

## A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA PEDAGOGIA WALDORF: O IMAGINÁRIO E A PAISAGEM INTERIOR

### THE AESTHETIC EDUCATION IN WALDORF PEDAGOGY: THE IMAGINARY AND THE INTERIOR LANDSCAPE

Jonas Bach Junior (Doutor em Educação pela UFPR e Alanus Hochschule)

Andreia A. Marin (Doutora em Ecologia pela UFSCar – Professora da UFTM)

**Resumo:** Este artigo discute a experiência estética no contexto pedagógico Waldorf, como elemento que colabora diretamente para alicerçar o processo educativo das crianças. Revisa-se a concepção de estética adotada por Rudolf Steiner – inspirada em Goethe e Schiller – comparando-a com outros pensadores focados na fenomenologia, como Dufrenne e Quintás. A percepção estética está apoiada no imaginário ativamente trabalhado na psique dos alunos. A imaginação é a estratégia da arte autêntica em deixar o espectador ativo, mergulhado na participação ao criar vínculos corporais do sujeito com o outro, com o meio ambiente. A imagem criada não é cópia da imagem percebida. A atividade da imaginação com fim em si mesma tem como desafio a inércia da imaginação reprodutora. A primeira é fruto da criação humana, a segunda é resultado da influência da indústria cultural e da tecnologia sobre a educação humana.

Palavras-chave: imaginário. educação estética. Pedagogia Waldorf.

**Abstract:** This paper discusses the aesthetic experience in Waldorf pedagogical context, as an element that contributes directly to underpin the educational process of children. This article reviews the aesthetic concept adopted by Rudolf Steiner - inspired by Goethe and Schiller - comparing it to other thinkers focused on phenomenology, as Dufrenne and Quintás. The aesthetic perception is supported in the imaginary actively worked in the psyche of the students. The imagination is the strategy of the authentic art, which leaves the viewer active, inside of the participation, in the subject's body to create links with each other, with the environment. The image created is not a copy of the image perceived. The activity of the imagination with an end in itself is a challenge the inertia of the reproductive imagination. The first is the result of human creation, the second is the result of the influence of cultural industry and technology on human education.

Key-words: imaginary. aesthetic education. Waldorf education.

A origem etimológica da palavra estética vem do termo grego *aisthesis*, “indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. [...] em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em unísono, experimentar coletivamente” (DUARTE Jr, 2004, p. 13). A concepção estética de Goethe e o seu modo de pensar científico

foram inspiração para Steiner (2006, p.128) quando ele colaborou nos trabalhos do Arquivo Goethe, para a edição das obras científicas do poeta. Esta inspiração o fez aplicar a estética goetheana e a observação fenomenológica da natureza na Pedagogia Waldorf vinte anos depois.

Como cientista e artista, Goethe viu em ambas, ciência e arte, o mesmo objetivo: chegar até a idéia que é eterna, imutável, um objeto de contemplação do pensamento (STEINER, 1998, p.27). Entre a experiência e a ciência, o ser humano precisou criar um reino que não existia, um reino onde o particular representa a idéia, e não só o todo, onde o individual expressa o caráter universal. “A estética tem a tarefa de compreender a arte como esse terceiro reino” (STEINER, 1998, p.20). É o homem quem insere o divino onde este carece na natureza, faz-se criatura criadora; neste poder criador, nesta fonte de forças para manifestar a arte, tanto na contemplatividade como na sua criatividade, é que se expressa o caráter único da espiritualidade humana.

Segundo Veiga (1994, p. 13), a concepção de estética defendida por Steiner refuta dois caminhos expressivos que cobrem a liberdade da produtividade autêntica, o naturalismo e o alegorismo; aquele, por restringir a criatividade humana a mera reprodução do que já existe, este, por colocar o papel da arte como ilustradora das concepções científicas. O que se reserva à arte é a função geratriz, o papel de manifestar algo que exprima sua essência na aparência, criar algo que a ciência e a natureza não contenham, é o espaço para o homem alcançar o auge do seu ser ao conquistar uma singularização da transformação do mundo em beleza.

A visão da Arte esboçada por Rudolf Steiner liberta o artista da função de mero crítico que nega ou desfigura o já existente, como também não o reduz a um decorador de ambientes burgueses. A Arte e o artista são o caminho pelo qual o homem se torna realmente humano, transformando a Natureza fora de si e em si para que esta se torne a expressão imediata e sensória da liberdade (VEIGA, 1994, p. 14).

Steiner (2006, p.121-122) evita, também, os extremos opostos entre a estética idealista, embora tenha sido profunda sua admiração por Hegel, e a estética realista. Nesta a obra de arte visa apenas a imagem sensorial. Naquela o conteúdo da arte era encontrado na manifestação sensorial da ‘idéia’.

O que a experiência estética está fazendo dentro da Pedagogia Waldorf é fornecer, amplamente, vivências de unidade, contrapondo-se às vivências unilaterais, parciais ou fragmentadas. O ser que experimenta, na sua contemplatividade, na sua imitação, interpretação e criatividade, mantém-se coeso, íntegro nas dimensões humanas cognitivas, afetivas e volitivas, desde que a fonte - a partir da qual emanam as impressões manifestadas sensorialmente - permaneça num processo orgânico, vitalizador, com integridade e coesão na sua própria subjetividade e relação objetiva com o entorno.

A experiência estética é a realização concreta da cultura humana, dos valores intrínsecos da humanidade quando a cisão entre razão e emoção ainda não tinha sido efetuada. É nesse sentido que Quintás (1993, p.25) afirma: “entendida de modo rigoroso, ‘cultura’ é tudo o que o homem realiza visando a estabelecer modos valiosos de unidade com as realidades do meio ambiente”. O mundo possui uma variada oferta de epistemologias distintas que, mesmo cercadas de muitos contrastes, encontram semelhança quando concluem que a unidade final é estética.

A uniformidade desses pontos de vista fornece a esperança de que talvez a grande autoridade da ciência quantitativa possa ser insuficiente para negar uma beleza unificante final.

