	80
Figura 35 – Disposição das pessoas no espaço durante atividade de Canto	81

Figura 36 – Disposição das pessoas no espaço durante a atividade em grupos	83
Figura 37 – Disposição das pessoas no espaço durante a atividade em grupos	84
Figura 38 – Disposição das pessoas no espaço durante o almoço	85
Figura 39 – Cento e trinta participantes cantam Micael em português	87
Figura 40 – Salão com participantes sentados durante palestra	88
Figura 41 – Representação do Ser Humano e outros Seres entre Sol (expansão) e Terra (concentração)	89
Figura 42 – Peter Guttenhöfer, Katherinne de León, Joana Coghill e os oito facilitadores convidados	93
Figura 43 – Participantes do evento	93
Figura 44 – Encontro social com fogueira à beira do lago	94
Figura 45 – Cantoria do encontro social na fogueira	94
Figura 46 – Lago Llanquihue e Vulcão Osorno	95
Figura 47 – Montanhas de Towerland com vegetação selvagem e rocha mais alta ao fundo	96
Figura 48 – Material digital de divulgação do encontro A Pedagogia do Fazer, África do Sul, 2023	98
Figura 49 – Início do encontro A Pedagogia do Fazer no salão de Towerland, em junho de 2023	101
Figura 50 – Estrutura geral da programação do encontro	104
Figura 51 – Peças modeladas pelos participantes	107
Figura 52 – Participantes reunidos no salão	115
Figura 53 – Crianças em atividade	115
Figura 54 – Peter Guttenhöfer e Sue Davidoff	116
Figura 55 – Proteas	116
Figura 56 – Mandala com material coletado	117
Figura 57 – Crianças e adultos na cozinha	117
Figura 58 – Pedras no lago Llanquihue	120
Figura 59 – Ilustração sobre o Vazio	122
Figura 60 – Artistas do Equilíbrio cocriando a organização social	125
Figura 61 – Variedade na disposição das pessoas no espaço durante as atividades no encontro chileno	129
Figura 62 – Disposição comum das pessoas em sala de aula e palestras em eventos formativos	130
Figura 63 – Disposição das pessoas em roda	130
Figura 64 – Estudantes e professor no Trabalho de Campo Compostagem	145
Figura 65 – Representações artísticas do trabalho com a terra, exemplo de integração sala de aula e trabalho de campo	151

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Ambientar-se	15
1.2 Reconhecer-se	17
1.3 Escrever-se	19
2 ENTORNO EDUCATIVO: PEDAGOGIA WALDORF E A ARTE DO FAZER	23
2.1 A Pedagogia Waldorf e a Arte da Educação do Fazer	27
2.1.1 A Escola Waldorf Rural Turmalina e a Arte da Educação do Fazer	33
2.1.2 A relação com o entorno e o Trabalho de Campo na EWRT	35
2.1.3 Um fazer coerente e amoroso	40
3 ENTORNO SOCIAL: PEDAGOGIA DO FAZER E ATIVISMO DELICADO	43
3.1 Organizações Sociais como Organismos Vivos	43
3.2 Um Novo Olhar para Perceber as Organizações Sociais	48
3.3 Cultivar Responsabilidade Construindo Comunidades	49
4 ENTORNO ARTÍSTICO: DINÂMICAS PEDAGÓGICO-SOCIAIS E ARTE	51
4.1 A Educação Estética como Impulso que Liberta	51
4.1.1 Impulso estético no ser humano	53
4.1.2 Harmonia social: um estado estético	54
4.2 Autoeducação, Autogestão e Arte	56
4.2.1 Autoeducação e pedagogia como arte	57
4.2.2 Gestão compartilhada e arte	58
4.3 O Indivíduo Artista no Organismo Social Estético	65
4.4 Percebendo o Social através da Arte	67
4.4.1 Vivência com argila na Escola Waldorf Rural Turmalina	67
5 CHILE: EDUCAR PARA A TERRA	74
5.1 O Impulso que Movimenta e Prepara a Viagem	75
5.2 Manhã	77
5.2.1 Palestra Guttenhöfer I	78
5.2.2 Canto I	81
5.2.3 Dinâmicas sociais reflexivas I	82
5.3 Tarde com Pausa de Almoço	84
5.3.1 Dinâmicas sociais reflexivas II	85
5.3.2 Canto II	87
5.3.3 Palestra Guttenhöfer II	88
5.4 Noite: Encontro entre Facilitadores	91
6 ÁFRICA DO SUL: EXPERIÊNCIA DE SER E FAZER	96
6.1 Nota Introdutória sobre o Relato	100
6.2 Sexta	101
6.2.1 Manhã: caminhada ao rio, palestra	101
6.2.2 Tarde: canto e eurtmia, artes/jardinagem, palestra, trocas em trios	102

6.2.3 Noite: alinhamento	104
6.3 Sábado	105
6.3.1 Manhã: canto e brincadeira, desenho em grupo, palestra	105
6.3.2 Tarde: tempo livre, modelagem com argila, palestra	106
6.3.3 Noite: reflexões e anotações	109
6.4 Domingo	110
6.4.1 Manhã: canto e brincadeiras, exercício social com bolas, exercício de observação, palestra	110
6.4.2 Tarde: tempo livre, roda de conversa sobre a EWRT, fogueira	112
6.5 Segunda	112
6.5.1 Manhã: canto e brincadeira, atividade reflexiva de encerramento, plenária final	112
6.5.2 Criação textual: a voz do grupo atribuindo sentido ao encontro	113
7 DISCUSSÃO: ORGANIZAÇÕES SOCIAIS COMO OBRAS DE ARTE	118
7.1 Sobre os Encontros Internacionais	119
7.2 Sobre a Escola como Organismo Estético	122
7.2.1 Presença, Observação e Atenção	125
7.2.2 Arte da Conversa	126
7.2.3 Escuta Fértil	126
7.2.4 Ambiente de Perguntas	127
7.2.5 Atividades Artísticas	127
7.2.6 Brincadeira - Jogo	128
7.2.7 Geografia e Desenhos Sociais	129
7.2.8 Desenvolvimento Social e Autodesenvolvimento	131
7.2.9 Escrita e Pesquisa-Ação	132
7.3 Integração entre os Entornos e Práticas: Um Desenho Coerente para o Vir-a-Ser	132
8 CONCLUSÃO	135
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A - A ESCOLA WALDORF RURAL TURMALINA E A REDE PEA-UNESCO	142

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação nasce da paixão pela arte, pela educação e pelos processos sociais. Carrega o desejo de exercitar a observação e a escrita como método de investigação social, tendo como impulso a vontade de vivenciar a escola a partir de uma experiência artística. Observar os movimentos presentes nas relações, reconhecer fluxos de processos pedagógicos e de gestão que se realizam através de encontros: como é possível “desenhar” a escola através da escola? Como é possível revelar a escola em seu processo social contínuo de criar a si mesma? Quais gestos neste processo são tessitura, trama? Quais movimentos expressam estrutura? Há encontros em fluxo? Onde vivem os desencontros, o caos? Como revelar o invisível como arte social sensível?

Motivada por essas questões, busquei um investigar vivo, tal como apreendido em Johann Wolfgang von Goethe (1998). Trata-se de um pensar revelador de uma estética pelo vivenciar da pesquisa científica que integra a sensibilidade e a intuição, pois, como dito por esse pesquisador da natureza:

Tudo aquilo que, no mais alto sentido, chamamos de inventar, descobrir, é o significativo exercício, a confirmação de um sentimento original de verdade que, formado silenciosamente há bastante tempo, sem se fazer notar, conduz com a velocidade de um raio a um conhecimento produtivo. É uma revelação desenvolvida a partir do interior para o exterior que permite ao homem pressentir sua semelhança com a divindade. É uma síntese de mundo e espírito, a qual concede a mais bem-aventurada segurança acerca da eterna harmonia da existência (Goethe, 1998, p. 84).

Nesse sentido, entendi ser preciso perceber e registrar o vir-a-ser criativo da iniciativa social como organismo vivo, tal como proposto por Davidoff e Kaplan (2022), ou seja, criado pelo encontro entre polaridades que se complementam:

Goethe considerava a vida como um processo de desenvolvimento, localizado “entre um centro desconhecido e uma periferia desconhecida”. A escola Waldorf também vive neste espaço “entre” polaridades. Ela não é um sistema, não é um mecanismo, não é um artefato, não é um objeto inerte, mas um processo ativo que está constantemente buscando seu destino, seu caráter único, ao longo da jornada entre polaridades de crescimento e decadência; interno e externo; ideia e forma; espírito e matéria; comunidade e indivíduo; professor e criança; pai e professor; currículo indicado e

observação responsiva; identidade (verticalidade) e relação com o contexto e com o outro (horizontalidade); liderança coletiva e inovação individual; intenção e entrega (Davidoff; Kaplan, 2022, n.p.).

Tal proposta de organismo vivo, por sua vez, alinha-se a ideia de um “Estado Estético”, tal como proposto por Friedrich Schiller (1989), como resultante da atmosfera das relações sociais na cadência entre impulsos polares:

Em meio ao reino terrível das forças e ao sagrado reino das leis, o impulso estético ergue imperceptivelmente um terceiro reino, alegre, de jogo e aparência, em que desprende o homem de todas as amarras das circunstâncias, libertando-o de toda a coerção moral ou física. [...] O Estado dinâmico só pode tornar a sociedade possível à medida que doma a natureza; o Estado ético pode apenas torná-la (moralmente) necessária, submetendo a vontade individual à geral; somente o Estado Estético pode torná-la real, pois executa a vontade do todo mediante a natureza do indivíduo (Schiller, 1989, p. 133-134).

Desses entendimentos, afloram em mim perguntas e reflexões sobre a escola enquanto organismo pedagógico, social e estético, ou seja, sobre a escola como obra de arte.

Nesse sentido, volto o meu olhar para a escola em que atuo, a Escola Waldorf Rural Turmalina (EWRT), ambiente no qual minha prática se desenvolve e meu interesse é ativo. Inserida no contexto das Organizações Sociais e da Educação, o universo da pesquisa envolve as organizações sociais e, mais especificamente, as escolas que atuam a partir da Pedagogia Waldorf, tanto por estarem permeadas pelo elemento artístico em sua concepção e prática quanto por estarem, em sua maioria, constituídas como associações autogeridas por pais e professores.

A EWRT, particularmente, amplia e aprofunda a realização da arte de educar Waldorf na direção do que vem se chamando *Arte da Educação do Fazer*, que tem como um de seus principais fundamentos a criação e manutenção ativa e coerente de um Entorno Educativo. Este requer um Entorno Social que o nutra e desenvolva, inserindo a pesquisa no contexto socioeducacional, campo da cultura fundamental para a exploração do objeto de pesquisa enquanto arte.

É também em Schiller (1989) que encontro o discernimento do estético e da beleza como equilíbrio dinâmico e superação entre forma e vida, entre cristalização e caos. De tal maneira que o objeto estético é aqui compreendido como “Forma

Viva”: “um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por beleza” (Schiller, 1989, Carta XV, p. 72). É nessa síntese, em que sensibilidade e racionalidade coexistem harmoniosamente, que uma dinâmica lúdica permite ao objeto alcançar sua plenitude, bela.

Nessa exploração, sendo fiel às mencionadas proposições de Goethe e de Schiller, a abordagem estritamente pensamental e técnica destituiria o objeto estudado de seu sentido interno, resultando numa cópia inerte do fenômeno natural, sem sua essência. Dessa forma, ao longo do trabalho, busquei não proceder a um excesso de teorização, mas a sentir e apresentar o social e a arte principalmente através de relatos de vivências e experiências. Assim, opto por evitar o uso exclusivo do intelecto que fragmenta os fenômenos, oferecendo ao leitor a rica descrição de vivências que lhe permitam imergir no universo explorado. Dessa maneira, parte das conceituações serão apreendidas sem necessidade de um enunciado delimitativo, mas a partir da imersão ativa na narrativa. Tal dissertar configura-se como um percurso em que os fenômenos se conectam, ressoando com Schiller (1989, Carta I, p. XX): “Toda magia da beleza reside em seu mistério; suprimir o vínculo de seus elementos é suprimir sua essência”.

1.1 Ambiental-se

Adentrei o ambiente da Pedagogia Waldorf em 2006, junto com a minha primeira filha, Nina, nascida em 2003. Contudo, o primeiro contato se deu ainda em 1993, quando minha irmã caçula, então com 6 anos, apresentou-me seu “Cantinho da Natureza” como um projeto da escola em que estudava. Nesse cantinho em seu quarto, em uma pequena prateleira, estavam reunidas pedrinhas, folhas e pequenos objetos significativos para Marina. Encantada, perguntei a meu pai onde ela estudava, já que moravam em Minas e eu em Pernambuco: “Na Escola Waldorf Paineiras”. “Wal... o quê?”, “Wal-dorf”. A imagem daquele precioso nicho junto com o nome estranho ficou carinhosamente guardada em mim, desde os meus 18 anos. Quando aos 28 anos embalava minha filha de 6 meses nos braços, uma recém-conhecida me contava algo que se referia a Waldorf. “Opá!” — pensei — “Tem escola Waldorf na minha cidade! Que bom!!!” Chegada a hora da escolarização

de minha filha, atravesssei aquela janela por onde eu avistara uma profunda relação com a natureza matriculando Nina na Escola Waldorf Recife.

Para minha surpresa, o universo da Pedagogia Waldorf foi um desvendar de afinidades e possibilidades infinitas. Desde então, coloquei-me a serviço desse campo pedagógico e social, cogerindo² a escola de Recife e, logo, cocriando uma iniciativa de Educação Infantil em Olinda; e, mais tarde, uma escola em Paudalho. Realizei um aprofundamento metodológico conceitual ao longo de quatro anos no Curso de Formação em Pedagogia Waldorf³, integrando conhecimentos e práticas artísticas. Nesse período, o encontro com o barro tornou-me professora de modelagem em argila na escola do Recife⁴, abrindo uma nova dimensão na minha relação com a Pedagogia Waldorf, pela qual tanto estou diante dos estudantes quanto estou compondo o corpo pedagógico da organização.

O trabalho em grupo sempre esteve presente na minha atuação como mãe cogeradora da escola, nas comissões e conselhos que integrei ativamente, especialmente a Comissão de Comunicação, elaborando textos e artes gráficas, e o Conselho Gestor, articulando ações e processos de desenvolvimento da organização. Mas, com minha integração ao Colegiado de Professoras/es, ou seja, a um corpo pedagógico e também administrativo, a dimensão social ganhou novos contornos. Desse modo, a necessidade, aliada à vontade, de me capacitar em gestão se evidenciou e encontrou um caminho profundo e instigante na especialização em Prática Social Reflexiva⁵. Desde então venho ampliando o entendimento de que o desenvolvimento da escola passa pelo desenvolvimento das pessoas que atuam nela — e por ela. Nesse sentido, na escola do Recife, criei um grupo semanal de estudos e práticas que veio a se chamar Ativismo Delicado⁶, e

² Ao longo do texto, palavras como *cogerir* e *cocriar* serão recorrentes, uma vez que as iniciativas ligadas à Antroposofia e à Pedagogia Waldorf são desenvolvidas numa dinâmica colaborativa, com foco na sua autogestão. Assim, o uso do prefixo *co-* atribui sentido de companhia, concomitância, simultaneidade à palavra que vem a seguir.

³ Curso realizado em quatro módulos anuais (1400h/a) entre 2009 e 2013, na Associação Pedagógica Waldorf do Recife, com certificação reconhecida pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil.

⁴ Em 2012, iniciei atuação como professora de modelagem no Ensino Fundamental da Escola Waldorf Recife, a convite de Inocência Wanderley, cofundadora e professora da escola. Em 2017, passei a atuar na Escola Waldorf Rural Turmalina, incluindo aulas para estudantes do Ensino Médio.

⁵ Entre 2015 e 2017, fiz a pós-graduação em Prática Social Reflexiva pelo Philosophy of Social Innovation Institute da Alanus University (Alemanha). A especialização foi ministrada Allan Kaplan e Sue Davidoff, com produção do Grupo Recife de Aprendizagem. Sobre a ideia de Prática Social Reflexiva, ao longo da dissertação, trataremos de suas diversas nuances.

⁶ O grupo Ativismo Delicado manteve encontros semanais de 2015 a 2019 na Escola Waldorf Recife e promoveu minicurso presencial com Allan Kaplan e Sue Davidoff em maio de 2017.

anos mais tarde fui cocriadora do Rotenburo⁷, outro grupo com as mesmas finalidades, dessa vez na escola de Paudalho.

Aos poucos percebi que essa miríade de papéis — mãe, educadora, gestora — se revelava e se desenvolvia através da arte. A arte de educar⁸ permeada pela prática com a argila, trouxe o desenvolvimento do ser humano ao centro das minhas atenções, solicitando minha própria autoeducação na criação de um ambiente físico, vital, anímico e espiritual adequado para o desabrochar pleno de crianças e jovens. Percebi que, ao mergulhar na percepção de si e do campo social, a observação e a escuta tornaram-se inerentes à minha atuação. De forma que proporcionar momentos e processos sociais, em que autodesenvolvimento, gestão e educação estão artisticamente relacionados, tem sido minha prática na Escola Waldorf Rural Turmalina e também, mais recentemente, em outros espaços⁹.

Essa prática integrada foi sendo modelada nas iniciativas em que participei. À medida que me dedicava, junto com outras tantas pessoas, ao desenvolvimento dessas organizações, fui sendo também modelada por elas. Na dinâmica entre educação e gestão, fui vivenciando o organismo escolar e desenvolvendo a minha prática pedagógica e social. Nessa dança, a arte esteve sempre presente e o desejo de compreendê-la, especialmente em sua relação com a educação e as iniciativas sociais, levou-me à busca por fundamentações teóricas, bem como à organização reflexiva sobre as minhas experiências pedagógicas na EWRT e além. Essa busca me trouxe ao mestrado.

1.2 Reconhecer-se

O encontro com o Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) configura-se como reconhecimento de uma prática projetual, processual e criativa que acompanha minha atuação, seja ela pedagógica

⁷ O grupo Rotenburo reunia-se semanalmente na Escola Waldorf Rural Turmalina entre 2018 e 2019, acolhendo famílias e outras pessoas interessadas na abordagem da Prática Social Reflexiva. Foi cocriado por mim e Janaína Jatobá, parceira na formação em Prática Social Reflexiva e também no Teatro da Presença Social, arte social que integra a inteligência sensível do corpo individual e coletivo à consciência nos processos sociais de transformação e inovação.

⁸ Remeto-me às principais publicações de Schiller (1989) e Steiner (2018) sobre educação: *A educação estética do homem* e *A arte de educar*, respectivamente.

⁹ Coordenação do projeto Da Visão à Ação (EWRT/Inst.Mahle, 2019-2023), Projeto Revoar Organizações Sociais (Livre Academy/Ford Fund, 2020), Projeto Revoar Comunidade (Livre Academy/Instituto Mahle/Unicap, 2021) e Formação Avançada em Teatro da Presença Social, turma América Latina (Presencing Institute, 2018-2019).

ou social. Essas características advêm do *modus operandis* do designer, desenvolvido na minha graduação e especialização nessa área¹⁰. Como designer gráfica, os caminhos de minha expressão se dão a partir das formas, cores e suas relações; como educadora, se dão através da argila e dos processos pedagógicos; já na gestão e governança, a prática se revela através do desenho de processos que modelam as relações entre as pessoas e com a organização, bem como sua articulação com o mundo. Essa trajetória, que parte dos elementos gráficos visuais e encontra as relações como material de trabalho, é acompanhada pelas rápidas transformações e reflexões na própria profissão e na disciplina do design.

O design, em sua origem moderna, esteve profundamente ligado à criação de produtos e à comunicação visual, sendo responsável por dar forma, cor e função a objetos, embalagens, marcas e sistemas gráficos. Como afirma Victor Papanek (1971), desde as primeiras manifestações nas cavernas até a Revolução Industrial e o surgimento do design gráfico como profissão, o foco esteve na materialidade e na estética como meios de transmitir mensagens, criar valor e diferenciar produtos no mercado. O foco do designer estava na materialização de bens e na transmissão de mensagens visuais.

Com o avanço das demandas sociais e ambientais, o design ampliou seu escopo para além dos objetos, buscando atuar em processos complexos e sistêmicos, promovendo a integração de múltiplas disciplinas para gerar inovação em organizações, políticas públicas e comunidades, com foco na criação de valor econômico e social. Dentro dessa perspectiva, destaca-se o design social, que enfatiza a participação coletiva e a inovação social como caminhos para transformar condições de vida por meio da colaboração e da construção de redes comunitárias, conforme enfatizado por Ezio Manzini (2018).

Segundo o autor, o design social é um processo estratégico que vai além da criação de produtos ou serviços, envolvendo a construção de relações e o desenvolvimento do potencial criativo das pessoas. Ele define que “design para a inovação social é a contribuição do design especialista a um processo de co-design que visa a mudança social” (Manzini, 2018, p. 45). Além disso, Manzini ressalta que “o design em si tem sido — e ainda é — um terreno fértil para a inovação social” (*Ibidem*, p. 47) e que a inovação social tem o potencial de transformar o mundo: “A

¹⁰ Graduação em Design (UFPE, 1992-1998), intercâmbio na graduação em Belas Artes (Universidad del País Vasco, 1996) e especialização em Design da Informação (UFPE, 2000-2001).

inovação social tem o potencial de mudar o mundo, mas é necessária uma nova cultura e prática” (*Ibidem*, p. 50).

Mais recentemente, o design de transição, proposto por autores como Terry Irwin, surge como uma abordagem que visa promover mudanças radicais e sistêmicas em direção a futuros mais sustentáveis. Esse campo trabalha com a elaboração de cenários futuros, planos de ação e intervenções que envolvem inovação tecnológica e social, adotando uma visão de longo prazo e pensamento sistêmico. O design de transição busca articular processos colaborativos e transdisciplinares para transformar sistemas sociotécnicos complexos, como os relacionados à sustentabilidade, alimentando também o desenvolvimento do design de relações, que foca na construção e mediação de vínculos sociais e ecossistemas colaborativos para sustentar mudanças duradouras (Irwin *et al.*, 2020; Manzini, 2018).

Assim, o design faz uma trajetória que amplia a concepção de design, dos designers e também do processo de design: a modificação de foco de objetos para relações. Tal jornada espelha a minha relação com o design. Ainda que eu atue com processos pedagógicos e sociais, minha prática está vinculada ao design ao articular processos colaborativos e transdisciplinares para transformar sistemas. Dessa forma, voltar ao Departamento de Design da UFPE, onde desenvolvi meus fundamentos profissionais, não é exatamente uma volta, mas uma continuidade na busca por entendimentos de uma prática de design transformada, tocada e permeada pela educação, pela gestão, pela arte e por seus processos criativos.

1.3 Escrever-se

Com vontade. Pesquiso. PER + QUAERERE = Fortemente quero, busco, interrogo. Percebo a arte presente e quero saber mais. Sigo seu rastro. Investigo. IN + VESTIGIUM = Dentro da marca deixada, do vestígio. Adentro o que me impressiona: como é um entorno artístico? Convido a percorrer os caminhos da pesquisa que se deu em ação. Investigação interna e externa. Ação e reflexão. Caminhos pelos ares, sobre o chão firme, cruzando águas, gerando luz e calor em novas percepções e ações. Disserto. DIS + SERERE = à parte, fora ao encadear palavras. Dou à luz um fluxo de

palavras. Revelo a investigação. Relato o percurso que é dentro e fora, ao mesmo tempo¹¹.

A problemática da pesquisa emerge da compreensão de que o individualismo e o egoísmo se apresentam como grandes desafios sociais na atualidade. Ao longo da pesquisa, percebemos que espaços de escuta, percepção de si e do outro, e do próprio organismo escolar tornam-se uma prática regenerativa, uma contraforça aos processos desagregadores de nossos tempos. Através da arte e do social, envolvendo a potência estética e ética do desenho de processos sociais, podemos tornar visíveis dinâmicas e situações, abrindo possibilidades de desenvolvimento a partir dessa percepção.

Portanto, a jornada desta pesquisa está calcada, inicialmente, na compreensão de **estético** ou **lúdico** proposta por Friedrich Schiller (1989), especialmente quando enuncia um Estado Estético como grande obra de arte da humanidade. Segundo o autor, no Estado Estético:

[...] todos — mesmo o que é instrumento servil — são cidadãos livres que têm os mesmos direitos que o mais nobre, e o entendimento, que submete violentamente a massa dócil a seus fins, tem aqui de pedir-lhe o assentimento. No reino da aparência estética, portanto, realiza-se o ideal da igualdade, que o fanático tanto amaria ver realizado também em essência (Schiller, 1989, Carta XXVII, p. 135).

Além de suas ideias permearem a fonte da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, sua proposição instiga-me a pensar no organismo social escolar também como criação artística. O que então significa a possibilidade de um organismo pedagógico, social e artístico na atualidade? A aventura da investigação nos permite reconhecer a escola como um organismo pedagógico e social. Já a observação desse organismo através das proposições de Schiller revela uma instigante estética de dinâmicas e relações.

Explorando os Entornos Educativo e Social enquanto Entorno Artístico, meu interesse se desdobra tanto sobre o aspecto da prática pedagógica quanto sobre a gestão do organismo escolar, ambos como expressão pedagógica, social e, especialmente, artística. Assim, os raciocínios a serem desenvolvidos nesta pesquisa estão delimitados e dirigidos a ampliar a compreensão sobre como a

¹¹ Texto da autora, anotação em caderno, nov. 2024.

escola pode ser apreendida como um organismo social estético, através da observação e descrição de situações e dinâmicas sociais relacionadas à mesma. Nesse sentido, a escrita da dissertação se dá através de pesquisas bibliográficas, documentos, cartas e relatos de viagens e vivências, formando uma grande tessitura.

A jornada em texto começa a seguir, na ambiência da iniciativa em que atuo, a Escola Waldorf Rural Turmalina. De maneira que, no Capítulo 2, “Entorno Educativo: Pedagogia Waldorf e a Arte do Fazer”, são apresentados os fundamentos, a origem e a prática educativa da escola. Na companhia das ideias de Rudolf Steiner, fundador da Pedagogia Waldorf, e de Peter Guttenhöfer, proponente da Arte da Educação do Fazer, veremos como a prática pedagógica Waldorf dialoga com necessidades prementes da contemporaneidade na Educação e exploraremos fundamentos para a compreensão da escola como um Entorno Educativo.

O Capítulo 3, “Entorno Social: Pedagogia do Fazer e Ativismo Delicado”, aborda esses temas ao analisar as organizações sociais como organismos vivos. Explora conceitos de Allan Kaplan e Lex Bos sobre a percepção das dinâmicas sociais nas organizações e o desenvolvimento organizacional através do equilíbrio dinâmico entre forças opostas.

Os âmbitos pedagógico e social se encontram com o elemento artístico no Capítulo 4, “Entorno Artístico: Dinâmicas Pedagógico-Sociais e Arte”, criando um campo novo de reflexões sobre dinâmicas sociais e arte e lançando as bases para a reflexão sobre a escola enquanto Entorno Artístico. Esta jornada é conduzida pelas ideias de Friedrich Schiller, explorando uma dinâmica pedagógica e social estética. Discute, ainda, a autoeducação, autogestão e a arte na Pedagogia Waldorf, explorando como esses elementos dialogam com uma dinâmica estética na escola. Como prática experimental, é relatada uma vivência social com argila, realizada na Escola Waldorf Rural Turmalina.

Em seguida, o âmbito pedagógico-social-artístico é apresentado no relato de dois encontros internacionais integrados ao movimento de escolas e iniciativas Waldorf. O Capítulo 5, “Chile: Educar para a Terra”, traz o relato da reunião de iniciativas Waldorf chilenas, em que são plantadas sementes de novas relações pedagógicas e sociais. Em seguida, no Capítulo 6, “África do Sul: Experiência de Ser e Fazer”, a jornada da dissertação faz um grande voo oceânico e acompanha o

encontro *Pedagogy of Doing and Delicate Activism*, na África do Sul, explorando a Pedagogia do Fazer e o Ativismo Delicado.

Na sequência, no Capítulo 7, “Discussão: Organizações Sociais como Obras de Arte”, a partir da reflexão sobre os relatos, constatamos as relações sociais como oportunidade de reconhecimento de si mesmo e como base para a *experiência*, na acepção de Larrosa Bondía. Logo, reconhecemos nos relatos apresentados uma diversidade de práticas sociais que favorecem a autopercepção de si e do organismo social, aproximando-o de um Entorno Artístico. Ao comentar cada uma delas, busca-se estabelecer relações com autores locais e/ou atuais. O capítulo Conclusões encerra a dissertação relacionando o tema com o Design e sintetizando os resultados, lacunas e contribuições que a pesquisa revela, além de considerar possíveis próximos passos.

Por fim, a título de complementação, considerei oportuno registrar a participação da EWRT na Rede de Escolas Associadas da Unesco, explorando o caráter contemporâneo e universal de sua prática pedagógica. A descrição está no Apêndice, “A EWRT e a Rede PEA-Unesco”.

2 ENTORNO EDUCATIVO: PEDAGOGIA WALDORF E A ARTE DO FAZER

A iniciativa para a criação da primeira escola Waldorf surgiu entre os operários e operárias de uma fábrica de cigarros onde Rudolf Steiner¹² proferiu palestras sobre a reestruturação da sociedade alemã após a Primeira Grande Guerra. Após revoluções não apenas na Rússia, como também na Alemanha, a partir de 1919, esse filósofo e pesquisador apresentou sugestões para a compreensão da diferenciação da sociedade e sua reestruturação. Ele propunha a Liberdade Cultural, a Igualdade de Direitos e a Fraternidade Econômica como bases para um Estado mais livre, fraterno e justo.

Esses impulsos para uma nova organização social, tanto na sociedade como um todo quanto em grupos e instituições que agregam pessoas que neles atuam, foram denominados por Steiner de *Dreigliederung des Sozialen Organismus*, que é traduzido como Trimembração do Organismo Social¹³. Sua proposta estava inspirada nos princípios fundantes da Revolução Francesa.

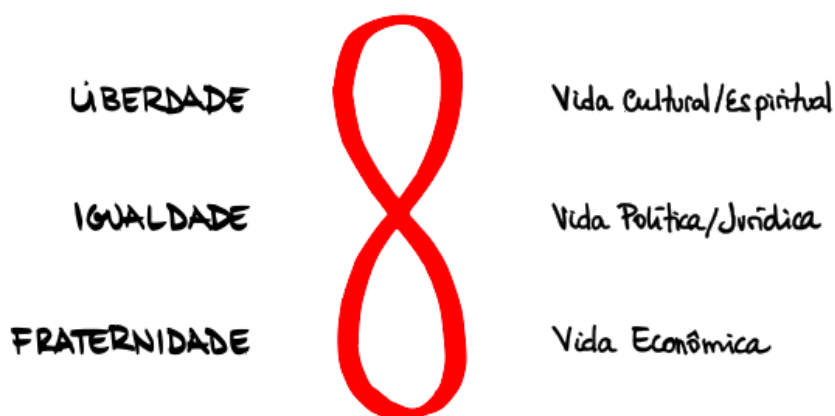
Essa visão tripartida da sociedade também se espelha na constituição humana apresentada por Steiner, com três partes que se entrelaçam e formam uma união em cada indivíduo. Assim, podemos dizer que, em nossa cabeça, é onde vigora o Pensar, tendo a Liberdade como princípio que se manifesta socialmente na vida cultural; a Igualdade habita nossos corações e pulmões, permeando o nosso Sentir e a vida política e de direitos na sociedade; e a Fraternidade está involucrada

¹² Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861-1925): Filósofo, educador e artista, Rudolf Steiner nasceu e cresceu na pequena aldeia de Kraljevec, Império Austro-Húngaro (atual Croácia). Quando jovem, viveu em Weimar e Berlim, onde se tornou um estudioso científico. Fez doutorado em Filosofia, após ter estudado Ciências Naturais e Matemática em Viena, um dos polos culturais mais importantes da época. Ainda estudante, trabalhou no Arquivo de Johann Wolfgang von Goethe e Friedrich Schiller, em Weimar, sendo curador responsável pela primeira edição das *Obras Científicas de Goethe*. Tornou-se um literário e filósofo bem publicado, conhecido especialmente por seu trabalho com os escritos científicos de Goethe. A compreensão do método científico goethiano ampliou as possibilidades de pesquisa oferecidas pela academia, e ele começou a desenvolver os seus princípios filosóficos no início do século XX, a partir da abordagem da investigação sistemática dos fenômenos psicológicos e espirituais. Iniciando formalmente sua carreira de professor espiritual sob os auspícios da Sociedade Teosófica, Steiner passou a usar o termo *Antroposofia* (e *Ciência Espiritual*) para sua filosofia, pesquisa espiritual e descobertas. A influência do gênio multifacetado de Steiner levou a abordagens inovadoras em medicina, diversas terapias, renovação religiosa, educação Waldorf, educação para necessidades especiais, economia trimembrada, agricultura biodinâmica, ciência goethiana, arquitetura e artes dramáticas e da fala; bem como à euritmia, arte do som e do movimento, criada com a colaboração de sua esposa, Marie Steiner-von Sivers. Escreveu 28 livros e realizou mais de 300 ciclos de palestras, que variam de 4 a 12 conferências cada. Em 1924, fundou a Sociedade Antroposófica Geral, que hoje possui filiais em todo o mundo. Morreu em Dornach, Suíça.

