

EDUCAÇÃO ECOLÓGICA E A FENOMENOLOGIA DA  
NATUREZA DE GOETHE E STEINER NA PEDAGOGIA  
WALDORF: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO  
DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO ECOLÓGICA\*

*Jonas Bach Jr.\*\**

RESUMO

A fenomenologia da natureza de Goethe é a própria essência do pensamento sistêmico que Rudolf Steiner sistematizou na teoria da Pedagogia Waldorf. Este artigo aborda a aplicação prática da fenomenologia da natureza na experiência estética da sala de aula Waldorf, como objetivo para uma educação e percepção ecológica. A imagem recebe tratamento focal como elemento básico da experiência estética e sua repercussão no desenvolvimento da percepção ecológica infantil. O artigo apresenta o fundamento teórico do fenômeno da vida vegetal baseado na metamorfose das plantas de Goethe e nas concepções de Steiner que estruturam a antroposofia, e sua aplicação prática no segundo ano do ensino fundamental da Pedagogia Waldorf.

Palavras-chave: Fenomenologia da natureza. Pedagogia Waldorf. Educação ecológica. Rudolf Steiner.

INTRODUÇÃO

Boa parte das abordagens da educação ecológica enquadra-se no âmbito da conservação e do cuidado com o meio ambiente, relegando a outro plano a questão da qualidade de relacionamento do ser humano com o seu entorno. É justamente este último que vamos focar neste artigo, trazendo reflexões sobre a metodologia da Pedagogia Waldorf como

---

\* Artigo recebido em 2/02/2008 e aprovado em 22/05/2008.

\*\* Doutorando em educação (UFPR e Alanus Hochschule – Bonn/Alemanha), professor de classe na Escola Waldorf Turmalina / Curitiba, diretor musical, arranjador e solista da Orquestra Harmônicas de Curitiba.

ferramenta educativa para o cultivo e despertar humano da veneração e admiração à natureza, valores tão escassos numa cultura voltada ao consumismo, ao esvaziamento do ser, a uma relação utilitarista com o mundo natural.

As reflexões aqui apresentadas concentram-se sobre uma situação específica do currículo Waldorf: a elaboração e correspondente aplicação do conteúdo da época de ensino das sementes, plantas e árvores, adotada no segundo ano do ensino fundamental em todas as escolas do mundo que seguem essa metodologia. Dentro dos diversos procedimentos pedagógicos, adotamos como ponto focal deste estudo a experiência estética infantil centrada na imagem, na atividade imaginativa, que é o pilar fundamental da Pedagogia Waldorf nessa fase infantil. Imagem, aqui, tem sentido amplo: imagem literária, versada, criada na experiência estético-pedagógica. Como apoio ao conteúdo reflexivo – além da base teórica alicerçada sobre a estética fenomenológica, a fenomenologia da natureza de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) e a teoria de Rudolf Steiner (1861-1925) – empregaremos dados da pesquisa empírica, de um estudo de caso em uma escola Waldorf, com observação participante em sala de aula. Neste sentido, este artigo é uma continuação, uma ampliação de um trabalho anterior, a dissertação *Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf* (BACH JR., 2007). Os dados, coletados em diário de campo, abrangem registros da observação do desenvolvimento infantil imerso na experiência estética Waldorf e a repercussão no desenvolvimento da percepção ecológica das crianças.

#### PONTO DE PARTIDA – A TEORIA

O professor Waldorf tem a liberdade e a responsabilidade de construir criativamente o conteúdo de ensino aplicado em sala de aula, já que a metodologia prescinde de formatações e padronizações. Então, o que vamos analisar aqui é uma singularidade da práxis Waldorf, pois o ponto de partida é a individualidade artística docente; porém, o ponto de chegada é a universalidade da qualidade da relação anímica com a natureza; e o caminho que une os dois pontos é o processo dialético de interação entre o singular e o universal, entre o indivíduo e o humano. Neste entretecer do singular (sujeito) com o universal (objeto), espelha-se a relação do microcômico com o macrocômico. “Em cada planta vemos um pequeno mundo que é uma cópia do grande mundo. Quer

dizer, assim como em geral vemos nossa imagem no espelho, vemos no espelho do crescimento terrestre o que acontece lá fora no universo” (STEINER, 2004a, p. 65).