Eu me prendo à pressuposição de que nossa perda de sentido da unidade estética tenha sido, simplesmente, um engano epistemológico. Acredito que esse engano possa ser mais sério do que todas as insanidades secundárias que caracterizam as antigas epistemologias que estavam de acordo com relação à unidade fundamental (BATESON, 1986, p. 26).

O que a experiência estética proporciona, segundo Dufrenne (1972, p. 40), é uma universalidade subjetiva, o universal que tem seu princípio no sujeito e não no objeto, pois o sentimento é o princípio do juízo estético: “no juízo do conhecimento, o intelecto governa a imaginação, na experiência estética a imaginação é livre, e o que experimentamos é o livre jogo das faculdades e da sua harmonia mais do que a sua hierarquia”.

## **Unidade entre o ser e o mundo**

A experiência estética, para Quintás (1993, p.35), vem unificar a relação eu/mundo; o distinto – o mundo – até então distante, passa a ser íntimo, pois, de algum modo, “integramos nossos âmbitos de existência, nosso poder de iniciativa e nossa capacidade de assumir possibilidades de jogo que nos são oferecidas do exterior.” Nesta passagem do distinto-distante para o distinto-íntimo é a atividade criadora autônoma do ser que engendra a voz interior, que capta o aspecto relacional da realidade para dar-lhe uma configuração sensível. A distância do homem em relação ao meio ambiente é o cerne da crise atual da cultura, do estilo de vida, do processo econômico; é interpretada pelo vitalismo como um nó górdio e pelo personalismo como um ponto de vista que permite uma apreensão do real isenta de subjetividade. A experiência estética funda vínculos, estabelece uma unidade repleta de significação e sentido com o entorno, submerge o ser num estado lúdico, triunfa sobre o caos. Para Quintás (1993, p.26), “ajudar a descobrir esta vizinhança enigmática das experiências humanas mais altas é a maior contribuição da estética para a tarefa educativa do homem”.

O espaço escolar Waldorf existe para o cultivo de modos de participação espontânea que ainda persistem em certos nichos sociais, para manter viva a relação com a inspiração e possibilitar “realidades valiosas que alimentam o espírito das pessoas e o abrem a horizonte de grande riqueza humanística” (QUINTÁS, 1993, p. 38). Pois, a produção artística contaminou-se pela racionalidade econômica no âmbito popular e pela cosmovisão materialista no campo acadêmico; o elo artista/público ou é maquiado por interesses de mercado tão somente, ou está em frangalhos diante da atmosfera gélida da reclusão individualista do artista. A unidade com o real é o caminho da inspiração, o produto artístico tem que ser resultado de um processo do profundo valioso, e não produto de um processo laboratorial (mais científico que artístico) ou de uma estrutura fabril (mais técnico que artesanal). Na realidade, o espaço artístico escolar é uma gama de âmbitos, os campos do real natural, do real social e cultural, estão miscigenados.

A unificação com o meio ambiente é uma superação da dicotomia interior e exterior; exige a adoção de uma atitude humilde e amorosa. Não é cisão nem fusão, mas a instauração de uma vida espiritual que equaliza a autonomia e heteronomia humana diante da vida, que permite ao ser o poder de encontrar leis próprias para se orientar, ao mesmo tempo que é influenciados pelos ditames das forças externas. Para Goethe, a realidade externa é um reflexo da interna:

Sim, o artista deve representar o exterior! Mas o que é o exterior de uma natureza orgânica senão a aparição que eternamente se modifica do interior? Essa exterioridade, essa superfície está adaptada de tal maneira a uma estrutura interior múltipla, enredada e suave, que ela se torna, desse modo, ela mesma algo de interior, na medida em que ambas as determinações, a exterior e a interior, estão sempre na mais imediata relação, tanto na mais silenciosa existência quanto no mais forte movimento (GOETHE, 2005, p. 159).

## **A experiência estética na Pedagogia Waldorf**

O objetivo da experiência estética inserida na prática Waldorf é a educação pelo sentimento, que denominaremos também educação estética. No âmbito escolar, ou solicitamos o pensar dos alunos por meio da lógica, da memória, do raciocínio; ou solicitamos a vontade por meio da atividade, das tarefas, dos exercícios que requisitam os membros; ou solicitamos o sentir dos alunos, por meio das experiências estéticas que são perpassadas na linguagem, nas representações gráficas, dramáticas e musicais.

A educação estética ou o educar pelo sentimento, na prática Waldorf, não se limita às aulas de música, pintura, ou atividades artísticas isoladas; a solicitação do mundo afetivo infantil é a tônica das vivências escolares no segundo setênio; as percepções estéticas impregnam invariavelmente os momentos na escola, gerando uma contínua experiência estética, inclusive durante as aulas de Matemática, Línguas, Ciências, etc. Com isto, objetiva-se o empenho de tornar a educação pelo sentimento algo efetivo e não apenas presente ocasionalmente como justificativa de um ideal, o que não quer dizer que tudo na educação Waldorf seja estético: “não pensem os senhores que eu esteja querendo, neste momento, defender uma educação estetizante, trocando os elementos de ensino por tudo o que seja pretensamente artístico” (STEINER, 2000, p. 59). Adicionalmente, nesta experiência estética, o que prevalece é o juízo estético, que tem como princípio o sentimento do sujeito, “no juízo do conhecimento, o intelecto governa a imaginação, na experiência estética a imaginação é livre, e o que experimentamos é o livre jogo das faculdades e da sua harmonia mais do que a sua hierarquia” (DUFRENNE, 1972, p.40).