¹³ No âmbito desta pesquisa, a constituição trimembrada do ser humano e da sociedade está presente tanto no entendimento da Pedagogia Waldorf e do organismo escolar quanto na compreensão de arte social, mais adiante elaborada a partir de escritos de Friedrich Schiller.

em nossos membros e metabolismo, envolvendo nossa volição, as atividades de nosso Querer, que se manifestam como habilidades pessoais na vida social econômica. Para melhor compreensão, apresentamos a seguir um desenho esquemático da constituição trimembrada da sociedade e do ser humano (Figuras 1 e 2, respectivamente).

Figura 1 – Trimembração do organismo social em esquema visual



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 2 – Constituição trimembrada do ser humano



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao lado da Trimembração do Ser Humano, a Trimembração do Organismo Social foi apresentada em palestras por todo o país como proposta de direcionamento para a reestruturação social da Alemanha arrasada pela Primeira Guerra Mundial. Sobre o tema, Steiner escreveu *Os pontos centrais da questão social*, lançado em 1919. Além da publicação dessa obra escrita, o filósofo articulou sua implementação de várias formas:

[...] Steiner encaminhou memorandos, encontrou-se com dirigentes e redigiu, por exemplo, um “Apelo ao povo alemão e ao mundo da cultura”, que contou com mais de duzentas assinaturas de personalidades da época, repercutindo em jornais como o *The New York Times* (Steiner, 2011, Orelha do livro).

Foi após um ciclo de palestras sobre o assunto que surgiu o impulso para a criação de uma escola onde esses princípios sociais poderiam estar presentes. Assim, em 1919, na cidade de Stuttgart, Alemanha, nasce a primeira escola inspirada nas propostas de Steiner, atendendo, inicialmente, os filhos e filhas dos operários e operárias da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, daí seu nome.

Esse é o início do desenvolvimento do que veio a se chamar Pedagogia Waldorf. Vale mencionar, ainda, que a compreensão das relações entre o Ser Humano, a Terra e o Cosmos formam o que Steiner chamou de Antroposofia¹⁴, considerada uma ciência espiritual que revela em linguagem contemporânea conhecimentos e práticas de autodesenvolvimento e ação no mundo. Sua concepção tem influência do método de estudo da natureza de Johann Wolfgang

¹⁴ Antroposofia: Introduzida no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner, a Antroposofia 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. Sua aplicação se dá em praticamente todas as áreas da vida humana — pedagogia, medicina, agricultura, arquitetura, economia etc. Essa Ciência Espiritual cobre toda a vida humana e a natureza — sendo a mais popular dessas realizações práticas a Pedagogia Waldorf, que desde 1919 representa uma revolução em matéria de educação. Ampliando a pesquisa científica, a Antroposofia torna-a mais humana e mais coerente com a natureza, tendo obtido ótimos resultados no desenvolvimento de medicamentos, na compreensão dos animais e plantas etc, podendo ser considerada como uma evolução do método científico estabelecido por Goethe. Num ciclo de palestras sobre Formação de Comunidades, em Stuttgart, em 13/2/1923, Steiner (1923) define: “O termo ‘Antroposofia’ deveria realmente ser entendido como sinônimo de ‘Sophia’, significando o conteúdo da consciência, a atitude e a experiência da alma que fazem do homem um ser humano pleno. A interpretação correta da ‘Antroposofia’ ... ‘a consciência da própria humanidade’”.

von Goethe¹⁵, e também do pensamento de Friedrich Schiller¹⁶, ao apresentar uma educação estética para a formação do ser humano, tendo sido inúmeras vezes citado na obra de Steiner.

Com ideais e princípios pedagógicos e sociais até hoje inovadores, a Pedagogia Waldorf cresce continuamente, contando com mais de mil escolas e quase 2 mil jardins da infância no mundo inteiro. Segundo dados da Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB)¹⁷, a primeira iniciativa em nosso país surgiu em 1956, em São Paulo; hoje o Brasil reúne 97 escolas filiadas à FEWB e mais 170 em processo de filiação, distribuídas em 21 estados brasileiros e reunindo mais de 20 mil alunos e cerca de 2.400 professores. E, para atender a busca por capacitação pedagógica Waldorf, existem hoje 23 centros de formação de professores distribuídos pelo país¹⁸.

Em Pernambuco, a primeira escola surgiu em 1999, Escola Waldorf Recife¹⁹. A segunda iniciativa, criada em 2008, foi o Jardim Maturi²⁰, dedicado à Educação Infantil na zona rural de Olinda. A partir de 2010, uma série de iniciativas foram surgindo até alcançar 6 jardins de infância e 4 escolas, e expandir-se em outras cidades do Nordeste e Norte do país. O conjunto de escolas, centros de formação

¹⁵ Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832): Literato, poeta, dramaturgo, romancista, crítico e pesquisador da natureza e da ciência. Além de artista, cuja obra literária é reconhecida mundialmente, foi também cientista, desenvolvendo interesse pelos processos orgânicos e inorgânicos da natureza. Rebelou-se contra os procedimentos científicos de sua época e inaugurou uma metodologia baseada na atenta observação dos fenômenos naturais, realizando várias descobertas e novas conceituações, como a do osso intermaxilar do homem, a da “planta primordial” e a da doutrina das cores, entre outras. Escreveu inúmeros ensaios, sobre seus métodos de trabalho e seu pensamento acerca dos procedimentos científicos em geral, que ainda hoje surpreendem por sua atualidade e clareza. Foi parceiro artístico e intelectual de Friedrich Schiller na efervescente Weimar da época. Sua obra científica foi compilada por Rudolf Steiner entre 1884 e 1897 para a série Literatura Nacional Alemã (*Deutsche National Literatur*) e exerceu grande influência sobre ele.

¹⁶ Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805): Médico, poeta, escritor, dramaturgo, historiador, professor e filósofo alemão. Suas peças teatrais são consideradas dos mais importantes dramas do teatro germânico, ao lado de alguns de seus livros e poemas. Sua obra traz uma crítica acentuada ao individualismo idealista e expressa ideias de liberdade intelectual e política. Em 1792, teve grande interesse pelo pensamento de Immanuel Kant, o que o levou a desenvolver sua compreensão da formação humana. Tais escritos formam a publicação *A educação estética do homem: numa série de cartas*, da qual emerge a compreensão de arte social que será mais adiante explorada nesta pesquisa. Ao lado de Goethe, é figura fundamental na Alemanha do século XVIII.

¹⁷ Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) - <https://www.fewb.org.br>: Fundada em abril de 1998 por professores de 11 escolas, a FEWB surgiu para apoiar e promover a educação e o diálogo sobre os interesses da Pedagogia Waldorf no Brasil.

¹⁸ Dados disponíveis em: https://www.fewb.org.br/pw_brasil.html. Acesso em: 28 nov. 2023.

¹⁹ Escola Waldorf Recife - <https://www.escolawaldorfre Recife.org>: Fundada em 1999 por Maria Maciel, Beth Sarmento e Inocência Wanderley.

²⁰ Jardim Maturi - <http://jardimmaturi.blogspot.com>: Jardim de infância Waldorf, cofundado pelas famílias de Chivi Marincola, Moema Cruz e Vlândia Lima e por amigos, no Sítio Nova Canaã, Zona Rural de Olinda. Foi construído ecologicamente com barro e madeira, através de mutirões, funcionando de 2008 a 2019 com duas salas de Educação Infantil.

de professores e até universidades compõe um único movimento Waldorf internacional.

Nesse contexto, recentemente observamos um pequeno, porém crescente, interesse pela ampliação e aprofundamento na direção do que vem se chamando de Arte da Educação do Fazer. O educador Peter Guttenhöfer²¹ desenvolve e dissemina seus fundamentos, sendo o principal deles a criação e manutenção de um Entorno Educativo através da dedicação ativa e coerente de professores, estudantes, agricultores, famílias e colaboradores ao ambiente e seres que constituem e permeiam a escola. Essa abordagem fundamenta a origem e a existência da Escola Waldorf Rural Turmalina²² (EWRT), em Paudalho, Pernambuco.

A seguir, apresentamos um relato experiencial aliado à investigação documental e bibliográfica, tendo como principal referência o acervo de projetos e relatórios relacionados à prática da EWRT. Esses documentos foram desenvolvidos no âmbito da nossa integração à Rede de Escolas Associadas à Unesco (Rede PEA-Unesco) e foram ali compartilhados entre 2018 e 2023. Através do relato²³, vamos conhecer um pouco mais sobre a Escola Waldorf Rural Turmalina, incluindo os fundamentos que embasam sua prática, a Arte da Educação do Fazer e seu Entorno Educativo.

2.1 A Pedagogia Waldorf e a Arte da Educação do Fazer

Enquanto escolas convencionais enfocam suas atividades e objetivos pedagógicos quase que exclusivamente no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, a Pedagogia Waldorf promove uma formação integral, envolvendo tanto as atividades cognitivas quanto aquelas relacionadas à sensibilidade e aos sentimentos, especialmente através da arte. Além disso, atividades práticas, tais como costurar, preparar pão ou fazer um brinquedo de madeira, são vivenciadas

²¹ Peter Guttenhöfer (1940-): Educador, cientista educacional e conferencista internacional, foi professor Waldorf por mais de 30 anos em Kassel, Alemanha, e é professor de várias formações de professores Waldorf no mundo. Seu interesse pela revitalização e desenvolvimento da Pedagogia Waldorf levou-o a propor uma Arte da Educação do Fazer (*Handlungspädagogik*, em alemão), junto a outros colegas educadores e pesquisadores. Acompanha iniciativas pedagógicas na Europa, Ásia, África e América do Sul. No Brasil, vem palestrando sobre essa abordagem para professores, agricultores e médicos desde 2014.

²² Escola Waldorf Rural Turmalina - <https://ewrturmalina.org>.

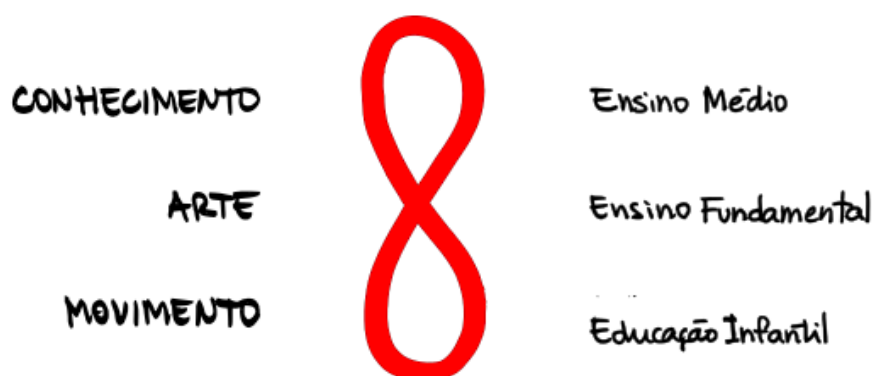
²³ Inspirado no texto *Escola Waldorf Rural Turmalina: o cuidado com a terra como práxis da sustentabilidade*, publicado no livro *Objetivos de desenvolvimento sustentável: uma abordagem multidisciplinar dos desafios e soluções* (Cruz, 2024).

através de afazeres técnicos e artísticos. Assim, no entremear dessas dimensões humanas de Pensar, Sentir e Fazer, base trimembrada da filosofia steineriana, estabelece-se uma Arte da Educação (Steiner, 2003).

As iniciativas Waldorf espalhadas pelos quatro cantos do mundo atendem às determinações legais e formais da educação em cada local, além de compartilharem um mesmo caminho de aprendizagem. Assim, apesar de terem suas especificidades, suas características próprias, de acordo com a cultura onde está inserida, bem como com a comunidade de pessoas que reúne, a essência de sua prática pedagógica está baseada nas fases de desenvolvimento das crianças e jovens, sendo o currículo estabelecido a partir de uma profunda compreensão do ser humano.

Esse é um tema bastante amplo e profundo, porém, de maneira resumida e suficiente para esta pesquisa, é possível ressaltar as diretrizes para cada nível de ensino — Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na Educação Infantil, do nascimento aos 7 anos, a criança está se desenvolvendo principalmente nos seus sistemas Metabólico e Motor, portanto, a ênfase pedagógica está no âmbito do Querer, ou seja, no Fazer. O currículo do Maternal e Jardim de Infância traz um ambiente físico e de atividades propício para o movimento, a fantasia e o brincar livre. Já dos 7 aos 14 anos, o desenvolvimento Cardiorrespiratório ganha destaque, estando integrado ao âmbito do Sentir na criança que se torna jovem. O currículo no Ensino Fundamental se harmoniza com esse movimento através do ensino artístico, tanto na maneira de apresentar os conteúdos (vivências e narrativas) quanto no desenvolvimento e prática de atividades artísticas (crochê, tricô, música, canto, pintura, desenho, modelagem, marcenaria etc.). Quando o jovem está se tornando adulto, dos 14 aos 21 anos, e está em curso o amadurecimento do Sistema Neurossensorial, a educação está voltada principalmente para o âmbito do Pensar, do Conhecimento. Dessa forma, o currículo do Ensino Médio está voltado para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e reflexiva, bem como para o conhecer o mundo e o reconhecer as próprias potencialidades. Essa organização nos leva a propor a terceira figura a partir da trimembração, agora relacionada aos níveis de ensino (Figura 3).

Figura 3 – Trimembração do ser humano em relação aos níveis de ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa jornada, podemos perceber que, como o ser humano evolui gradativamente em relação a suas habilidades e capacidades, a ênfase pedagógica acentua-se na dimensão que está predominantemente em desenvolvimento, sendo importante ressaltar que isso ocorre sempre integrando as demais dimensões em todos os níveis de ensino. Dessa forma, mesmo que o foco da educação, por exemplo, do jovem de Ensino Médio esteja no Conhecimento, o ensino também está permeado por Movimento e Arte — e o mesmo ocorre nas demais faixas etárias. Assim, o currículo escolar apresenta-se como um reflexo do que se pode ler no desenvolvimento humano, integrando as três dimensões, equilibradamente, como afirma Steiner (2014, p. 11):

A concepção de vida em que se baseia o método, a essência da educação na escola Waldorf, que é a Ciência Espiritual Antroposófica, está realmente edificada sobre um conhecimento por igual do corpo, da alma e do espírito do Homem, e é por meio desse conhecimento uniforme dos três membros da natureza humana que ela visa evitar qualquer unilateralidade.

Esse é um dos aspectos que torna a Pedagogia Waldorf uma referência mundial em Educação, tendo sido apontada pela Unesco como capaz de responder

aos desafios educacionais, principalmente nas áreas de grandes diferenças culturais e conflitos sociais²⁴.

Frente ao crescente afastamento humano da natureza e à vertiginosa mecanização e, mais recentemente, virtualização da vida e suas relações, no seio da Pedagogia Waldorf emerge o entendimento de que a infância se encontra ameaçada e uma maior ênfase na educação da Vontade se faz necessária, ou seja, no âmbito do Fazer/Querer. Esse entendimento vem sendo firmemente difundido pelo educador alemão Peter Guttenhöfer, que desde 2016 acompanha as atividades da EWRT, apresentando reflexões sobre a prática da Pedagogia Waldorf alicerçadas nas necessidades atuais para o desenvolvimento humano e da Terra.

Nos cem anos de existência da Pedagogia Waldorf, nossa tarefa central tem sido explorar a questão: o que cada criança necessita para seu desenvolvimento individual? Nos dedicamos totalmente a isso, desenvolvemos novas formas de entender a criança e novas formas de ensinar, escrevemos muitos livros, abrimos muitas escolas, surgiu a Pedagogia Terapêutica²⁵, fizemos muitas coisas. Mas agora percebemos que tudo isso é apenas metade do que deveríamos estar fazendo, porque há uma segunda questão: o que a Terra precisa para continuar a se desenvolver? (Guttenhöfer, 2023b, n. 6, p. 6).

Como contraponto à crescente mecanização e virtualização das atividades humanas, Guttenhöfer aponta para a necessidade de uma maior aproximação ao âmbito do Fazer através dos reinos da natureza. O gradativo e agudo distanciamento humano da natureza é responsável pela destruição de florestas e consequente extinção de milhões de espécies que nelas vivem, dentre outros tantos desequilíbrios que vêm acontecendo em muitas partes do mundo e cada vez mais.

²⁴ Segundo a Federação das Escolas Waldorf no Brasil: “Em 1994, o movimento da Pedagogia Waldorf ganhou reconhecimento internacional devido à celebração da 44ª Conferência Internacional sobre Educação, em Genebra, Suíça, que contou com a presença dos Ministros da Educação dos países membros da Unesco e observadores de diversas organizações internacionais interessados no tema ‘Apreciação e perspectivas da educação para o entendimento internacional’. Foi nesse evento que o ‘International Bureau of Education’ da Unesco solicitou à associação Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners (Fundo de Amigos da Pedagogia Waldorf) uma apresentação sobre a Pedagogia Waldorf. A apresentação trouxe temas como ‘A educação ecológica nas escolas Waldorf’ e ‘A aprendizagem e a educação multicultural’, impactando positivamente todos os presentes. Com isso, a Unesco reconheceu a Pedagogia Waldorf como pedagogia que cumpre os objetivos internacionais de educação e passou a recomendá-la mundialmente” (FEWB, 2024).

²⁵ Pedagogia Terapêutica: Abordagem educacional de base antropológica desenvolvida por Rudolf Steiner que integra práticas terapêuticas no campo da educação para atender pessoas com deficiência.

Embora reconheçamos o quão dolorosas são essas catástrofes, pouco ou nada fazemos para evitá-las, como aponta Guttenhöfer:

“A Mãe Terra é infinita” é uma frase muito instintiva, muito profunda. Essa admiração pela criação permanece viva em nós como uma força religiosa — que o planeta é tão imenso e os espíritos criativos tão grandes e fortes que não podemos destruí-lo. O sonho já passou, agora não acreditamos, mas continuamos agindo assim. A Mãe Terra já não nos apoia. Agora temos que sustentar a Terra, os deuses criadores passaram para nós essa responsabilidade. A humanidade tem total responsabilidade pela floresta chilena e, se ninguém se importar, ela vai desaparecer. Vemos como a floresta amazônica desaparece diariamente, embora todos saibam disso (Guttenhöfer, 2023b, p. 5).

No enfrentamento desse desafio, Guttenhöfer propõe que o desenvolvimento humano só pode acontecer em consonância com o desenvolvimento da Terra, incluindo todos os seres que nela vivem. Esse entendimento vem sendo difundido através de palestras em várias partes do mundo. No Chile, durante o encontro *Educar para la Tierra*, em fevereiro de 2023, ele afirmou:

As relações são construídas na infância, quando as crianças chegam com total simpatia pela Terra. [...] Se eu tenho um cachorro ou uma macieira, tenho um dever. Se trabalho com as vacas, tenho um dever. O que a criança aprende quando há plantas e animais? Um senso de responsabilidade. Como a grande maioria das crianças cresce sem esses seres por perto, elas crescem sem senso de responsabilidade. [...] Agora, se tivermos o solo vivo, plantas, animais e seres humanos... o que temos? Um jardim — a imagem original do jardim, a imagem original de nossa civilização. Toda civilização e toda cultura começam no jardim. A palavra “Cultura” vem do jardim, não da cidade. Este é o ambiente que a criança precisa para se tornar um ser humano (Guttenhöfer, 2023b, p. 7).

Entendemos que somente através do encantamento com os seres da natureza seremos capazes de, empaticamente, agir para que haja uma existência digna. E a oportunidade para tal está na infância, quando naturalmente estamos unidos com o mundo. Desde esse momento, uma relação com os reinos da natureza pode e deve ser cultivada, e não deveria ser comprometida, ou até mesmo interrompida, por processos pedagógicos estéreis. No entanto, diferentemente do entendimento trazido por Guttenhöfer, com frequência a escola vem sendo um

ambiente controlado e adaptado, onde nada do mundo real, seja social ou natural, acontece.

Já na Escola Waldorf Rural Turmalina, a atuação no campo é uma atividade diária que envolve todos os estudantes e professores. Está vinculada ao fazer com as mãos na relação de cuidado com a terra, com as plantas, com os animais e, também, entre as pessoas. Essa prática emana das reflexões acerca da Pedagogia do Fazer, ou Arte da Educação do Fazer, proposta por Peter Guttenhöfer. Fundamentada na Pedagogia Waldorf, essa abordagem vem proporcionando oportunidades diárias de desenvolvimento a toda a comunidade escolar e além.

Figura 4 – Educadora e crianças da Educação Infantil com as cabras



Fonte: Acervo EWRT (2024).

Assim, a proposta é que a escola se aproxime da agricultura e do cuidado com animais, formando um jardim — um entorno — em que a criança vivencia a vida. E, à medida que devolvemos as crianças à vida, abre-se a possibilidade para que essa afeição se converta em responsabilidade para com os demais reinos da natureza. Como a infância carrega em si a qualidade de abertura para com o mundo, é através dessa janela que boas relações precisam ser cultivadas e assim, possivelmente, mantidas para o resto da vida (Figura 4).

Dessa forma, o desenvolvimento do ser humano e do planeta Terra caminham juntos, e só assim seremos capazes de sustentar o humano em cada ser: ao regenerar o ambiente que sempre e tão generosamente nos acolhe.

Não podemos pensar na criança e na Terra como uma dualidade — a Terra não pode existir sem o ser humano, nem o ser humano sem a Terra —, portanto a questão é realmente uma única: o que é que a criança necessita para o seu desenvolvimento e o que precisa a Terra para o seu desenvolvimento? E agora temos uma dupla tarefa que nos conduz a uma nova imagem de escola para o futuro: temos de educar a criança e a Terra ao mesmo tempo (Guttenhöfer, 2023b, n. 6, p. 6).

Essas propostas inserem a Pedagogia Waldorf e a educação de crianças e jovens nos debates da atualidade sobre mudanças climáticas e crise ambiental, fazendo frente às mazelas que ameaçam a vida saudável na Terra. Tais questões vêm sendo discutidas e praticadas como uma Arte da Educação do Fazer, envolvendo pessoas e iniciativas pedagógicas em diversas partes do mundo, como Alemanha, Itália, República Tcheca, África do Sul, Chile e Brasil, sendo a Escola Waldorf Rural Turmalina uma das principais iniciativas em desenvolvimento.

2.1.1 A Escola Waldorf Rural Turmalina e a Arte da Educação do Fazer

As visitas de Guttenhöfer ao Brasil para tratar de uma Pedagogia do Fazer tiveram início em 2014, com o *I Encontro de Pedagogia e Agricultura*²⁶, na ocasião já movido pela seguinte pergunta: Qual o futuro de uma pedagogia sem a agricultura e

²⁶ O encontro aconteceu entre 28 de fevereiro e 02 de março de 2014, no Sítio das Fontes, em Jaguariúna/SP, com conferências de Peter Guttenhöfer, traduzidas por Peter Biekarck. Além dos citados, a CSA Brasil também participou da organização do encontro. Na época, traduziu-se *Handlungspädagogik* como Pedagogia na Ação.

de uma agricultura sem a pedagogia? Desde então, o professor Peter Biekarck²⁷ acompanha o trabalho e as reflexões de Guttenhöfer. A partir de 2016, os dois professores começaram a atuar juntos no Brasil, de forma que Biekarck, em suas tutorias a escolas Waldorf²⁸ e palestras, vem fomentando a integração dessa abordagem à prática pedagógica, acompanhando a criação e o desenvolvimento de iniciativas Waldorf nessa direção.

Atualmente, as escolas Waldorf no Brasil que estão sob tutoria de Peter Biekarck mudaram-se ou estão em processo de mudança de áreas urbanas para áreas rurais²⁹. Em Pernambuco, Biekarck — junto com educadoras e famílias — foi um dos cofundadores da Escola Waldorf Rural Turmalina, que nasceu em 2016, a partir dessas reflexões. Desde então, a escola se desenvolve na zona da mata pernambucana, no município de Paudalho, numa área ampla que antes era uma fazenda de gado (Figura 5).

Figura 5 – Zoneamento do Vilaverde Turmalina com loteamento na área residencial à esquerda e área educativa em amarelo à direita



Fonte: Arquivo do VVT (2017).

²⁷ Peter Biekarck: Pedagogo com especialização em Pedagogia Waldorf no Emerson College, Inglaterra. Foi professor na Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo por 25 anos. Atua na coordenação de cursos de fundamentação e formação de professores Waldorf no Brasil, sendo também palestrante e conferencista internacional. É tutor de escolas Waldorf, dentre elas, a EWRT.

²⁸ Tutor de Escolas: Professor de experiência comprovada na atuação em escolas Waldorf, reconhecidamente capacitado para prestar apoio aos âmbitos pedagógico e de gestão das escolas Waldorf. No Brasil, a função é regulada pela Federação das Escolas Waldorf no Brasil, onde reúnem-se no Grupo de Tutores.

²⁹ A Escola Waldorf Querência, em Porto Alegre/RS, mudou-se para uma espetacular área verde nos arredores da cidade. A Escola Waldorf Micael, em Fortaleza/CE, começa a ocupar um novo terreno pleno de natureza que lhe foi doado. O mesmo acontece em Curitiba/PR e está por acontecer em Belo Horizonte/MG.

A criação da escola se tornou possível graças à união de famílias e amigos no desenvolvimento do projeto Vilaverde Turmalina (VVT)³⁰, condomínio que envolve moradia, trabalho e educação. Dos 90 hectares do projeto, cerca de cinco hectares foram doados para o desenvolvimento educacional com o objetivo de implantação de uma escola terapêutica com base antroposófica, especializada no desenvolvimento de crianças e jovens com deficiência, e de uma escola Waldorf do Maternal ao Ensino Médio. O projeto é permeado pela visão de que, junto com as escolas, as demais iniciativas do Vilaverde — de moradia e trabalho — formem um entorno pleno de oportunidades educativas para o desenvolvimento de crianças e jovens.

2.1.2 A relação com o entorno e o Trabalho de Campo na EWRT

As iniciativas e empreendimentos que se estabelecem no Vilaverde, sejam voltadas para marcenaria, agricultura, serralharia, criação de abelhas ou outra, tornam-se uma oportunidade de relação e aprendizagem para estudantes e professores, compondo um entorno educativo para a escola. Além disso, o Vilaverde oferece uma estrutura física de salas e salões, campos e vias necessárias ao funcionamento inicial da escola, enquanto esta não constrói suas instalações definitivas no terreno doado³¹. Desse modo, a escola proporciona vida ativa e plena de sentido ao projeto Vilaverde e ao entorno, envolvendo 168 estudantes e suas famílias e cerca de 40 professores e funcionários³² (Figuras 6, 7 e 8).

³⁰ Site do Vilaverde Turmalina (VVT). Disponível em: <https://www.vilaverdeturmalina.com>. Acesso em: 23 dez. 2024.

³¹ Em 2015, a escola recebeu uma área de quatro hectares doada pelo Vilaverde. É um campo plano cercado por mata em declive. A fim de as atividades pedagógicas começarem em 2016 e seguirem adiante, a EWRT adaptou espaços cedidos pelo VVT: o galpão e o curral viraram salas de aula, e a cozinha e o refeitório funcionam na casa-sede. Aos poucos, o terreno próprio vem sendo ocupado: as salas da Educação Infantil foram erguidas em bioconstrução em 2016, e as salas do Ensino Médio, com cozinha, laboratório e biblioteca, ficaram prontas em 2023.

³² Dados coletados na Secretaria da EWRT em junho de 2024.

Figura 6 – Trabalho de Campo Lanche com estudantes de Ensino Fundamental



Fonte: Captura de tela de vídeo *Semear Humanidade 2025*, da EWRT (2024)³³.

Figura 7 – Trabalho de Campo com estudantes de Ensino Fundamental, várias turmas



Fonte: Captura de tela do vídeo *Semear Humanidade 2025*, da EWRT (2024).

³³ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YpITT1wstik>. Acesso em: 28 dez. 2024.

Figura 8 – Trabalho de Campo na Marcenaria



Fonte: Captura de tela do vídeo *Semear Humanidade 2025*, da EWRT (2024).

Essa dinâmica de interdependência entre a escola e seu entorno também se reflete na relação dos estudantes e professores com o ambiente imediato da escola. O meio natural não poderia apresentar melhores condições para afetar e afetar-se pelas mãos, corações e mentes de crianças, jovens e adultos: áreas de mata, áreas de capim, áreas degradadas, veios de água, cacimbas e várzea, ladeiras, trilhas, vales e cumes. Além do ambiente encontrado, ali também foram introduzidos animais, como cabras, coelhos e galinhas; novas espécies vegetais, como rúculas, batatas-doces e bananas; flores, como a benedita ou a flor-de-mel, que nutrem abelhas e outros insetos. Há uma multiplicidade de seres que habitam o mesmo ambiente.

Nesse contexto, a partir da importância da relação de empatia da criança e do jovem com os quatro reinos da natureza — mineral, vegetal, animal e humano³⁴ —, a primeira hora de atividades na escola tomou forma no que hoje chamamos de *Trabalho de Campo*. Trata-se de uma hora-aula diária que se mantém ao longo de todo o ano e suas estações. São cerca de 15 equipes mistas com estudantes do Ensino Médio ao 4º ano do Ensino Fundamental atuando no manejo de animais, no cultivo de vegetais, no preparo de alimentos, na manutenção e melhoria do ambiente

³⁴ A classificação dos seres vivos estabelecida nas ciências naturais se dá a partir da sistematização proposta por Carolus Linnaeus, no século XVIII, em que há três reinos da natureza — mineral, vegetal e animal — subdivididos em outras categorias. No entanto, na Antroposofia, Rudolf Steiner aborda o ser humano como um reino à parte dos animais, denominando um quarto, o reino humano.

escolar. Os grupos de *Trabalho de Campo* dedicam-se ao cultivo em hortas e roçados, à jardinagem, ao viveiro de mudas, ao cuidado de galinhas, coelhos e cabras e ao manejo do centro de compostagem; também fazem a limpeza de alguns espaços, o preparo do lanche, o manejo de resíduos e os cuidados e produção de mobiliário na marcenaria. Já os estudantes das turmas da Educação Infantil e dos três primeiros anos do Ensino Fundamental têm uma atuação específica junto a seus próprios professores: dedicam-se ao cultivo no entorno da sala de aula, ao preparo do lanche, ao viveiro de mudas e ao cultivo do milho, além de pequenos projetos de bioconstrução (Figuras 9 a 11).

Figura 9 – Colheitas na Educação Infantil



Fonte: Acervo EWRT (2019).

Nesse conjunto de atividades diárias, tecem-se relações entre as pessoas, os animais, as plantas e minerais, transformando os ambientes. Crianças, jovens e adultos observam o entorno e suas necessidades, como afirma Mariana Portella³⁵, professora da escola, ao refletir sobre sua prática pedagógica:

Se percebemos a natureza com um olhar permeado pelo Sentir, podemos compreender a intenção que existe em cada elemento disponível e temos, portanto, a possibilidade de usar nossos membros para agir a partir do que

³⁵ Mariana Portella é professora da Escola Waldorf Rural Turmalina desde 2017, acompanhando um grupo de estudantes que começou o Ensino Fundamental naquele ano e em 2025 vai para o Ensino Médio. Nesta pesquisa, faço referência ao seu trabalho de conclusão do curso de Formação em Pedagogia Waldorf, realizado na EWRT, com organização da Escola Waldorf Recife e certificação da Federação das Escolas Waldorf no Brasil.

é percebido. Assim, o ser humano se coloca em um caminho de despertar da vontade, pois se torna criador e cria a partir de sua inteligência completa, integral (Portella, 2023, p. 36).

Assim, a partir da força de vontade que reside em seus membros, a comunidade escolar dedica-se a um agir coerente com o entorno, transformando a paisagem à medida que cada pessoa também se transforma.

Figura 10 – Colheita do dia com estudante do Ensino Médio



Fonte: Acervo EWRT (2019).

Figura 11 – Colheita do sorgo com estudantes do 3º ano



Fonte: Acervo EWRT (2021).

2.1.3 Um fazer coerente e amoroso

Vimos que a constituição humana e social perpassa as dimensões do Pensar/Liberdade, Sentir/Igualdade, Querer/Fraternidade, e é integrada num quarto elemento, que é o Indivíduo/Sociedade. Em seguida, percebemos que na EWRT a dimensão do Querer, relacionado também à Vontade, vem sendo bem desenvolvida, além das demais. Na busca por uma coerência na relação com o entorno, educadores e educandos percebem e atendem às necessidades que este apresenta. Dessa forma, juntos, estão configurando um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem. No entendimento da Arte da Educação do Fazer, esse ambiente é nomeado de Entorno Educativo.

Os variados e coerentes afazeres dos estudantes no Entorno Educativo ganham centralidade na proposta pedagógica da EWRT, que se pauta pela compreensão de que são essas experiências que irão conectar crianças e jovens ao mundo, fundando um vínculo verdadeiro. Professora Mariana Portella discorre sobre essa conexão:

Sinônimo de transformação, o trabalho é a própria modelagem da matéria física, é o conjunto de ações direcionadas e coordenadas que atribuem, aos elementos do entorno, sentidos pertinentes à vida humana. A vivificação da terra e a construção de paisagens vivas, como faz o trabalho agrícola e de jardinagem, têm um valor especial, mas também o têm aqueles trabalhos ligados aos afazeres diversos que sustentam toda comunidade (Portella, 2023, p. 6).

Sobre essa relação coerente com o entorno, a professora e pesquisadora Denise Pastore³⁶, ao investigar as atividades manuais na EWRT, observou que:

[...] a concepção de Entorno Educativo é estruturante para a proposta da Pedagogia do Fazer. É a escuta do entorno, com todas as suas demandas, que irá determinar a atuação de adultos e crianças — eles e elas atuam no mundo, portanto, não de forma aleatória ou por premissas e hipóteses elaboradas teoricamente, mas, sim, em resposta direta a uma necessidade do ambiente, em uma relação dialógica com ele (Pastore, 2022, p. 95).