Como essencial para a elaboração do conteúdo para o ensino de época das sementes e plantas, foram utilizados: o princípio da vida vegetal segundo a fenomenologia da natureza, da obra *A metamorfose das plantas* (GOETHE, 1993); o conceito-imagético da planta como representação do ser humano invertido (STEINER, 1972); e os quatro reinos elementais (calor, ar, água e terra) como representantes dos fundamentos do mundo fenomênico (STEINER, 1970).

A preocupação inicial foi de não redundar a práxis Waldorf com os condicionamentos da racionalidade materialista, uma vez que a proposta não é ensinar os alunos a classificar, quantificar, ou denominar o reino vegetal.

Ao contrário, atinge-se algo bem mais correto [...] ao ministrar, sobre plantas e animais, um ensino que evite de as crianças se transformarem em botânicos ou zoólogos. Pois ninguém deveria tornar-se botânico ou zoólogo pelo que aprende no primeiro grau, e sim por sua inclinação particular. (STEINER, 1997, p. 14-15)

Estamos aqui avaliando o potencial da Pedagogia Waldorf como educação do sentimento humano, como educação estética para ampliação e sensibilização do âmbito afetivo do ser humano para com a natureza, como fomento das forças anímicas de veneração e admiração. Assim, o trabalho do professor Waldorf, na gestação estética do conteúdo de ensino, visa à transformação dos conceitos abstratos em imagens simbólicas que tornem-se representações daqueles.

Quando lhe descrevemos uma planta, é como se exigíssemos que os olhos entendessem a palavra “vermelho”; eles só entendem a cor vermelha. A criança nada compreenderá a partir de uma descrição da planta; no entanto, começa logo a compreender quando lhe contamos como a planta fala e age. Temos de tratar a criança a partir do conhecimento do homem. (STEINER, 2000, p. 60)

A escolha da teoria da metamorfose das plantas, de Goethe, teve como objetivo compartilhar com os alunos a visão sistêmica goethe-anística, partindo do conceito da planta primordial, como fenômeno

arquetípico da manifestação da vida, pois “a maneira como Goethe se comporta no processo cognitivo também provém da essência do ser humano e do mundo” (STEINER, 2004b, p. 13).

É a imagem do ser humano o ponto de partida para toda a estruturação do currículo Waldorf. O reino vegetal também é apresentado às crianças a partir da imagem do ser humano. Na teoria de Goethe, temos a imanência como princípio da manifestação fenomênica da vida, e no que tange ao reino hominal ou vegetal, ambos são na aparência, segundo a fenomenologia goetheanística, manifestação de uma idéia primordial (essência). Agora, a imagem da planta como ser humano invertido, Steiner (1972) representa-a com o sistema nervoso (cabeça, sais minerais), respiratório (tronco, circulação) e metabólico-motor (membros, movimento) do ser humano a partir das raízes (cabeça, sais minerais), caule (tronco-circulação) e galhos e folhas (membros, movimento).

Na obra, *Man as symphony of the creative world*, Steiner (1970) oferece subsídios descritivos da atuação das forças elementais da natureza (calor, ar, água e terra) na formação do reino vegetal, de onde o professor Waldorf pode aproveitar estes dados como inspiração para criação de narrativas com imagens simbólicas da manifestação dessas forças. Então, o conteúdo de ensino não fica intelectualizado ao explorarmos a consciência onírica dos alunos com a imagem de seres atuantes no ser da planta.

Parece ao sonhador que, quanto menores os seres, mais ativas são as funções. Vivendo num espaço pequeno, eles vivem um tempo rápido. Fechando-se o onirismo, ele é dinamizado. Um pouco mais e proporíamos um princípio de Heisenberg para a vida onírica. As fadas tornam-se assim atividades oníricas extraordinárias. E ao nos conduzirem ao nível das ações minuciosas, elas nos transportam ao centro da vontade inteligente e paciente. (BACHELARD, 1990, p. 15)