Steiner (2006, p. 68) foi fortemente influenciado por Schiller (1759-1805), através da sua obra *A educação estética do homem*, onde este descreve os estados da consciência humana suscitados a partir da relação do homem com o mundo. Dois estados de consciência são polaridades: o de coação da natureza, sob a égide do que os sentidos lhe proporcionam ou sob a determinação dos impulsos a partir da sensorialidade; e o de subordinação à razão com suas regras lógicas. A vivência da beleza e a atividade criadora de beleza exploram o terceiro estado de consciência, mediador das polaridades, que não está unilateralmente vinculado a nenhum dos

pólos, gerado na experiência estética, onde Schiller encontrou “o renascimento da verdadeira essência humana no homem” (STEINER, 2006, p.69).

A alma vive nessa disposição estética por meio dos sentidos; porém introduz, tanto na contemplação sensorial quanto no agir estimulado pela sensorialidade, algo de espiritual. A percepção é exercida com os sentidos, porém de um modo como se o espiritual tivesse afluído para dentro destes. Ao agir, o homem se entrega ao bel-prazer da cobiça imediata; contudo, enobreceu essa cobiça a ponto de o bem lhe agradar e o mal lhe desagradar. Aqui a razão estabeleceu um íntimo laço com a sensorialidade. O bem se torna instinto; o instinto pode dar a direção a si mesmo, por ter acolhido em si o caráter da espiritualidade (STEINER, 2006, p. 69).

O inimigo da educação estética é o senso de utilidade que está pulverizado em todas as relações humanas. O ser humano ganhou como maestro de sua conduta – para consigo mesmo, para com os outros e para com o meio ambiente – o julgo da racionalidade econômica, onde o que importa é a obtenção de algo proveitoso a si próprio, principalmente no sentido materialista e, no ápice de todas as reduções em que a humanidade já se submeteu, os anseios pecuniários. Com isto, a educação viu-se cerceada por um deus beligerante - o mercado de trabalho- que dita a regra não só da atividade econômica, mas que solapa a vida espiritual, cultural e pedagógica com suas artimanhas sedutoras, suas estratégias de ilusão, seu poder concreto sob o limite de qualquer ser humano: o que ele deve fazer para ganhar a sua sobrevivência.

[...] pois a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito, não pela privação da matéria. Hoje, porém, a privação impera e curva em seu jugo tirânico a humanidade decaída. A *utilidade* é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Até o espírito de investigação filosófica arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão-se estreitando à medida que a ciência amplia as suas (SCHILLER, 1990, p. 25).

O que a educação estética almeja constatar e realizar é a utilidade da inutilidade, colocar em questão o julgamento unilateral de inútil que é relativo a um ponto de vista obtuso e reducionista, que exclui do ser humano os âmbitos de vivência do campo do sutil. Nesse sentido, coloca Morin (2005, p.132): “a estética e o lúdico têm em comum o fato de serem a sua própria finalidade, inclusive quando comportam finalidades utilitárias”. E justamente pelo senso de utilidade ser excludente, ele mesmo se torna inútil, porque impõe ocultamente um paradoxo que coloca a humanidade numa relação de falsidade com a realidade da essência humana. Por ansiarmos esta postura de tirar proveito e tornar útil a nossa relação de ser, fazer e ter as coisas - e este proveito e utilidade assumirem um caráter somente materialista, unilateralmente econômico - tornamos o senso de utilidade algo que nos prejudica, que nos traz prejuízo em sentido ético, estético e moral. A limitação está em conceber a literatura, a poesia e as artes apenas como meios de expressão estética, esquecendo-se de que são também meios de conhecimento (*id.*, p. 17).

A alma não é perceptível pelo olhar funcionalista ou pragmático, pois, aparentemente, não tem função nem utilidade. Manifesta-se pelo olhar, pela emoção do rosto e, sobretudo, através de lágrimas e sorrisos. Pode exprimir-se em palavras, mas a sua linguagem própria está além da linguagem da prosa, é a da poesia e da música. (*id.*, p. 109)

Se ficarmos presos a esta noção fragmentada de utilidade, imposta pelos interesses escusos de uma cultura moderna restrita, limitaremos também nosso campo de visão, fruição e atuação no mundo. O belo também é útil, se bem, como afirmou Goethe (2005, p. 58), que é “uma prerrogativa do belo não precisar ser útil”. Se os interesses de atuação no mundo são de ordem material, querendo reduzir assim os princípios estéticos a mero diletantismo e entretenimento, Steiner une-se a Schiller para fundar sua pedagogia antropológica sob a inspiração da liberdade: “para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade” (SCHILLER, 1990, p. 26).

A experiência estética vivida no contexto pedagógico Waldorf – dimensionada por Steiner a partir das concepções de Goethe e Schiller - valoriza as amplas dimensões do sensível, o desenvolvimento da sensibilidade como fator importante para o desenvolvimento cognitivo e criativo, que são justamente fatores estruturais para o ser humano adulto nas funções diante do trabalho, da família, da sociedade, da natureza. De acordo com Steiner, Goethe foi para Schiller um exemplo de vida, em termos de auto-educação, inspirando-o a conceber sua pedagogia estética, principalmente com base na consciência goetheana de que o ser humano é a síntese de toda a natureza:

Goethe sempre se revelou um homem desejoso de ser educado da maneira como as pessoas deveriam ser educadas na época moderna. E foi pelo fato de ser assim, após haver domado seu próprio ímpeto, que Goethe agradou tanto a Schiller; e então Schiller escreveu o que consta em suas cartas sobre a educação estética (STEINER, 2003, p. 87).

Muitos equívocos podem se formar em torno da noção de educação estética, sendo que um deles é a insistência de trazer às aulas aquelas longas análises de obras artísticas e estudo de estilos dos movimentos artísticos, onde impera o senso crítico sobre qualquer fruição, onde o julgamento do conhecimento, que a tudo divide e fraciona, prepondera sobre o julgamento do sentimento, que une o sujeito ao objeto. Tampouco a educação estética, ao menos no ambiente Waldorf, se limitaria a estas aulas expositivas onde reproduções técnicas das obras de arte são trazidas aos alunos para que estes - atentos a um alto-falante, ou a uma projeção numa tela, ou a fotografias - sejam capazes de experimentar o que é a arte, ou a partir destes estímulos vivenciem a experiência estética. A educação estética Waldorf segue o princípio da teoria goetheana: “o belo não pode ser conhecido, ele deve ser sentido ou produzido” (GOETHE, 2005, p. 59).