³⁶ Denise de Araújo Clímaco Pastore: Pedagoga e professora Waldorf na Escola Rural Pequizeiro e na Escola Waldorf Moara, ambas em Brasília. Em 2022, visitou a EWRT interessada na nossa prática pedagógica, pois estava desenvolvendo sua pesquisa de mestrado, cuja dissertação foi intitulada *Ofícios primordiais humanos e relações dialógicas em contextos escolares: como a Pedagogia do Fazer tece essa trama* (Pastore, 2022).

A primeira escola no mundo a adotar o conceito de Entorno Educativo foi a Freie Hofschule Pente³⁷, na cidade de Bramsche, na Alemanha. Inicialmente uma fazenda, essa iniciativa passou a receber crianças da Educação Infantil por alguns dias na semana, logo evoluindo para a integração de atividades diárias, envolvendo crianças maiores e também jovens. Em 2018, configurou-se como um espaço de educação, além da já praticada agricultura. Em seu site, a iniciativa afirma:

Fundamental para a compreensão da educação da Freien Hofschule Pente é o reconhecimento de que cada pessoa precisa do “ambiente mais completo” possível para desenvolver todo o seu potencial. Por “completo”, entendemos um espaço de relacionamento em que as pessoas têm uma relação prática, respeitosa e fecunda com o solo, as plantas, os animais e outras pessoas. A Hof Pente como Província Pedagógica, no sentido de Goethe³⁸, é uma comunidade de pessoas ativas que assumem a responsabilidade pelo cultivo da cooperação econômica, social e ecológica (Hof Pente, 2022, n.p.).

Hoje, há algumas iniciativas ao redor do mundo experimentando os mesmos valores e princípios que deram origem à escola alemã. Na Itália, na República Tcheca e também na América Latina. No Chile, a experiência do Entorno Educador é uma das pioneiras no mundo. No Brasil, a Escola Waldorf Rural Turmalina, em Pernambuco, e a Escola Waldorf Querência, no Rio Grande do Sul, vêm se desenvolvendo como Entornos Educativos. Algumas dessas iniciativas são pequenas e informais, outras institucionalizadas e reconhecidas pelos órgãos públicos de suas regiões. Em comum, todas reúnem pessoas comprometidas com as crianças e com a Terra, como reconhece Pastore (2022):

Uma comunidade corresponsável pelo ambiente em que está inserida precisa se pautar por princípios de solidariedade. Uma comunidade que preza pela diversidade, em que todos e todas estão no processo de se

³⁷ A iniciativa Hof Pente foi reconhecida pela comissão alemã da Unesco como um espaço de aprendizagem de vida intergeracional que oferece as condições ideais para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, afirmando que “a iniciativa é capaz de tirar conclusões sobre os desenvolvimentos ecológicos, econômicos e sociais em interdependência, a partir de análises atuais e estudos futuros, tendo a habilidade de tomar decisões com base nestas conclusões, compreendê-las e implementá-las individual, coletiva e politicamente”. Extraído e traduzido livremente do site da Freie Hofschule Pente (Hof Pente, 2022).

³⁸ O termo Província Pedagógica foi cunhado por Johann Wolfgang von Goethe no romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, publicado a partir de 1821, quando resume seu ideal de formação total da cultura do indivíduo, sonhando com uma utópica sociedade educativa para esse fim.

autoeducarem através do trabalho coletivo, em um ambiente que proporciona e fomenta a autoeducação: esse constitui o verdadeiro entorno educativo na perspectiva da Pedagogia do Fazer (Pastore, 2022, p. 32).

Essas iniciativas formam verdadeiras comunidades, pois o trabalho verdadeiro exigido pelo ambiente necessita que todos se tornem corresponsáveis. Criando com os desafios, além do pertencimento a cada iniciativa pedagógica e ao conjunto de iniciativas Waldorf que estão se constituindo como Entornos Educativos, é possível também sentir-se parte de um movimento mundial que se une numa direção comum: fomentar em cada criança e jovem uma cidadania global no manejo e no cuidado do planeta que habitamos³⁹.

³⁹ A educação para a cidadania global é um tema de interesse da Unesco. Sobre a relação da escola com essa entidade internacional, ver Apêndice A, “A EWRT e a Rede PEA-Unesco”.

3 ENTORNO SOCIAL: PEDAGOGIA DO FAZER E ATIVISMO DELICADO

Partindo do entendimento de que as necessidades das crianças e dos jovens estão intimamente relacionadas às necessidades da Terra, vimos como a Arte da Educação do Fazer propõe a formação de ambientes de aprendizagem, Entornos Educativos. Estes se desenvolvem e se sustentam pela relação do ser humano com os reinos mineral, vegetal e animal, e também entre si. Dessa forma, um Entorno Educativo não pode prescindir de uma comunidade que o sustente com suas relações e seu trabalho. E assim chegamos à dimensão social dessas iniciativas, ao que chamaremos de Entorno Social.

3.1 Organizações Sociais como Organismos Vivos

As organizações sociais, sejam elas grupos de pessoas, instituições, comunidades ou até mesmo sociedades, podem ser concebidas como verdadeiros organismos vivos. Fritjof Capra, um dos pesquisadores de referência nas novas ciências, identifica três aspectos fundamentais em todos os sistemas vivos: padrão, estrutura e processo. O padrão refere-se à configuração das relações entre os componentes do sistema, enquanto a estrutura permite a expressão física e visível desse padrão. Por fim, o processo é o meio pelo qual o padrão invisível se materializa. Essa dinâmica diferencia os sistemas vivos dos não vivos (Kaplan, 2005).

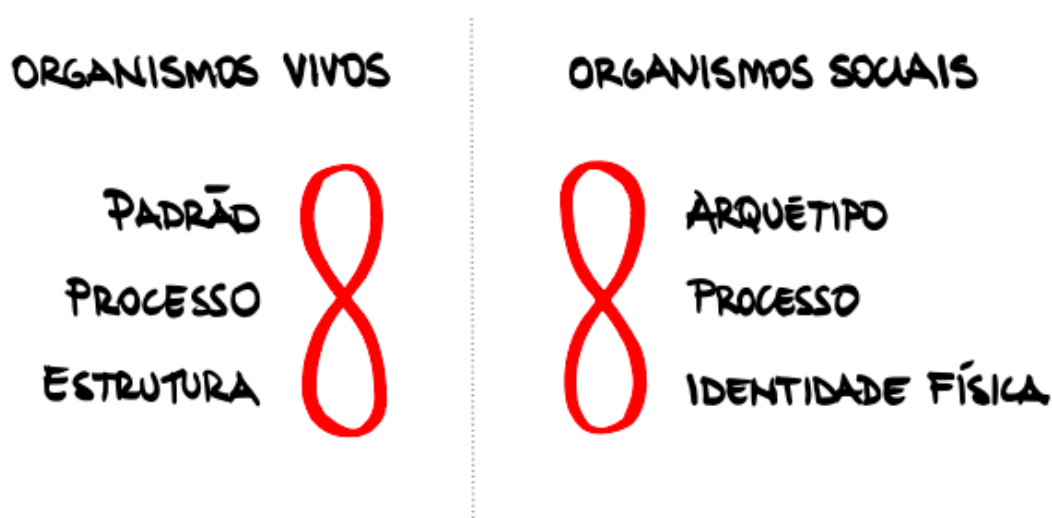
Ao relacionar esses aspectos com os organismos sociais, o escritor, consultor de organizações e profissional de desenvolvimento social Allan Kaplan⁴⁰ (2005) sugere que o padrão pode ser identificado com os arquétipos⁴¹ que moldam o organismo à medida que ele desenvolve sua identidade física, sendo o processo a

⁴⁰ Allan Kaplan e Sue Davidoff: Profissionais de desenvolvimento social, educadores e escritores sul-africanos fundaram a *The Proteus Initiative*, a partir da qual aplicam os métodos orgânicos e holísticos de J. W. von Goethe, com o objetivo de desenvolver uma nova compreensão e abordagem para atuar de forma eficaz em processos de mudança social. Essa prática evoluiu para uma abordagem fenomenológica de transformação social, conhecida como Prática Social Reflexiva ou Ativismo Delicado. Além disso, criaram a *Towerland Wilderness*, um espaço na natureza selvagem dedicado ao aprendizado que pode advir da imersão e da conexão profunda com o mundo vivo.

⁴¹ Arquétipo: São modelos universais de comportamento, símbolos ou padrões que representam aspectos fundamentais da experiência humana. Aparecem em mitos, histórias, lendas, e até na psicologia, e refletem características ou situações comuns que todos os seres humanos podem reconhecer em diferentes contextos culturais e históricos. A ideia de arquétipos foi primeiramente descrita pelo psicólogo suíço Carl Gustav Jung como imagens primordiais ou estruturas da psique humana, presentes no inconsciente coletivo — um conjunto de memórias e experiências compartilhadas pela humanidade.

maneira pela qual essa incorporação ocorre. Dessa forma, a organização social é percebida como um organismo vivo, que se desenvolve manifestando cada vez mais sua singularidade. A seguir, relacionamos graficamente essas proposições (Figura 12).

Figura 12 – Relação Organismos Vivos e Organizações Sociais



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A compreensão dos processos inerentes aos organismos sociais demanda a análise dos campos arquetípicos que influenciam e moldam os padrões durante o crescimento e desenvolvimento da iniciativa. Nessa linha de investigação, Kaplan identifica três padrões primordiais: a Polaridade, a Quadrimembração e a Unicidade. Nesse contexto, iremos nos deter na exploração do primeiro padrão, Polaridade, uma vez que se relaciona com a Trimembração discutida no capítulo precedente a partir da obra de Rudolf Steiner.

Alto e baixo, prover e nutrir, espírito e matéria, dentro e fora, claro e escuro, crescimento e fenecimento, vida e morte, saúde e doença, novo e velho, subir e descer, noite e dia, certo e errado, padrão e estrutura, pensar e fazer, prender e soltar, sono e vigília, céu e Terra — não podemos ter um sem o outro. E quanto mais enfatizamos um, mais ele se torna o seu oposto, pois, na vida, todo excesso exige compensação.

Trabalhar esse arquétipo exige balanço. Porém, não se trata de um equilíbrio meio a meio, reduzindo o potencial de cada inteiro em metades. Mas de um equilíbrio dinâmico. Como afirma Kaplan (2005, p. 81), é preciso “sustentar ambas as polaridades no auge de seu poder e significado, e retê-las por igual para que a tensão seja aumentada e a energia, imensa”. Afinal, “qualquer totalidade bem formada nasce de tal dualidade, mas a transcende por criar algo trimembrado — o todo é formado não de um ou vários opostos, mas através da relação que existe entre eles”.

Da relação que existe entre claro e escuro, as cores se revelam! Entre pensamentos e ações, está o sentimento. Dessa forma, o movimento saudável do organismo depende, então, da relação que existe entre duas polaridades, de forma a funcionarem livremente e ao mesmo tempo juntas. A seguir, estão ilustrados alguns exemplos dessa dinâmica (Figura 13):

Figura 13 – Exemplos da dinâmica entre duas polaridades

Dentro	LIMIAR	Fora
claro	COR	Escuro
Padrão	PROCESSO	Estrutura
Vida	AMOR	Morte
Pensar	SENTIR	Fazer
Prender	ACOMPANHAR	Soltar
Sono	SONHO	Vigília

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Partindo do pressuposto de que as organizações sociais se assemelham a organismos vivos, esse mesmo fenômeno ocorre em grupos e iniciativas. Há

aquelas que respeitam ideias e ignoram implementações, outras que se concentram totalmente na ação e perdem de vista a razão daquilo que estão fazendo. Há instituições sagradas ou idealistas demais para se envolverem no mundo prático do cotidiano, enquanto outras se concentram em estratégias e manipulações para, no fundo, apenas se autopromover (Kaplan, 2005).

A unilateralidade é prejudicial. De forma que, manter-se em um dos polos bloqueia o processo de desenvolvimento organizacional por inibir a atuação do polo oposto. Porém, tentar se livrar de tais tensões evitando ou rejeitando um dos opostos leva à estagnação ou à crise. Como consultor e conferencista no âmbito do desenvolvimento de organizações, o pedagogo social⁴² Lex Bos⁴³, afirma:

Solucionar esta contradição envolve o desenvolvimento da liberdade. Quem se deixa guiar por seus desejos, a partir de seu interior, não é livre. Quem deixa sua ação ser definida por normas de comportamentos externas, tampouco o é. Em iniciativas sociais, estas duas “não-liberdades” se unem, num plano superior, em liberdade. Então nos deixamos guiar completamente pelos âmbitos interno e externo (Bos, 2005, p. 16).

Entendendo que a liberdade não é um bem nato, mas que precisa ser desenvolvida na luta contra resistências, Lex Bos afirma que iniciativas sociais estão constantemente em perigo. A partir de seu trabalho como consultor de organizações, Bos identificou forças que ameaçam o desenvolvimento de grupos e organizações, afirmando que conhecê-las é o primeiro passo para lidar com elas. Essas forças ameaçadoras trabalham em pares, sendo um lado tendenciosamente individualista e o outro desmedidamente entregue ao âmbito social. Como vimos, eliminar um desses lados não irá promover o desenvolvimento organizacional.

⁴² Pedagogia Social: É uma aplicação das ideias de Rudolf Steiner sobre organização social no âmbito de grandes ou pequenos grupos sociais, envolvendo também o desenvolvimento de sensibilidade, responsabilidade e ação sociais individuais. Os profissionais dessa área costumam ser consultores que buscam agir sobre si mesmos, com os outros e com as perguntas da sociedade, de tal forma que sua ação torne possível o desenvolvimento sadio de outras pessoas e das condições sociais. Seu impulso inicial foi dado pelo médico antroposófico Bernard Lievegoed, na Holanda, por volta de 1950. A partir de 1972, aconteceram formações no Brasil com o consultor holandês Lex Bos. Em 1993, foi fundada a Associação de Pedagogia Social de Base Antroposófica (Antroposófica, 2024).

⁴³ Alexander Bos (1925-): O holandês Lex Bos, como ficou conhecido, foi consultor, conferencista e escritor, tendo se dedicado à prática e pesquisa voltadas ao desenvolvimento em organizações. É autor de diversos livros no âmbito da pedagogia social de base antroposófica. Foi corresponsável pelo ensino e promoção da Pedagogia Social no Brasil, através de formações e da colaboração na criação da Associação de Pedagogia Social.

As mudanças almejadas somente podem ser nutridas pela busca de um equilíbrio dinâmico. Nesse sentido, além de uma descrição das forças polares e suas dinâmicas, Bos direciona perguntas às iniciativas, ajudando as pessoas a abrirem espaço para reflexões genuínas em suas organizações (Quadro 1).

Quadro 1 – Forças ameaçadoras e perguntas de desenvolvimento

Excessivamente Social	Perguntas de Desenvolvimento	Excessivamente Individual
Autonomia	Somos amparados pelo mundo ao redor e também ajudamos a amparar o mundo ao redor?	Subvenção
Parasitismo	Temos capacidade de doar-nos ao entorno à medida que nos desenvolvemos?	Amadorismo
Solista	Atuamos conjuntamente — fundadores e colaboradores — na organização?	Burocrático
Organização	Nossa forma social serve ao movimento? Nossa vida social criou suficientes formas próprias ou ainda é preciso ajudar um pouco?	Pressa
Narcisismo	Temos coragem para viver com ideais fortes rumo ao futuro e, ao mesmo tempo, perceber o presente como fruto do passado, tentando remodelá-lo?	Conformismo
Sectarismo	Somos capazes de, ao mesmo tempo, fecharmo-nos para encontrar nossa própria identidade e abrirmo-nos completamente para atender às necessidades das pessoas?	Desintegrador

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bos (2005).

Como vimos, é dentro da triplicidade que a energia se move. O organismo se torna mais flexível, e certa liberdade, conjugada à autoridade, pode ser alcançada, aproximando-o de sua sintonia com o mundo à sua volta e consigo mesmo. A busca constante por essa liberdade pode transformar benéficamente o organismo social, mas nem sempre é fácil perceber essas forças ameaçadoras.

3.2 Um Novo Olhar para Perceber as Organizações Sociais

A compreensão dos processos inerentes aos organismos sociais demanda a análise dos campos arquetípicos que influenciam e moldam os padrões durante seu crescimento e desenvolvimento. No entanto, o reconhecimento desses aspectos intangíveis requer uma forma sutil de percepção das organizações, sendo necessário desenvolver a habilidade de apreender o invisível:

As forças formativas que dão contorno à organização existem como campos intangíveis que padronizam e agregam os seus aspectos materiais (tangíveis e manifestos). Sem essas forças, nenhuma organização pode existir, e sem o reconhecimento da existência do princípio formativo na organização, não se pode compreender a organização em si mesmo (Kaplan, 2005, p. 87).

Então, nas profundezas de todos os organismos sociais, padrões arquetípicos de desenvolvimento vivem como alicerces. Sua compreensão, em conjunto com um novo modo de enxergar, abrirá caminho para que as dinâmicas invisíveis e específicas das situações sociais em desenvolvimento se revelem. Esse “novo modo de enxergar” é delineado por Davidoff e Kaplan (2024):

Se nós não olharmos com uma pergunta de “por que” nos lábios de nossa mente, mas simplesmente prestarmos atenção a “o quê” está acontecendo, e se persistirmos nesse esforço mesmo que os antigos hábitos fiquem clamando para acabarmos logo com a observação dando uma resposta, uma explicação, uma conclusão, uma solução, então o mundo gradualmente vai se tornar vivo para nós novamente e vamos vivenciar o maravilhamento, a acurácia e um novo tipo de rigor e disciplina; ao prestar atenção, entramos no campo do amor (Davidoff; Kaplan, 2024, p. 78).

Esse novo modo de enxergar as organizações e os processos de mudança social foi desenvolvido pelos autores a partir da intimidade com a compreensão, a abordagem e os métodos de pesquisa desenvolvidos pelo artista e cientista Goethe em sua sede por desvendar a natureza e seus fenômenos sem distanciar-se deles. Em vez de realizar experimentos controlados de forma mecânica, Goethe assumia um modo sensível e rigoroso de se relacionar com o fenômeno estudado e

apreender sua teoria, captar sua essência em toda a sua riqueza e complexidade⁴⁴. Essa maneira de perceber não é usual e exige uma postura do observador:

Não podemos realmente prestar esse tipo de atenção a não ser estando presente. Estar presente é facilitado pela reflexão, pela autorreflexão. Não o tipo de reflexão que empregamos para olhar para feitos do passado e determinar se eles foram bons ou não (para que possamos tirar lições para melhorar nossa ação no futuro), mas, sim, o tipo de reflexão que empreendemos no presente, simultaneamente com nossa atenção voltada para o mundo lá fora, ao mesmo tempo que estamos envolvidos com o mundo lá fora (Davidoff; Kaplan, 2024, p. 78).

Assim, ao nos tornarmos mais conscientes de nossa própria existência, nos tornamos mais imersos e conectados com o mundo ao nosso redor. Davidoff e Kaplan (2024, p. 31) afirmam: “entramos no mundo mais inteiramente estando conscientes de nós mesmos”.

3.3 Cultivar Responsabilidade Construindo Comunidades

É, portanto, na prática conjunta desse novo olhar que cultivamos responsabilidade e construímos realidades. Observando a infância e o planeta, precisamos e queremos nos juntar e criar espaços de desenvolvimento. Urge regenerar o planeta. É grave o que está acontecendo com a infância. Como contraforça a essa gravidade, as propostas de Peter Guttenhöfer (2023a, 2023b) também trazem a leveza que nos ergue como Vontade de Agir. Vontade de atuar em relação uns com os outros, com o entorno e seus seres, com a Terra e com as crianças. Fazer juntos, respondendo às necessidades e desenvolvendo responsabilidade, pois, através das relações pessoais, tecemos comunidades, Entornos Sociais.

Assim, em relação à educação, o Entorno Social emerge como um espaço de relações que sustenta o Entorno Educativo e, ao mesmo tempo, é sustentado por ele, criando um ciclo contínuo de aprendizado e evolução. Essa dinâmica é válida para os organismos sociais de maneira geral: desenvolvem-se à medida que as pessoas envolvidas se responsabilizam e se desenvolvem. Assim também a escola

⁴⁴ Sobre a abordagem de pesquisa de Goethe, consultar: Steiner, Rudolf. O método cognitivo de Goethe. São Paulo: Antroposófica, 2004.

é mais que um espaço pedagógico, mas um organismo social vivo, conforme descrito por Davidoff e Kaplan (2022):

[...] para além do âmbito da prática docente, existe uma prática escolar como um todo, que cuida da escola como um todo, como organismo vivo, como empreendimento comunitário. Essa prática pode pertencer a todos os professores e pais e, na verdade, a todos os adultos que têm algum papel a desempenhar na vida da escola (Davidoff; Kaplan, 2022, n.p.).

Assim, um Entorno Educativo é permeado por um Entorno Social, conformando um organismo social vivo que é a escola, reunindo professores e pais pelo desenvolvimento das crianças.

Nesse contexto, acrescenta-se uma proposição ousada de Peter Guttenhöfer: a ampliação do conceito de “social” incluindo animais, plantas, solo/minerais. O educador afirma que essa concepção ainda não existe, nem mesmo Rudolf Steiner a tinha. No encontro chileno, o definiu da seguinte maneira:

O termo “social” sempre se refere às inter-relações humanas. Até agora, temos excluído os animais — tratamo-los muito mal, pior do que nunca — e apenas os usamos para satisfazer nossas necessidades. Também tratamos as plantas dessa maneira, mas agora percebemos que trabalhamos com propósito quando fazemos o que as plantas nos exigem. O que a floresta chilena precisa para não pegar fogo? Deveríamos nos perguntar antes de os incêndios começarem. Quando já está queimando, pensamos que precisamos de bombeiros ou helicópteros, e então é muito difícil saber o que a floresta realmente precisa (Guttenhöfer, 2023b, n. 6, p. 11).

A partir dessa compreensão, podemos conceber um Entorno Social como um organismo vivo envolvendo o ser humano e os demais reinos da natureza. Nesse sentido, poderia uma abelha se tornar professora das crianças? Poderiam montanhas participar da definição da programação de um encontro de educadores?

4 ENTORNO ARTÍSTICO: DINÂMICAS PEDAGÓGICO-SOCIAIS E ARTE

A escola como um organismo social vivo alinha-se com a definição de Goethe sobre a vida como “um processo entre um centro desconhecido e uma periferia desconhecida” (Goethe *apud* Davidoff; Kaplan, 2022). Nesse sentido, um processo dinâmico se apresenta:

A escola Waldorf também vive neste espaço “entre” polaridades. Ela não é um sistema, não é um mecanismo, não é um artefato, não é um objeto inerte, mas um processo ativo que está constantemente buscando seu destino, seu caráter único, ao longo da jornada entre polaridades de crescimento e decadência; interno e externo; [...] liderança coletiva e inovação individual; intenção e entrega (Davidoff; Kaplan, 2022, n.p.).

Essas dualidades manifestam-se nas organizações como padrões invisíveis, influenciando seus processos e sua estrutura (Kaplan, 2005). Como vimos em Bos (2005), tendem à polarização, podendo gerar situações adversas nas iniciativas. No entanto, se essa dualidade se intensifica, na ação recíproca entre os dois polos, chegamos a um terceiro elemento. É o que também afirma Friedrich Schiller (1989).

4.1 A Educação Estética como Impulso que Liberta

A primeira vez que ouvi falar de Schiller foi através de citações na obra de Rudolf Steiner. No entanto, foi a palestra sobre seu texto *A educação estética do homem: numa série de cartas*⁴⁵, proferida por Peter Guttenhöfer⁴⁶ em 2021, que motivou meu interesse pelo autor. Nesse encontro virtual de estudo, Guttenhöfer caminhou pelas 27 cartas reunidas no livro apresentando a forma como o pensamento e o sentimento do autor descrevem o ser humano e suas possibilidades de desenvolvimento, culminando na proposição de um Estado Estético como a mais elevada obra de arte da Humanidade.

Friedrich Schiller foi poeta, filósofo, médico e historiador, contemporâneo e amigo de Goethe na Alemanha, com quem conviveu na efervescente cidade de Weimar (Figura 14) na virada para o século XIX. A influência desses dois

⁴⁵ Este texto foi publicado pela primeira vez em 1795, na revista *Horen*, editada por Schiller.

⁴⁶ Peter Guttenhöfer proferiu a palestra online “O processo artístico na perspectiva da Pedagogia do Fazer e do Entorno Educativo: uma visão a partir do lúdico e do estético em Schiller”. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/ojSpMYVI7XQ?si=RivTdY0ldGswKuRH>. Acesso em: 13 dez. 2024.

pensadores e artistas é considerada decisiva para os grandes destinos da filosofia e literatura alemãs clássicas. Eles também são pilares para o desenvolvimento da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, formando a base do pensamento de Rudolf Steiner⁴⁷.

Figura 14 – Monumento a Goethe e Schiller em Weimar, na Alemanha⁴⁸



Fonte: Pixabay (2024)⁴⁹.

Em *A educação estética do homem: numa série de cartas*, Schiller reflete sobre a formação do ser humano a partir de entendimentos e sentimentos expressos gradativamente ao longo das cartas. No decorrer do texto, o autor apresenta a condição e formação humana integradas à arte e à beleza.

⁴⁷ A sede mundial da Antroposofia está em Dornach, na Suíça, e se chama Goetheanum, em homenagem a Johann Wolfgang von Goethe, maior influência do pensamento de Rudolf Steiner.

⁴⁸ O Monumento a Goethe e Schiller é uma homenagem a esses dois expoentes da cultura alemã, com abrangência mundial. Foi esculpido em bronze por Ernst Friedrich August Rietschel e inaugurado em setembro de 1857. Está situado na praça da cidade em frente ao Teatro Court (Hoftheater), onde Goethe atuou como diretor e promoveu várias obras teatrais de Schiller.

⁴⁹ Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/goethe-schiller-monumento-weimar-3722017/>. Acesso em: 21 dez. 2024.

4.1.1 Impulso estético no ser humano

Schiller parte da compreensão do homem como um ser sujeito à dinâmica entre dois impulsos: o Sensível, que tem como objeto a Vida, e o Racional, cujo objeto é a Forma. Prisioneiro dessas forças, o autor afirma que, na livre tensão entre esses dois impulsos, quando “a eficácia de cada um ao mesmo tempo funda e limita a do outro, em que cada um encontra sua máxima manifestação justamente pelo fato de que o outro é ativo” (Schiller, 1989, p. 69), determina-se um terceiro elemento: uma Forma Viva.

O autor afirma ser este um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por *beleza*:

Um homem, conquanto viva e tenha forma, nem por isso é uma forma viva. Para isso seria necessário que sua forma fosse viva, e sua vida, forma. Enquanto apenas meditamos sobre sua forma, ela é inerte, mera abstração; enquanto apenas sentimos sua vida, esta é informe, mera impressão. Somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento, o homem é forma viva, e este será sempre o caso quando o julgamos belo (Schiller, 1989, p. 73).

Assim, o belo se manifesta entre abstração e impressão, entre forma e vida, entre entendimento e sensibilidade. Se o ser humano está imerso na experiência, a beleza é tida como vida; se imerso em especulações, a beleza é tida como forma. Assim, ela é objeto de ambos, portanto, é tida como a própria unificação entre finito e infinito, definindo um terceiro impulso que o autor denomina de Lúdico ou Estético. Através desse impulso, Schiller propõe uma dinâmica em que é possível ter a consciência do analítico e da razão, sustentando também a fluidez com o processo e com as forças de sentimento.

Dessa forma, há tanto polaridade como simultaneidade entre os dois impulsos; eles se unem e ao mesmo tempo mantêm cada um sua identidade:

Quando as duas qualidades se unificam, a pessoa conjuga a máxima plenitude da existência à máxima independência e liberdade, abarcando o mundo em lugar de nele perder-se e submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade de sua razão (Schiller, 1989, p. 64).

Assim, o impulso estético, capaz de determinação ativa, liberta o ser humano da submissão ao mundo do Sentimento, em que as impressões sensíveis são feitas sem distinção; e também ao mundo do Pensamento, em que somente as partes são vistas e espírito e matéria estão sempre separados. Essa concepção está representada no esquema a seguir (Figura 15):

Figura 15 – Impulsos sensível, estético e racional



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Cada um destes dois impulsos fundamentais empenha-se por sua satisfação, esforçam-se necessariamente por objetos opostos. Assim, cada um se revela em sua plena intensidade justamente pela presença ativa do outro. Para Schiller, é a Vontade quem afirma uma perfeita liberdade entre ambos, estando para os dois impulsos como um poder: “Não existe no ser humano nenhum outro poder além de sua vontade, e somente o que suprime o ser humano (morte ou roubo de consciência) pode suprimir a Liberdade Interior” (Schiller, 1989, p. 94).

4.1.2 Harmonia social: um estado estético

É possível entender a educação estética proposta por Schiller como uma emancipação do ser humano. Ao abrir espaço para a mediação entre a racionalidade e a natureza sensível por meio do sentir e da arte, o autor enfatiza: “O caminho para a cabeça precisa ser aberto pelo coração. A educação do sentimento,

portanto, é a necessidade mais urgente de nosso tempo” (Schiller, 1989, p. 46). As últimas cartas ampliam essa compreensão da esfera do ser humano para a da humanidade, ou seja, do indivíduo para a da sociedade:

Somente o gosto permite harmonia na sociedade, pois institui harmonia no indivíduo. Todas as outras formas de representação dividem o homem, pois fundam-se exclusivamente na parte sensível ou na parte espiritual; somente a representação bela faz dele um todo, porque suas duas naturezas têm de estar de acordo (Schiller, 1989, p. 134).

A proposta culmina na ideia de um Estado Estético, que representa uma tensão e uma complementação entre um Estado Dinâmico, que possibilita a existência da sociedade ao controlar a natureza através da própria natureza, e um Estado Ético, que torna essa sociedade moralmente necessária ao submeter a vontade individual à vontade geral. Apenas o Estado Estético pode concretizar a sociedade, pois executa a vontade do todo por meio da natureza do indivíduo. Enquanto a necessidade força o homem a se integrar à sociedade e a razão estabelece princípios sociais dentro dele, é somente a beleza que confere ao homem um caráter sociável. A figura a seguir representa essa proposição (Figura 16).

Figura 16 – Estados dinâmico, estético e ético



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Estado Estético é descrito por Schiller (1989) da seguinte maneira:

O desejo insocial é forçado a deixar de lado o egoísmo, e o agradável, que comumente atrai apenas os sentidos, estende as malhas da graça por sobre os espíritos. A voz severa da necessidade, o dever, tem de modificar o tom condenatório, justificado somente pela resistência, e honrar a dócil natureza com uma confiança mais nobre. O gosto conduz conhecimento para fora dos mistérios da ciência e os traz para céu aberto do senso comum, transformando a propriedade das escolas em bem comum de toda sociedade humana. Em seu domínio, mesmo o gênio poderoso tem de abrir mão de sua majestade e descer, com gesto familiar, até o senso infantil. A força deixa-se prender pelas deusas das dádivas, o leão altivo obedece às rédeas do Amor. [...] No Estado Estético, todos — mesmo o que é instrumento servil — são cidadãos livres que têm os mesmos direitos que o mais nobre, e o entendimento, que submete violentamente a massa dócil a seus fins, tem aqui de pedir-lhe o assentimento (p. 135).

Como instrumento que permite essa harmonia social, Schiller aponta a “bela comunicação”, elemento fundamental na mediação entre polos.

Todas as outras formas de comunicação dividem a sociedade, pois relacionam-se exclusivamente com a receptividade ou com a habilidade privada de seus membros isolados e, portanto, com o que distingue o homem do homem; somente a bela comunicação unifica a sociedade, pois refere-se ao que é comum (Schiller, 1989, p. 134).

Embora o autor não nos traga uma descrição da “bela comunicação”, podemos relacioná-la ao caráter social dos indivíduos, que em liberdade executa a vontade do todo através de sua natureza individual, beneficiando o organismo social com harmonia e unificação.

4.2 Autoeducação, Autogestão e Arte

O que vemos expresso na Pedagogia Waldorf tem na Arte e na Vontade as bases para a liberdade do ser humano. Além disso, tanto a autoeducação (indivíduo) como a autogestão (social) são práticas identitárias das escolas Waldorf por todo o mundo. No desenvolvimento da educação e da escola, essas práticas convidam

tanto as pessoas como as iniciativas a se lapidar a partir do encontro consigo e com os demais.

4.2.1 Autoeducação e pedagogia como arte

No âmbito pedagógico-social da escola Waldorf, cada pessoa e as relações que estabelecem entre si são percebidas como um “ambiente de aprendizagem do educando”, que, por sua vez, educa-se a si mesmo, como afirma Steiner:

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, 2000, p. 123).

A partir desse entendimento, na relação educador-educando, o papel da autoeducação do adulto, seja ele professor ou membro da família, ganha importância. Além de apresentar uma proposta de atuação direta com as crianças e jovens, a Pedagogia Waldorf traz ainda um caminho de preparo interior para o professor, voltado para seu autodesenvolvimento. Assim afirma a Federação das Escolas Waldorf no Brasil:

A Pedagogia Waldorf entende que o direito de educar a outros baseia-se na autoeducação, premissa que os docentes das escolas Waldorf respeitam e tentam cumprir em todo seu agir, realizando, em primeiro lugar, um trabalho orientado para si mesmos, enriquecido pela coeducação com os demais docentes (FEWB, 1998).