A experiência estética na Pedagogia Waldorf é simultaneamente compreensão, afeição e ação ao atuarmos sobre a consciência onírica infantil. A humanidade, em sua historicidade, construiu culturalmente seu processo pedagógico voltado para o intelecto. Ou seja, temos a técnica educativa para saber, conhecer, entender, planejar, explorar, lucrar cada vez mais. O ineditismo da Pedagogia Waldorf concentra-se em seu pioneirismo como metodologia para o cultivo e desenvolvimento do amor (admiração e veneração) à natureza. E como técnica de ensinar a amar,

ela não exclui os outros âmbitos humanos, ou seja, ao desenvolvermos afetividade no espaço escolar Waldorf, também exploramos a cognição e a volição. A descrição da atuação das forças elementais na formação do reino vegetal é uma tradução do caminho que a planta realiza, do material ao sutil,

de como a planta, da raiz à flor e ao fruto, atua e se torna cada vez mais e mais espiritual. Começando pela raiz da planta, temos nela o que menos atua espiritualmente. A raiz se encontra relativamente num forte vínculo físico e etérico com todo o ambiente, mas na flor a planta começa uma vida que, como se tivesse saúde, se estica até o astral. Ao crescer, a planta se espiritualiza em direção ao alto. (STEINER, 2005, p. 187)

Em suma, a Pedagogia Waldorf apresenta o reino vegetal com base na imagem do ser humano. Neste sentido, ela é antropocêntrica; porém, um antropocentrismo includente, que integra a necessidade e a reciprocidade entre os reinos vegetal e hominal; bem distinto de um antropocentrismo utilitarista, excludente, que relega ao reino vegetal o papel de servilismo. Foram utilizados, então, como ponto de partida para a construção criativa do conteúdo de ensino a planta primordial de Goethe que compactua com o reino humano o fato de ser uma manifestação de uma realidade ideativa; a configuração da planta como imagem do ser humano invertido, realizando um paralelo entre raiz e sistema nervoso, caule e sistema circulatório, galhos e folhas e sistema metabólico-motor; e as quatro forças elementais e seu papel na formação do reino vegetal através de imagens representativas.

#### PROCESSO CRIATIVO – A PRÁTICA

A complexidade estrutural da Pedagogia Waldorf reside em sua fundamentação sobre o desenvolvimento ontogenético da consciência humana como paralelo do desenvolvimento filogenético da consciência (BACH JR., 2007, p. 84). Assim, o mesmo conteúdo de ensino, por exemplo, o reino vegetal, é apresentado com adequação ao princípio citado anteriormente. Ou seja, como disciplina escolar, estamos falando aqui do ensino de Ecologia e Biologia; porém, não como ocorre nas pedagogias convencionais. A especificidade dos parâmetros pedagógicos Waldorf é o constante processo de metamorfose do conteúdo de ensino, que originalmente está submerso num universo completamente onírico e

que, gradativamente, vai se tornando abstrato. Então, cabe ao docente Waldorf estar sempre adequando o conteúdo ao estágio evolutivo de consciência de seus alunos.

O processo criativo foi adequado a crianças entre sete e oito anos de idade. Em hipótese alguma, as três referências teóricas mencionadas anteriormente foram compartilhadas em sala de aula de maneira direta, intelectualizada, ou por meio de qualquer categoria explicativa. Elas foram transformadas em narrativas para o momento afetivo-estético da aula. Em outras palavras, tudo tornou-se imagem. A necessidade anímica infantil nessa fase requer, ainda, imagens que suscitem o universal, o âmbito arquetípico da vida e, antes de apresentar alguma espécie vegetal, as narrativas deram conta de um processo de configuração do reino vegetal. Neste caso, cada imagem narrada e imaginada pela criança não estava dentro da coerção da definição, pelo contrário, estava livre à atividade onírica; pois o objetivo é despertar o interesse infantil pelo fenômeno da vida, onde denominações e classificações apenas tornam estéril e seco o psiquismo infantil; então as imagens precisam despertar a vontade de ver o mundo, de escutar o movimento da vida, de experimentar o aroma do que irradia no vivo, porque admiração e veneração são forças psíquicas que fertilizam em qualidade a percepção ecológica do ser humano.