A educação estética está nas mãos do artista pedagogo, que tem diante de si o próprio ser humano como “material” artístico. A palavra-chave para o professor artista é vincular a arte ao todo, porque no todo a manifestação artística está viva, o que é integral possui capacidade auto-reprodutiva pela dinâmica da própria vida, abraça a unidade; enquanto que a arte que apela às

partes, que busca nos fragmentos a sua manifestação, nega sua melhor essência, afasta-se da fonte de sua vitalidade, apóia-se nas frações da multiplicidade. O artista pedagogo:

... faz do homem ao mesmo tempo seu material e sua tarefa. Aqui o fim retorna à matéria, e é somente porque o todo serve às partes que as artes devem submeter-se ao todo. O respeito que o artista do belo parece demonstrar com a sua matéria é muito diverso daquele com que o artista político deve aproximar-se da sua, cuidando de sua especificidade e personalidade não apenas subjetivamente, para um efeito ilusório sobre os sentidos, mas objetivamente e para a essência interna (SCHILLER, 1990, p.32).

O ensino vivo é o elemento básico da Pedagogia Waldorf, é o conteúdo vivificado pelo artista pedagogo, o professor Waldorf, que na sua atividade profissional deve estar protegendo a infância de uma avalanche de estímulos fragmentados aos sentidos, servindo como um escudo às incessantes exposições do que é sem vida.

O ensino vivo pressupõe permear a educação com experiências estéticas fecundas. Na prática diária, isto significa que o professor Waldorf deveria conta as histórias que sabe de cor, justamente porque decorar significa que ele passa por um processo de vivificar a narrativa em si mesmo, significa que ele sabe pelo coração, “*du coeur*”, pelo próprio sentimento. Ainda que o decorado, simplesmente, não garanta a vivacidade, ele não é o alvo a que se quer chegar, é o ponto de partida; pois, mais além, espera-se pela dramaticidade com que a narrativa vem à tona, permeando a fala, os gestos e a presença com força e vivacidade. Steiner (1996, p.31) coloca, “o que importa é a maneira como se contam as histórias. Por esse motivo, um conto bem narrado nunca pode ser substituído por uma leitura”. Com a música, o ensino vivo une a percepção exterior sensorial sonora à percepção auditiva interior, para que na experiência estética haja o encontro com a idéia da essência do próprio tom, jamais expondo as crianças a estados vibratórios do ar gerados pelo eletromagnetismo ou ao “egoísmo no gozo da sensação sonora física” (WERBECK-SVÄRDSTRÖM, 2004, p.37).

O contexto musical Waldorf supera a condição da musicalidade que restringe aos ‘mais habilitados’ a oportunidade de performances diante de platéias passivas. A música não está na escola Waldorf para angariar virtuosos, nem para cultivar o ego de personalidades geniais, nem para agraciar os selecionados. A diferença básica é o significado da música na vida, ela não precisa ser necessariamente só para quem, quando adulto, quiser tornar-se um músico, como uma especialização, mas ela tem função também para quem não vai ser músico. A função social da música, no contexto Waldorf, não é a servidão ao mercado da indústria cultural, tampouco ser uma réplica da mídia e da vitrine do sucesso. Tudo isto não tem, absolutamente, nenhuma ligação com as forças primordiais do fenômeno musical. É assim que a mesma racionalidade que compromete a perpetuação da vida por ferir os preceitos da natureza, também corrompe a verdade e a essência dos fenômenos artísticos. O papel da música, além da inclusão de todos os integrantes da classe, é a participação solidária onde se pensa, sente e se faz junto com o outro, esperando pelo próximo. Harmonização com o mundo é a palavra-chave da função musical, por detrás do aspecto de afinação e ritmo: o que se afina não é apenas a vibração da laringe com o tom da canção em questão, da mesma forma que o que se sincroniza no ritmo não é apenas a ação

precisamente conjunta. Oculto à manifestação sonora, e na essência do fenômeno performático, reside o elo comunitário, um amálgama de pensamento, sentimento e vontade.

Quando experimentado em sua simplicidade e grandeza, este nos enche de admiração e entusiasmo: é o próprio mundo dos tons que estabelece o modelo arquetípico da atuação social! Realmente, a maneira pela qual os tons se fazem valorizar mutuamente no decorrer da aprendizagem – apoiando e incentivando enquanto o tom mais adiantado espera pelo outros, enviando suas forças para o mais fraco e atrasado, até que eles possam alcançar como unidade coerente o novo estágio de aprendizado – é o mais belo e perfeito modelo social que a mente humana pode observar. Por maiores e diversificados que sejam os obstáculos para o ser individual do tom, a tendência permanece sempre a mesma: equilibrar-se, unir-se e amparar-se mutuamente (WERBECK-SVÄRDSTRÖM, 2004, p. 160).

O sofisticado, o sublime e o complexo, tão comuns nos pódios artísticos, ficam descontextualizados no ambiente educativo. O universo do ingênuo, na sua pureza, é o natural: “objetos ingênuos são, portanto, o âmbito da arte, que deve ser uma expressão ética do natural. [...] O ingênuo como natural está irmanado com o real” (GOETHE, 2005, p. 258).

A fonte original da arte diluiu-se no decurso humano, sua verdadeira função social foi encoberta pelo estrelato do virtuose em detrimento da passividade da maioria de espectadores; no espaço Waldorf a experiência estética é comum a todos, é ativa e funcional em cada um, é um resgate à raiz do fenômeno artístico.

Ao resplandecer em nós essa consciência, surgirão pouco a pouco possibilidades de fazer desaparecer as velhas formas de apresentação musical, em particular a forte contradição entre o artista-estrela e seus ouvintes ansiosos por deleite, substituindo tudo isso por formas novas e verdadeiramente sociais (WERBECK-SVÄRDSTRÖM, 2004, p. 162).