Nesse caminho da autoeducação, a arte e a compreensão viva do ser humano, da natureza e do Cosmos, têm papel fundamental. São elementos essenciais do processo individual que reverberam no ensino e aprendizagem, na prática pedagógica. Estes, uma vez compreendidos, tornam-se sentimentos, como afirma Steiner (2003):

Imaginem o que significa isso se sentido vividamente! Como a ideia do universo e sua relação com o ser humano transforma-se num sentimento que santifica cada uma das medidas pedagógicas! Sem possuir tais sentimentos sobre o ser humano e o universo, não chegamos a ensinar

séria e corretamente. No momento em que temos tais sentimentos, estes se transferem às crianças por meio de ligações subjacentes. [...] A pedagogia não pode ser uma ciência: deve ser uma arte (Steiner, 2003, p. 122).

A percepção da pedagogia como arte dá título à publicação que reúne a transcrição das catorze palestras formativas ministradas por Rudolf Steiner aos primeiros educadores Waldorf, em 1919: *A arte da educação*. Já o autor que compilou as colocações de Steiner sobre autogestão, Francis Gladstone (2010), cita o autor de *Educação estética do homem* afirmando:

Schiller acertou em prever que haveria pelo menos um século para que as conclusões de suas descobertas resultassem em efeitos práticos. Porém, agora que mais de um século se passou, a escola Waldorf traz consigo mais de 80 anos de experiência prática de educação estética autogerida (Gladstone, 2010, p. 92).

4.2.2 Gestão compartilhada e arte

A Autoeducação e a Arte não se limitam à atuação do professor diante da criança, mas de todos que compõem o ambiente escolar, pois, como dito anteriormente, a relação entre os adultos também forma o ambiente de aprendizagem dos educandos. Esse aspecto se apresenta fortemente na escola Waldorf, uma vez que a administração escolar é feita em caráter de gestão compartilhada, na qual professores e famílias se ocupam das necessidades e do desenvolvimento da iniciativa. A proposição de uma autogestão, feita por Steiner (Gladstone, 2010), não se dá por acaso, mas a partir do entendimento de que as relações sociais são e serão um dos maiores desafios de nossa época; por isso a importância de exercitá-las.

Assim, a estrutura social da iniciativa Waldorf está baseada numa gestão compartilhada e autogerida: grupos assumem papéis e responsabilidades a partir de suas habilidades e interesses, ou seja, a partir da atuação prática em demandas agrupadas por áreas. Estabelecem-se, então, acordos e definição de papéis, numa perspectiva de decisões compartilhadas entre famílias e docentes. Encontros e reuniões determinam as soluções e rumos das questões do cotidiano e do desenvolvimento escolar. Comumente, não há a figura do coordenador pedagógico e muito menos do dono da escola. Uma associação é a forma jurídica mais comum nesse tipo de escola, sendo feita entre pais/mães e professores, em benefício das

crianças e jovens. Desenvolve-se, então, uma vida de relações comunitárias no ambiente escolar (Figuras 17 a 22).

Figura 17 – Reunião geral da comunidade escolar



Fonte: Acervo EWRT (2024).

Figura 18 – Famílias e professora em reunião de planejamento de obras



Fonte: Acervo EWRT (2023).

Figura 19 – Famílias e professores definindo planejamento anual



Fonte: Acervo EWRT (2018).

Figura 20 – Trabalho em grupos na reunião geral da comunidade escolar



Fonte: Acervo EWRT (2024).

Figura 21 – Famílias, estudantes e professores iniciando dia de cuidados com a escola, 2024



Fonte: Acervo EWRT (2018).

Figura 22 – Famílias, estudantes e professores cuidando de canteiros na escola, 2024



Fonte: Acervo EWRT (2018).

Na EWRT, professores e pais atuam juntos na gestão, tendo como base a Comunidade de Sala, em que as famílias e o professor de cada turma colaboram com o bom andamento do trabalho pedagógico e das relações sociais da própria turma, mas também com a manutenção e o desenvolvimento da escola. Juntos, podem tanto cuidar de algum passeio pedagógico de seus educandos como realizar um encontro social na casa de alguma das famílias. Podem também contribuir com a escola como um todo: cuidando de espaços físicos juntos ou, ainda, atuando no funcionamento da escola, de acordo com suas habilidades individuais e disponibilidades. Alguns se envolvem com a gestão financeira, enquanto outros se dedicam à organização e funcionamento da cozinha escolar, por exemplo. É um processo desafiante e ao mesmo tempo fortalecedor das relações e, portanto, do ambiente em que a criança se desenvolve.

Essa horizontalidade exige de cada pessoa atuante a capacidade de perceber as questões, escutar diversos pontos de vista e propostas e tomar decisões conjuntas, através de consensos. Como afirma Bos (2005):

Um grupo precisa ocupar-se seriamente com seu próprio desenvolvimento, mas também deve ser capaz de doar-se de verdade. Deve poder permitir movimento, mas também interferir dando formas. Deve ter a coragem de deixar-se amparar no momento certo, mas também, quando chegar o momento, de amparar outros (Bos, 2005, p. 66).

A forma associativa de conceber a estrutura social administrativa da escola relaciona-se com uma de suas tarefas para a atualidade: trabalhar o social num mundo cada vez mais antissocial e materialista. Os estudantes também se beneficiam desse impulso individual e social dos adultos, voltado para uma realização comum: sustentar o ambiente em que crianças e jovens se educam. A tarefa não é simples; trata-se de um exercício individual e social por vezes extenuante, mas sempre com potencial propulsor de desenvolvimento individual e coletivo, mesmo nos momentos de crise (Figuras 23 a 26).

Figura 23 – Celebração em comunidade com apresentação musical de estudantes, 2016



Fonte: Acervo EWRT (2016).

Figura 24 – Celebração em comunidade com apresentação musical de estudantes, 2017



Fonte: Acervo EWRT (2017).

Figura 25 – Cortejo homenageia o Divino Espírito Santo, padroeiro de Paudalho



Fonte: Acervo EWRT (2018).

Figura 26 – Comunidade escolar reunida para celebrar São João



Fonte: Acervo EWRT (2022).

4.3 O Indivíduo Artista no Organismo Social Estético

A dinâmica das relações, mediada por uma *bela comunicação* e tendo como grande realização um Estado Estético (Schiller, 1989), pode ser também relacionada aos organismos sociais vivos. Poderíamos, ainda, chamá-los de *estéticos* ou *artísticos* quando, no desenvolvimento da iniciativa, seus membros atuam de forma consciente e reflexiva, vivenciando balanço e mobilidade ao mesmo tempo que experimentam centralidade e firmeza?

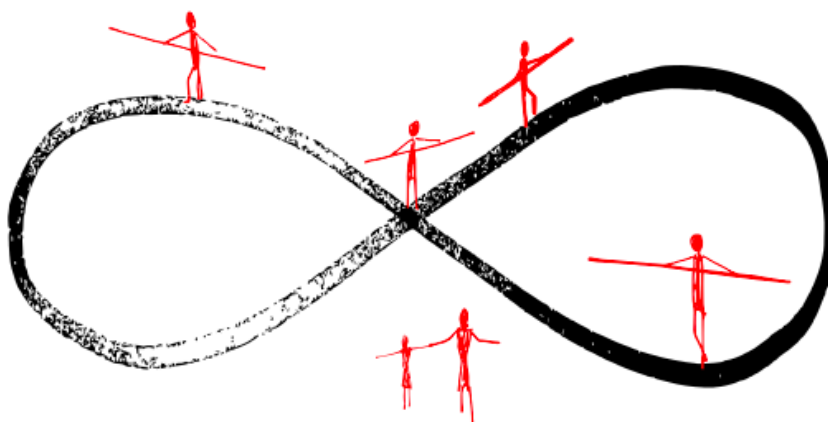
Reconhecendo essa dinâmica estética nas organizações sociais, Bos (2005) nomeia seus integrantes de “Artistas do Equilíbrio”:

Só utilizando as forças que atuam sobre ele para o bem é que ele consegue alcançar, caminhando para a frente, o seu destino — exatamente como o malabarista, que não segura sua vara em posição sempre horizontal, e sim a faz constantemente subir e descer para a esquerda e para a direita. Ele usa as forças que querem precipitá-lo no abismo para manter seu equilíbrio, a fim de continuar caminhando para a frente. Assim também acontece com o Grupo de Iniciativa. Ele precisa usar as forças que o querem puxar de lado (Bos, 2005, p. 64-65).

A arte de ponderar a atuação individual e coletiva se torna um elemento vital na construção de relações significativas entre os indivíduos e seu ambiente social. Da mesma maneira, Kaplan (2005) refere-se ao profissional de desenvolvimento como “Artista do Invisível”. Essa figura é caracterizada por sua capacidade de atuar no organismo social de maneira sutil e frequentemente não reconhecida, focando na criação de conexões, promoção da inclusão e facilitação de processos de aprendizado e mudança social.

Esses artistas — do Equilíbrio e do Invisível — devem ter um olhar atento para as dinâmicas sociais. Esse trabalho envolve escuta ativa e diálogo, em que a empatia e a compreensão mútua são fundamentais. O objetivo vai além da resolução de problemas imediatos; busca-se também fomentar um ambiente onde as pessoas possam se expressar e se conectar de maneira mais profunda, onde desenvolvimento e autodesenvolvimento caminham juntos (Figura 27).

Figura 27 – Artistas do Equilíbrio na dinâmica do Organismo Social Vivo



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa mesma direção artística, quando Peter Guttenhöfer (2023b) traz à tona a urgência das crises ecológicas e sociais atuais, e propõe um manifesto que consolida princípios fundamentais para uma Arte da Educação do Fazer⁵⁰, ele destaca a formação de uma comunidade ao redor da criança, como uma Escultura Social⁵¹, em que professores, agricultores, médicos e artistas colaboram sem hierarquias, como uma pequena república. Contudo, Guttenhöfer (2023b) afirma:

Essa ideia, difícil de formar, pode ser vista como uma escultura social. Uma escultura tem forma rígida, mas devemos imaginar uma que muda constantemente, algo que desafia a alma racional. Precisamos, então, elevar nossa compreensão e praticar. [...] Essa é uma das tarefas mais desafiadoras para nós hoje. Podemos criar comunidades que sustentem a educação? E a agricultura e a saúde? (Guttenhöfer, 2023b, p. 11-12).

⁵⁰ Manifesto da Arte da Educação do Fazer: 1 – Um novo paradigma: a evolução conjunta do Ser Humano e da Terra. 2 – A Arte da Agricultura, a Arte da Cura e a Arte da Educação devem ser amalgamadas. 3 – Um Entorno Educativo completo: o Jardim. 4 – O fluxo da Vontade (forças do querer). 5 – A ampliação do conceito de Social, incluindo animais, plantas, solo/minerais. 6 – A arte de constituir uma comunidade, uma Escultura Social. 7 – A Educação do Fazer é uma arte! (Guttenhöfer, 2023b, p. 11-12. Tradução livre).

⁵¹ Escultura Social: Quando Guttenhöfer refere-se à Escultura Social, remete ao termo cunhado pelo artista e antropósofo Joseph Beuys (1921-1986). Além da apreensão do ser humano como artista, Beuys propõe uma arte que é, em primeiro lugar, um processo de transformação de todas as conexões humanas para uma verdadeira liberdade, igualdade e fraternidade. Para ele: “O ser humano é o escultor da escultura social e na sua medida, no seu querer, deve direcionar o organismo social”.

4.4 Percebendo o Social através da Arte

Na gestão compartilhada, as relações sociais são vivenciadas em sua integralidade, havendo encontros e também desencontros. Entendendo que ambos fazem parte do universo social, seria ingênuo pressupor que momentos difíceis não fazem parte da biografia de uma escola ou de uma turma. Se temos coragem de olhar para os conflitos, eles podem ser transformados em oportunidades. Abordá-los de maneira artística também pode ser um facilitador na elaboração das questões conflitantes.

A seguir, em forma de carta, está o relato de uma vivência social cuja intenção foi o encontro através da arte, como forma de colaborar para a melhoria nos relacionamentos. A escolha foi o trabalho com a modelagem em argila, conduzido por mim em maio de 2021, e envolvendo um grupo de mães, pais e a professora de uma mesma turma.

4.4.1 Vivência com argila na Escola Waldorf Rural Turmalina

Paudalho, agosto de 2023

Cara Professora,

Como está? Espero que bem, com alegria e saúde. Por aqui, estou envolvida nas tramas do mestrado, buscando lançar luz sobre o artístico na prática pedagógica e social da escola, e também minha. Aliás, por isso lhe escrevo! Gostaria de retomar com você um momento singular de nossa parceria na escola, quando sua turma passava por um momento delicado e fizemos um trabalho com o barro. Lembra? Na ocasião, você me contou que as relações entre algumas famílias e entre algumas famílias e você estavam muito instáveis, gerando um ambiente insalubre que afetava também, ainda que indiretamente, os estudantes. Tive a oportunidade de ofertar ao grupo um trabalho social com argila, e o grupo acolheu a proposta. Lembro com entusiasmo esse dia, pois o que aconteceu foi muito revelador e perpassa o tema que estou estudando. Trago aqui o relato e adoraria escutar suas impressões sobre ele, ainda que um bom tempo já tenha se passado.

Você deve lembrar que a vivência aconteceu num dia de sábado pela manhã na escola. Éramos seis pessoas: um pai, três mães, você e eu; uma das alunas e o

filho pequenino de uma das mães também estiveram conosco em alguns momentos. Lembra que, na véspera, ponderamos adiar a vivência por haver baixa representatividade de famílias? Apenas quatro de um total de doze havia confirmado. Mas optamos por manter, seria um momento especial a ser vivenciado com os presentes e partilhado com os ausentes.

Encontramo-nos às 9h30 na sala de modelagem, aquele espaço aberto, formado por dois terraços que se unem por uma sala, formando um grande L. Pelas árvores ao redor circulava um vento agradável. Começamos organizando mesas e materiais, e as demais pessoas foram chegando. Reunimo-nos próximo às mesas e começamos com um poema de Goethe: “Duas graças há no respirar: Inspirar o ar e dele se livrar. Inspirar constrange, expirar refresca; tão linda é feita da vida uma mescla. Agradece a Deus quando Ele te aperta e agradece, pois, quando Ele te liberta”.

Após uma breve apresentação sobre o espaço e a modelagem na escola, apresentei nosso material, o barro! Cada um de nós tinha em suas mãos unidas uma quantidade confortável de argila. Enquanto sentíamos a umidade e o frescor daquela matéria, lembranças desse contato foram expressas por alguns, remetendo ao período de suas infâncias. Algumas mãos começaram a dar forma, outras queriam mais movimento espontâneo; sustentamos um pouco mais o amassar a argila entre os dedos e nas palmas das mãos sem dar-lhe formas definidas. Em seguida, partimos para unificar a massa, fazendo um volume único, compacto e arredondado. Começaram a surgir bolas, quando indiquei, com a palavra “esfera”, a meta do trabalho das mãos naquele instante.

Lancei uma pergunta que gerou reflexões: que qualidades tem a esfera, que sensações traz? Completude ou algo que nunca se completa, harmonia almejada, pontos equidistantes de um mesmo centro formam uma superfície, a imagem do Cosmos, contração de matéria e explosão, esfera em si traz completude mas também exclui. Passamos as esferas de mão em mão e, embora todas fossem bem parecidas, cada uma tinha qualidades diferentes de temperatura, textura, tamanho e peso.

A conversa seguiu, e reconhecemos que aquela forma parecia ser completa enquanto esfera e, se assim ficasse, se estagnaria. Porém, no que é vivo, há movimento: algo emerge desde dentro ou se precipita desde fora. Reconhecemos

que forças internas ou externas atuam e alteram a forma. E ela, sendo viva, se reorganiza a partir dessa mudança. E, assim, sucessivamente, num eterno vir-a-ser.

O grupo foi então convidado a imprimir uma força na esfera, mantendo-a ainda esfera. Partimos para esse novo passo e cada pessoa reorganizou a sua peça a partir dessa impressão. Seguimos nesse movimentar e contemplar, mantendo ainda aparente a qualidade de esfera na peça. Desde nossos lugares em volta da mesa, apresentamos nossas criações apoiadas em nossas mãos criadoras: quanta diversidade de formas, de intensidades!

Queremos ir adiante. A orientação foi que cada um buscasse um lugar para sentar e apoiasse sua peça sobre a mesa, convidando-a a explorar a verticalidade. Faz-se necessário uma base para erguer-se em si. As peças se elevaram e foram ganhando cada vez mais personalidade. Passados alguns minutos, nos reunimos outra vez e o grupo foi convidado a posicionar sua própria peça numa mesma mesa retangular, junto com as demais. A tarefa foi feita em silêncio e à medida que as peças estavam na mesa, relações entre suas formas foram se apresentando. Observamos juntos. Percebemos uma composição: estavam uniformemente distribuídas pela mesa, e todas se direcionavam para o oeste, como se olhassem juntas numa mesma direção, para algo que estava adiante, acima e fora da mesa (Momento 1).

Convidei o grupo a modelar em sua própria peça, um de cada vez e diante dos demais, com o intuito de se integrar mais àquele contexto de formas e posições. Nos revezamos nesse trabalho, cada um trabalhando em sua peça, enquanto os demais observavam. Formas, gestos presentes em uma peça apareceram em outras. Chegamos numa segunda composição (Momento 2), que a princípio parecia aleatória, dispersa. Observamos mais e reconhecemos polaridades e semelhanças entre as peças próximas, movimentos e direções entre elas. Havia uma espiral. Ela iniciava fora, com as peças mais robustas e arredondadas, e se enrolava para dentro à medida que as peças se alongavam, se erguiam, se individualizavam.

Após essa contemplação, seguiu-se o convite para ajustes de posição. Houve pequenos movimentos, reforçando uma espiral mais intensa, mais harmônica. Logo o grupo expressa a sensação de que não está pronto, e um dos integrantes traz à tona a vontade de mover a peça de uma colega. Permito. A peça que revela em si ritmo e estrutura é colocada no centro; em seguida, uma peça arredondada e arrítmica é colocada ao seu lado, mas logo retirada de volta para a espiral, sem

muita conversa, mas com consentimento de todos. Aos poucos, o grupo vai organizando as peças em círculo ao redor daquela escultura estruturante e rítmica que está no centro. Contemplamos a nova composição gerada (Momento 3).

Cada pessoa expressa sua sensação, sua experiência: a esfera modifica-se intensa e superficialmente para observar o fora, mantendo sua potência interna inalterada; perceber nos colegas as possibilidades de formas suaves permitiu trazê-las para a própria peça; percepção da vontade e logo do respeito em mover a peça do colega de lugar; pedir licença para mover a peça do colega e, nisso, intervir em sua forma para alcançar a posição desejada; o incômodo em perceber a necessidade de mover a própria peça a fim de formar o círculo harmônico em volta da peça central, estruturante e rítmica; o sentimento de invasão ao ter a peça modificada sem consulta e a incorporação da raiva numa nova forma; o tanto de argila acumulada como potência para modelar etc.

De súbito, um novo movimento: a autora da peça rítmica e estruturante que está ao centro pede licença ao grupo e ela própria move sua peça para o círculo, junto com as demais. Alguns ajustam suas peças para recebê-la e re-harmonizar a roda (Momento 4). Algum movimento mais? Não. Satisfação. Contemplamos. Reconhecemos a roda e o centro vazio. O que ocupa esse centro agora? O que mantém essa ordem?

Levei ao grupo um resumo das composições:

Momento 1 - *Todas as peças estão lado a lado e miram na mesma direção. No âmbito social, os pais e mães, junto com a professora, reconhecem-se como turma de uma mesma escola; olham na direção do desenvolvimento das crianças que têm a mesma idade e isso os une.*

Momento 2 - *Reconhecem-se como parte de um mesmo todo, transformam suas próprias formas; parecem dispersos, mas percebem-se numa espiral. No âmbito social, as relações se estabelecem a partir das individualidades e, nesse processo, uma força centrípeta se revela.*

Momento 3 - *Sensação incômoda. Um integrante do grupo pede para mover a peça de uma colega e traz essa peça rítmica e estruturante ao centro. Os demais organizam suas peças ao redor desta. No âmbito social, essa força centrípeta parece levar o grupo numa direção não desejada. Um pai traz a professora — elemento estruturante — para o centro, e os demais se organizam à sua volta.*

Momento 4 - Observamos, nos expressamos, nos escutamos e a peça central volta para a roda, o centro fica aberto, vazio. No âmbito social, após um momento de escuta e contemplação entre todos, a professora sente que já pode voltar à roda. Mesmo com centro vazio, a forma se mantém por cada integrante, por si mesma. O que os equilibra, afinal? (Figura 28).

Conversamos sobre a crise social vivenciada no grupo. Lemos o processo da modelagem à luz dessa situação: o grupo aumentou em estudantes, todos buscavam uma mesma direção ao chegar na escola. Houve entrosamento, mas as relações sociais acirraram-se por motivos vários e o grupo entrou num vórtex de conflitos. A fim de sanar a crise, foi necessário acolher o ritmo e a estrutura característicos da natureza pedagógica e do papel hierárquico da professora no grupo. Quando percebeu não ser mais necessário, a professora retirou-se da posição central, por si própria. O grupo permaneceu unido em volta de uma coerência. O que ficou? É preciso um centro para que todos possam se alinhar em referência a ele? Esse centro precisa ser material? Esse centro precisa ser algo comum e reconhecido? Será que o centro está mesmo vazio? O que lhes une, o que lhes orienta na relação com o grupo?

Enquanto trabalhávamos nessa manhã, uma estudante esteve por alguns momentos em nosso espaço. Não lhe foi dada argila para modelar, mas ela pegou o pó de barro vermelho que solta do chão da sala, molhou, criou sua própria matéria e modelou uma pequena forma circular e levemente verticalizada, como um pequeno cogumelo. Em algum momento da manhã, ela deu a peça para sua professora, antes de voltar ao seu brincar e explorar o entorno. Percebi todo o movimento que ocorrera enquanto trabalhávamos juntos e, nesse momento final, pedi licença à professora e coloquei essa pecinha delicada no centro vazio (Momento 5) (Figura 29).

Arrepios e silêncio. Palavras não foram necessárias para compreender o que une as famílias. Na roda de reflexão e fechamento, os participantes mencionaram terem se deparado com questões pessoais de seus comportamentos, que se revelaram nas formas de suas peças ou nas relações que estas estabeleceram com as demais. Para mim, de uma forma sutil e estruturada, através da arte, a autoeducação e o encontro com o outro estiveram integrados nessa dinâmica, conformando um processo de cuidado com as relações sociais em que as atitudes individuais puderam ser ponderadas no social e vice-versa.

No dia seguinte, você comentou comigo: “Nossa, pareceu uma constelação!”. Referia-se à “constelação familiar” — prática considerada terapêutica que busca resolver conflitos geracionais. Mencionou, ainda, que viu a dinâmica das relações sociais da turma se expressarem nas peças e composições da modelagem e que o grupo também foi capaz de percebê-las individual e coletivamente. E concluiu assim: tenho a sensação de que algo “curativo” aconteceu. Você lembra?

Bom, agora, algum tempo já se passou. Gostaria de saber o que ficou daquele momento para você e para a turma. Aproveito para agradecer pelo aceite daquela oferta. Distanciada no tempo, hoje posso dizer que foi um momento importante da minha atuação profissional, talvez por reunir, de forma tão equilibrada, o meu trabalho pedagógico com a argila a uma prática social reflexiva, num desenho de processo permeado pelo artístico.

Espero ouvir você em breve!

Grande abraço,

Moema

Figura 28 – Registro do Momento 4 da prática de modelagem em argila



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Figura 29 – Registro do Momento 5 da prática de modelagem em argila



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

5 CHILE: EDUCAR PARA A TERRA

O encontro *Educar para a Terra: As sementes de novas relações pedagógicas e sociais* aconteceu entre os dias 25 e 28 de fevereiro de 2023, na região dos lagos chilenos, reunindo pessoas de 22 iniciativas pedagógicas vinculadas à Pedagogia Waldorf no Chile. Além da aprendizagem dos conteúdos através de palestras, esse encontro nacional também propunha aos participantes uma exploração sensível e reflexiva das relações sociais, partindo da vivência da individualidade e alcançando as qualidades e capacidades que levam à formação de um organismo social — assim explicava o panfleto de divulgação do evento. E foi precisamente essa intenção que me estimulou a viajar 6.500 quilômetros para vivenciá-lo⁵² (Figura 30).

Figura 30 – Mapas com deslocamento e localização do evento



Fonte: Google Earth (2024).

Retornando da viagem, a vontade de refletir sobre o evento com mais profundidade deu origem a este relato e às reflexões nele contidas. Optei por compartilhar em detalhes o primeiro dos quatro dias de encontro, uma vez que os demais dias tiveram estrutura parecida a este primeiro e o que foi vivenciado nesse dia apresenta elementos suficientes para nossa pesquisa. O conteúdo está baseado em minhas memórias e anotações, bem como em fotografias, vídeos e documentos de divulgação e registro do evento. A opção por trazer o texto em primeira pessoa parte da Prática Social Reflexiva, que propõe uma nova perspectiva, sustentando

⁵² Viagem de pesquisa realizada com recursos próprios para participação no evento, seguida de visita a diferentes iniciativas Waldorf voltadas à Arte da Educação do Fazer no Chile.

que a consciência de si mesmo permite uma inserção mais completa dos indivíduos no mundo (Davidoff e Kaplan, 2024).

5.1 O Impulso que Movimenta e Prepara a Viagem

Como cultivar formas de estar no mundo que correspondam à idade da alma consciente? Como nos tornar indivíduos sem nos prendermos ao individualismo? Como transformar nossas escolas em verdadeiros organismos sociais vivos? Como criar juntos, práticas de trabalho pedagógico que entrem em verdadeira relação com a Terra e que não nos desgastem nem nos adoeçam, mas, sim, sejam uma fonte de vitalidade e saúde para nós, para as crianças e para a Terra?⁵³

Esse ambiente de perguntas⁵⁴ emanava do encontro entre duas forças complementares, como o próprio subtítulo do evento afirmava: “sementes de novas relações pedagógicas e sociais” (Figura 31). O cerne do trabalho pedagógico seria apresentado por Peter Guttenhöfer, educador e filósofo alemão que, como vimos no capítulo anterior, vem desenvolvendo e difundindo entre iniciativas Waldorf e educadores de várias partes do mundo uma Pedagogia Waldorf que responda às necessidades do nosso tempo — à qual vem chamando de Pedagogia do Fazer ou, mais recentemente, Arte da Educação do Fazer. Já o trabalho vinculado às também necessárias “novas relações sociais” seria introduzido nesse encontro pelas professoras Waldorf e profissionais de desenvolvimento social Joanna Coghill (Jo) e Katherinne de León (Kathy)⁵⁵, inspiradas por uma prática de observação voltada para as relações humanas e organizacionais denominada Prática Social Reflexiva.

⁵³ Extraído do folheto de apresentação do evento.

⁵⁴ Ambiente de Perguntas: Um ambiente de perguntas reúne várias questões simultâneas sobre um mesmo tema e convida o ouvinte a imergir no conjunto que elas formam. Com menos direcionamento, a expectativa é que não haja um esforço objetivo de responder a cada uma delas, mas a possibilidade de permitir-se a miríade de pensamentos, sentimentos e sensações que elas evocam, formando um campo de respostas móvel e aberto. Essa plasticidade é favorável tanto para o diálogo e a troca quanto para uma percepção do que é mais significativo para a pessoa naquele momento.

⁵⁵ Joanna Coghill e Katherinne de León: Professoras de Pedagogia Waldorf e coimpulsionadoras da comunidade de aprendizagem de iniciativas Waldorf Crisol del Sur. Formadas na Prática Social Reflexiva (a observação goethiana no âmbito social) e facilitadoras de grupos e processos nessa abordagem. Joanna é fundadora da Escuela Entorno Educador, e Katherinne, da Iniciativa Pedagógica Los Mayos, ambas no Chile.

Figura 31 – Capa do folheto de apresentação do evento *EducAR para la Tierra*



Fonte: Divulgação do evento (2023).

O encontro, então, se desenvolveu entremeando essas duas propostas — Arte da Educação do Fazer e Prática Social Reflexiva — em três âmbitos: (1) as Conferências de Guttenhöfer exploraram formas de educar a partir da criatividade individual em relação profunda e íntima com a Terra; (2) as atividades de Canto, Observação e Reflexão propostas por Jo e Kathy contaram com apoio de oito

peessoas (eu era uma delas) e envolveram os participantes numa jornada do individual ao social; (3) e, por fim, a terceira parte esteve entrelaçada em cada momento dos quatro dias, como o encontro desejado e necessário e as trocas espontâneas entre escolas e iniciativas⁵⁶.

Uma vez sabendo que eu participaria, o convite para integrar a equipe de facilitadores⁵⁷ do evento partiu de Kathy, quem eu conhecera meses antes, quando estávamos num curso imersivo da Prática Social Reflexiva na África do Sul⁵⁸. Era setembro de 2022, e eu não imaginava que cinco meses depois estaríamos juntas outra vez e, ainda, facilitando dinâmicas sociais reflexivas num encontro pedagógico no Chile.

5.2 Manhã

Às 8h15, eu já havia reencontrado o abraço caloroso de Peter Guttenhöfer e o doce e firme olhar de Kathy. Já havia também mergulhado nos olhos penetrantes de Jo pela primeira vez. “Será que já nos conhecíamos?”, lembro de ter pensado ou sentido. Eu estava entre os demais colegas facilitadores e sentia uma espécie de encanto ao estar compondo aquele círculo — tudo tão desconhecido e ao mesmo tempo íntimo e caloroso. Talvez a sensação se devesse aos universos de interesse e envolvimento que compartilhávamos: a Pedagogia Waldorf e sua Arte da Educação do Fazer, a Prática Social Reflexiva e seu Ativismo Delicado. Nesse ambiente comum de entendimento, o idioma foi se refrescando em mim à medida que íamos acertando os passos e os tempos das dinâmicas que conduziríamos com os participantes do evento. Eu deveria estar nervosa, ansiosa, como costuma acontecer comigo em situações de facilitação (talvez por sentir uma responsabilidade muito grande pelo grupo e por cada pessoa), mas eu me sentia aberta e curiosa com o que estava por vir.

Adentrei o salão: amplo, sustentado por grandes colunas de toras de madeira, com impressionantes lustres de luzes amarelas ornadas com chifres de veados

⁵⁶ Extraído do folheto de apresentação do evento.

⁵⁷ Facilitador/a: Um facilitador é uma pessoa externa a um grupo que tem a habilidade técnica e social de criar um ambiente propício para o desenvolvimento do grupo. Esse profissional pode conduzir o grupo através de processos e dinâmicas que o ajudam a formar uma imagem sobre si mesmo, ampliar a compreensão sobre situações e, assim, realizar os movimentos necessários à mudança.

⁵⁸ Foi o reconhecimento de inúmeras afinidades entre nossas trajetórias maternas e profissionais que me conectou rápida e profundamente com Kathy no encontro *Wellsprings of Intelligence*, workshop em Towerland, África do Sul, conduzido por Allan Kaplan e Sue Davidoff em 2022.

(seriam verdadeiros?). No ambiente, além de um sem-fim de cadeiras e uma lousa preta, havia velas, flores *y mucho cariño* na disposição de cada elemento no ambiente. Da janela, avistava-se o enorme lago com praia de areia preta e pedras e, ao fundo, um belo monte, perfeitamente cônico, com o cume coberto de neve: o Vulcão Osorno (Figura 32). Na entrada principal do recinto, estava uma mesa com objetos trazidos por cada iniciativa. Encontrei um espaço para a minha peteca, brinquedo que escolhi para revelar meu impulso brasileiro de estar ali — leve e pesado, brincante.

Figura 32 – Vista da janela do salão, com Lago Llanquihue e Vulcão Osorno



Fonte: A autora (2023).

5.2.1 Palestra Guttenhöfer I

As 130 cadeiras estavam direcionadas para a lousa preta, formando uma meia lua com várias linhas (Figura 33). Lembraram-me das reverberações de uma pedrinha quando cai na água. Durante a fala de abertura feita por Kathy e Jo, ao

fundo do enorme salão ressoava baixinho e ininteligível o balbuciar de duas bebês. Mas, ainda mais ininteligíveis — para mim e muitos outros — foram as palavras que ecoaram no salão em alemão. A tradutora acudiu: “*Toda educación és relación. És descubrir y profundizar relaciones*”⁵⁹. Peter Guttenhöfer começou a ser traduzido ao expressar o que observava como necessidades para a Educação hoje.

Figura 33 – Disposição das pessoas no espaço durante a palestra



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nessa manhã, o convidado discorreu sobre a Vontade. Vontade de ver, de agarrar, de andar, que os bebês manifestam intensamente. Vontade que, numa corrente de forças em movimento, vai tornando olhos os seus olhos; mãos, as suas mãos; pés, os seus pés. Quanta coragem de nascer! Quanta força de vontade de formar a si mesmo! Assim Guttenhöfer explica:

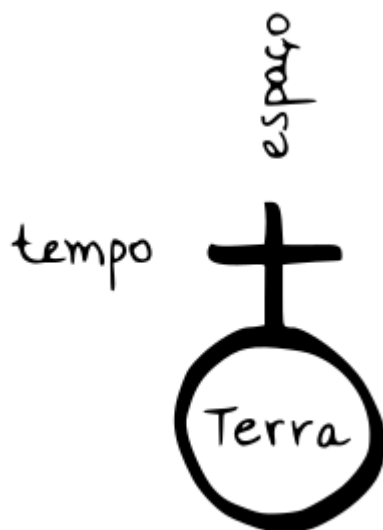
Ele (o ser humano que vai nascer) tem que ter muita coragem: ele quer ajudar a Terra a continuar se desenvolvendo e ele mesmo quer continuar se desenvolvendo na Terra. Terra significa solo, plantas, animais e seres humanos, e também tempo e espaço. Está desenhado assim [risca na lousa conforme Figura 34]. É um belo símbolo: o símbolo do Gólgota⁶⁰. Então, na

⁵⁹ “Toda educação é relação. É descobrir e aprofundar relações.” (Tradução livre da autora.)