Deixaremos de lado, portanto, as imagens de repouso, as imagens constituídas que se converteram em palavras bem definidas. Poremos igualmente de parte todas as imagens tradicionais [...]. Outras imagens são inteiramente novas. Vivem da vida da linguagem viva. Experimentamo-las, em seu lirismo em ato, nesse signo íntimo com o qual elas renovam a alma e o coração; essas imagens literárias dão esperança a um sentimento, conferem um vigor especial à nossa decisão de ser uma pessoa, infundem uma tonicidade até mesmo à nossa vida física. O livro que as contém torna-se subitamente para nós uma carta íntima. Elas desempenham um papel em nossa vida. Vitalizam-nos. Por elas a palavra, o verbo, a literatura são promovidos à categoria da imaginação criadora. O pensamento, exprimindo-se numa imagem nova, se enriquece ao mesmo passo que enriquece a língua. O ser torna-se palavra. A palavra aparece no cimo psíquico do ser. A palavra se revela como o devir imediato do psiquismo humano. (BACHELARD, 2001, p. 3)

O ensino da época da semente e das plantas, com quatro semanas de duração, corresponde a 20 dias de aula. Neste período, com

uma narrativa por dia, foi apresentado aos alunos três histórias para as referências teóricas mencionadas, respectivamente, e 17 narrativas de espécies vegetais. O volume de imagens narradas foi considerável e foge ao escopo deste trabalho analisá-las pormenorizadamente. Porém, apresentaremos a base imagética desta época de ensino, aquelas que se tornaram significativas para os alunos.

As três histórias, narradas nos três primeiros dias de aula do ensino de época, estão relacionadas entre si, complementam-se. Na primeira aula, a planta primordial foi apresentada numa narrativa com a imagem de um imperador celeste, que transforma seus filhos em moedas de ouro, lança-os à Terra e, quando eles chegam aqui, tornam-se sementes. As imagens reportaram o valor da vida. Quanto vale uma semente? Na experiência afetivo-estética, a semente vale a moeda de ouro. “Portanto, o ouro é avaliado alquimicamente num juízo de valor substancial e de valor cósmico” (BACHELARD, 1990, p. 198).

Na narrativa da planta invertida, as imagens apresentaram a relação da semente com a escuridão e a luz, com o úmido e o seco, como âmbitos da terra e do céu; e no plano da verticalidade, a germinação centrípeta e centrífuga como manifestação da força em direção à água e terra, e ao ar e calor, respectivamente. Na narrativa das quatro forças elementais, o fenômeno da raiz ao fruto é perpassado por imagens que traduzem o ciclo ternário de contração e expansão da folha na formação da planta, segundo a fenomenologia de Goethe, indicando que a semente é a maior contração da folha e o fruto, a maior expansão.

Por tanto, si todas las partes de la planta, a excepción del tallo, pueden ser reconducidas a la forma de la hoja, y no son otra cosa ellas mismas que modificaciones suyas, se infiere fácilmente que la teoría de la generación de las plantas no es muy difícil de desarrollar; y al mismo tiempo queda indicada la vía a recorrer si se quiere presentar esta teoría. Ante todo, mediante la observación se debe discernir de qué modo se forman las hojas simples o, lo que es lo mismo, cómo se desarrolla la vegetación común, sobre qué bases se funda, y a través de qué fuerzas se realiza. Puesto esto en claro, entonces deben ser indagadas las causas, las circunstancias y las condiciones que modifican en las partes superiores de la planta (donde, en apariencia, se manifiestan los fenómenos nuevos y se desarrollan las partes aparentemente diversas) las modalidades generales de vegetación, y cómo en el lugar de las hojas simples se presentan estas hojas constituidas de modo particular. (GOETHE, 1997, p. 96-97)

Nas aulas seguintes, iniciou-se a narrativas das espécies vegetais. Destacamos duas lendas indígenas que emprestaram a riqueza simbólica contida em seu drama de imagens para descrever o surgimento do guaraná e da erva-mate. O universo mágico das personagens (o ser da imagem), num lirismo ingênuo e poderoso ao mesmo tempo, traz à consciência onírica o belo do ser da planta. A planta primordial adquire uma personalidade, tem uma cara própria, e a identidade dessa espécie é traduzida ao universo infantil imageticamente, assim como surgiu na consciência do indígena que originalmente queria explicar o fenômeno da vida. As personagens, ainda universais, míticas, cósmicas, morrem nas narrativas, para que, do local de sepultamento da personagem (o ser da planta), nasça a espécie vegetal plasmada materialmente, imagem visível, concreta e palpável. Assim, o ser da personagem, uma vez semente sarcófago, torna-se semente ventre, e da morte gera-se a vida.