O contexto estético Waldorf é artesanal e o professor não é mero reproduzidor de informação para substituição da experiência. As histórias são relatadas, restabelecem a forma de comunicação humana antiga, não transmitem apenas os fatos concretos de um acontecimento, mas estão incorporadas “na própria vida daquele que conta, para comunicá-lo como sua própria experiência àquele que escuta. Dessa maneira o narrador nele deixa seu traço, como a mão do artesão no vaso de argila” (WALTER BENJAMIN, *apud* GUATTARI, 1995, p.53). Ou seja, em cada sala de aula temos uma individualidade que realiza a Pedagogia Waldorf, e esta individualidade deixa sua peculiaridade na sua fala, em seus gestos e expressões nos versos e poemas recitados, no seu traço em desenhos e pinturas, no seu senso estético de distribuição e exploração das cores, na musicalidade do seu canto e performance instrumental, na expressividade de sua dramaticidade. O conteúdo pedagógico não vem pronto para então ser repassado, não há padrão pré-estabelecido, ele tem que nascer e vicejar no interior do professor, requer um profundo senso de responsabilidade docente para não redundar em uma estética idiossincrática, ao mesmo tempo em que exige um discernimento da legitimidade da singularidade como contraponto à correnteza massificadora da cultura dependente da tecnologia. Então, cada sala de aula é um ateliê, um sistema aberto ao caminho orgânico do ensino, um



espaço simpático à metamorfose do coletivo, na reciprocidade de ser quem esteticamente se expressa e ser veículo da própria expressão estética.

Para melhor compreendermos a função da educação estética no segundo setênio, precisamos restabelecer a idéia básica em torno da qual gira o pensamento de Steiner: metamorfose. Os sentimentos de beleza despertados entre os 7 e 14 anos, aproximadamente, são os sentimentos transformados, de ligação e vínculo íntimo com a vida do primeiro setênio. A necessidade que a criança do segundo setênio tem de vivenciar o mundo de forma estética, transforma-se a partir da puberdade, início do terceiro setênio, em necessidade de ideais.

O que vive como necessidade anímica preponderante no segundo setênio é o admirar-se pelo mundo, de forma que se esta disposição íntima não for cultivada, ela inexoravelmente se esvai, e uma atmosfera apática predomina sobre os estados de espírito de veneração, contemplação e encantamento. De acordo com Bateson (1996, p.26), “a maioria de nós perdeu aquele senso de unidade da biosfera e da humanidade que nos uniria e tranqüilizaria com uma afirmação de beleza”. As conseqüências na vida adulta, para quem não foi educado a sentir a beleza da vida, são, segundo Steiner (1980, p. 113), uma constituição anímica absorta em seu alheamento, apesar de uma contínua busca por significação: “mas não encontram a beleza oculta, secreta, que está em todo lugar e assim perdem a ligação com a vida. É o caminho da cultura que faz com que o homem perca a ligação com a natureza”.

Na prática Waldorf, o papel da criação artística autêntica está aberto ao professor que pode explorar o mundo de sua fantasia como fonte de inspiração para o processo educativo. Neste sentido, o estado de criação inserido no contexto pedagógico traz ao âmbito da sala de aula a dimensão da experiência espiritual (DUFRENNE, 1969, p. 139). A experiência do estado poético não reside no isolamento de quem se entrega à leitura de um livro, nem é exclusividade de um autor longínquo no espaço ou no tempo, tampouco é alvo de qualquer especulação pela distância ou inexistência do vivido ou experimentado. O estado poético é engendrado a partir do campo afetivo do educador - na relação consigo mesmo (intra-individual) - que opera como fonte irradiadora a partir do que lhe suscita entusiasmo e significação (PIAGET, 1994, p.188). Esta experiência poética é compartilhada numa vibração conjunta e comunitária das recitações em grupo (inter-individual), dos gestuais incorporados sincronizadamente, tornando o grupo de alunos e o educador um único poeta; mergulhando todos num estado poético que, como afirmou Dufrenne (1969, p.140), “arranca o poeta de si mesmo e o une a algo exterior e estranho, pondo-o em contato e a serviço da Natureza”, numa síntese de todas as individualidades presentes e expressantes.

Com a ênfase numa educação dos sentimentos – numa educação estética - o ser humano é requisitado principalmente no sistema rítmico-circulatório, que trabalha constantemente no curso da vida, que não se cansa (STEINER, 2005, p.112). Quando Dufrenne (1969, p.149) fala da obra inspirada, a ênfase reside no ânimo suscitado por esta, em sua exaltação à vida, em seu caráter de espontaneidade, graciosidade. “ao sentirmos nela esforço ou fadiga, não falamos mais de inspiração”.

Duas forças opostas e complementares estão em jogo na educação estética Waldorf: individualização e socialização. Steiner (2003, p.40) relaciona o elemento estético plástico-pictórico a um processo de autonomia do ser, de identidade consigo próprio, individualizante; e o

elemento estético poético-musical a um processo de comunhão, de fomento da vida social. Ele chama a atenção para o fenômeno unilateral da prosa que solapou o elemento musical e poético da linguagem, da fala, da recitação: “hoje em dia o ser humano cresce numa ordem social onde é tiranizado pela prosa lingüística”.

A musicalidade da fala, que empresta cadência, ritmo, melodia à expressão poética humana, tem seu lugar tomado pela exclusividade do conteúdo da prosa. A dinâmica poética esvaece na ordem social cedendo espaço à da linearidade estática prosaica; concentramos no produto (o que é falado), e não no processo (como é falado). Morin (2005, p.136) ressalta a experiência estética como força para nos arrebatarmos do estado prosaico, racional e utilitário, e nos inserir num estado de ressonância, empatia, harmonia e comunhão que transfigura nosso ser e o mundo, o estado poético. Enquanto a prosa está ligada à atividade técnica, lógica, racional, e tem um caráter de definição, precisão, denotação das palavras, “na linguagem poética, as palavras conotam mais do que denotam, evocam, transformam-se em metáforas, impregnam-se de uma nova natureza evocativa, inovadora, encantatória”.