⁶⁰ Gólgota é o nome da colina onde Jesus Cristo foi crucificado. A Antroposofia e, logo, a Pedagogia Waldorf, não estão ligadas a nenhuma doutrina religiosa ou qualquer instituição confessional, mas estão profunda e vivamente vinculadas a valores cristãos.

Terra, se algo nasce, tem que morrer. Isso significa que na Terra você tem que morrer também. Você decidiu nascer e agora quer conhecer a Terra⁶¹.

Figura 34 – Símbolo do planeta Terra desenhado na lousa por Peter Guttenhöfer



Fonte: Recriação pela autora (2023).

Guttenhöfer afirma que o ser humano não conseguiria desenvolver-se sem conhecer a Terra, ou seja, sem estabelecer relações com o solo e as pedras, com as plantas e os animais, com outras pessoas. O encontro, as relações genuínas que estabelecemos com esses quatro reinos, nos forma e ergue em nós a responsabilidade por esses seres, portanto, pela Terra. E, como as relações são construídas durante a infância, quando as crianças chegam em total simpatia pela Terra, se há plantas e animais ao seu redor, a criança aprende o senso de responsabilidade:

Agora temos solo vivo, plantas, animais e seres humanos. O que temos? Um jardim. A imagem original do jardim, a imagem original de nossa civilização. Cada civilização e cada cultura começa no jardim. A palavra *cultura* vem do jardim, não da cidade. Este é o ambiente que a criança precisa para se tornar um ser humano (Guttenhöfer, 2023b, n. 5, p. 7-8).

⁶¹ Notas sobre fala de Peter Guttenhöfer no encontro *Educar para la Tierra*, em Puerto Varas, Chile, dia 25 de fevereiro de 2023.

Para Guttenhöfer, a escola — tal qual a conhecemos — é cúmplice do processo de afastamento desse jardim que nos humaniza:

A escola é o oposto desse jardim! Na escola não há solo vivo, não há plantas nem animais e no futuro nem sequer haverá seres humanos, senão máquinas que facilitam aulas virtuais. Então as crianças não se encontrarão com ninguém além delas mesmas na Terra (Guttenhöfer, 2023b, n. 5, p. 8).

E diz mais: o rompimento das nossas relações com os reinos humano e da natureza também explica nossa irresponsabilidade para com a Terra, atualmente tão degradada.

5.2.2 *Canto I*

Seguimos para o momento do Canto, conduzidos pela cantoterapeuta Regula Tanner. No centro da roda, ela nos conta que “‘AOU’ era tudo que se podia vocalizar intencionalmente quando reuniam-se as mulheres em tempos primordiais diante de uma liderança feminina, uma matriarca. Imitando-a, elas também se escutavam” (Figura 35).

Figura 35 – Disposição das pessoas no espaço durante atividade de Canto



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Regula então vocaliza: “AaaaaaOooooooooUuuuuuu”. Em seguida, 130 vozes no salão a imitam, balbuciando com intenção. Aos poucos, ao longo de uma hora, Regula Tanner conduz, cada um e todos nós, desse balbuciar até as palavras, e logo das palavras ao ressoar de cada frase. Por fim, cantamos cada estrofe de uma canção até enchermos o salão e nossos corações com a música inteira, que na verdade foi uma oração, o Pai Nosso em aramaico⁶².

Foi uma experiência profunda para mim. Naquele momento, meu pensamento não conseguia alcançar a plenitude da vivência. Os olhares e movimentos das outras pessoas deixavam claro que, para elas, também havia sido algo especial. A sensação era de termos tocado em algo que transcendeu nossa compreensão, mas que se manifesta como um sentimento intenso.

As vocalizações iniciais, que nos convidaram a acompanhar o desenvolvimento do falar e imitar, pouco a pouco me fizeram perceber a dimensão do se relacionar. Percorrer esse caminho — do balbuciar ao articular palavras, até chegarmos juntos, em harmonia, a 130 vozes formando música — foi simplesmente espetacular! Uma experiência ao mesmo tempo individual e coletiva. Sagrada.

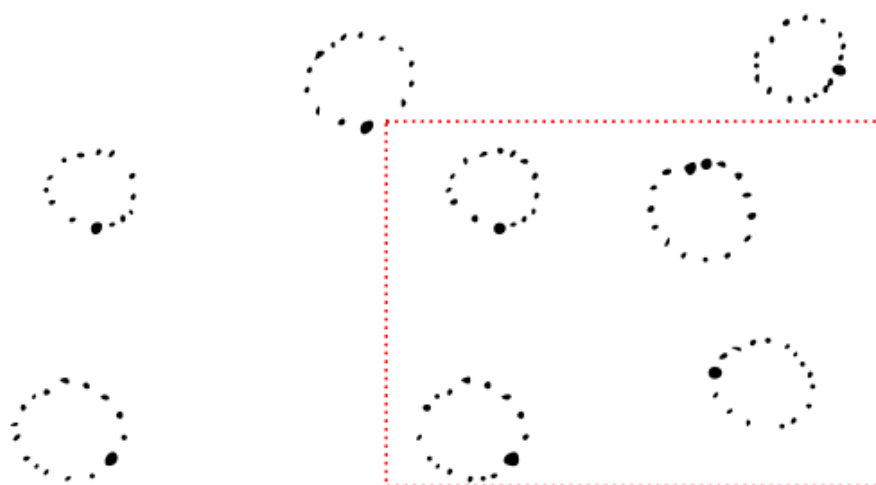
Em silêncio, começamos a pausa... Devagarinho, os círculos concêntricos foram se desfazendo, e o chiado de vozes emergiu no fundo do salão, em conversas regadas a chá e café.

5.2.3 *Dinâmicas sociais reflexivas I*

A última parte da manhã foi dedicada ao trabalho em grupos. Kathy e Jo retomaram a frente do salão e apresentaram o propósito desse momento: em grupos, através de dinâmicas de observação e reflexão, os participantes explorariam suas experiências de individualidade a fim de vislumbrar as qualidades e capacidades necessárias para guiar a criação de um organismo social vivo. Elas apresentaram-se e também aos demais facilitadores — escutei meu nome. Logo, o nome de cada participante também foi anunciado, indicando seu grupo; formaram-se oito rodas de cadeiras, com pessoas de iniciativas chilenas diferentes (Figura 36).

⁶² Versão fonética: Avunan d'bishmaya / Yeticadash sh'mach / Tite malcutach / Yehie sevionach / Heicama d'bishmaya af bar'a / Hab lan lachma / D'sunchanan yaomana // U'ashvuk lan hoveinan / Heicama d'af enan / Shbaknan lichayoveinan / Ula T'ilan linissiuna / Ela patsian min bishta / Mitul dilach'hi malcuta / U'cheila u'teshbuchta / L'alam almin / Amiyn.

Figura 36 – Disposição das pessoas no espaço durante a atividade em grupos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

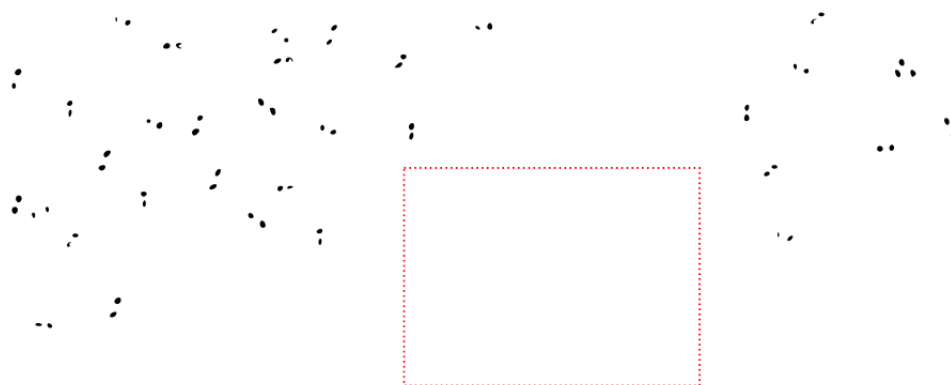
No grupo que eu conduzi ao longo dos quatro dias de encontro, estávamos em 18 pessoas. Após nos apresentarmos, expliquei o Exercício de Escuta que faríamos:

1. Os primeiros 15 minutos eram individuais, refletindo e escrevendo a partir do seguinte ambiente de perguntas: Como estou? Como me sinto? Onde estou? Quem sou? O que me traz aqui?
2. Logo, vinha a partilha em duplas: um colega fala por dez minutos e o outro escuta.
3. Depois, trocavam-se os papéis por mais dez minutos.
4. No final, havia mais um ciclo de dez minutos para a dupla conversar sobre a experiência.
5. À tarde, seria partilhado o que percebemos, o que aprendemos.

Chamei atenção para alguns pontos importantes: observar o colega falando e observar-se escutando, e vice-versa; não interromper o colega ao longo de sua fala e perguntar o que mais poderia dizer, caso o tempo ainda não tivesse terminado; e manter a atenção 100% fora (no colega, no que ele fala, como gesticula) e 100%

dentro (como me afeta no corpo, como me sinto ao escutar, se tenho pensamentos). Após tirarmos dúvidas, eu mesma indiquei as duplas aleatoriamente e partimos (Figura 37).

Figura 37 – Disposição das pessoas no espaço durante a atividade em grupos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Eu também tinha minha parceira. Escolhemos caminhar e nos sentar à beira do Lago Llanquihue. Silenciamos. Mergulhei no ambiente de perguntas proposto. Logo, nos escutamos, enquanto, à nossa volta, ecoava a suave conversa das águas com as pedras.

5.3 Tarde com Pausa de Almoço

As mesas desmontáveis ocuparam o salão, e as cadeiras moveram-se, abraçando-as; uma mesa ocupa também o pequeno terraço. Alguns almoçam aqui e ali. Vários círculos e pontos, como gotas de chuva que caem sobre a água, reverberando barulhinho de conversas pelo salão (Figura 38).

Em meio ao burburinho, Jo e Kathy reuniram alguns facilitadores do encontro. Precisavam definir o que fazer em relação ao momento da música, uma vez que a cantoterapeuta Regula Tanner não estaria mais conosco ao longo do encontro. Ela havia feito um grande esforço para estar ali, depois de algumas semanas doente; porém, após a condução musical da manhã, percebeu que não teria forças para

levar o grupo adiante e preferiu se recolher, a fim de se recuperar. Debatesmos o assunto, compartilhando nossas impressões.

Figura 38 – Disposição das pessoas no espaço durante o almoço



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.3.1 Dinâmicas sociais reflexivas II

À tarde, retomamos os grupos, sentados em roda. Para despertar e entrosar o grupo, cada facilitador fez com seu grupo uma brincadeira de corpo que havíamos aprendido pela manhã. No meu grupo, foi tão rápido e fácil o que deveria ter sido desafiante que fiquei com a sensação de que fiz errado. “Ou eu errei ou vocês são geniais!”, eu disse. Para meu alento, eles escolheram a segunda opção!

Sentamos alegres numa roda, que, aos poucos, foi se tornando reflexiva, reunindo as experiências e os aprendizados do Exercício de Escuta da manhã. Enquanto compartilhavam, fiz anotações de algumas falas:

- Conhecer a mim mesmo e conhecer o outro foi um ciclo de retroalimentação, como um espelho. Você diminui a distância um do outro e tem que lidar com a vulnerabilidade de olhar nos olhos. A possibilidade de encontro permitiu ir do receio ao maravilhar-me com o outro.

- Senti-me vulnerável: falar 10 minutos, sem ser interrompida pelo colega, parecia muito. Mas havia uma qualidade diferente na fala, e eu experimentei outra dimensão de tempo. Pude perceber o que digo de outra forma, talvez porque não houve julgamento ou necessidade de resposta ao que eu disse. Houve também silêncios...
- É curador quando você se sente ouvido. Para isso, o ouvinte precisa se conter para dar espaço ao locutor: conter sua própria palavra, pensamentos, opiniões. E, no final, pode-se ter algo novo dentro de si. Ouvir pode ser fértil. Sim, algo novo pode nascer da escuta. **Uma escuta fértil que faz florescer.**

Depois de uma pausa silenciosa, sussurrei:

— Vulnerabilidade, presença, cura, confiança... e também silêncio. Alguém ainda quer colocar algo antes de terminarmos por hoje?

— Sim, eu quero... — Era uma voz que ainda não havia se pronunciado. — Quantas oportunidades perdemos em nosso cotidiano, tendo tantos momentos e diálogos curtos, rápidos e predeterminados por hábitos. Como podemos estender o tempo da conversa para alcançar o outro? Como podemos escutar, em nosso dia a dia? E entre escolas e iniciativas, como podemos nos escutar?

As valiosas perguntas ficaram ressoando... Levantei — todos levantaram — e pedi que me acompanhassem, repetindo frase por frase: “Essa ciranda não é minha só / Ela é de todos nós / A melodia principal quem diz / É a primeira voz / Para se dançar ciranda / Juntamos mãos com mãos / Formamos uma roda / Cantando essa canção”⁶³.

Terminamos já de mãos dadas, alguns imitando as palavras e já balançando o corpo. Então, cantamos juntos, movendo nossos corpos ao ritmo da voz e fazendo a roda girar. Estávamos dançando ciranda. Que bom foi vivenciar sons e movimentos da minha terra com outros corpos e corações de um lugar distante e diferente do meu!

⁶³ Canção *Minha ciranda*, grande sucesso do compositor pernambucano Capiba, gravada em 1977 por Lia de Itamaracá, nome mais expressivo quando pensamos em ciranda no Brasil, declarada Patrimônio Vivo de Pernambuco e considerada a Rainha da Ciranda.

5.3.2 Canto II

Com a ausência da cantoterapeuta, Kathy e Jo optaram por manter o momento musical, só que conduzido pela escola anfitriã do encontro. Após o aquecimento vocal, as professoras e os professores do Colégio Waldorf Puerto Varas ecoaram no salão uma canção que aprenderam com a própria Regula Tanner (Figura 39).

Figura 39 – Cento e trinta participantes cantam *Micael* em português



Fonte: Captura de tela de vídeo⁶⁴ da autora (2023).

A música que nos convidaram a cantar dizia: Micael, Micael, / Oh! Arcanjo da luz celestial. / Desperta em nós la *fuerza* (sic) / Na luta com o dragão. / A *coraje* (sic) e a verdade / No calor do *corazón* (sic).

Foi uma emoção indescritível ouvir ressoar o português, com pitadas de espanhol, no salão!!! Aceitei prontamente quando a professora regente me convidou ao centro para ler a letra da música em voz alta para todos. Assim fiz. Português do Brasil com sotaque nordestino ecoando na região dos lagos chilenos, onde a cordilheira adentra o mar. Ao final da leitura completa, eu disse: Força! E o salão

⁶⁴ Vídeo da autora (2023). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17RQP2nfYswgtKS3jVlfGJsn1YIAUWur5/view?usp=sharing>. Acesso em: 28 dez. 2024.

ressoou: FORÇA! Coragem: CORAGEM! Coração: CORAÇÃO!⁶⁵ Cantando a canção completa, 130 vozes transbordaram do salão. Uma imagem se formou em mim: uma grande ponte atravessando a América do Sul, de oeste a leste, unindo Chile e Brasil⁶⁶.

Pausa para chá, café, pão com ovo cozido amassadinho e sussurros de conversas animadas. Tornei-me “A Brasileira” do encontro.

5.3.3 Palestra Guttenhöfer II

De volta aos semicírculos, tínhamos Peter e a lousa como centro (Figura 40). A palestra da tarde teve início com uma síntese dos conteúdos da manhã, quando abordou especialmente a vontade humana, e seguiu aprofundando o tema em sua relação com os outros reinos da natureza e a Terra. Dali emanava mais aprofundamento na necessidade de uma prática pedagógica atual e do futuro.

Figura 40 – Salão com participantes sentados durante palestra



Fonte: A autora (2023).

⁶⁵ Vídeo da autora (2023). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17RQP2nfYswgtKS3jVlfGJsn1YIAUWur5/view?usp=sharing>. Acesso em: 28 dez. 2024.

⁶⁶ Vídeo da autora, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GK5YrLq0r8g9iDWZrIpZNlxXXsrPdyRj/view?usp=sharing>. Acesso em: 28 dez. 2024.

Peter sustentou em suas mãos uma grande pedra, afirmando: “Se eu soltar, a pedra faz exatamente o que quer: cair”. Logo mais, mostrou duas folhas, de duas plantas diferentes, e perguntou: “É vontade da planta fazer suas folhas desta ou daquela maneira? Aparentemente a planta não tem capacidade de trocar de folhas, sua consciência é diferente da nossa: Onde está essa Vontade? Tudo o que existe é ato de Vontade, de Querer; nada existe por casualidade”.

Em seguida, explicou que Terra significa a vontade de densificar — essa concentração, força que chamamos de *gravidade*. A pedra está sempre no chão. A pedra é totalmente Terra, o adensamento máximo e inerte. Já as plantas se elevam com leveza, buscando se conectar com o ar, a água, a luz, e criam suas folhas sempre para cima na direção do Sol. O Sol quer expansão, que sua luz chegue até os confins do Universo; mas a Terra quer a mineralização. Se não houvesse pedras, não poderíamos ficar de pé para caminhar. Sem andar não se poderia falar, e sem falar não se poderia pensar, não se poderia tornar um ser humano. Desenho a ideia em meu caderno (Figura 41):

Figura 41 – Representação do Ser Humano e outros Seres entre Sol (expansão) e Terra (concentração)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na escola aprendemos que viemos do reino animal, mas, em sua fala, Peter Guttenhöfer apresenta uma outra visão da evolução, em que o mineral cria as plantas, as plantas tornam os animais capazes de viver, e os animais tornam os seres humanos capazes de vir a ser:

As crianças amam todos os animais porque eles nos libertam de sermos um animal. E os animais precisam das plantas para viver, e as plantas precisam das pedras — tudo para que o ser humano possa vir a existir. Terra, então, significa pedra, planta, animal e ser humano (terra, água, ar e calor), desenvolvendo-se juntos, e todos juntos são a Terra. Não podemos pensar na Terra sem os seres humanos, nem nos seres humanos sem a Terra. Isso significa que somos responsáveis pela Terra (Guttenhöfer, 2023b, n. 5, p.10).

Relacionando essa visão à educação, o palestrante concluiu a palestra afirmando que ainda não somos seres humanos de verdade:

As pedras estão mortas, as plantas dormindo, os animais sonhando, e o ser humano um pouco acordado. Somos os únicos que podem acordar um pouco, lentamente nos transformamos em seres humanos. As crianças pequenas já estão um passo à nossa frente, porque nasceram depois. Nesse sentido, não somos nós que devemos liderá-las, mas elas estão nos guiando. Somos os alunos das crianças. Se não queremos ser alunos das crianças, não podemos ser professores. Isso é o mais fundamental da Pedagogia Waldorf (*Ibidem*, p. 11).

Guttenhöfer traz à tona o que orienta a atuação do professor Waldorf: a própria criança. A partir de uma observação acurada, aberta e rigorosa da criança, o educador é capaz de reconhecer suas necessidades. Isso não quer dizer que a criança determina a atuação do professor, mas que suas características e necessidades guiam, orientam, a atuação do adulto educador. A partir das reflexões apresentadas, podemos afirmar que, quanto mais sensível for a observação da criança e de suas necessidades, mais próximo o educador estará também das necessidades do planeta Terra.

5.4 Noite: Encontro entre Facilitadores

O primeiro dia de encontro chegou ao fim. Após despedidas e conversas informais, cada qual seguiu seu rumo em Puerto Varas, na bela região de Puerto Montt. Podem ter ido ao centro histórico, podem ter se recolhido em suas hospedagens ou, ainda, passeado no lago ou se aproximado do vulcão. Havíamos trabalhado bastante desde a manhã: palestra, música, trabalhos em grupos; e logo o inverso: trabalhos em grupos, música e palestra. Para os participantes, o primeiro dia de encontro terminava; porém, para algumas pessoas, o trabalho ainda continuaria por algumas horas.

Todos os facilitadores reuniram-se na varanda da cabana de madeira ocupada por Peter, Kathy e Jo, que também estavam ali. Cada facilitador fez um relato do que aconteceu em seu grupo. Após um momento de silêncio, começamos a refletir sobre o que os relatos revelavam e como iluminavam o próximo passo a ser dado no dia seguinte.

De maneira geral, ficou claro que os participantes perceberam o desafio e a potência do exercício. Apresentar-se diante de uma pessoa desconhecida foi mencionado como desafiante em vários grupos; ao mesmo tempo, entregando-se ao exercício, foi expresso um maravilhar-se com o encontro proporcionado, especialmente pelo sentimento de ser escutado sem julgamentos. Identificamos também que alguns elementos das falas de Guttenhöfer apareceram nas reflexões das rodas da tarde: reconhecer-se através da relação com o outro e a vontade de ser humano como força para tornar-se cada vez mais humano.

Sobre a experiência dos facilitadores, ouvimos acerca das dificuldades de alguns em conduzir o grupo, especialmente na parte da tarde. Exemplo disso era quando havia um participante com hábito de monopolizar a fala ou quando a conversa ficava muito voltada para uma percepção mais intelectual e menos vivencial da dinâmica experimentada. Juntos, percebemos a relação entre o estado de ânimo de cada facilitador e o que se desenvolveu em cada grupo: leve e divertido, denso e profundo, disperso, analítico.

Lembramos os ensinamentos de nossos mestres Allan Kaplan e Sue Davidoff: a condição interior do facilitador influencia diretamente o processo que está conduzindo. Embora o equilíbrio emocional seja sempre desejável, o mais importante é: quanto mais conscientes estivermos sobre o nosso estado interno,

melhor será nossa facilitação. Isso significa que, ao estarmos conscientes de como nos sentimos internamente, podemos ajustar nossa percepção e atuação no grupo de acordo com esse estado. Assim, decidimos nos preparar adequadamente para mais um dia de facilitação.

Antes de nos despedirmos, alinhamos e afinamos os passos da atividade em grupo sugerida por Jo e Kathy para o dia seguinte. Mantendo o propósito de que cada um pudesse vivenciar o caminho que parte do individual e leva à experiência do social, o exercício seria em trios, trazendo mais de si e de sua biografia numa prática de fala, escuta e observação, seguida por reflexão sobre a qualidade do encontro como fundamento da experiência social.

Após essas partilhas e reflexões, lembrei-me de como a postura de abertura de Jo para os processos sociais e o que eles revelam me impressionou no início do dia. Estar aberta e à vontade para o que quer que acontecesse, pois o que acontecesse era a experiência social que estávamos a vivenciar e observar, sem julgar se fora boa, ruim, desastrosa ou bem conduzida... Como dizem Kaplan e Davidoff: estarmos atentos a O QUÊ está acontecendo, sem julgamento. A presença ativa e reflexiva no que quer que acontecesse era a experiência mais importante e trazia em si a possibilidade de ajudar o grupo a revelar a própria experiência para si mesmo.

Foi somente nesse encontro entre facilitadores ao final do dia que tomei consciência disso e relacionei com a tranquilidade na qual eu estava imersa no início da manhã. A situação abriu em mim a possibilidade de lidar com o que quer que acontecesse como parte da experiência, e isso — ativamente — me trazia força e coragem ao estar vulnerável com o grupo.

Ao longo dos demais dias do encontro (Figuras 42 a 46), em cada grupo, os exercícios propostos pela manhã e as plenárias abertas à tarde colaboraram tanto para a aproximação entre os participantes como para a percepção — em si e no grupo — das forças que atuam nas dinâmicas sociais. A cada dia tecemos relações entre pessoas, experiências, ambiente, aprendizados, incluindo também movimentos corporais.

Figura 42 – Peter Guttenhöfer, Katherinne de León, Joana Coghill e os oito facilitadores convidados



Foto: Cortesia do evento (2023).

Figura 43 – Participantes do evento



Fonte: Cortesia do evento (2023).

Figura 44 – Encontro social com fogueira à beira do lago



Fonte: A autora (2023).

Figura 45 – Cantoria do encontro social na fogueira



Fonte: Captura de tela de vídeo da autora (2023)⁶⁷.

⁶⁷

Vídeo disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PMeUpR-gp8ctrOO3xGHO8p2FIMaKzMDQ/view?usp=sharing>. Acesso em: 28 dez. 2024.

Figura 46 – Lago Llanquihue e Vulcão Osorno



Foto: A autora (2023).

6 ÁFRICA DO SUL: EXPERIÊNCIA DE SER E FAZER

Figura 47 – Montanhas de Towerland com vegetação selvagem e rocha mais alta ao fundo



Fonte: A autora (2022).

Surpreendendo-nos, no meio da trilha, havia um monte de argila. Estava úmida. Ao lado, um buraco. Certamente um animal havia cavado e nos presenteado com todo aquele barro. Como cheguei na véspera do evento, pude sair para uma caminhada nas montanhas com Sue e sua nora com o objetivo de alinhar a programação do encontro. Quatro dias de atividades estavam por vir, com crianças e adultos. Peter Guttenhöfer estava de passagem pela região, e Sue — professora Waldorf e consultora de escolas e organizações, preocupada com o que vem se passando na educação e com seus netos —, junto com sua nora, Caitlyn,

convidaram Peter para um trabalho conjunto em Towerland⁶⁸. Na verdade, podemos dizer que o trabalho aconteceria COM Towerland (Figura 47), que já mostrava isso ao nos presentear com sua terra e suas águas mescladas em argila. Naquele instante, confirmamos que a modelagem seria uma das atividades artísticas do encontro.

Towerland estava igual e, ao mesmo tempo, muito diferente de quando vim pela primeira vez. Pude reencontrar o movimento das diversas montanhas erguendo-se e acomodando-se entre si — uma dança ocorrida há tanto tempo, agora estática. Reencontrei também a cobertura vegetal que, como vestidos, adornam as montanhas com muitos verdes e marrons bailando com o vento. Porém, desta vez estava mais frio, e o que mais me chamou a atenção foi a quantidade de água: as trilhas às vezes pareciam riachos com tanto líquido permeando as montanhas. Havia menos flores, mas as diferentes Proteas⁶⁹ pareciam gostar de tanta água e giravam e cresciam com muita vitalidade.

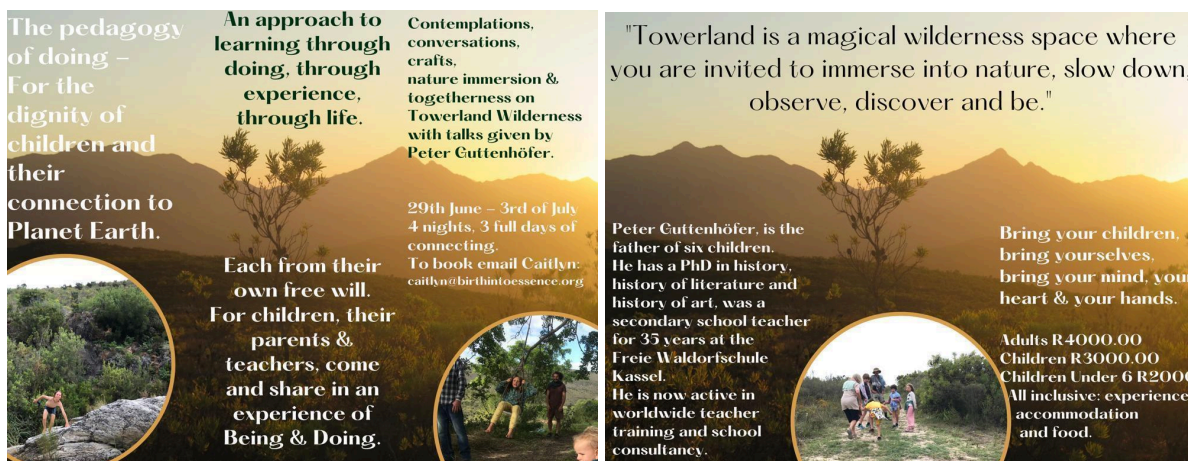
Na caminhada de volta, revisamos o planejamento geral, perguntei a Sue se ela não incluiria sua prática no processo: da mesma forma que ela queria conhecer o trabalho de Peter, ele também queria conhecer o dela. Tivemos outro turno de conversa, incluindo exercícios reflexivos na natureza e entre os participantes. Pronto, tínhamos uma base de intenções para os dias, com espaço para ajustes. Estava claro que estes seriam necessários ao longo do processo, como é habitual nas práticas delicadas, mas também porque Sue e Peter nunca haviam trabalhado juntos. Tinha de haver flexibilidade.

⁶⁸ Towerland Wilderness: O nome dessa extensa área preservada, “Terra da Torre” em tradução literal, faz alusão à grandiosa montanha de pedra que se destaca na região. Allan Kaplan e Sue Davidoff, que se mudaram para lá após a pandemia, deixando a Cidade do Cabo, assumiram a responsabilidade por sua preservação. No site, o casal descreve o local onde vive e trabalha: “Nas montanhas Langeberg, no sul do Cabo, na África do Sul, Towerland é um retiro selvagem que permite que o fluxo vivo da natureza esteja presente em todos os aspectos da vida. Dos alojamentos aos espaços de encontro, às montanhas e aos rios, a presença abundante da natureza selvagem entra e toca o nosso pensamento e o nosso sentimento, a nossa sensibilidade para a vida. Cuidamos de cada detalhe na Towerland para fortalecer a relação entre o mundo (externo) da natureza e o nosso mundo interior, para que todas as atividades que fazemos na Towerland sejam fortalecidas na presença profusa da natureza. Quando desaceleramos e nos conectamos com os ritmos da natureza, nossas atividades e nossos pensamentos tornam-se mais rítmicos, mais animados, mais completos. Este é o espaço — interior e exterior — que a Towerland oferece. É um lugar de conversa aberta, entre todos que estamos ali, entre nós e o nosso mundo, e dentro de nós. É um lugar de coerência e de ir além”. Tradução livre da autora. Extraído de: <https://towerlandwilderness.org>. Acesso em: 2 dez. 2024.

⁶⁹ Essa formação vegetal típica do sul da África chama-se Fynbos e tem as Proteas como plantas características.

Após o almoço, no meu pequeno chalé, eu lembrava que há alguns meses, ali em Towerland, Kathy e eu conversamos com Allan e Sue sobre as polaridades e complementaridades entre a Pedagogia do Fazer e o Ativismo Delicado. Queríamos que eles trabalhassem junto com Peter Guttenhöfer. E agora, os dois professores, Sue e Peter, teceriam suas artes (Allan não participaria do encontro, pois tinha outros compromissos). Era interessante imaginar que, algumas semanas antes, eu não sabia que estaria ali. Por meio de Peter, fiquei sabendo do encontro e vibrei! Quando pedi mais informações a Jo, que mantém contato direto com ambos, recebi o pôster do evento (Figura 48) com uma única frase embaixo: “É um momento histórico!”. Nós, que trabalhávamos com a Pedagogia do Fazer e com o Ativismo Delicado juntos, entendíamos que uma prática poderia fortalecer a outra. Felicitei Sue e desejei o melhor, ao que ela respondeu: “Talvez você ainda possa tentar vir? Um pensamento ‘selvagem’, mas tudo pode ser possível!”.

Figura 48 – Material digital de divulgação do encontro *A Pedagogia do Fazer*, África do Sul, 2023



Fonte: Organização do evento (2023).

O mesmo interesse que me levava ao Chile pulsava forte em meu coração. Porém, eu tinha inquietações. Havia ingressado no mestrado para pesquisar a escola, e meu objeto de estudo era, especificamente, a EWRT, onde eu trabalhava. Como eu poderia ir tão longe? Estaria dispersando? Procurei ser sensata, compartilhei a vibração em acompanhar o primeiro encontro intencional entre mestres da Pedagogia do Fazer e do Ativismo Delicado com a minha orientadora; ela vibrou junto. Num instante vi meus sentimentos “selvagens” transformaram-se em ações “selvagens”, confirmadas também por recursos inesperados que me

permitiram bancar a viagem. Com a decisão, lembrei do Velho com a Lâmpada⁷⁰, personagem que interpretei na conclusão da minha formação em Pedagogia Waldorf, que em momentos cruciais dizia: “**É chegada a hora!**”.

À noitinha, reunimo-nos. Éramos 27 pessoas, sendo 9 crianças e 18 adultos⁷¹. Ter crianças e adultos juntos no evento foi uma escolha, permitindo que estivessem juntos e também atendessem às suas próprias necessidades. Entre as saudações dos participantes, encontrei os olhos e o sorriso de Peter. O abraço que se seguiu era tão inesperado para nós dois: como imaginar que o encontraria tão cedo e naquele lugar?