Assim se manifesta a existência de um duplo psíquico que reúne, de um lado, a imagem visual longamente comentada e, de outro, uma imagem de intimidade misteriosa, rica de potência afetiva.

Se pudéssemos abordar todos os mitos de sepultamento, veríamos multiplicarem-se tais duplos que ligam imagens exteriores e imagens de intimidade. Chegaríamos a esta equivalência da vida e da morte: o sarcófago é um ventre e o ventre é um sarcófago. (BACHELARD, 1990, p. 137)

O trabalho do docente Waldorf pode ser uma seleção qualitativa dentre as narrativas já existentes na cultura, mas também pode enveredar por um caminho pioneiro, na própria criação de histórias que descrevam o ser de uma espécie vegetal. A variedade de espécies encontradas no jardim da própria escola foi fonte de inspiração para algumas narrativas em aulas posteriores. Este caminho criativo tem a possibilidade de partir do próprio conhecimento científico, já abstrato, da biologia moderna, porém, com o intuito de traduzi-lo em conceitos imagéticos, onde a imagem fala no lugar das definições. Aqui reside um dos objetivos de Steiner ao fundamentar a Pedagogia Waldorf com a epistemologia fenomenológica goetheanística, a síntese possível entre ciência e arte, uma vez que o poeta alemão enveredou pelas descobertas científicas com sua base cognitiva artística e inaugurou uma teoria do conhecimento. A meta da Pedagogia Waldorf é iniciar o caminho do conhecimento pelo método demonstrativo, e o que estamos apresentando aqui são os rudimentos desse processo.



“Ele é científico porque impregna completamente um fenômeno com o conceito, fazendo com que a percepção e o pensar coincidam” (STEINER, 2004b, p. 93).

O conhecimento científico abre-se como fonte de inspiração também a este processo artístico de aquisição do conhecimento na Pedagogia Waldorf. Cabe ao docente o papel de traduzi-lo em imagens com sua criatividade artística. Assim, a árvore do dedaleiro, com sua polinização noturna por morcegos e mariposas, suas sementes douradas embutidas em forma de um dedal, sua flor branca que desabrocha no verão, oferece dados para estruturar uma narrativa.

Outra espécie apresentada às crianças foi o dente-de-leão. Suas propriedades desintoxicantes do fígado, sua polinização pelo vento, suas sementes aladas, o duplo desabrochar anual de suas flores amarelas, enfim, os elementos do fenômeno real que caracteriza esta espécie vegetal tornaram-se imagens que construíram uma personagem, uma imagem com personalidade, a tradução do ser da planta no ser da personagem, para que na imaginação criadora infantil, gerada no momento afetivo-estético da aula, o mundo íntimo individual de cada aluno se tornasse sua própria fonte de potência afetiva, de onde emana a força que liga o ser ao mundo, de onde germina a admiração e a veneração pela manifestação concreta da vida.

#### OBSERVAÇÃO EMPÍRICA – O RESULTADO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Após ouvirem as narrativas, como o universo infantil reage? Mantivemos a metodologia científica apresentada na dissertação de mestrado, baseada no método clínico de Jean Piaget, no qual os dados em diário de campo referem-se a comportamentos, ações, atitudes, palavras e expressões significativas dentro de um contexto espontâneo da vida infantil, ou seja, sem qualquer interferência que pudesse alterar a veracidade do fenômeno interativo entre prática pedagógica e desenvolvimento infantil (BACH JR., 2007, p. 116). Abaixo apresentamos um resumo sucinto da primeira semana de aula da época de ensino sobre sementes e plantas.

##### **Diário de campo**

Data: 30 de julho de 2007

8h15 – Afetivo-estético: narração da história “O imperador celeste”, com as imagens do hálito quente, das moedas de ouro, da Mãe-Terra.

Data: 31 de julho de 2007

8h00 – Cognitivo: recordação da história “O imperador celeste”

8h20 – Afetivo-estético: narração da história “Os quatro reinos”, com imagens das forças do calor, do ar, da água e da terra.

8h35 – Volitivo: escrita no caderno da história “O imperador celeste” e com sua representação gráfica.