A fala sofre, atualmente, uma servidão à abstração, unicamente como transportadora de informação intelectual, como transmissora de pensamentos. Mas a palavra poetizada não só contém quadros do mundo, como também panoramas dos sentimentos. Segundo Baur (1992, p. 127), a uniformidade da expressão fonética cobra um preço, a perda do estado poético na fala compromete nossa compreensão da linguagem da natureza, a percepção da presença de algo vivo no farfalhar das árvores, no sussurro do mar, no estrondo do trovão.

### **A dimensão poética**

O estado poético, estético e lúdico mantém-nos sentindo a verdadeira vida e não apenas nos distraindo em divertimentos; ele é nutrido pelo pensamento analógico, imagético, mitológico e simbólico. Nesse sentido, ele nos resgata da sujeição ao instrumento da indústria cultural: a distração e o divertimento como substitutos de um fazer realmente cultural, ligado à concretude. Steiner (1996, p.32) denomina como representação espiritual os pensamentos imbuídos de imagens, metáforas, analogias e símbolos; estes são também uma expressão do sentimento, das emoções, da alma, e não somente do intelecto. O pensamento de Steiner, aqui, parte da concepção hegeliana. A significação universal dos objetos – que Hegel considera como espiritual também - é o lado funcional da expressão, está associada diretamente ao símbolo, ao lado formal da expressão.

Se a propósito disto falarmos, portanto, de significação, somos movidos pela nossa reflexão a que nos obriga a exigência que sempre fazemos de considerar a forma como uma expressão ao serviço do espiritual, como um revestimento exterior que nos ajuda a compreender o conteúdo interior, a alma e o significado (HEGEL, 1956, p. 53).

A imersão na atmosfera poética é um estar além de si mesmo, possibilita conquistas que o estado convencional não permite: “o estado poético dá-nos o sentimento de superar os nossos próprios limites, de sermos capazes de comungar com o que nos ultrapassa” (MORIN, 2005, p138). O próprio estado poético é um estado de emoção, de afetividade, de entusiasmo e presença

de espírito; além da plenitude de sua realização, na Pedagogia Waldorf ele é o caminho para as revelações dos mistérios da vida à alma infantil, as leis universais não são apresentadas de modo direto, seco, explicativo, intelectualizado, sendo as analogias e as metáforas que vestem de uma roupagem os significados.

A representação espiritual e imaginativa – ou, como poderíamos também dizer, a representação simbólica – ainda tem outro campo de aplicação durante esse período entre a troca de dentes e a puberdade. É necessário que a criança acolha os segredos da natureza e as leis da vida não por meio de conceitos racionais e áridos, mas de símbolos. Analogias de relações espirituais deveriam ser apresentadas à alma de modo que os grandes princípios da existência fossem, de preferência, adivinhados e sentidos por trás da metáfora, em vez de vazados em conceitos intelectuais.

É muito prejudicial o fato de alguém não ter a chance de abordar os enigmas da vida primeiramente com o sentimento. É necessário, pois, que o educador tenha à sua disposição metáforas e imagens para todas as leis da natureza e todos os mistérios do Universo (STEINER, 1996, p.32).

Steiner (1996, p. 29) viu o papel da imagem, na experiência estética, como atuante sobre a vitalidade fisiológica da criança no segundo setênio. A orientação disciplinada da fantasia, as imagens e os exemplos influenciam conjuntamente a transformação dos hábitos, da consciência, do caráter infantil. Por isso, o ambiente da criança “deve conter tudo o que possa orientá-la por seu valor intrínseco e seu sentido. Isso ocorre com tudo o que atua através de imagem e por analogia”. Enquanto que o estado prosaico, racional e abstrato, desprovido de encantamento e por requisitar somente o intelecto, não tem uma atuação harmônica sobre a vitalidade. É a força de encantamento do estado poético que suscita o estado de veneração e respeito, ambos também essenciais, segundo Steiner (*id*, p.30), para a estruturação e harmonização da vitalidade humana. Não é explicando por meio de conceituações abstratas a importância da natureza que aprendemos a amá-la, uma vez que o discurso prosaico sempre apela unilateralmente, ele fala somente ao intelecto; é o valor intrínseco do discurso poético, simbólico, que diz tanto à compreensão quanto à emoção, que vincula o ser ao mundo.

## A imaginação

A imaginação é uma idéia primordial concebida na experiência estética da Pedagogia Waldorf como catalisadora de vivências de unidade, pela abrangência do todo que ela possibilita.

Pois é preciso acrescentar, em seguida, que a imaginação, ao mesmo tempo que unifica, ilimita o objeto, dilata-lo até as dimensões de um mundo: ela não junta algo do imaginário ao real, mas amplia o real até o imaginário que é, ainda, o real e que acaba por unificá-lo em lugar de dispersá-lo.

E a imaginação só consagra a unidade do objeto ao unificar o sujeito, ao fazê-lo inteiramente presente no objeto, ao elevar a sensibilidade ao sentimento.(DUFRENNE, 1972, p.95).

Na percepção estética o ser incorpora a impressão sensorial, permeia-a com a vontade a partir do que se fez emoção. A experiência estética requer a participação, daí a necessidade da imaginação como dinamizadora da presença do ser no ato da percepção estética, “é a imaginação que estimula a sensibilidade estética” (DUFRENNE, 1972, p.93). Na experiência estética o gérmen para a autonomia consiste na atividade da imaginação, que insere os objetos num horizonte interior onde recebem as potencialidades do eu para formar uma imagem singular. “A experiência estética não é experiência da presença. É a experiência da realidade de um objeto que exige que nele eu esteja presente para ser” (DUFRENNE, 1972, p.91).