Entramos no salão principal. As paredes de pedra com piso de tábua corrida, as molduras de madeira e vidro das janelas e portas, as cadeiras e almofadas em círculo, flores no centro da roda... tudo isso contribuía para a sensação de aconchego. Neste primeiro momento, pudemos compartilhar nossas intenções e expectativas para o final de semana. Sue expressou que o que cada um deles fazia poderia funcionar em conjunto, já que Peter vinha explorando, por meio de observação profunda, uma compreensão de como as crianças aprendem e do que elas precisam nestes tempos desafiadores. Peter, por sua vez, contou que tem trabalhado no Chile e no Brasil, como Sue, e em 1994 veio pela primeira vez à África do Sul, ensinando sobre Schiller, citando-o: “Somente ao brincar o ser humano é livre!”. Ele também comentou que a Pedagogia Waldorf não está totalmente desenvolvida e, no movimento a sua volta, ninguém sabe como mudá-la. Afirmou:

Entre amigos, surgiu uma novidade sobre como encontrar uma nova abordagem: a Arte da Educação do Fazer. É um movimento pequeno, lento e vulnerável. Conectando-se aos movimentos no Brasil, no Chile e na Europa em geral, construiremos comunidades de aprendizagem. Agradeço o convite para voltar à África do Sul e poder estar aqui com vocês. Obrigado, Sue. **É chegada a hora!**

Escuto novamente o Velho com a Lâmpada, agora preenchendo o salão de pedra e madeira. Na roda, sentados em um círculo de cadeiras, cada pessoa dizia seu nome, inclusive as crianças. Os adultos também compartilharam qual era sua

⁷⁰ Encenamos o conto *A Serpente Verde e a Bela Líria*, de Goethe. No original, o Velho com a Lâmpada diz: “*Es ist an der Zeit!*”.

⁷¹ Seis mães com cerca de 40 anos e seus filhos, uma delas com seu companheiro; um casal interessado (de idade semelhante); uma professora Waldorf e sua parceira; uma terapeuta euritmista e uma professora Waldorf aposentada, ambas com mais ou menos 60 anos; o filho de Sue e sua parceira com filhos; Sue; Peter; e eu.

vontade de estar ali. Ouvimo-nos e acolhemos o que cada pessoa trazia. Enquanto nos escutávamos, as crianças, sentadas no chão aos pés dos seus pais, começaram a brincar silenciosamente, passando a bola de uma para outra. Foi a primeira interação entre elas, pois a maioria ainda não se conhecia. Ao termos um momento de silêncio contemplando-as, pude ver sorrisos e olhos brilhantes entre os adultos, dando a sensação de compartilharmos um sentimento de esperança, reconhecendo a relação espontânea e lúdica entre os pequenos.

Houve uma breve apresentação de Towerland e da agenda do encontro. A programação entre os dias 29 de junho e 3 de julho de 2023 começaria com uma caminhada até o rio, na manhã seguinte, oportunizando aos participantes terem uma noção do lugar. Nos demais dias haveria atividades envolvendo crianças e adultos, e outras voltadas para os adultos enquanto as crianças fariam artesanato ou brincariam. Peter traria sua abordagem por meio de palestras; Sue as entrelaçaria com conversas e exercícios de observação; sua nora traria alguma brincadeira ou canto pela manhã e prepararia as atividades artísticas e de jardinagem, que seriam conduzidas por outras duas participantes; eu ofereceria uma atividade com argila em algum dos dias. Após algumas recomendações sobre responsabilidades partilhadas, concluímos esse momento inicial.

As mesas ocuparam o salão (Figura 49), e as conversas espontâneas permearam o delicioso jantar à luz de grandes círculos de velas suspensos no centro do salão e candelabros fixados nas paredes. Não há energia elétrica em Towerland, apenas alguns equipamentos são abastecidos com energia solar. Silenciosamente, isso diz muito sobre o trabalho que é feito ali.

6.1 Nota Introdutória sobre o Relato

Relatar o que aconteceu durante cada um dos dias do encontro seria interessante, e de fato fiz esse registro. No entanto, para esta pesquisa, gostaria de partilhar alguns momentos de cada dia, atendo-me ao encontro entre a Pedagogia do Fazer e o Ativismo Delicado, bem como ao tema Entorno Social. No relato sobre o encontro no Chile, apresentei apenas um dia do encontro, acompanhando os primeiros contatos dos participantes com os conteúdos pedagógicos, através das palestras, e vivenciando o ambiente social, através de um exercício em duplas. Despertando em cada pessoa o encontro consigo e com o outro através da fala e da

escuta, vivenciamos o que os participantes do grupo chamaram de Escuta Fértil. Neste segundo relato, minha escrita busca revelar, para mim mesma e para quem lê, O QUE me saltou aos olhos a cada dia, ciente de que “entramos no mundo mais inteiramente estando conscientes de nós mesmos” (Davidoff; Kaplan, 2024, p. 31).

Figura 49 – Início do encontro *A Pedagogia do Fazer* no salão de Towerland, em junho de 2023



Fonte: A autora (2023).

6.2 Sexta

6.2.1 Manhã: caminhada ao rio, palestra

O caminho foi feito lenta e silenciosamente através da formação vegetal, passando por vários trechos em que a trilha, encharcada, parecia riacho. Onde a corredeira clara passava, ainda não fazia sol, mas as crianças brincavam com a água e caminhavam pelas grandes pedras com confiança, enquanto os adultos tomavam banho, contemplavam ou conversavam. Passamos boa parte da manhã no rio para onde corriam as águas das montanhas, onde estaríamos juntos pelos próximos três dias.

O resto da manhã estivemos no salão, enquanto as crianças brincavam com tintas na varanda. Peter discorreu sobre a decisão e vontade das crianças em estar aqui, na gravidade da Terra, e se desenvolver junto com ela. O momento seguinte estava reservado para uma troca com os participantes sobre as ideias desenvolvidas, mas, para minha surpresa, foi preenchido com palavras de Peter.

Permeando o tema Entorno Educativo, ele refletiu sobre o desenvolvimento do que chamamos *escola* e sua relação com o *trabalho*, em que a escola aparece como uma alienação da natureza e do trabalho. Após discorrer sobre a origem grega da palavra *escola* — *skhole*, lugar para passar o tempo livre —, Peter prosseguiu:

O trabalho industrial inicial usaria as crianças como força de trabalho. Mas fizemos uma lei para **respeitar a sua liberdade**, eximindo-as de trabalhar e obrigando-as a ir à escola. Hoje em dia, ir à escola não é um privilégio, mas, sim, uma obrigação pela qual você é punido se não seguir. E a escola não tem área de trabalho, nem para as crianças, nem para os professores, mas, sim, salas, por vezes sem janelas, para as crianças não se dispersarem. Nessa circunstância, **onde está a liberdade?** [...] Deve haver algo errado no que chamamos liberdade através da educação.

6.2.2 Tarde: canto e euritmia, artes/jardinagem, palestra, trocas em trios

Após o delicioso almoço, cantamos junto com as crianças. A canção dizia que já havíamos estado juntos antes, reunidos sob o mesmo teto. Praticamos um pouco de euritmia⁷² e logo nos dividimos em dois grandes grupos para realizar atividades de artesanato ou de jardinagem. Era o momento de Fazer juntos.

À tardinha, enquanto as crianças brincavam livremente do lado de fora, Peter trouxe mais um pouco de conteúdos no salão, abordando os quatro reinos da natureza e sua relação com o desenvolvimento da Terra e do corpo humano. E, a fim de elaborar um pouco o que havíamos vivenciado até ali, Peter, finalmente, orientou um trabalho em trios:

Nós somos a Terra e a ela pertencemos. O corpo humano é a quintessência da natureza, pois carrega em si todos os reinos. E as crianças têm o direito de estar em conexão com eles: com as pedras, as plantas, os animais, com

⁷² Euritmia: Forma de arte do movimento que tem como objetivo harmonizar corpo, alma e espírito. Originada em 1912 a partir das pesquisas de Rudolf Steiner, a euritmia busca expressar a música e a poesia através de gestos visíveis, transformando sons e palavras em movimentos coreográficos.

a Mãe Terra, o Pai Fogo e os próprios seres humanos. Para se tornarem verdadeiros Seres Humanos, elas precisam de um Jardim Primordial. Não é por acaso que o nome é “Jardim de Infância”. Mas o que temos hoje como jardim de infância? Salas. **O que podemos fazer pelas crianças?**

E orientou a atividade:

Em grupos de três, trabalhem juntos pelos próximos 20 minutos. Cada pessoa escreve um pouco individualmente sobre esse tema e depois cada um compartilha. A seguir, vocês podem tentar progredir nas respostas individuais e, quem sabe, tentar construir algo juntos.

Já havia visto Peter favorecendo conversas entre os participantes, criando interação entre as pessoas e de cada uma com o conteúdo apresentado. Com essa prática, adentrava-se no âmbito das relações entre os participantes a partir dos conteúdos apresentados nas palestras, ou seja, a perspectiva do pensamento era aquecida pelas trocas, pelas relações, pelos sentimentos. Alguns exercícios da Prática Social Reflexiva poderiam ir mais além, mas parece que ainda não era chegada a hora.

Palavras, frases e perguntas sobre o que podemos fazer pelas crianças vieram à tona no momento de partilha. Eis alguns exemplos compartilhados:

- Autenticidade.
- Conexão profunda com a natureza, estar perto da Terra.
- Como possibilitar esses jardins para as crianças que não os têm?
- Nutrir espaços de vitalidade, mesmo dentro da cidade.
- Construir bolsões de vitalidade.
- É uma questão social; construir, inicialmente, uma comunidade de perguntas.
- Plantar sementes de admiração com as crianças.
- Primeiro tenho que ter um jardim para minha criança interior, meu jardim interno.
- O problema é a falta de educação ou um excesso de educação destrutiva?

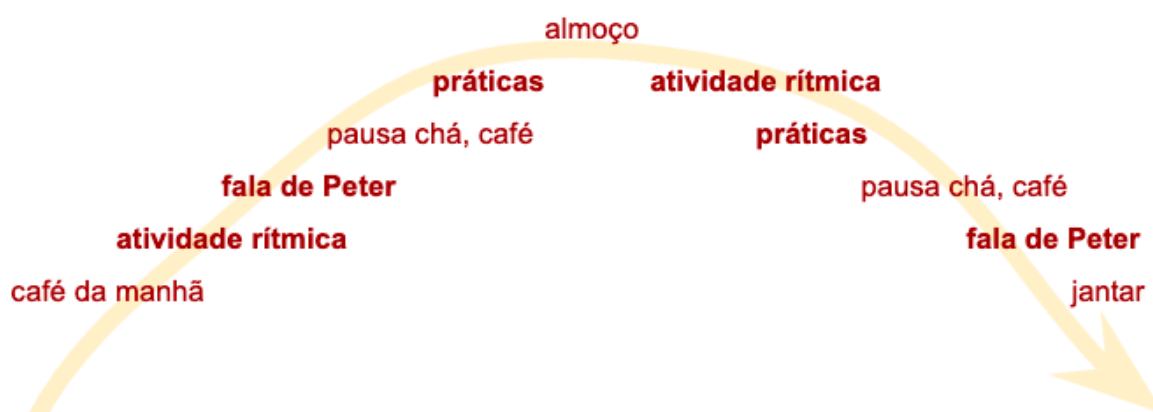
Começamos a mover o conteúdo em nós e entre nós, adentrando uma perspectiva prática — o que podemos fazer? Ao comentar esse conteúdo, Peter aborda a relação entre uma educação viva e aquela estritamente cognitiva, que

consome vitalidade. Concluiu afirmando que as escolas são ambientes capazes de moldar uma nova sociedade e que esse era o propósito de Rudolf Steiner. Sue também comenta, reconhecendo que estamos trabalhando com polaridades entre vitalidade e consciência: “Usamos a vitalidade para ter consciência, para ver, observar. Um equilíbrio nessa dinâmica é fundamental. E por isso, é hora de nutrir nossa vitalidade com uma boa refeição!”. De fato, exercitamos bastante o pensamento, a reflexão, tanto acompanhando o raciocínio das falas de Peter como nas trocas em grupos e plenárias.

6.2.3 Noite: alinhamento

Durante o jantar, sentamos juntos Caitlyn, Sue, Peter e eu. Trocamos sobre o dia, alinhamos o que viria no dia seguinte. Embora no dia anterior houvesse planos de uma troca ainda pela manhã e o que aconteceu foi mais uma sessão com conteúdos trazidos por Peter, as linhas gerais do que planejamos estava acontecendo (Figura 50).

Figura 50 – Estrutura geral da programação do encontro



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A flexibilidade no programa estava principalmente nas práticas, que deveriam ser conduzidas de acordo com o que se percebesse do processo, do grupo. Ou seja, era preciso observar e responder à situação social. O grupo pedia mais contração ou expansão? Mais momentos individuais ou coletivos? Atividade dentro de sala ou fora? Era papel das coordenadoras, que eram as facilitadoras do encontro junto com

Peter, fazer essa leitura e definir a atividade dentre tantas possíveis: exercícios individuais ou em grupo, caminhadas, atividades de cuidado com o entorno, práticas com artes etc. Ali estava o espaço criativo em que um equilíbrio dinâmico poderia ser buscado em benefício do desenvolvimento do grupo.

6.3 Sábado

6.3.1 Manhã: canto e brincadeira, desenho em grupo, palestra

Era divertido e animador cantar e também brincar em roda com as crianças — e como crianças. Olhos brilhando, sorrisos largos, gargalhadas. Havia regras e entendimentos. Havia relação e sentimentos. O corpo inteiro se movimentava e participava. Como diria Schiller: “Somente ao brincar o ser humano é livre!”. Depois tivemos brincadeira “de adulto”: desenhamos em grupos e em silêncio, a partir de um tema proposto — Como estamos no evento?. Ao final, compartilhamos os resultados, mas também refletimos sobre a experiência. Na Prática Social Reflexiva, o que estamos fazendo nunca é somente “o que estamos fazendo”, mas também “como nos percebemos fazendo o que estamos fazendo”.

De volta ao salão, Sue expressa seu agradecimento por estar na natureza intocada e pelo espaço aberto para as reflexões, para onde Peter traz luzes. E apresenta uma questão: “As crianças estão juntas, se autorregulando; porém, não poderemos saber o que necessitam se não estamos com elas. Estamos diante de ‘coisas de adultos’ e ‘coisas de criança’. Mas, como mesclamos isso, o pensar e o fazer?”.

Peter se coloca e me surpreende com sua sinceridade em relação à Pedagogia Waldorf. Ele percebe que o movimento Waldorf precisa seguir se desenvolvendo e conclama: pelas crianças, precisamos mudar — para que elas possam fazer melhor que nós:

“O que podemos fazer? Há muitas coisas pelo mundo que poderiam adentrar esse movimento. Como trazer a Pedagogia Waldorf de maneira renovada, fresca? Estamos entre o convencional e a autenticidade. [...] Algo novo está sendo exigido de nós, e precisamos criá-lo.”

Dirigindo-se ao grupo, que está bem atento, segue respondendo ao questionamento de Sue e lançando novas perguntas:

A conversa constrói um conhecimento aprofundado sobre o que nos está sendo exigido. Se as crianças aprendem daquilo que somos, como nos tornamos o que elas precisam? A cada momento estamos criando entendimento para o futuro. Aprendemos uns dos outros. Como nos conectamos é crucial. Um espaço seguro para isso é fundamental. Como criamos conversas vivas? Como trabalhamos juntos? Como aprofundamos conhecimentos sem dogma?

Percebia uma atmosfera diferenciada na qualidade do que Peter trazia. Talvez pelo grupo ser pequeno ou por haver pessoas que não conheciam do universo antropológico, talvez por estarmos todos em imersão, pelas crianças estarem por perto, pelo fato desse lugar ser de natureza tão abundante, talvez pela presença e perguntas de Sue; ou quem sabe um pouco por cada coisa. Havia uma espontaneidade na forma como Peter apresentava os assuntos a partir das trocas e perguntas dos participantes, um diálogo mais próximo com as pessoas presentes. Mas ainda não via Peter e Sue trabalhando juntos.

A palestra seguiu com Peter discorrendo sobre uma abelha professora. O tema era “Responsabilidade, a nossa habilidade ou capacidade de resposta”:

Se a planta “diz”: “Eu quero água, quem irá me regar?”, devemos — adultos e crianças — estar dispostos a responder: “Eu estou aqui e agora para você!”. A escola convencional não permite o sentimento de responsabilidade. Ensina-se a ler e escrever, mas antes não deveríamos aprender a responder ao ambiente, ao entorno? Num jardim, o que “dizem” as verduras, o alface, as abelhas? Esses são os professores. A criança cria relações, vai aprendendo a escutar e responder a esses seres, desenvolve resposta + habilidade através do trabalho. E também a pessoa que lida com as abelhas é a professora. O fazendeiro é o professor. E, sem necessidade de nenhuma moralidade, podemos afirmar que não existe separação entre ensinar e fazer.

6.3.2 Tarde: tempo livre, modelagem com argila, palestra

Após o almoço tivemos um momento livre. Alguns foram ao rio, e outros caminharam ou descansaram. No meio da tarde, nos reencontramos, e conduzi uma pequena prática de modelagem com todo o grupo.

Tomamos um pedaço de barro confortável no oco das duas mãos juntas. Reconhecemos a terra, o corpo úmido de Towerland, de nosso planeta Terra. As mãos em movimento formaram bolas, esferas. Passando-as de mão em mão, pudemos percebê-las, tão iguais e tão diferentes em tamanho, textura, temperatura. Em seguida, pedi que cada pessoa acrescentasse uma marca única à sua esfera. O início de algo novo. A partir dessa marca, a argila deixou de ser esfera, e a peça de cada pessoa apresentou-se em sua individualidade, com personalidade.

Trabalhamos aquela forma inicial buscando erguê-la um pouco, e logo as organizamos sobre a mesa para observar (Figura 51). Contemplando as formas e os movimentos presentes nas peças, reconhecemos fluxo, receptividade, abertura, oferecimento, erguimento, mas a concavidade foi o que mais marcou o grupo. Agradecemos e concluímos a atividade, que durou 30 minutos.

Figura 51 – Peças modeladas pelos participantes



Fonte: A autora (2023).

Enquanto guardava os materiais, lembrei-me da conversa com Sue algumas horas antes, quando fomos buscar mais argila no açude para complementar a que trouxemos da trilha. Aquele momento de proximidade me permitiu perguntar como ela estava vivenciando o encontro e o trabalho com Peter, quais eram suas impressões. Sue compartilhou que se identificava com a abordagem e as propostas

dele, mas tinha dúvidas sobre a possibilidade de trabalharem, de fato, em harmonia. Ela mencionou como exemplo a necessidade que Peter tem de se expressar no grupo, enquanto ela valoriza mais os momentos de observação, escuta e troca entre os participantes. Na ocasião, senti um leve temor de que não conseguissem se alinhar; e agora, escrevendo sobre esse dia, à luz das polaridades e da trimembração, pergunto-me se essa diferença seria mesmo polaridade ou oportunidade. Afinal, como nas formas, para todo alto há o baixo, e não há côncavo sem convexo.

“A forma é resultado de um processo de movimento”, Peter mencionou na palestra da tarde, afirmando que somos seres fascinados pela forma e dormimos para o movimento, para o processo. “Como pode uma criança cuja natureza é movimento estar na escola onde só há movimento nas pausas!?” A escola é uma forma sem vida, porque a excluímos de lá. Se aprendemos a andar, a falar e a pensar através da vida, o que nos leva a apartar a vida ao aprender a ler, escrever e calcular? “Precisamos oferecer muito o que fazer às crianças!”

Sue levanta-se e sai do recinto. Por que teria saído? Esperava uma roda de partilha, e não mais uma palestra de Peter? Fiquei apreensiva de que estivesse tendo dificuldade com aquele momento, com Peter. Eu vibrava pelo entrosamento entre A Arte da Educação do Fazer e o Ativismo Delicado, entre Peter e Sue. E se eles não se entendessem? Havia tanto potencial na colaboração entre as duas práticas. Mas, naquele momento, eu não poderia saber o que estava acontecendo com Sue, de forma que voltei a me concentrar no que Peter estava desenvolvendo:

Diante de tudo isso, as questões centrais que deveriam nortear o currículo são: 1) **O que uma criança precisa para seu próprio desenvolvimento?** 2) **O que a Terra precisa para seu próprio desenvolvimento?** A agricultura é uma oportunidade para estabelecer relações e ações coerentes com a Terra e seus seres.

Peter conclui trazendo a proposta da educação poder se dar numa fazenda biodinâmica⁷³, onde, além das relações entre solo e minerais, plantas, animais e pessoas, considera-se também os movimentos e forças do Cosmos.

Ainda sentados em roda, seguiu-se uma rica conversa entre os participantes, aberta e espontânea. Pensei comigo: “Sue perdeu este momento, esta oportunidade de acompanhar o grupo dialogando animadamente, inclusive Peter”. Foi quando ela apareceu, informando que o jantar estava terminando de esquentar, em breve seria servido. Como de hábito, ela quem esquentava a refeição da noite, com ajuda de uma ou outra pessoa do grupo. Eu não me lembrara disso quando a vi se retirar durante a roda e fiquei supondo coisas a partir das minhas apreensões e desejos.

6.3.3 Noite: reflexões e anotações

Pensei em conversar com Sue durante ou após o jantar, porém, ela esteve muito ocupada, numa mesa afastada, conversando com Peter. Ainda estavam ali quando me recolhi ao quarto. Nessa noite, busquei me escutar através da escrita e partilho um trechinho dessas anotações:

Como estou no encontro? Observo as crianças nos ajudando nos ritmos, seja na brincadeira da manhã, seja no atrapalhar a conversa, e percebermos que é hora do chá. Vejo Peter e Sue se acomodando, embora Sue esteja sentindo alguma dificuldade em trabalhar com Peter, como falou-me enquanto buscávamos argila. Percebemos que ele tinha mais facilidade de chegar nas pessoas palestrando, pela cabeça, por isso, ele precisa da arte e das relações. [...] Peter e Sue estão se conhecendo. É interessante observar a urgência de Peter, apesar dele sempre trazer que o pequeno e lento é bonito. Essa urgência, na minha opinião, refere-se às ameaças cada vez maiores à infância e ao planeta, mas também a si próprio. Peter, com impressionantes jovialidade e força, tem mais de 80 anos.

⁷³ A Agricultura Biodinâmica pretende desenvolver uma paisagem cultivada sadia, na qual a qualidade dos alimentos seja aprimorada a partir do cuidado com o solo. A propriedade agrícola é vista como Organismo Agrícola, um organismo espiritual comparável a um ser humano. Este está inserido harmoniosamente na paisagem local, considerando-se os seus princípios ecológicos, sociais, técnicos, culturais, econômicos e fenomenológicos. Procura-se a cura da terra, o bem-estar do produtor, a produção de alimentos sadios para o consumidor, o desenvolvimento da espiritualidade do homem, através do desenvolvimento de forças existentes no mundo natural e a participação da humanidade nesse processo. O movimento biodinâmico originou-se de uma série de oito conferências ministradas pelo cientista e filósofo Rudolf Steiner em 1924. Saiba mais no site da Associação Biodinâmica. Disponível em: <https://biodinamica.org.br/biodinamica/apresentacao/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

6.4 Domingo

6.4.1 Manhã: canto e brincadeiras, exercício social com bolas, exercício de observação, palestra

Após o canto e as brincadeiras com as crianças, Sue conduziu um simples exercício social: estamos em roda, passando bolas de mão em mão. Um pequeno ritmo se estabelece, mas, algumas regras vão chegando e atrapalhamo-nos. É preciso parar e conversar, compreender, alinhar as ações, a fim de alcançar um bom resultado coletivo. Assim seguimos, com Sue sempre trazendo perguntas, reflexões ou comentários relacionados com a experiência individual e também com a vida de relações entre as pessoas.

“Cinco mil anos antes de Cristo, antes mesmo de judeus e cristãos, a Terra era selvagem e caótica” — formando uma roda no salão, escutávamos Peter:

Zaratustra liderou o antigo povo do Irã na relação com as pedras, as plantas e os animais. Cultivando maçãs, as tornaram mais doces e bonitas, ou seja, as maçãs tornaram-se mais maçãs com a participação dos seres humanos. O mesmo foi feito com animais. Cada ser brilhava nesse jardim — *Svarna*. Isso criou Ordem. Para além daquele lugar, tudo era deserto. O nome iraniano para jardim é *Paradisa*. Essa história foi transformada como um Paraíso Perdido para os primeiros cristãos. Mas nós podemos fazer o paraíso na Terra, como o povo iraniano fez, com Zaratustra. [...] Contemplemos essas imagens: o Paraíso Perdido pela desobediência de Adão e Eva e o Paraíso na Terra de Zaratustra, onde, através de relações ordenadas entre a natureza e o ser humano, a paz emerge.

Sua fala foi breve, concisa, tranquila, como uma contação de história. Havia outra qualidade no ambiente. Sue assume a liderança, afirmando que estavam descobrindo e tentando construir como trabalhar juntos. Mais uma vez agradeceu todos os estímulos que recebíamos de Peter, de sua preciosa observação do que nos rodeia, sobre as crianças e sobre a Terra. E faz um chamado: “Observação é a minha prática. Observação é o que vamos praticar agora”. Logo deu as instruções sobre o que faríamos naquela manhã ensolarada.

Caminhamos pelo entorno até encontrar algo que nos encantasse, que nos maravilhasse. Em Towerland, isso não é tão difícil... Escolhido o objeto, cada

pessoa se dedicou à observação dele, tomando notas sobre o que era capaz de perceber ali, fatos observáveis. “Quando acharem que terminaram, sigam observando e anotando. A observação é infinita!” — disse Sue. Em seguida, formamos trios, e os colegas anotaram o que viam em nosso objeto escolhido. Compartilhamos o que cada um havia observado de cada objeto. Para finalizar, conversamos sobre a experiência nesse pequeno grupo e seguimos para a plenária.

Na partilha entre todos, as palavras mais faladas foram *presença, linguagem* e *sentidos*. Sue faz então um fechamento reunindo elementos de nossas descobertas com a sua própria bagagem de conhecimentos e vivências:

Na relação com as crianças, como nos tornamos conscientes daquilo que é nosso e daquilo que é delas? Esse exercício é uma base para construir Relação, para **construir a capacidade de Ver**. A criança pode ser observada, e essa observação começa com essa descrição de fatos: o que sou capaz de perceber na criança? Suas formas, cores, tamanhos, texturas... A observação é uma prática sanativa. **Como prestamos atenção nos amplia, e o fenômeno observado também se amplia.** Enamoramo-nos através da atenção. É tudo sobre relações!

Na pausa do chá, Peter se aproximou de mim. A conversa permitiu-me perguntar-lhe como estava, como estava percebendo esses dias, ao que ele respondeu: “Para construir Comunidade, eu sou fraco. Sou um lobo solitário. Eu sou uma reta vertical. O trabalho de Sue é horizontal, constrói relação. É um encontro necessário”.

A seguir, Peter iniciou sua fala partindo do tema da polaridade entre a cabeça e os membros, em seguida relacionando-a com a cidade e o ambiente natural cultivado. A cabeça representa quietude, reflexão e isolamento, enquanto os membros se conectam à ação e ao entorno. Pensar excessivamente sem ação leva à estagnação, como exemplificado pela tecnologia e pela escola tradicional, que ignora os membros em favor da mente. Rudolf Steiner propõe que a espiritualidade é alcançada ao direcionar os membros para tarefas coerentes, que respondam às demandas do ambiente. Esse “fazer com sentido” se estende ao cuidado com a casa, o jardim, a comunidade e o planeta.

Uma criança compreende as necessidades diretas do ambiente, como a alface que “pede” por água. Porém, as cidades, com suas regras e tecnologias, distanciam as crianças dessa relação direta com o entorno. As cidades podem

parecer organizadas, mas são ambientes solitários e desconectados. Para reverter isso, é necessário recriar a relação das crianças com a natureza e estabelecer um equilíbrio entre aprendizado prático e intelectual, como proposto pelo currículo Waldorf. O desafio é preparar as crianças para as condições da Terra em 2050, desenvolvendo habilidades que promovam tanto a sobrevivência quanto a essência de ser humano.

Como encerramento da manhã, Sue compartilhou o desejo de transformar o ambiente educacional e comunitário em um espaço que nutra tanto o desenvolvimento humano quanto a interação com o entorno: “Temos sementes a serem tomadas propositadamente em nosso trabalho cotidiano. São fontes de inspiração. Espero que possamos plantar essas sementes no mundo. É poderoso, verdadeiro e vivo!”

6.4.2 Tarde: tempo livre, roda de conversa sobre a EWRT, fogueira

À tarde, a partir da observação do grupo de adultos e crianças, optou-se por um bom tempo livre. O encontro do grupo se deu somente no final da tarde, no espaço externo em frente ao salão, quando alguns preparavam o jantar com as crianças na fogueira e outros se reuniram nas mesas para uma roda de conversa. O convite foi para a apresentação de uma experiência real da Pedagogia do Fazer no Brasil: uma apresentação minha sobre a Escola Waldorf Rural Turmalina. Conteí a história da escola e descrevi seu cotidiano. Das várias perguntas que vieram, lembro-me bem do questionamento que Sue fez: “Há momentos de reflexão e trocas entre os professores, e entre professores e gestores, sobre suas práticas e sobre a escola?”.

Nessa noite, vivenciamos o calor ardente do jantar preparado na fogueira.

6.5 Segunda

6.5.1 Manhã: canto e brincadeira, atividade reflexiva de encerramento, plenária final

Nesse último dia juntos, depois de cantarmos e brincarmos como e com as crianças, Sue propõe que cada pessoa possa estar sozinha, lembrando momentos que passamos juntos nesses dias (Figuras 52 a 57, a seguir). Sugere que, nesse

silêncio, possa encontrar as sementes do processo em si e ainda refletir sobre sua capacidade de resposta, sua responsabilidade. Cada um escolheu um canto perto ou mais afastado do salão ou em meio à natureza, e, quando voltamos, fomos convidados a compartilhar sementes que trouxemos e que levaremos conosco, de forma que uma pessoa pegasse o fio da fala da outra e a conversa fosse tecida entre todos.

Essa era uma prática comum nos encontros promovidos por Allan e Sue. A proposta de nos expressarmos enquanto indivíduos, porém considerando o que está em andamento na roda, era uma sutileza potente. Mais do que uma série de impressões e experiências, a proposta exigia dos participantes uma atenção tanto em si mesmo quanto no grupo, fazendo brotar falas claras e uma qualidade atenta de escuta. De fato, a conversa na roda foi tecida com calma, sensibilidade e coerência, cada pessoa se trazendo do seu recanto individual de reflexão para esse momento social em roda. Os temas foram se interligando, e uma trama calorosa podia ser percebida, como se, além de escutar cada indivíduo, pudéssemos escutar “a voz do grupo”.

6.5.2 Criação textual: a voz do grupo atribuindo sentido ao encontro

A partir de trechos das falas dos participantes, na ordem em que foram se expressando, trago aqui uma composição livre, como uma voz do grupo:

Neste momento de reflexão e fechamento, encontro possibilidades que me renovam. Percebi que a responsabilidade é uma chave que une pensamento e vontade. Se algumas vezes me senti inconsequente, também percebi que posso fazer melhor: observar-me, desacelerar, ser curiosa, ter mais presença e menos passividade, e, principalmente, aprender com minha criança. Para isso, vejo o quão importante é uma Comunidade: poder trocar com outras pessoas, crianças e adultos, com perspectivas diferentes. Podemos oferecer um espaço assim para nossas crianças? Compreender que uma Comunidade é essencial já é, em si, uma responsabilidade profunda.

Uma parte de mim teme que o espaço de relações e entendimento que construímos esses dias se perca no cotidiano. Quero manter essas conversas vivas,

levando-as como sementes a lugares que minhas crianças frequentam. Também desejo cultivar uma comunidade entre nós e imaginar novos espaços no futuro. Como podemos seguir perguntando: o que significa se engajar em uma comunidade? Devemos mudar a civilização ou a forma de construir comunidades? Para lidar com essas perguntas, eu preciso da Comunidade!

Em algum momento, podemos pensar: “eu quero uma comunidade, mas não com essa criança, com essa família”. E pode ser que sejamos nós parte dessa família indesejada. Como podemos acolher o desenvolvimento de cada ser? Precisamos de pessoas que assumam responsabilidades e formem uma comunidade que se responsabilize por todas as crianças! Para isso, é essencial perceber a diferença entre “eles são a escola” e “nós somos a escola”. Com esses que entendem que são, eles mesmos, a escola, o processo é poderoso. E com aqueles que ainda não entendem, devemos criar ambientes para despertar a responsabilidade? Talvez seja hora de um espaço rural, uma comunidade com ofícios. Afinal, viver em comunidade é o ambiente mais incrível para o desenvolvimento.

Devemos pensar, compartilhar e crescer na vontade de realizar um propósito em que cada criança é uma inspiração! Sejam educados pela criança, mesmo por aquelas que ainda não nasceram. Essa imagem estrutura sentimentos de futuro, um impulso espiritual: cada criança traz algo sagrado, digno. Que valente é um bebê ao vir para esse trabalho! Esses dias foram um refresco sobre como nos trazer ao mundo outra vez. Mesmo sem planos claros, temos o “responder” como habilidade. Talvez uma fazenda biodinâmica seja um caminho que emergirá do Fazer, não apenas do Conversar.

De toda forma, neste ambiente, sinto muita gratidão por estarmos no seio da Antroposofia e, principalmente, por podermos questioná-la e mover-nos com ela. Assim, o vigor está voltando. Após anos de Pedagogia Waldorf, sinto que estamos “grávidos” de Caos. É tempo de Potencialidade. Como a aprendizagem acontece através da vida e, na vida, compromisso é verbo que realizamos juntos, encontramos aqui uma Comunidade. Sinto-me comprometida em manter este grupo vivo, com encontros e estudos. Robusto e vivo!

Figura 52 – Participantes reunidos no salão



Fonte: A autora (2023).