Data: 1º de agosto de 2007

8h00 – Cognitivo: recordação da história “Os quatro reinos”

8h20 – Afetivo-estético: recitação de verso poético sobre os quatro reinos. Narração da história “Planta de ponta-cabeça”, com imagens da cabeça que surge nas raízes, do tronco a partir do caule, e dos membros a partir dos galhos e das folhas. Durante a narrativa, de forma simultânea, foi representado graficamente no quadro-negro a planta invertida.

8h35 – Volitivo: escrita no caderno sobre a história “Os quatro reinos” com sua representação gráfica.

\* Observação: as crianças passaram a coletar as sementes que encontraram no pátio da escola, juntavam todas, afirmando que estavam guardando um tesouro (as moedas de ouro).

Data: 2 de agosto de 2007

8h00 – Cognitivo: recordação da história “Planta de ponta-cabeça”

8h20 – Afetivo-estético: recitação de versos poéticos sobre a semente. Narração da história “O guaraná”, com imagens do olho.

8h35 – Volitivo: escrita no caderno sobre a história “Planta de ponta-cabeça” e sua representação gráfica.

\* Observação: durante o momento cognitivo da aula, os próprios alunos expressaram suas conclusões sobre a imagem invertida do reino vegetal em relação ao ser humano. Eles comentaram a inversão da respiração e a inversão da proteção externa, comparando verão e inverno entre seres humanos e reino vegetal.

\* Observação: a imagem da árvore que nasceu no local onde a personagem foi enterrada causou surpresa, foi o momento mais especial da narrativa, impressionou profundamente a alma das crianças. Elas expressaram vontade de experimentar a fruta.

Data: 3 de agosto de 2007

8h00 – Cognitivo: recordação da história “O guaraná”.

8h20 – Afetivo-estético: narração da história “O dente-de-leão”, com imagens do escudo, do leão, da personagem imbuída de vida volitiva conectada à vida cognitiva.

8h35 – Volitivo: escrita no caderno da história “O guaraná” e sua representação gráfica.

\* Observação: durante a aula de jogos (10h45), todos os alunos da classe, no pátio gramado da escola, experimentaram comer *in natura* as folhas de dente-de-leão que haviam.

As conclusões que os alunos obtiveram (2 de agosto) a partir da imagem da planta invertida foram completamente autônomas, não houve em nenhum momento qualquer indução para tal resultado. O único meio que eles encontraram foi a imaginação criadora que simbolizou a inversão. Para eles, a inversão se tornou verídica com a união da informação obtida no mundo fora da escola, que a planta inspira o que nós seres humanos expiramos, e vice-versa. Além disso, foi autônoma a conclusão de que nós usamos pouca vestimenta no verão e muita no inverno, e a inversão do reino vegetal com sua pouca folhagem no inverno e muita no verão.

As sementes, que sempre estiveram jogadas no chão, passaram a ser recolhidas (1º de agosto), guardadas, observadas, entraram no mundo lúdico infantil e o que era mais um objeto na paisagem visual tornou-se preciosidade, a imagem da semente como tesouro, com valor, admiração e veneração ao gérmen da vida.

A pequena planta, que sempre fora pisada, esquecida, tornou-se alvo de desejo degustativo (3 de agosto), de incorporação, de assimilação pelo paladar. A imagem criadora é também instrumento de despertar a vontade de experimentar com as janelas do corpo abertas a isso, ao cheirar, ao olhar, ao escutar, ao degustar.

Para encontrar no mundo de sensações e de signos em que vivemos e pensamos as imagens primordiais, as imagens *princeps*, aquelas que explicam, juntos, o universo e o homem, é preciso, em cada objeto, reavivar algumas primitivas ambivalências, aumentar mais a monstruosidade das surpresas, é preciso aproximar, até que elas se toquem, a mentira e a verdade. Ver com olhos novos ainda seria aceitar a escravidão de um espetáculo. Há uma vontade maior: aquela de ver antes da visão, aquela de animar toda a alma com uma *vontade de ver*. (BACHELARD, 2001a, p. 147)

O período de quatro de semanas de ensino sobre sementes, plantas e árvores enriqueceu e preencheu o universo íntimo infantil. O comporta-

mento das crianças frente ao reino vegetal transformou-se significativamente, corroborando o papel ascendente da experiência estética no espaço pedagógico. Além das narrativas, das imagens plasmadas na palavra falada, o conteúdo de ensino também foi explorado sob forma poética, musical e plástico-pictórica, intensificando o processo de formação da base afetiva para relação do ser com o mundo natural. As imagens foram versadas, cantadas, pintadas. Os procedimentos pedagógicos – dentro da especificidade da metodologia Waldorf – tiveram repercussão positiva, com suas evidências no despertar do interesse autêntico pelo que vive em torno, pela postura profundamente respeitosa que as crianças adquiriram diante do fenômeno vital.