Estamos falando de uma imaginação imaginada, vertida em palavras, sons, cores e formas, rebento da imaginação criadora que, como definiu Bachelard (2001, p. 2-3), tem como caráter psíquico fundamental sua primitividade. Sem confundir com a imaginação reprodutora, pronta, acabada, que é o vórtice da estratégia da indústria cultural em deixar o espectador num estado anímico insólito, prostrado diante de uma pseudo beleza. Sob a definição de Bachelard, a imagem percebida no espaço externo com nosso órgão sensorial da visão é uma imagem que apenas reproduz os dados que existem fora de nós, ou seja, a imagem percebida, a imagem pronta e a imagem reprodutora são sinônimos. No pólo oposto há a imagem criada pela imaginação do ser, é uma imagem que surge no âmbito psíquico de quem ativa sua capacidade de fantasia; a imagem criadora, ou a imagem imaginada, são uma imagem da intimidade. A primitividade da imaginação imaginada é a força emprestada da fonte ontológica, é a estratégia da arte autêntica em deixar o espectador ativo, mergulhado na participação ao criar vínculos corporais do sujeito com o outro, com o meio ambiente. As forças que emanam da fonte resgatam os primórdios humanos. Para Bachelard (2001, p.3), “as imagens imaginadas são antes sublimações dos arquétipos do que reproduções da realidade”.

Em outras palavras, para nós, a imagem percebida e a imagem criada são duas instâncias psíquicas muito diferentes e seria preciso uma palavra especial para designar imagem imaginada. Tudo aquilo que é dito nos manuais sobre imaginação reprodutora deve ser creditado à percepção e à memória. A imaginação criadora tem funções totalmente diferentes daquelas da imaginação reprodutora. Cabe a ela essa função do irreal que é psicologicamente tão útil como a função do real evocada com tanta frequência pelos psicólogos para caracterizar a adaptação de um espírito a uma realidade marcada pelos valores sociais (BACHELLARD, 2001, p. 2-3).

Nesta imaginação imaginada, estamos colocando a imagem antes da percepção externa, uma liberdade ousada, mas que lhe preenche de vigor. Se é imaginada, pressupõe a atividade criadora, produzida no homem ou na natureza, vivificando o sentimento estético. “É necessário que o homem se acrescente à Natureza para que a imaginação assuma o seu sentido pleno, para que ela seja tanto potência de fazer, quanto potência de ver” (DUFRENNE, 1972, p.100). A imaginação é a forma primária de comunicação humana com o mundo, é o denominador comum do homem e da Natureza: “é nisso que o artista é uma força da natureza: a sua imaginação o harmoniza com a Natureza que age em sua natureza” (*id.*, p. 98).

Por margear os limites com o irreal, a principal contraposição à imaginação é a sua fronteira com a ilusão. Mas, ilusão mesmo, é esta atribuição declinante aos méritos da imaginação. A postura negativa e até excludente diante da imaginação tem origem na incapacidade do pensamento imbuído de racionalidade moderna em constatar que “as coisas são da maneira como a descrevem nossos processos simbólicos, nossa linguagem. E nossa linguagem desenvolve-se, ela mesma, em íntima associação com a imaginação” (DUARTE JR., 1988, p. 102). A imaginação é o nobre caminho de se vincular ao mundo, mas também é a via mais fácil de distorcer a noção que se tem do mundo. Não escapamos deste paradoxo, assim como Goethe (2005, p. 278) enfatizou em seus escritos sobre estética o paradoxo que cerceia a arte: “não se consegue escapar mais seguramente do mundo senão pela da arte e não se consegue unir-se mais seguramente ao mundo senão pela arte”.

A imaginação é a principal fonte daquilo que mais quer excluir-lhe, ou seja, o próprio pensamento racional, que é imbuído de forças graças à imaginação. De acordo com Dufrenne (1969, p.161), “a imaginação não cria apenas os obstáculos epistemológicos contra os quais a razão se exerce e se afirma mas dá também o impulso que carrega o pensamento racional. ‘Tudo cresce no reino da imagem’, mesmo o saber que recusa a imagem”. O fato é que a ficção e o ilusionismo embriagam a humanidade por meio da imaginação que burla a realidade, porém, isto não pode ser argumento para se negligenciar o potencial libertador, fecundo, criativo, dinamizador da imaginação sobre as atividades humanas.

Para Duarte Jr (1988, p.98), “a imaginação diz respeito à articulação dos sentimentos, à sua transformação em imagens e ao encontro de símbolos que expressem esses processos e resultados”. Arte e imaginação vivem do simbólico e o próprio símbolo também possui natureza dúbia, une e separa, acrescenta uma dimensão à realidade e ao signo. Chevalier (1997, p.23) nos dirá do símbolo: “a percepção do símbolo exclui a atitude do simples espectador e exige uma participação de ator. O símbolo existe somente no plano do sujeito, mas com base no plano do objeto”.

Para Quintás (1993, p. 24), a imaginação não é uma faculdade do irreal, mas do ambital, ela cria espaço, é um todo por criar abrangência, sai do ponto e expande-se à circunferência, estabelece um grau mínimo a partir do qual é possível estar de forma ativa no acolhimento do que é valioso, pois ela eleva ao plano das imagens: “a figura é superficial; a imagem é profunda, porque remete a um pano de fundo que se expressa no sensível”. A imaginação não está isolada e circunscrita ao meio artístico, ou ao meio pedagógico, muito pelo contrário, está inserida no mundo nas amplas atividades humanas com função preponderante até sobre as ditas excelsas faculdades do homem.

A imaginação desempenha um papel decisivo em toda a atividade criadora – pesquisa científica, produção artística e literária, competição esportiva, configuração política... – por ser a faculdade do “ambital”, não do irreal. Nenhuma das atividades-cume do homem opera com meras ficções; move-se entre âmbitos e dá lugar a novos âmbitos, que se misturam entre si e enriquecem o universo (QUINTÁS, 1993, p. 43).