Figura 53 – Crianças em atividade



Fonte: A autora (2023).

Figura 54 – Peter Guttenhöfer e Sue Davidoff



Fonte: A autora (2023).

Figura 55 – Proteas



Fonte: A autora (2023).

Figura 56 – Mandala com material coletado



Fonte: A autora (2023).

Figura 57 – Crianças e adultos na cozinha



Fonte: A autora (2023).

7 DISCUSSÃO: ORGANIZAÇÕES SOCIAIS COMO OBRAS DE ARTE

Todo ir tem um vir; todo voo, um pouso. Depois de tanto explorar, o tempo de decantar. Contemplar internamente o que foi vivenciado. Criar imagens. Relacionar com o já sabido. Apreender. Compartilhar. E também deixar ir, soltar... Encontrar novas perguntas.⁷⁴

Vivemos tempos de isolamento social e egoísmo crescentes. Tempos de polaridades. Guerras. O contexto atual revela-se diante de nós em grande complexidade, imprevisibilidade e incerteza. Nunca se discutiu tanto, nem em tantos âmbitos sociais, a insuficiência positivista, cujas formas de representação atribuem aos fenômenos uma certeza de que realmente carecem. São tempos nos quais acompanhamos tantas coisas acontecendo em tantas partes do planeta ao mesmo tempo. No entanto, estamos vivendo tempos em que “a experiência é rara”, como afirma o educador espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (Larrosa Bondía, 2002, p. 21).

A descrição me remete a salas de aula em ambientes fechados, escolas cimentadas, muitas vezes gradeadas. Remete-me ao excesso de aulas expositivas, conteudistas, com estudantes sentados enfileirados. Surge em mim a sensação de desperdício das quantas possibilidades que a imprevisibilidade do encontro com o outro pode nos proporcionar, seja outro ser humano ou outro ser — animal, planta, montanha. Pois, ainda segundo Larrosa Bondía (2002), “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem *pré-ver* nem *pré-dizer*” (Larrosa Bondía, 2002, p. 28).

Através da minha atuação numa escola rica em “experiência”, da participação nos encontros que “me tocaram”, do exercício de escrita em reflexões e relatos que me atravessam, permiti-me — ou tentei — tornar-me “sujeito da experiência”, esse espaço onde têm lugar os acontecimentos. Sujeito onde uma passividade, feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção — onde uma disponibilidade, uma

⁷⁴ Texto da autora, anotação em caderno, nov. 2024.

abertura essencial se manifesta (Larrosa Bondía, 2002). Para tal, é preciso intenção, praticar a vontade de desacelerar em tempos frenéticos:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que se torna quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa Bondía, 2002, p. 24).

As palavras ressoam com o meu dissertar, com a maneira goethiana de observar e descrever fenômenos, com a necessária abertura de um ativista delicado. Reverberam também com as ações coerentes ao responder a um entorno educativo e social de maneira criativa e com as vivências dos encontros chileno e sul-africano.

7.1 Sobre os Encontros Internacionais

“Abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece”, “ter paciência e dar-se tempo e espaço”. Foram estes gestos reconhecidos por Larrosa Bondía (2002, p. 24) que me permitiram revisitar os eventos internacionais de que participei e os quais relatei. No encontro *Educar para la Tierra*, no Chile, a cada dia criamos tempos e espaços de encontro e reflexão conjunta, tecendo relações entre pessoas, acontecimentos, ambiente, aprendizados. Os exercícios propostos e as plenárias abertas colaboraram tanto para a aproximação entre os participantes quanto para a percepção das forças que atuam nas dinâmicas sociais. Em relação ao grupo que conduzi, percebi que nos encontrávamos pelos espaços do evento e sempre nos cumprimentávamos, novas interações surgiam fora dos momentos de encontro dos grupos e uma “camaradagem” invisível unia o “meu grupo”. Entre todos os participantes, acompanhamos com curiosidade o desabrochar de um sentimento de pertencimento. Como a Escuta Fértil do primeiro dia, as demais práticas sociais vivenciadas permitiram a vulnerabilidade diante do outro, a auto-observação e reflexão, a partilha, formando um caloroso ambiente de trocas e aprendizagem.

Na volta dessa primeira viagem, reflexiva e solitária no avião, revisei minha experiência. Eu sabia que, naquela região chilena onde aconteceu o encontro, a firme cordilheira rochosa encontrava uma região fluida de lagos. Uma das características mais importantes daquela região é que é a última onde se podem apreciar as tradicionais faixas de relevo do Chile, pois, dali ao sul, elas são invadidas pelas águas⁷⁵.

Uma sensação em mim tomou forma, cor, movimento. Uma imagem se apresentou: a gravidade firme trazida por Guttenhöfer como pedras firmes e pesadas, as dinâmicas sociais reflexivas como água, em movimento entre os participantes. Tratava-se de um encontro entre elementos distintos, como na paisagem da cordilheira e lagos na qual estávamos inseridos. Pedra e água se encontravam. Será que conseguimos integrar tais forças? (Figura 58).

Figura 58 – Pedras no lago Llanquihue

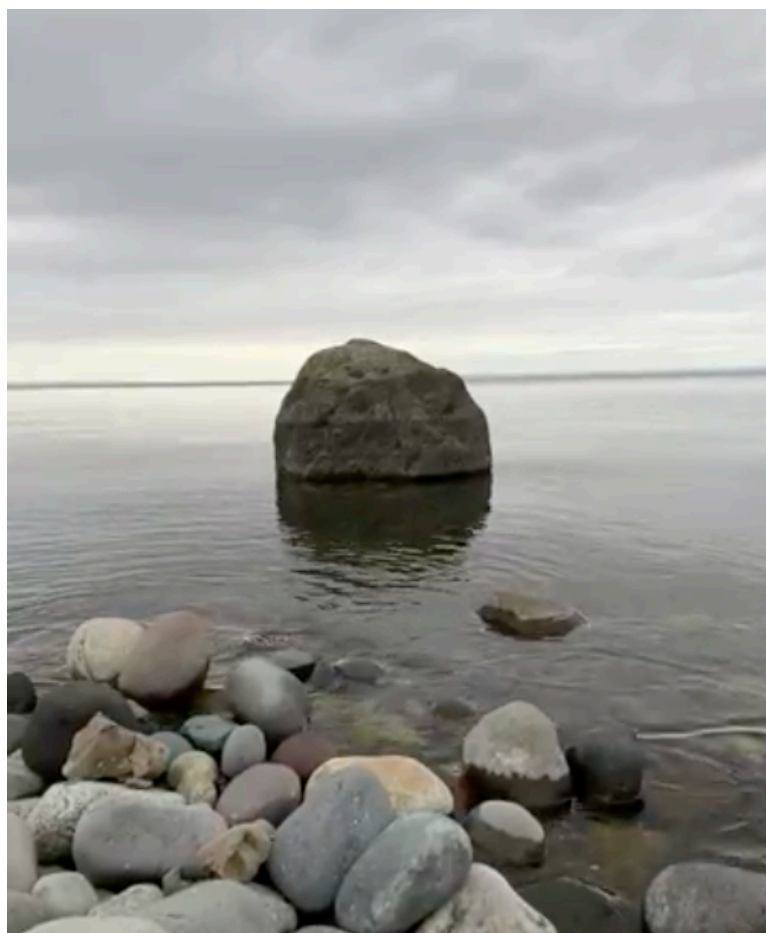


Foto: A autora (2023).

⁷⁵ Informação extraída de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponível em: <https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/region10/relieve.htm>. Acesso em: 6 dez. 2024.

Alguns meses depois, a convergência entre a Pedagogia do Fazer e o Ativismo Delicado ganhou mais intimidade no encontro entre o próprio Peter Guttenhöfer e Sue Davidoff, na África do Sul. As palavras graves de Peter encontraram as montanhas de Towerland. Os processos de observação e troca conduzidos por Sue fluíram entre as pessoas, o lugar e os conteúdos. Na dança dos encontros, observar Sue e Peter formando uma parceria foi interessante. No segundo dia, pensei que seria muito difícil trabalharem juntos; porém, no dia seguinte, tivemos preciosas narrativas contadas por Peter, quando foi econômico no tempo e generoso em profundidade. Em seguida, Sue apresentou e orientou uma atividade de observação. Foi um fluxo harmônico, fruto da longa conversa na noite anterior, suponho. A partir desse momento, senti que entramos numa trama de movimentos entre os dois e também com o grupo.

O processo de aproximação aconteceu não somente com Peter e Sue. O grupo de pessoas, de alguma forma, também percorreu uma jornada de encontro. Começando com as expectativas individuais na primeira roda, cada um partiu de si mesmo, e, ao longo dos dias e das atividades, o processo e a convivência colocou-nos diante uns dos outros e também juntos. Houve momentos em que a relação entre individualidade e a percepção de comunidade foi revelada como uma polaridade. “Cuidar do meu próprio jardim é prioritário e deve ser feito antes de entrar em comunidade”, afirmou uma das participantes. Mas não é conhecendo e relacionando-se com outras pessoas que conhecemos mais sobre nós mesmos? Relembrando da trimembração, estamos certos de que a unilateralidade leva à estagnação (Kaplan, 2005; Bos, 2005), de forma que sustentar o encontro e a tensão entre indivíduo e social é capaz de gerar forças vitalizantes, como numa comunidade. Comum + Unidade. O todo e a parte. Nós e eu.

Metamorfoseando a imagem que emergiu na experiência chilena, rochas e líquidos novamente se encontraram como impulsos pedagógicos e sociais; dessa vez, se reconheceram, se estranharam, se integraram. Terra e água formaram argila, matéria plástica e moldável, na qual fluxo e forma se expressam em esculturas que abrem espaço para sementes, possibilidades comunitárias. Feliz por ter atendido ao chamado selvagem para estar em Towerland novamente, escrevi a Sue: “As formas feitas pelo grupo — com o corpo argiloso de Towerland — revelaram tanta concavidade, tanta receptividade: espaço para novas sementes!”.

7.2 Sobre a Escola como Organismo Estético

Atuar de maneira responsável em um mundo em constante transformação implica reconhecer o lúdico e o estético como elementos essenciais na construção de relações significativas entre os indivíduos e seu ambiente social. Se a autoeducação prepara o indivíduo e o aproxima de sua natureza estética, que é intrinsecamente livre, qual seria o processo social que fomenta essa autoeducação nas organizações? Como um organismo social vivo se percebe e reflete sobre si mesmo, senão através das naturezas individuais de seus membros, em momentos e processos coletivos de autodesenvolvimento institucional?

Observamos que a dimensão “entre” polaridades é ao mesmo tempo delicada e dinâmica, possuindo em si o potencial da forma viva e da liberdade, mediada pelo poder da Vontade. Agir “entre polaridades” exige sensibilidade, clareza e uma intimidade consigo mesmo para alcançar o equilíbrio: reconhecimento, autocuidado físico e emocional, e conhecimento. Para que um indivíduo se relacione com o “entre”, é também necessário silenciar: escutar o próprio vazio e aprender com a observação cotidiana de si mesmo e do mundo (Figura 59).

Figura 59 – Ilustração sobre o Vazio



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No contexto social, onde e quando se pratica o silêncio? Que espaços ou momentos as organizações sociais dedicam para tal? No coletivo, a força do individualismo e do egoísmo faz com que estruturas autênticas de autocuidado organizacional estejam em extinção, sufocadas por dragões como a burocracia, o automatismo e a pressa.

Num mundo em que a experiência é rara (Larrosa Bondía, 2002), é urgente a criação de espaços-tempos individuais e sociais para o autocuidado e o autodesenvolvimento, como afirma Kaplan (2005, p. 103-104):

Sustentar o balanço, num contexto de liberdade, é a tarefa mais árdua de todas. Mas também a mais simples. A liberdade não apenas incentiva o balanço, como só se sustenta realmente na presença de uma profunda centralidade. Manter as polaridades em equilíbrio significa manter e ser mantido, ser flexível e fluido, mas concentrado, mantendo-se dentro dos princípios. Demandando e incentivando profunda autenticidade. E isso deixa o organismo em sintonia com o mundo à sua volta e consigo mesmo. Realmente, o preço da liberdade é a eterna vigilância. É dentro da triplicidade que a energia se move. O organismo se torna mais móvel, e certa liberdade, conjugada à autoridade, pode ser alcançada.

Nesse sentido, acreditamos que várias práticas contribuem para a formação dos entornos que compõem a escola mencionados na pesquisa: uma prática pedagógica sensível e coerente que integra o desenvolvimento humano e da Terra através de um Entorno Educativo; o desafio de realizar uma prática social autogerida e compartilhada que configura uma comunidade aprendiz, dando forma a um Entorno Social; por fim, aproximando-nos do organismo social como uma obra de arte, poderíamos ir ao encontro de práticas pedagógicas e sociais que nos convidam a ser artistas — do educar, do invisível, do equilíbrio, do lúdico e do estético —, no intuito de compor uma escultura social, um Entorno Artístico.

A motivação inicial da pesquisa — o entendimento e a vivência da escola como organismo estético — foi explorada através dos relatos da vivência artística na EWRT, do encontro *Educar para la Tierra*, no Chile, e do encontro *A Pedagogia do Fazer e Ativismo Delicado*, na África do Sul. Nestes, podemos perceber uma diversidade de práticas sociais que favoreceram a autopercepção de si e da iniciativa em questão, aproximando-a de um Entorno Artístico.

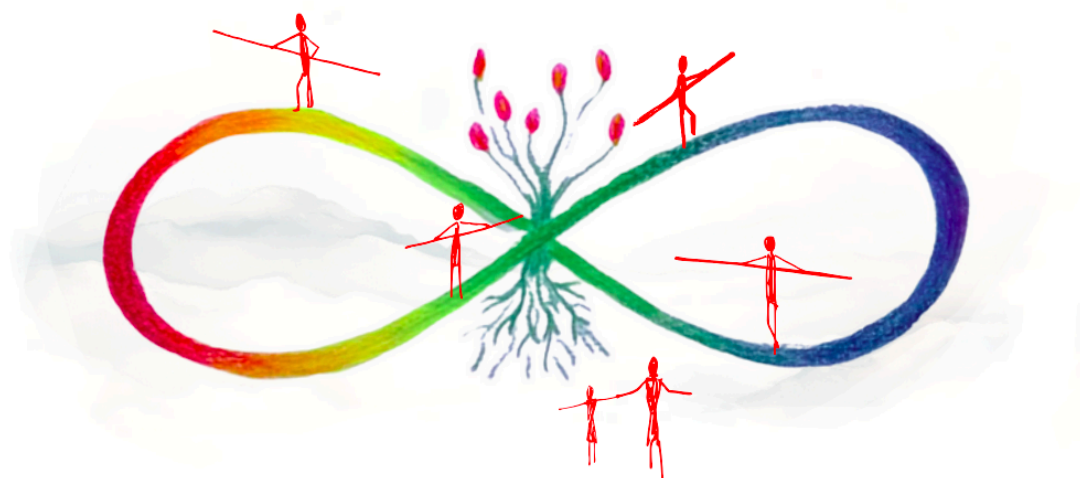
Entendendo essas práticas como categorias, a seguir abordaremos algumas delas, considerando que são válidas tanto para a escola quanto para organismos sociais de maneira geral. Ao comentar cada uma, buscaremos agregar novas relações culturais ao conteúdo já apresentado, através de autores que atualizam o tema da pesquisa com a localidade e o tempo em que estamos inseridos, conforme a lista seguir:

1. Presença, Observação e Atenção
2. Arte da Conversa
3. Escuta Fértil
4. Ambiente de Perguntas
5. Atividades Artísticas
6. Brincadeira - Jogo
7. Geografia e Desenhos Sociais
8. Desenvolvimento Social e Autodesenvolvimento
9. Escrita e Pesquisa-Ação

Através dessas categorias também buscamos ressaltar que a compreensão de organizações sociais como organismos estéticos perpassa a implementação de práticas sociais que promovem experiências autênticas e reflexivas. Porém, em um mundo cada vez mais acelerado e complexo, fazem-se necessárias condições iniciais para tal. A desaceleração, por exemplo, é fundamental para a criação de espaços-tempos de autocuidado e autodesenvolvimento, tanto individual quanto organizacional.

Nesse contexto, as práticas aqui propostas auxiliam no estabelecimento desse ambiente propício e também no desenvolvimento de habilidades, tal qual as cores que o artista maneja em sua criação plástica. Ou seja, essas e outras práticas individuais e sociais podem ser entendidas como as "cores" usadas para a composição estética e lúdica do organismo social. Desenvolvendo e aprimorando habilidades, os integrantes dos organismos sociais vivos podem ser Artistas do Equilíbrio, Artistas do Invisível, cocriando a escola como uma obra de arte social (Figura 60).

Figura 60 – Artistas do Equilíbrio cocriando a organização social



Fonte: Elaborado pela autora a partir de ilustração criada em parceria com Vivian Victor (2024).

7.2.1 Presença, Observação e Atenção

Do caminhar nasce um novo olhar, que não apenas vê o mundo diferente, mas torna-se uma ferramenta, um instrumento novo e distinto para compreender aquilo que se revela de novo diante de nossos sentidos (Eckschmidt, 2021, p. 94).

Tentar mudar diretamente a realidade ou uma parte dela pode ser uma abordagem limitada. Ao descrever a Prática Social Reflexiva, Davidoff e Kaplan (2024) enfatizam que, em vez de buscar transformações imediatas, é mais eficaz prestar atenção à essência do que nos cerca e às suas expressões. Assim, para nos tornarmos responsáveis, é essencial que sejamos cuidadosos e atentos. A atenção constante se torna uma necessidade — devemos focar não apenas nos detalhes isolados, mas também em padrões, conexões e configurações, pois esses elementos formam as totalidades invisíveis que dão sentido à vida e ao mundo em desenvolvimento, portanto, também, às organizações sociais, moldando assim o seu futuro.

7.2.2 Arte da Conversa

O que é mais valioso que ouro? Luz. O que é mais precioso que a luz? A fala (Goethe, 2012, p. 17).

O método científico de Goethe envolve o engajamento com o mundo, em um diálogo, permitindo que ele se revele e mude ao se enxergar de uma maneira diferente (Steiner, 2004). Derivada dessa abordagem, a prática social proposta por Davidoff e Kaplan (2024) se fundamenta na simples, ordinária e sublime arte da conversação, em que a escuta ativa, a observação e a reflexão são essenciais para promover transformações significativas. Repleta de desafios e potencialidades, na conversa a comunicação vai além da simples troca de informações e envolve uma profunda interação humana. O professor e pesquisador argentino Carlos Skliar, em seu texto *Elogio à Conversa*, a descreve como um ato relacional e vulnerável:

Uma conversa não é apenas uma tomada de posição; é, sobretudo, uma forma de exposição: me exponho à intempérie da incompreensão, da intraduzibilidade, do que não sou capaz de dizer, da impotência. E me exponho, também, ao que virá e não se pode saber de antemão, me exponho à outra exposição (Skliar, 2023, p. 12).

7.2.3 Escuta Fértil

É curador quando você se sente ouvido. Para isso, o ouvinte precisa se conter para dar espaço ao locutor: conter sua própria palavra, pensamentos, opiniões. E no final, pode-se ter algo novo dentro de si. Ouvir pode ser fértil. Sim, algo novo pode nascer da escuta. Uma escuta fértil que faz florescer! (Informação verbal⁷⁶)

No encontro chileno, o simples exercício de escuta proporcionou aos participantes momentos raros de experiência autêntica. Mais do que falar sobre o significado da escuta, o encontro proporcionou que os próprios integrantes

⁷⁶ Anotação em caderno pela autora das falas dos participantes na Dinâmica Social de Escuta no primeiro dia do encontro *Educar para la Tierra*, Puerto Varas, Chile, em 25 fev. 2023.

formulassem o significado e o potencial da escuta. É assim que se aprende fazendo e se faz aprendendo.

Revelando também sua própria experiência com o ouvir de forma atenta e ética, o escritor e pesquisador de humanidades Rubem Alves (2011) destaca em seu texto *Escutatória* essa habilidade subestimada:

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar... Ninguém quer aprender a ouvir. Eu proponho um novo ramo na pedagogia: a escutatória. Só se aprende a escutar com ouvidos, mas há diferentes tipos de ouvidos (Alves, 2011, p. 65).

7.2.4 Ambiente de Perguntas

Tenha paciência em relação a tudo que não está resolvido em seu coração e ame as próprias perguntas, como quartos fechados e como livros escritos em uma língua estrangeira. Não investigue agora as respostas que não lhe podem ser dadas, porque não poderia vivê-las. E é disto que se trata, de viver tudo. Viva agora as perguntas. Talvez passe, gradativamente, em um belo dia, sem perceber, a viver as respostas (Rilke, 2009, p. 43).

Um ambiente de perguntas é como me refiro a um recurso metodológico comum nas intervenções sociais reflexivas, normalmente antecedendo um momento de escrita individual ou uma roda de trocas em um grupo. A prática consiste em apresentar um conjunto de questões simultâneas sobre um mesmo tema e convidar o ouvinte a mergulhar no todo que elas formam. Não se espera que haja um esforço objetivo em responder a cada pergunta, mas que se permita vivenciar a miríade de pensamentos, sentimentos e sensações que elas evocam, propiciando um campo de respostas móvel e aberto. Essa flexibilidade tanto favorece o diálogo e a troca quanto promove uma percepção do que é mais significativo para a pessoa ou o grupo naquele momento.

7.2.5 Atividades Artísticas

No princípio, Tupã criou o céu e as estrelas. Depois, ele desceu à Terra e fez as águas. Então, ele pegou um pouco de barro, amassou e moldou o

primeiro homem. Soprou-lhe o nariz e deu-lhe vida. O homem cresceu e ficou grande como Tupã, mas não falava. Então, Tupã soprou em sua boca e começou a falar. Na orelha esquerda, Tupã soprou a inteligência; na orelha direita, soprou a sabedoria. Assim, o homem recebeu o poder de escolher entre criar e destruir (Claro, 2014, p. 4).

O elemento artístico permeia a programação dos encontros. O canto reúne vozes individuais numa melodia coletiva no Chile. A modelagem em argila, por exemplo, nos conecta à nossa essência. Relacionada às origens, a imagem da criação do ser humano através do barro permeia várias culturas, incluindo a havaiana, iorubá, chinesa, maori, norte-coreana e tupi-guarani, como vimos acima. Podemos dizer que criar com o barro nos aproxima de nós mesmos. As peças modeladas em argila revelam o gesto do grupo na vivência com modelagem na EWRT. O mesmo acontece no encontro sul-africano: espaços côncavos predominam e podem acolher sementes da capacidade individual e social de responsabilizar-se.

7.2.6 Brincadeira - Jogo

“Quando você está usando o seu fio de vida inteiro, você está brincando.”
Lydia Hortélio (2024).

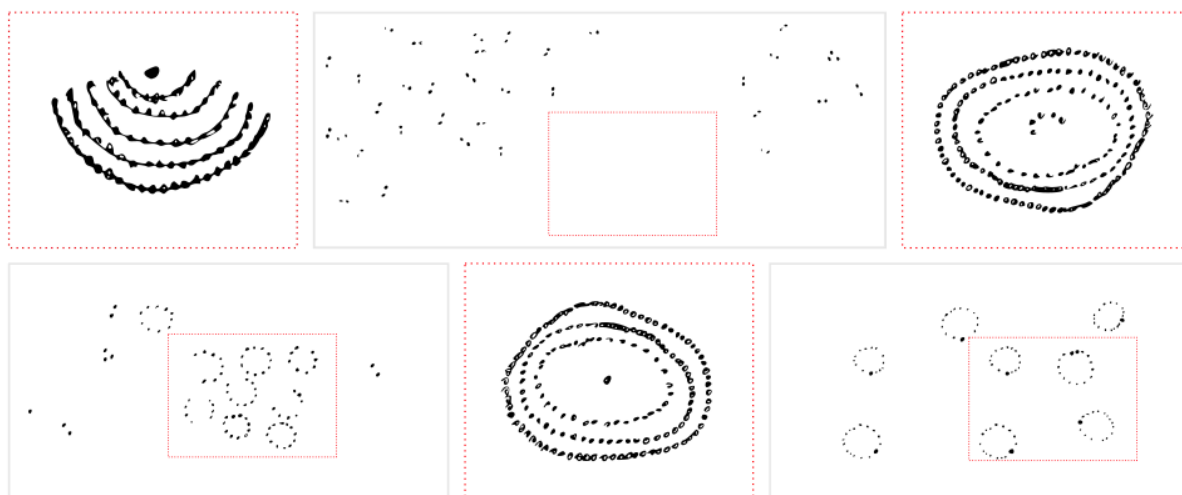
Presente na programação dos encontros chileno e sul-africano, bem como na prática escolar da EWRT, o ato de brincar é fundamental para a vivência plena e expressiva do ser humano, sendo não apenas uma atividade infantil, mas uma parte essencial da experiência humana em todas as idades, como vimos em Schiller (1989, p. 75): “Não errará jamais quem buscar o Ideal de Beleza de um homem pela mesma via em que ele satisfaz seu impulso lúdico”.

Todos nascemos para nos expressar plenamente e viver em liberdade, enfatiza a educadora Lydia Hortélio (2024), no filme *Tarja branca – A revolução que faltava*, afirmando que o brincar deve ser uma parte fundamental da educação e da vida de todos, não apenas das crianças. Assim, o brincar se apresenta como uma forma essencial de expressão e desenvolvimento humano, sendo necessária uma reconsideração sobre o papel do lúdico e da criatividade nas nossas vidas cotidianas e, por que não, nas organizações.

7.2.7 Geografia e Desenhos Sociais

Através da riqueza de arranjos de interação, de desenhos sociais, pudemos observar vários formatos na organização das pessoas no espaço físico dos eventos: estar ora em roda, ora em pequenos grupos, algumas vezes sozinhos (Figura 61). Essa diversidade revela múltiplos níveis de diálogos e relações sociais que facilitam o entrosamento, a intimidade, a formação de afeto e propósito comum. Os vínculos, dessa forma, são fomentados, permitidos, incentivados.

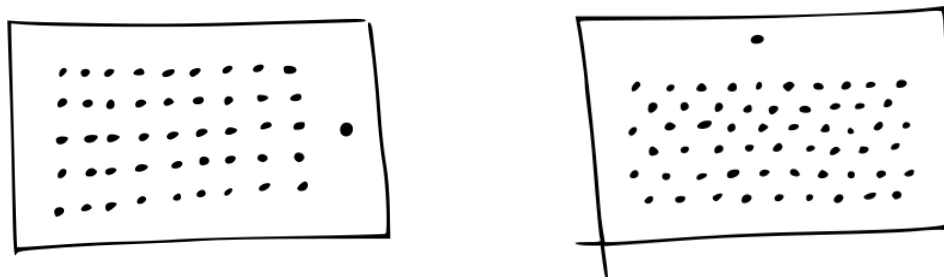
Figura 61 – Variedade na disposição das pessoas no espaço durante as atividades no encontro chileno



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A versatilidade no desenho social do encontro ou da vivência com argila na EWRT, ou de sua prática escolar, faz contraponto à sala de aula convencional ou a muitos eventos de partilha de conhecimento, nos quais predomina o formato em que uma pessoa fala e as demais escutam enfileiradas (Figura 62), ou seja, onde “tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (Larrosa Bondía, 2002, p. 21).

Figura 62 – Disposição comum das pessoas em sala de aula e palestras em eventos formativos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 63 – Disposição das pessoas em roda



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Comum nos relatos apresentados, a roda esteve presente em momentos de reflexão coletiva, de troca, de canto, de brincadeira (Figura 63). Podemos perceber que esse formato configura um espaço onde as relações se estabelecem sem hierarquia, permitindo que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Esse ambiente propicia um aprendizado mútuo, em que cada voz é ouvida e cada experiência é considerada.

A circularidade evoca a memória ancestral e a preservação das tradições culturais afro-brasileiras, tendo sido definida pela intelectual, educadora e ativista Azoilda Trindade (2005) como “um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de

samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira...” (p. 34). Assim, reunir-se em roda permite que seus integrantes olhem, toquem e percebam os sentidos e sentimentos que permeiam as interações, promovendo uma experiência mais rica e profunda nas relações humanas.

7.2.8 Desenvolvimento Social e Autodesenvolvimento

As habilidades internas que precisamos para complementar e acelerar nossas abordagens externas podem ser desenvolvidas (IDG Foundation, 2024).

O grupo chileno começa a jornada dos dias de encontro no âmbito individual, no reconhecimento de si diante do outro, através da simples escuta. O grupo sul-africano termina com a clareza da necessidade do social para o desenvolvimento de cada um, das crianças e da Terra: a formação de uma comunidade que se compreende num propósito e realiza juntos, entre si e com o entorno e seus seres. Tanto o encontro consigo quanto o encontro com o outro são reconhecidos como fundamentais para processos sociais de desenvolvimento e sustentabilidade.

Um bom exemplo da relevância dessa polaridade individual/coletivo, interno/externo, foi a cocriação, a partir de 2020, dos Objetivos de Desenvolvimento Interno (ODI)⁷⁷ por um grupo de mais de mil cientistas, especialistas e profissionais de todo o mundo. O grupo entende que, embora tenhamos acumulado muito conhecimento sobre a crise climática, pobreza, saúde pública e outros males sociais comunicados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), parece que não temos capacidade interna para lidar com nosso ambiente e seus desafios cada vez mais complexos, afirmando:

[...] as soluções técnicas e as políticas públicas, que compõem a maioria das abordagens hoje, são insuficientes por si só. O que tem faltado em grande parte nas estratégias atuais é uma percepção aguçada sobre quais habilidades, qualidades ou competências precisamos desenvolver entre

⁷⁷ Objetivos de Desenvolvimento Interno (ODIs), ou Inner Development Goals (IDGs) - A iniciativa IDGs está focada no mapeamento das habilidades internas que precisamos e podemos desenvolver para complementar e acelerar nossas abordagens externas no alcance do desenvolvimento sustentável em nosso planeta. Para tal, foi estabelecida a IDG Foundation, que tem a cocriação no seu núcleo, com desenvolvimento contínuo e contribuições de um número crescente de pessoas e organizações de todo o mundo. O primeiro relatório dos IDGs foi publicado em 2021, explicando os antecedentes, método e estrutura, com 5 categorias e 23 competências de transformação. Disponível em: <https://www.innerdevelopmentgoals.org/framework>. Acesso em: 18 nov. 2024.

indivíduos, grupos e organizações que desempenham papéis cruciais no trabalho para cumprir os ODS (IDG Foundation, 2024).

7.2.9 Escrita e Pesquisa-Ação

A escrita nos aproxima da experiência. A observação, a descrição, o relato são como uma interrupção no fluxo automático de ações, configurando-se como uma pausa que nos coloca em contato com os acontecimentos de forma sensível. Os registros colaboram tanto com a autopercepção do indivíduo e sua prática quanto com a percepção do organismo social pelo grupo, através da partilha desses registros e, quem sabe, de uma escrita coletiva.

Um processo social que pode ser vivenciado com o uso da escrita é a pesquisa-ação. Integrando uma etapa de registro vinculado à observação, essa metodologia auxilia o organismo social tanto na percepção de si mesmo quanto no aprimoramento de suas práticas. Através da investigação cíclica, uma dinâmica contínua de ação-reflexão-ação é vivenciada em quatro momentos sequenciais: Planejamento, Ação, Observação e Reflexão. Kurt Lewin (1978), o psicólogo que introduziu o conceito, descreveu a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa capaz de comparar as condições e resultados de diferentes formas de ação social, resultando, novamente, em ação social.

Dessa forma, a escrita e a pesquisa-ação são práticas que ocorrem a partir do que acontece no exercício do cotidiano, podendo tanto enriquecer o processo individual de ensino-aprendizagem quanto proporcionar um envolvimento ativo dos participantes na construção consciente e reflexiva da organização, aprimorando-a.

7.3 Integração entre os Entornos e Práticas: Um Desenho Coerente para o Vir-a-Ser

O percurso desenvolvido até aqui demonstra que compreender a escola como organismo social estético envolve a integração de três entornos fundamentais — o educativo, o social e o artístico — articulados por meio de práticas que configuram as “cores” da composição organizacional. Essas práticas podem ser planejadas e integradas à organização, em coerência com as necessidades, relações, contexto e tempo, individuais e coletivos. De tal forma que a articulação contínua entre os

entornos representa não um ponto final, mas uma questão viva, que acompanha o vir-a-ser das organizações sociais e educacionais, tal como observado nos encontros internacionais e na prática cotidiana da Escola Waldorf Rural Turmalina.

Integrar a combinação dessas práticas no dia a dia organizacional requer um olhar atento à dinâmica dos organismos sociais vivos, sensível às polaridades e à mobilidade dialógica entre indivíduo e coletivo, liberdade e autoridade, forma e fluxo. Tal intenção pode ser concebida como uma atividade de design, que extrapola a simples criação de objetos materiais para abarcar o desenho intencional de processos sociais e suas relações humanas, dando forma a ambientes vivos e sustentáveis.

Nesse sentido, as contribuições do campo do design contemporâneo ampliam substancialmente a compreensão do que pode ser designado como prática transformadora. Como expõe Bernhard E. Bürdek (2006), citando Bernhard Mutius, o design deve colocar em pé de igualdade os objetos materiais e imateriais, ou seja, hardware, software e serviços, enfatizando que o invisível — o abstrato — pode tornar-se concreto, visível e experiencial através do design. Essa competência torna-se essencial para a resolução criativa de problemas tecnológicos, econômicos e sociais complexos, do presente e do futuro. Já Ezio Manzini (2018) amplia essa perspectiva para o campo da inovação social e sustentabilidade, apontando para o Design de Serviço como abordagem metodológica que projeta contextos e facilita interações entre pessoas, lugares e coisas, de forma a criar valor coletivo e promover experiências mais engajadoras e efetivas. Aqui, os serviços são entendidos como redes complexas de relações humanas e materiais, cujo desenho intencional pode contribuir para a construção de entornos educativos, sociais e artísticos integrados.