O essencial no processo pedagógico Waldorf é o desenvolvimento de um pensar vivificado como fundamento para o desabrochar da percepção ecológica. As imagens utilizadas na experiência estética escolar traduziram o conceito à vivência afetiva, a teoria à prática cotidiana de estar diante do mundo.

A percepção ecológica, embora Steiner não tenha usado este termo, é, na teoria antropológica, o perceber com os sentidos permeados de vivacidade com a atividade própria do pensar vivo. Aqui está a chave para perceber que espaços, lugares, ambientes naturais possuem sua própria vitalidade, sua expressividade imaterial que emana de suas forças e confere-lhes uma identidade local, com a qual podemos nos identificar e estabelecer laços afetivos, conceituados como topofilia. (BACH JR., 2007, p. 37)

Cabe ressaltar que o papel da auto-educação do professor é fundamental em todo o processo da Pedagogia Waldorf. O despertar da relação veridicamente vinculada entre o ser e o mundo não surge do nada, o pano de fundo de cada imagem manifestada no espaço escolar é a experiência real docente como ponto de irradiação. Steiner (2004a, p. 12) enfatiza a necessidade de “vivenciar nossa própria alma de professor”, pois “o mais importante na educação e no ensino é o que acontece entre a alma do professor e a alma da criança.” Então, na educação ecológica, o ponto de partida do processo pedagógico não é simplesmente informação para conscientização. O docente possui a função de resgatar em si sua relação com a natureza, pois o próprio exemplo do amor à vida é para o universo infantil a semente anímica para venerar, respeitar e admirar. “É só quando a educação é vivida no derredor da criança e não imposta é

que a criança se desenvolva corretamente na vida para tornar-se homem” (STEINER, 2004a, p. 76)

#### ABSTRACT

Goethe's phenomenology of nature is the very essence of the systemic thinking that Rudolf Steiner systematized in the Waldorf Pedagogical Theory. This article deals with the practical application of the phenomenology of nature in the esthetic experience of the Waldorf classroom, as an objective for an ecologic education and perception. The image is focused as the basic element of the esthetic experience and its repercussions for the development of the child's ecological perception. The article presents the theoretical basis for the plant life phenomenon, based on the Goethe's metamorphosis of plants and on Steiner's conceptions that structured Anthroposophy, and its empirical application in the second year of primary school in Waldorf Pedagogy.

Keywords: Phenomenology of nature. Waldorf Pedagogy. Ecological education. Rudolf Steiner.

#### REFERÊNCIAS

- BACH JR., J. *Educação ecológica por meio da estética na pedagogia Waldorf*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- BACHELARD, G. *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GOETHE, J.W. *A metamorfose das plantas*. Brasília: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Teoría de la naturaleza*. Madrid: Editorial Tecnos, 1997.
- STEINER, R. *Man as symphony of the creative world*. London: The Rudolf Steiner Press, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Man: hieroglyph of the universe*. London: The Rudolf Steiner Press, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia meditativa: contribuição à prática pedagógica: quatro conferências proferidas em Stuttgart (Alemanha) de 15 a 22 de setembro de 1920*. São Paulo: Antroposófica, 1997.

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

\_\_\_\_\_. *A metodologia do ensino e as condições de vida do educar*. Cinco conferências proferidas em Stuttgart, de 8 a 11 de abril de 1924, e um comentário sobre o Congresso de Educação. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2004a.

\_\_\_\_\_. *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*. São Paulo: Antroposófica, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Curso de pedagogia curativa: doze palestras proferidas em Dornach, 25 de junho e 7 de julho de 1924, para médicos e pedagogos curativos: GA 317*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.