Quintás (1993, p. 213) afirma que a imaginação abre um campo de possibilidades e de âmbitos para a compreensão orgânica e sistêmica da realidade, uma vez que toda dinâmica do

que é vivo permite e exige a visão de uma vinculação interacional entre os opostos de um todo, imersos numa unidade circulatória. A imaginação participa do jogo relacional entre sujeito e objeto, mas não para simular algo inexistente, “e sim para adivinhar um modo de existência “super-objetiva”, não pegável, indelimitável, aérea, relacional”. A unidade orgânica é um modo de conhecer a realidade, não é um conhecimento que toma distância frente ao objeto, mas que imerge num campo de possibilidades, “campo que é tanto mais real quanto mais eficiente na ordem lúdica e menos sujeita a cálculo e medida de tempo empírico”.

O estado poético é um estado de fantasia, de fluidez para o encontro das metáforas em imagens. Neste estado dinâmico, o fluxo existe se há liberdade para transitar entre as polaridades, de maneira que o estado de criação implica numa situação sem estagnação em um dos pólos; a liberdade é o jogo, a brincadeira, um estado estético entre simpatia e antipatia, eu e mundo, centro e periferia, interno e externo, espírito e matéria. Essa idéia é expressa por Schiller (1990, p.82) da seguinte forma:

O homem, sabemos, não é exclusivamente matéria nem exclusivamente espírito. A beleza, portanto, enquanto consumação de sua humanidade, não pode ser exclusiva e meramente vida, como quiseram observadores argutos que se ativeram excessivamente ao testemunho da experiência e para onde também gostaria de rebaixá-la o gosto de época; nem pode ser mera forma, como julgaram sábios especulativos, demasiado distantes da experiência, e artistas filosofantes, que se deixaram conduzir em excesso pelas necessidades da arte para explicá-la: ela é objeto comum de ambos os impulsos, ou seja, do impulso lúdico (SCHILLER, 1990, p.82).

## **Conclusão**

O imaginário ativamente trabalhado na psique dos alunos transforma a qualidade da paisagem interior - a imagem formada no interno - pois esta deixa de ser um réplica da imagem externa a partir da percepção ordinária ou pura, e passa a imbuir-se da tonalização do sujeito. Neste sentido, a percepção é qualitativamente amplificada pelo imaginário ao suscitar no sujeito a vontade de ver; no olhar sem vontade há apenas a reprodução do estímulo externo no órgão sensorial; no olhar volitivo há a participação criadora do ser. A função prática e concreta do irreal, tão exortada por Bachelard, é corroborada pela práxis Waldorf; os resultados positivos do imaginário são cotidianos; basta imaginar bem, imaginar profunda e criativamente e, então, expressar esta imagem numa fala artística, para daí colher o resultado que se evidencia na interação das crianças com o mundo. Pois, o contrário, uma imaginação superficial, ligeira e, ainda mais, expressada sem presença de espírito, esvai-se no esquecimento, na indiferença. Focamos, aqui, não apenas no que a imagem é, mas no como ela é manifestada; é no processo da concretização da imagem que esta revela sua fecundidade e amplitude.

Na prática pedagógica em pleno século XXI, os ideais estéticos aplicados em salas Waldorf pelo mundo todo convivem com a indústria cultural, com a racionalidade instrumental exacerbada, com a tecnologia invadindo os costumes e os sentidos do ser humano. A experiência do belo está ameaçada frente ao volume de falcatruas criadas pela super-avançada tecnologia que

cria pseudo ou até anti-realidades. Envolvida neste engodo, a humanidade vagueia tateando concretudes palpáveis, ilude-se quando elege como parâmetros do belo os sub-produtos de valores culturais que foram reduzidos a mercadoria, a objetos para venda; ora deleita-se com suas aquisições efêmeras que esvanecem em pouco tempo, ora cai no vazio que é um retro-alimentador da perene busca por novas aquisições, tornando-se escrava de um movimento que se quer perpétuo. Entre os ditames da modernidade, o espaço escolar Waldorf torna-se uma possibilidade para a subjetividade humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BATESON, Gregory. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BAUR, Alfred. *O sentido da palavra: no princípio era o Verbo: fundamentos da quirofonética*. São Paulo: Antroposófica, 1992.
- CHEVALIER, Jean. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- DUARTE JR., João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- \_\_\_\_\_. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2004.
- DUFRENNE, Mikel. *O Poético*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Estética e Filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GOETHE, Johann W. *Escritos sobre arte: a formação da estética*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.
- GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- HEGEL, Georg W. F. *Estética: a arte simbólica*. Lisboa: Guimarães Editores, 1956.
- MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PIAGET, Jean. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. In: DELAHANTY, Guillermo e PERRÉS, José (org.). *Piaget y el psicoanálisis*. México: Universidad Autonoma Metropolitana, 1994.
- QUINTÁS, Alfonso López. *Estética*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- SCHILLER, Friedrich. *A Educação Estética do Homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- STEINER, Rudolf. *O conhecimento do homem como fundamento do ensino: oito conferências para os professores da Escola Waldorf Livre de Stuttgart de 12 a 19 de junho de 1921*. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1980.
- \_\_\_\_\_. *A educação da criança: segundo a ciência espiritual*. São Paulo: Antroposófica, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova*. São Paulo: Antroposófica, 1998.

STEINER, Rudolf. *A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem*. São Paulo: Antroposófica, 2000.

\_\_\_\_\_. *A arte da educação – II: Metodologia e didática no ensino Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 2003.

\_\_\_\_\_. *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano: sete palestras proferidas em Torquay, de 12 a 19 de agosto de 1924, e um colóquio de 20 de agosto de 1924*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. *Minha vida: a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia*. São Paulo: Antroposófica, 2006.

VEIGA, Marcelo da. *A obra de Rudolf Steiner: orientação geral sobre a obra e explanação introdutória dos livros básicos*. São Paulo: Antroposófica, 1994.

WERBECK-SVÄRDSTRÖM, Valborg. *A escola do desvendar da voz: um caminho para a redenção na arte do canto*. São Paulo: Antroposófica, 2004.