Novas perspectivas também emergem do chamado Design de Transição, proposto por Terry Irwin, Cameron Tonkinwise e Gideon Kossof (2020), que destacam a transformação do foco do design: partindo de objetos estáticos e envolvendo relações dinâmicas e experiências dentro de sistemas sociais complexos. Essa mudança implica reconhecer a importância de redes e ecossistemas sociomateriais, onde o design atua como facilitador da mudança e da evolução contínua das organizações e suas culturas. Alinhada a essa visão, no Brasil, a prática emergente do Design de Conexões, promovida por Marcelle Xavier e o Instituto Amuta, destaca a criação intencional e estruturada de novas formas de

relacionamento e culturas mais amorosas e inclusivas. Por meio do design centrado nas relações, é possível fomentar comunidades de pertencimento e ambientes que produzem maior satisfação e resultados significativos para todos os envolvidos, o que ecoa com a proposta da escola como organismo vivo, social e estético.

Assim, a integração dos entornos educativo, social e artístico, mediada pelas práticas sociais e pelo desenho consciente de processos e relações, configura-se como um campo emergente de investigação e ação interdisciplinar. Esta abordagem contribui para uma renovada dinâmica social na educação, na qual o manejo de dinâmicas sociais reflexivas assume papel fundamental como agente de transformação, capaz de fomentar espaços vivos, sensíveis e criativos para o desenvolvimento humano, organizacional e planetário.

Essa síntese evidencia que o desafio não reside apenas em implementar práticas isoladas, mas em desenhar sistematicamente processos e ambientes que cultivem a autopercepção, a escuta atenta, o equilíbrio entre polaridades e a criatividade coletiva. Com algum esforço, podemos imaginar uma tal organização social em que essas práticas e atitudes são parte intrínseca do organismo, da cultura organizacional. Tal iniciativa poderia ser considerada, tal qual propõe Schiller, uma forma-viva. Cultivaria espaços institucionais em que, através de processos sensíveis e reflexivos, essa prática estaria sempre atenta a seus padrões, recriando sua estrutura. De forma criativa e lúdica, responderia às demandas com presença, atenção e vontade conscientes. Tal organização social viva e estética teria a capacidade de lidar com a complexidade dos tempos contemporâneos e se permitiria florescer como uma escultura social viva, em constante vir-a-ser.

8 CONCLUSÃO

O percurso investigativo desenvolvido nesta dissertação revela a escola como um organismo social potencialmente estético, em constante transformação, cujo desenvolvimento integra inseparavelmente os entornos educativo, social e artístico. Consolidar essa compreensão exige atenção sensível às dinâmicas internas e externas que atravessam as relações pedagógicas e de gestão, reconceituando a escola não apenas como espaço de ensino, mas como uma obra viva, marcada por relações complexas e pela atuação criativa de seus membros. Essa visão amplia a noção tradicional de organização educacional, provocando educadores, gestores e estudantes a atuarem como artistas e cocriadores de um viver coletivo estético.

As práticas sociais observadas na Escola Waldorf Rural Turmalina e nos encontros internacionais demonstram que a gestão participativa, o cuidado com o entorno e a integração entre arte e educação constituem elementos essenciais para o florescimento desse organismo estético. O equilíbrio dinâmico entre polaridades — liberdade e responsabilidade, individual e coletivo, forma e fluxo — é sustentado por processos que envolvem autoeducação e autogestão relacionadas à criação intencional de ambientes reflexivos. Nesse movimento, o design pode emergir como prática estratégica para desenhar processos e relações que moldem esses entornos de forma coerente e significativa.

Apesar das contribuições relevantes, esta pesquisa apresenta também algumas lacunas que oferecem oportunidades para estudos futuros. O enfoque em contextos específicos e a limitada exploração das dificuldades na implementação das abordagens propostas são aspectos que poderiam ser aprofundados. Como próximos passos, sugere-se investigar a aplicação prática das abordagens em diferentes contextos e explorar a integração dos Objetivos de Desenvolvimento Interno (ODI) com as práticas descritas. Aprofundar a pesquisa sobre a relação entre práticas artísticas e desenvolvimento de habilidades sociais também pode enriquecer significativamente o estudo e expandir o entendimento sobre o aspecto estético social das organizações.

Assim, o convite final desta dissertação é uma abertura para mais perguntas, diálogos e caminhos de pesquisa que mantenham viva a tensão criadora entre educação, gestão e estética na escola — e nas organizações em geral. Trata-se de investigar a prática da escola como organismo social estético em constante

transformação, impulsionada pela presença consciente e pela ação colaborativa de seus membros, capazes de reinventar suas formas, sustentar sua vitalidade e cultivar uma educação que seja, verdadeiramente, um fazer artístico da vida em comum.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2011.

ANTROPOSÓFICA. **Sociedade Antroposófica no Brasil**, 2024. Disponível em: <https://www.sab.org.br/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

BEUYS, Joseph. **A revolução somos nós: 2010-2011** / direção e curadoria geral de Solange Oliveira Farkas; curador convidado Antonio d'Avossa; realização do Serviço Social do Comércio. Administração Regional no Estado de São Paulo e Associação Cultural Videobrasil. São Paulo: Edições Sesc SP, 2010.

BOS, Lex. **Doze dragões em luta contra iniciativas sociais**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

BÜRDEK, Bernhard. **História, teoria e prática do design de produtos**. São Paulo: Edgard Blucher, 2006.

CLARO, Regina. **Encontros de história: do arco-íris à lua, do Brasil à África**. São Paulo: Cereja, 2014.

CRUZ, Moema. Escola Waldorf Rural Turmalina: o cuidado com a terra como práxis da sustentabilidade. In: ALVES-COSTA, Cecília P. (Org.). **Objetivos de desenvolvimento sustentável: uma abordagem multidisciplinar dos desafios e soluções**. Recife: Editora UFPE, 2024. Livro eletrônico, p. 189-203.

DAVIDOFF, Sue; KAPLAN, Allan. **Escolas Waldorf como organismos sociais: cuidando da prática escolar**. Folheto de apresentação do programa de mesmo nome. São Paulo: The Proteus Initiative/Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2022.

_____. **Ativismo delicado: uma abordagem radical para mudanças**. São Paulo: Bambual, 2024.

ECKSCHMIDT, Sandra. **Um caminho de observação fenomenológica: gestos e narrativas do brincar na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227278>. Acesso em: 18 dez. 2024.

EWRT, Escola Waldorf Rural Turmalina. **Relatório Anual da EWRT para Rede das Escolas Associadas da Unesco**. Paudalho: EWRT, 2018.

_____. **Relatório Anual da EWRT para Rede das Escolas Associadas da Unesco**. Paudalho: EWRT, 2019.

_____. **Relatório Anual da EWRT para Rede das Escolas Associadas da Unesco**. Paudalho: EWRT, 2022.

FEWB, Federação das Escolas Waldorf no Brasil. **Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf no Brasil**. 1998. Disponível em:

http://www.fewb.org.br/imagens/para_escolas/documentos/proposta_educacional.pdf

Acesso em: 14 jun. 2023.

_____. **As Escolas Waldorf e a Base Nacional Comum Curricular (em construção)**. Apresentação de Powerpoint, s.d. Disponível em:

https://www.fewb.org.br/OFICIAL_Documento_BNCC_PW.pdf. Acesso em: 28 nov.

2024.

GLADSTONE, Francis. **Academias republicanas**: a concepção de Rudolf Steiner sobre autogestão, estudo experiencial e autoeducação na vida de um colegiado de professores. São Paulo: Editora Antroposófica/Federação das Escolas Waldorf no Brasil/Núcleo Maturi, 2010.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Maxims and reflections**. Translated by Elisabeth Stopp, Penguin Books, 1998.

_____. **A Serpente Verde e a Bela Líria**. São Paulo: Editora Aquariana, 2012.

GUTTENHÖFER, Peter. **Conferências do Encontro Pernambucano de Pedagogia do Fazer**. Paudalho, PE: EWRT, 2023a.

_____. Conferências no Encontro Educar para la Tierra - las simientes de nuevas relaciones pedagógicas y sociales. *In*: **El Cántaro de Greda**, boletins n. 5 e n. 6. Puerto Varas: Crisol del Sur, 2023b.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOF PENTE. **Freie Hofschule Pente**, 2022. Disponível em: <https://hofpente.de/fhp/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

HORTÉLIO, Lydia. *In: Tarja branca – A revolução que faltava*. Direção: Cássio Pimentel. Produção: Cássio Pimentel e outros. Brasil: Tarja Branca Produções, 2019. 1 DVD (90 min.). Disponível em: <https://mff.com.br/filmes/tarja-branca/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

IDG FOUNDATION. **Inner Development Goals**. Disponível em: <https://innerdevelopmentgoals.org>. Acesso em: 18 dez. 2024.

IRWIN, Terry; TONKINWISE, Cameron; KOSSOFF, Gideon. Transition Design: An Educational Framework for Advancing the Study and Design of Sustainable Transitions. **Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación**, n.105, p. 31-65, 2020.

KAPLAN, Allan. **Artistas do Invisível: o processo social e o profissional de desenvolvimento**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2005.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 19-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

MANZINI, Ezio. **Design, quando todos fazem design: uma introdução ao design para inovação social**. São Paulo: Blucher, 2018.

PAPANEK, Victor. **Design for the real world: human ecology and social change**. Nova York: Pantheon Books, 1971.

PASTORE, Denise Araújo Clímaco. **Ofícios primordiais humanos e relações dialógicas em contextos escolares: como a Pedagogia do Fazer tece essa trama**. Brasília: Universidade de Brasília, 2022.

PEA UNESCO. **Revista do Programa de Escolas Associadas à UNESCO no Brasil**. Ano 11, nº 13. Setembro. Unesco, 2019. Disponível em:

https://57a91355-b3b5-4b1c-8663-20791c7740ec.filesusr.com/ugd/c03ac4_a0e17cea35044619b39bc90d402fa7f.pdf. Acesso em: 28 dez. 2024.

PORTELLA, M. **O trabalho humano como cura da Terra**. Trabalho de Conclusão do Curso de Formação em Pedagogia Waldorf. Recife: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, Associação Pedagógica Waldorf Recife, 2023.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Trad. Pedro Süsskind. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não?. Coleção Ciência e Pesquisa em Questão, v. 1, 2ª ed., p. 11-13. Rio de Janeiro: Ayvu, 2023.

STEINER, Rudolf. Lecture IV: The development of the Anthroposophical Society, The soul-drama of the anthroposophist. 1923. In: **Awakening to Community**. GA 257 Disponível em: <https://rsarchive.org/Lectures/GA257/English/AP1974/19230213p02.html>. Acesso em: 21 nov. 2024.

_____. **A arte da educação I**: o estudo geral do homem, uma base para a Pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____. **O método cognitivo de Goethe**. São Paulo: Antroposófica, 2004.

_____. **Os pontos centrais da questão social**. 1. ed. São Paulo: Antroposófica, 2011.

_____. **A Metodologia do Ensino e as condições de vida do educador**. São Paulo: Antroposófica, 2014.

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

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. *In*: SIQUEIRA, Maria de Lurdes. **Valores afro-brasileiros na educação**. Boletim, v. 22, p. 30-36. Brasília: MEC, 2005.

UNESCO. **Rede de Escolas Associadas da Unesco**: guia para membros. Brasília: Unesco, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368992_por. Acesso em: 28 dez. 2024.

UNESCO, Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI; DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 28 dez. 2024.

UNESCO, Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Unesco, 2022.

APÊNDICE A - A ESCOLA WALDORF RURAL TURMALINA E A REDE PEA-UNESCO⁷⁸

Motivada pela oportunidade de partilha de conhecimentos e práticas com outras iniciativas pedagógicas, em 2018 a EWRT passou a integrar a Rede PEA-Unesco. Criada em 1953, essa iniciativa reúne mais de 11 mil escolas, de quase 200 países, em torno de princípios difundidos pela Unesco, entre eles o de construir uma cultura de paz, promover a educação para o desenvolvimento sustentável e também a aprendizagem intercultural (Unesco, 2020). No Brasil, há mais de 500 iniciativas pedagógicas associadas à Rede PEA-Unesco; dentre estas, há apenas 3 escolas Waldorf, sendo uma delas a EWRT.

Como escola associada, assumimos alguns compromissos, de modo que, além da participação em grupo virtual e eventuais reuniões e eventos com as demais escolas, ao integrar a Rede também nos comprometemos em desenvolver um plano de trabalho anual com ações relacionadas aos temas propostos pela Unesco⁷⁹, incluindo pelo menos duas datas celebrativas nacionais ou internacionais e podendo envolver parcerias entre escolas da Rede.

Os valores e temas propostos pela Rede, e pela Unesco como um todo, estão alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos em 2015 por chefes de Estado e de Governo reunidos na Organização das Nações Unidas. De maneira geral, a agenda pretende ser relevante para todos os países envolvidos e centra-se na melhoria da equidade para satisfazer as necessidades das mulheres, das crianças e das pessoas mais pobres e desfavorecidas. Ao todo, são 17 objetivos, porém a rede de escolas está focada no item 4, que versa especificamente sobre educação, firmando a intenção de “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2022).

⁷⁸ O conteúdo do texto deu origem à contribuição no livro *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Uma abordagem multidisciplinar dos desafios e soluções*, organizado por Cecília Costa, com Capítulo Escola Waldorf Rural Turmalina: o cuidado com a Terra como práxis da sustentabilidade, de minha autoria (Cruz, 2024).

⁷⁹ Os planos de trabalho são partilhados com as coordenações regionais, através de um pré-projeto elaborado pelas escolas no início do ano e seu relatório descritivo-avaliativo ao final do ano, sempre em português e em outro idioma (inglês ou espanhol). A partir desses documentos, a Coordenação Nacional se informa sobre as ações das escolas associadas e candidatas e, assim, faz seu relatório à Coordenação Internacional, acompanhando a atividade da Rede, a qualidade dos projetos e os temas preferidos (PEA Unesco, 2019).

Acompanho os projetos da escola na Rede desde a sua integração a convite da Coordenação Regional em 2018. Nesse ano, houve a apresentação de documentação e a elaboração de projetos, mas éramos ainda escola candidata. Em 2019, a EWRT foi reconhecida como associada, e fui designada como ponto focal da Rede Unesco na escola, coordenando ações e articulando a interação com a Coordenação Regional e as demais escolas associadas. Apresentamos projetos nos anos de 2018, 2019, 2022 e 2023. O período de 2020/2021 foi atípico por conta da pandemia de Covid-19 e a impossibilidade de atividades presenciais⁸⁰.

Os projetos da EWRT e o registro da prática

Na EWRT, a definição do tema dos projetos para a Rede PEA-Unesco se dá no âmbito do Colegiado de Professores, grupo que reúne todos os docentes da escola e se encontra semanalmente para estudo, trocas e organização administrativa. Ao longo desses anos, optamos por desenvolver projetos relacionados a nossa atuação no campo, uma vez que é vivenciada de forma rítmica e sistemática. A partir das orientações e reflexões inspiradas na Arte da Educação do Fazer, dialogamos com os valores da Unesco para a educação, especialmente a meta 4.7, inserida no Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (Unesco, 2022).

⁸⁰ Em 2021, após o período de isolamento total devido à pandemia de Covid-19, algumas atividades no campo foram aos poucos sendo desenvolvidas na escola. Estas se tornaram um momento de regeneração tanto dos espaços da escola, outrora tomados por vegetação invasiva, como das relações sociais, oferecendo a famílias e educadores momentos seguros de ação com propósito e interação afetiva. Essa vivência foi relatada em vídeo-relatório do projeto Turmalina: Da visão inspiradora à ação transformadora e compartilhado com a Rede PEA-Unesco (Disponível em: <https://youtu.be/0tEUSjouaqE?si=wYHM-7aKOrr891E5>. Acesso em: 28 dez. 2024). Nesse período desafiador, ficou evidente a importância que o ambiente escolar, especialmente a agricultura, teve na saúde física e emocional de famílias e educadores. A pandemia nos ajudou a perceber, com mais clareza e intensidade, o que pulsa com muita vitalidade em nossa escola: a relação com as plantas, seu cultivo e colheita, seu tempo e ritmo, suas necessidades e ofertas, sua presença no entorno.

Assim, a cada ano, escolhemos aspectos e práticas do Trabalho de Campo como projeto para nossa inserção na Rede PEA-Unesco. Os temas são desenvolvidos por núcleos de ensino (Infantil, Fundamental e Médio), porém o envolvimento de cada docente nos projetos se dá por interesse individual, sendo eles responsáveis por acompanhar as ações em sua turma, envolvendo o planejamento, acompanhamento e registro das atividades, e culminando com a avaliação e reflexão no Relatório de Atividades.

Como exposto no quadro a seguir, os projetos desenvolvidos até o momento foram norteados pelas seguintes atividades e temas:

Quadro 2 – Temas dos projetos apresentados a Rede PEA-Unesco pela EWRT por ano e turmas envolvidas

Ano	Temas dos projetos	Turmas/ por ano
2018	Reflorestamento e Viveiro de Mudanças	1º a 5º
	Cuidado e Cultivo na Terra, Beneficiamento & Sustentabilidade	6º a 8º
2019	Reflorestamento e Viveiro de Mudanças (Ano II): Relação com as Abelhas	1º a 5º
	Cuidado e Cultivo na Terra e Sustentabilidade (Ano II): A Questão da Água	6º a 8º
2020/ 2021	Anos atípicos por conta da pandemia de Covid-19. Relatório informal	-
2022	Pedagogia do Fazer e Currículo Vivo: As Crianças e o Roçadinho	Jardim de Infância
	Pedagogia do Fazer e Currículo Vivo: Do Grão Sagrado ao Pão Comunitário	1º a 8º
	Pedagogia do Fazer e Currículo Vivo: Os Jovens e o Cultivo de Hortaliças	9º a 12º

Fonte: A autora (2022).

Quando escolhemos as atividades de campo como centro de nossos projetos na Rede PEA-Unesco, não tínhamos a dimensão da importância que o registro sistemático dessas atividades poderia ter. Com o passar do tempo, entendemos que esse processo se aproxima à metodologia de investigação cíclica de uma

pesquisa-ação⁸¹ e traz desafios e potenciais para todos nós. Não sem dificuldade, fomos convidados a planejar, agir, registrar, refletir e de novo planejar várias de nossas ações, formando um acervo que acompanha o desenvolvimento dessa experimentação pedagógica.

Apesar desse potencial, enquanto a dedicação às atividades matinais de campo é algo já inerente à prática pedagógica cotidiana de professores, o registro das atividades, a sistematização da prática e a pausa para reflexão não têm sido hábitos fáceis de serem conquistados, uma vez que o dia a dia pedagógico por si é exigente. Por outro lado, percebemos nesses documentos que o esforço vale a pena e promove satisfação individual, benefícios institucionais e também sociais ao serem compartilhados. Além disso, esses documentos anuais, sistematicamente elaborados, guardam em si conteúdos e experiências do Trabalho de Campo que poderão ser analisados em futuras pesquisas, contribuindo para a reflexão e influenciando a elaboração de propostas curriculares que busquem atender às reais demandas da atualidade (Figura 64).

Figura 64 – Estudantes e professor no Trabalho de Campo Compostagem



⁸¹ Pesquisa-ação: Metodologia de pesquisa qualitativa, na qual a estrutura de etapas está ordenada numa espiral cíclica ascendente envolvendo ação-reflexão-ação, organizada em quatro momentos que se sucedem: planejamento, ação, observação e reflexão. Kurt Lewin (1978) foi o psicólogo e pesquisador que cunhou o termo, tendo afirmado ser um tipo de pesquisa comparativa acerca das condições e resultados de diversas formas de ação social e pesquisa que leva à ação social.

Fonte: Acervo EWRT (2022).

Assim, a atuação diária no campo tem sido fonte de aprendizados por parte de estudantes, bem como de professores e gestores. A participação da escola na Rede PEA-Unesco tem possibilitado trocas importantes, nas quais nutrimos e somos nutridos por iniciativas de centenas de escolas, dentro do ciclo virtuoso do planejar, observar, registrar e refletir. Essas etapas, necessárias para a participação na Rede PEA-Unesco, vêm colaborando com o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento da escola ao propor um olhar reflexivo para o Trabalho de Campo, que é o seu grande diferencial.

Os projetos e os valores da Unesco: pilares da educação e um novo contrato social

Ao longo desses anos, como já exposto, entendemos que a escola tem sua atuação alinhada com os temas e direcionamentos da Unesco e da Rede PEA-Unesco, portanto com o já referido ODS 4 voltado para Educação. A seguir, veremos alguns exemplos da relação entre esses valores e os projetos realizados na escola. Usaremos como fonte de informação os relatórios anuais enviados pela EWRT à Rede PEA-Unesco. Os valores e princípios norteadores dessa análise foram extraídos de bibliografia publicada pela Unesco versando sobre Educação e também sobre a Rede PEA-Unesco, em específico: os pilares da educação e um novo contrato social para os futuros da educação.

Difundidos até hoje, os Quatro Pilares da Educação foram definidos em 1996 no relatório *Educação: Um tesouro a descobrir* (Unesco, 2010). São apresentados como bases educacionais, versando sobre a aprendizagem e sua relação com o Conhecer, o Conviver, o Fazer e o Ser. Sobre cada um deles, o referido texto afirma:

Aprender a Conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

Aprender a Conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a Fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho.

Aprender a Ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Estes quatro pilares encontram eco na Pedagogia Waldorf. Como vimos, a trimembração da sociedade e do ser humano também se expressa numa prática pedagógica integral que envolve o Pensar, o Sentir, o Querer e sua integração no Ser. A fim de apreciar os resultados dos projetos apresentados à Rede PEA-Unesco em 2018 e em 2019, relacionamos esses elementos conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 3 – Relação entre Quatro Pilares e Trimembração

Quatro Pilares Unesco	Trimembração do Ser Humano	Trimembração do Organismo Social
Conhecer	Pensar	Liberdade
Conviver	Sentir	Igualdade
Fazer	Querer	Fraternidade
Ser	Indivíduo	Organismo Social

Fonte: A autora (2024).

Em 2018, no projeto *Reflorestamento e Viveiro de Muda*s, integrado ao projeto *Cultivo de Alimentos e Beneficiamento*, as turmas e estudantes do Ensino Fundamental estiveram envolvidos em várias frentes de atuação no Trabalho de Campo. No relatório anual apresentado à Rede PEA-Unesco, encontramos a seguinte consideração, relacionada às atividades:

Estamos em franco processo de reflexão e desenvolvimento de nossa prática a partir do ambiente que nos rodeia, de nosso Entorno Educativo. É neste ambiente que ações se desenvolvem, que relações se estabelecem, criando então uma situação em que a dimensão de um fazer necessário e coerente se expressa no cotidiano, permeando de sentido a vida. Plantar, colher para então comer preenche de coerência a existência. Acompanhar a coragem de uma semente preenche a criança de coragem. A planta se desenvolve a partir da confiança de que receberá água todo dia... e assim a ação de aguardar as plantas torna-se tão necessária e coerente quanto a nossa necessidade de plantar nosso alimento, ou de escrever e calcular (EWRT, 2018, p. 10).

Já em 2019, seguimos com os mesmos projetos, acrescentando um enfoque voltado para as abelhas e para a disponibilidade de recursos hídricos para o cultivo. Refletindo sobre os impactos das ações na comunidade escolar, no relatório anual (EWRT, 2019, p. 5), podemos ler:

Vivenciamos novos aprendizados sobre o sentido ambiental e social intrínseco à iniciativa de plantar espécies florestais e alimentares, num organismo escolar que preza pela integração entre Pensar, Sentir e um Fazer Coerente, essencialmente integrado ao entorno:

- professores e estudantes encontrando-se diariamente dispostos e estimulados à atuação coletiva;
- interpenetração das vivências de campo com as dinâmicas de sala de aula: aprimoramento dos registros sobre as ações e vivências no viveiro (relatos, poesias, desenhos) e fortalecimento das relações entre os conteúdos de sala de aula com as vivências no ambiente exterior (matemática, língua portuguesa, biologia, geografia);
- professores observaram o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e cognitivas nos estudantes (e neles próprios).

Podemos relacionar esses resultados dos projetos da Rede PEA-Unesco em 2018 e 2019 com os Quatro Pilares da Educação, propostos pela Unesco, e a Trimembração do Organismo, trazida pela Pedagogia Waldorf e pela Arte da Educação do Fazer, tal como proposto no Quadro 3 e, em seguida, tecer algumas considerações.

Quadro 4 – Síntese dos Resultados agrupados por Quatro Pilares e Trimembração

Quatro Pilares Unesco	Trimembração	Resultados nos projetos 2018 e 2019
Aprender a Fazer	Querer	O aprendizado de habilidades no manejo de inúmeras ferramentas e registros artísticos sobre o trabalho.
Aprender a Conviver	Sentir	O aprendizado ao relacionar-se com diferentes educadores e colaboradores, e principalmente com grupos de crianças e jovens de diferentes turmas e idades.
Aprender a Conhecer	Pensar	O aprendizado a partir da prática sobre as plantas, seus ciclos e relações.
Aprender a Ser	Integração	Vivência integrada da relação entre sol, água, solo, plantas, animais e todos os seres humanos que atuaram — juntos — para o bom desenvolvimento das plantas, tanto no viveiro como na horta.

Fonte: A autora (2024).

A observação das relações expostas no quadro evidencia que o cotidiano da EWRT é permeado por práticas e vivências que se relacionam com os Quatro Pilares da Educação. Dessa forma, a EWRT vem fomentando a sustentabilidade tanto através de uma cultura agrícola regenerativa na paisagem física que a circunda como compondo uma biodiversidade social erguida nas relações que se estabelecem nesse ambiente. Uma experiência plena de conhecimento, atividade e sentimento, que contribui, sobretudo, para a formação do que é humano em nós e entre nós.

Manter essa dinâmica é dialogar com as principais necessidades identificadas pela Unesco ao propor um novo contrato social para o futuro da educação. Nesse convite está exposta a necessidade de “repensar e reimaginar os currículos a fim de incutir uma maneira fundamentalmente nova de olhar para o lugar dos seres humanos como parte do planeta”. Para tal, indica que:

Em todas as áreas, os estudantes devem encontrar a urgência da sustentabilidade ambiental — vivendo dentro dos limites planetários e não comprometendo as gerações futuras ou os ecossistemas naturais dos quais todos fazemos parte. A arte de viver com respeito e responsabilidade em

um planeta que foi prejudicado pela atividade humana pode permear todas as áreas. Não podemos mais promulgar o excepcionalismo humano ou posicionar o mundo como “lá fora”, como um objeto externo a ser aprendido. Em vez disso, devemos motivar a capacidade de agir e a ação que seja relacional e distribuída coletivamente. Isso significa reconhecer que vivemos e aprendemos com o mundo natural (Unesco, 2022).

Essa intenção exposta pela Unesco relaciona-se intimamente com as considerações de Peter Guttenhöfer no seio da Pedagogia Waldorf, ao propor uma Arte da Educação do Fazer voltada para a relação coerente e afetiva com o entorno. Inspirados nessa percepção, em 2022, no âmbito da Rede PEA-Unesco, desenvolvemos o projeto *Pedagogia do Fazer e Currículo Vivo*, observando as relações entre as atividades de campo e as de sala de aula. No relatório final, podemos ler:

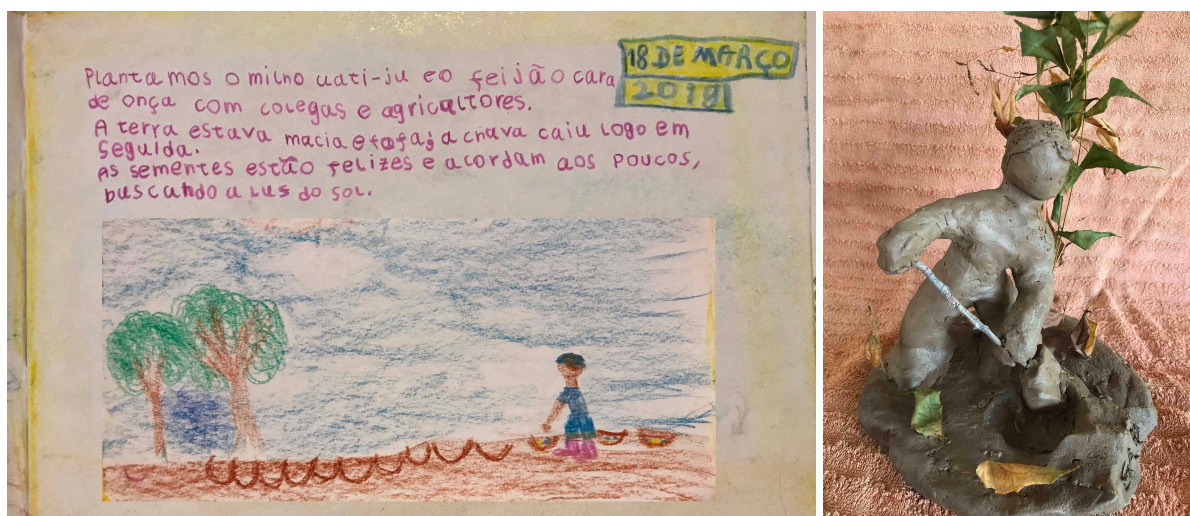
A partir da vivência do plantio e cultivo, da observação e ampliação da relação do Trabalho de Campo com a Sala de Aula, proporcionamos aos estudantes a lida com a terra, com os vegetais e com os animais, acompanhando a transformação da paisagem através do trabalho coletivo (EWRT, 2022, p. 4).

Assim, reconhecemos a busca da EWRT em “repensar e reimaginar seu currículo”, explorando a compreensão de sala de aula como algo que vai além das paredes; ou seja, o mundo “lá fora” deixa de ser um “objeto externo a ser aprendido”, mas é percebido como uma ampliação da sala de aula a ser vivenciada (Figura 65).

Esses elementos são reconhecidos no mesmo relatório final, onde se lê:

Registrar e compartilhar o processo (plantio e cultivo) configura-se como exercício de reconhecer o caminho do alimento, bem como nos encontrarmos com imagens que alimentam não apenas o nosso corpo físico ou a nossa alma: alimentam de sentido o nosso fazer humano na Terra! (EWRT, 2022, p. 4).

Figura 65 – Representações artísticas do trabalho com a terra, exemplo de integração sala de aula e trabalho de campo



Fonte: Acervo EWRT (2019).

Potencialidades e desafios

A cada dia, a EWRT dá vida a valores priorizados também pela Unesco: restauração do ecossistema que nos circunda; fomento em cada criança e jovem de uma cidadania global no manejo e no cuidado do planeta em que habitamos e, ainda, através das relações; a promoção de uma cultura de paz e não violência que envolve, também, a aprendizagem intercultural que valoriza a diversidade. Nesse processo, vivenciamos erros e acertos, reconhecendo cada tentativa e celebrando as conquistas, tais como a apropriação da atuação no campo pelos educadores, o aumento da comunidade escolar a cada ano, a qualidade da interação entre crianças e jovens em grupos de idades variadas, a integração entre sala de aula e campo. Entendemos que cada desafio constitui uma oportunidade de aprendizado e aprimoramento.

A implementação de um período diário de atuação no campo no ambiente escolar foi uma das formas que encontramos na EWRT para, diariamente, aproximar a criança do seu entorno, atuando em parceria entre si e com os seres ali presentes. Desde o primeiro ano da escola, em 2016, quando havia somente duas turmas de Ensino Fundamental, estudantes e professores cooperam para o cuidado do entorno. No início e até hoje, tem sido desafiante para os professores aprenderem os princípios e práticas de cultivo da terra ou de cuidado dos animais. Esse aprendizado vem acontecendo na prática, sendo necessário apoio de professores

mais experientes, além de técnicos agrícolas e da pecuária, agricultores e criadores de animais da região, pais e mães da escola e outros parceiros.

Além disso, com o aumento do número de turmas e, portanto, de professores e estudantes, fomos aprendendo como compor os grupos de Trabalho de Campo a partir das faixas etárias e da natureza das atividades de campo. Um estudante do Ensino Fundamental I, por exemplo, não integra o grupo da Marcenaria, uma vez que ainda não foram introduzidos no trabalho com a madeira; isso acontece a partir do 6º ano, quando passam a ter aulas semanais de Marcenaria.

Com o tempo, vamos aprendendo também a relacionar as frentes de atividades em campo com os currículos de cada turma. O 4º ano, por exemplo, estuda Zoologia, portanto tem mais responsabilidades no cuidado dos animais; já o 6º ano estuda os animais sociais, portanto são responsáveis por cuidar das abelhas. Hoje, o empenho está em relacionar e integrar cada vez mais as diversas frentes de atuação num sistema pedagógico de manejo integrado, e assim poder planejar e atuar cada vez mais em harmonia com nosso entorno.

Mirando uma direção comum

Diante do exposto, entendemos que a EWRT dialoga com uma concepção de Educação que vai além dela mesma, extrapolando o movimento Waldorf e da Arte da Educação do Fazer, mirando uma direção comum: fomentar em cada criança e jovem uma cidadania global no manejo e no cuidado do planeta em que habitamos. A EWRT não só compreende, mas pratica a sustentabilidade.