

TESSITURAS ESTÉTICAS E SOCIAIS ENTRE FOUCAULT, SCHILLER E STEINER

Moema Cruz (discente) / UFPE

Oriana Duarte (orientadora) / UFPE

RESUMO

O artigo traça uma tessitura entre a proposição filosófica de Michel Foucault de uma prática de Escrita de Si e a Pedagogia Waldorf. Essa relação se dá por meio das Cartas sobre a Educação Estética do Homem, escrita epistolar de Friedrich Schiller, e conferências de Rudolf Steiner, sendo esses autores, respectivamente, precursor e criador da Pedagogia Waldorf. Se a Escrita de Si e a Autoeducação permeiam a prática do indivíduo no social, a Arte da Educação e a Autogestão a amplificam, tendo, ambas, a Liberdade como princípio. Tais relações levantam a questão de como pode uma escola ser percebida como obra de arte, de modo que, em forma de carta, um relato de vivência pedagógica da autora evoca reflexões sobre os assuntos abordados como modo de constituição de respostas.

Palavras-chave: Escrita de Si; Educação Estética; Pedagogia Waldorf; Arte.

1. FOUCAULT: ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA E ESCRITA DE SI

Este foi o meu primeiro encontro com a obra do filósofo francês Michel Foucault. Partimos da verdade por ele problematizada por meio das relações com o saber, o poder e o sujeito, sendo esses os três eixos que organizam sua filosofia. Foi neste último eixo, composto por verdade e sujeito, que mergulhamos: isto porque, na sua abordagem da verdade em relação aos processos de subjetivação, Foucault foi beber na fonte dos conhecimentos vivenciados na antiguidade grega e greco-romana e então compartilhados (séculos IV A.c. e séculos I-II D.c.). Nas aulas da disciplina Corpo e Ambiente (PPG Design/UFPE), conhecemos reflexões de Foucault acerca de duas expressões propagadas naquela época: Cuida-te de ti mesmo (epiméleia heautoû) e Conhece-te a ti mesmo (gnôthi seautón). Suas reflexões revelaram que o 'conhecer-se' pressupõe o 'cuidar-se'. Ele percebe aí um conjunto de práticas/exercícios para alcançar o conhecimento de si, presentes em cada uma das escolas filosóficas, somente possíveis a partir do cuidado de si.

Desse modo, entre filósofos e seus discípulos essas práticas de si fo-mentavam a criação de um território-tempo em que o sujeito era instiga-do a exercitar o domínio de si e, assim, abrir o caminho para se tornar um sujeito livre. Tratava-se de uma forma de pensar a liberdade e, com isto, se equipar para atuar socialmente com zelo, ou seja, nutrindo o cuidado de si e do outro, e também possibilitando uma autonomia em relação ao que está posto, ao que convém ao bem-estar social. Este processo, por sua vez, culmina na exteriorização de uma verdade de vida, como afirma a autora citada abaixo:

Para Foucault, a ética é a prática refletida da liberdade, de modo que a relação entre liberdade e ética é posta

por ele nos seguintes termos: “A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade.” Partindo dessa declaração, entende-se o interesse que emerge na sua filosofia acerca de estilos, de modos de existência, pois se trata de uma reverberação dos comprometimentos individuais com o exercício da liberdade e a consequente exteriorização de uma verdade de vida. (DUARTE, 2012)

Várias práticas voltadas ao exercício do ‘cuida-te a ti mesmo’ foram identificadas por Foucault, entre as quais a Escrita de Si, que permite um perceber-se do sujeito em relação a si mesmo, em relação aos outros e à sua própria existência. Essa prática ocorria em dois lugares, a saber, as cadernetas de anotações (hupomnematas), com apontamentos diversos da vida cotidiana, e as cartas (epístolas), cuja narrativa da vida como fala da verdade era lançada ao outro.

Pela escrita de si, pois, ocorre a prática de si que, juntamente com outros cuidados e exercícios, revela tanto um lapidar-se como um lapidar a vida: a criação de um ethos, um comportamento que externaliza sua conduta, seu modo de conduzir a vida. Desta forma, constitui-se uma ética como expressão estética da vida cotidiana. No texto *Entre arte e filosofia*, Oriana afirma:

A “estilística da existência”, como pensada por Foucault, pode ser apreendida enquanto uma prática de vida como obra de arte. Através dessa prática, diz ele, é possível constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida. Um empenho feito tanto para si mesmo quanto para os olhos dos outros e para servir de exemplo às gerações futuras. (DUARTE, 2012)

Por esta afirmação, reconhecemos pontos de convergência entre os operadores conceituais vindos do Mundo Antigo, realizadores de uma Estética da Existência, e proposições acerca dos processos pedagógicos e sociais da Escola Waldorf. Apresentaremos a seguir uma obra basilar da Pedagogia Waldorf produzida enquanto escrita epistolar, a saber, Cartas sobre a Educação Estética do Homem. Seu autor, Friedrich Schiller, é contemporâneo e colega de Goethe, ambos grandes influências para Rudolf Steiner, criador da Pedagogia Waldorf.

Em seguida, noções introdutórias sobre a Escola Waldorf prepararão o leitor para um relato de experiência inspirador para a tessitura entre esses autores, que atravessam tempos e espaços singulares.

SCHILLER: ESCRITA DE SI, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ESTADO ESTÉTICO

No contexto de origem da Pedagogia Waldorf, gostaria de abordar um valioso exemplo de Escrita de Si. Trata-se de um texto epistolar de Friedrich Schiller escolhido dentre tantos por sua grande influência sobre o criador da Pedagogia Waldorf, Rudolf Steiner. Schiller foi poeta, filósofo, médico e historiador alemão, contemporâneo e amigo de Goethe, com quem trocou inúmeras cartas. A influência destes dois pensadores e artistas, Schiller – e especialmente Goethe – na concepção filosófica de Steiner é inestimável, sendo ambos citados incansavelmente em suas palestras e textos.

A correspondência por meio de cartas entre filósofos, pensadores e artistas do Século XVIII era comum e tida como vias de apresentar, intercambiar e desenvolver reflexões e teorias. Como forma de agradecimento por uma pensão anual, entre fevereiro e dezembro de 1793, Friedrich Schiller manteve correspondência com o Príncipe de Augustenburg. Nessas cartas, ele apresentava sua reflexão acerca da relação entre arte e educação, que logo foi sistematizada numa série de vinte e sete cartas publicadas em 1795 ao longo de três edições da revista *Die Horen*, editada por Schiller. Sua

edição definitiva ocorreu somente em 1801, no terceiro volume dos Escritos Menores em Prosa de Schiller. Por fim, sob o título A Educação Estética do Homem, essa série de cartas vem sendo traduzida para inúmeras línguas, e hoje é uma das principais referências no conjunto da obra do autor.

Como um bom exemplo de Escrita de Si, ao longo do texto, o autor conversa com o leitor (inicialmente o príncipe e em seguida os leitores em geral). Na primeira carta, ele apresenta sua intenção ao praticar essa escrita, pedindo licença e mencionando a importância tanto dos princípios quanto do sentimento para investigar o belo e a arte:

Permitireis que vos exponha numa série de cartas os resultados de minhas investigações sobre o belo e a arte. Sinto vivamente o peso de um tal empreendimento, mas também seu encanto e sua dignidade. Falarei de um objeto que está em contato imediato com a melhor parte de nossa felicidade e não muito distante da nobreza moral da natureza humana. Defenderei a causa da beleza perante um coração que sente seu poder e o exerce, e que tomará a si a parte mais pesada de meu encargo nesta investigação que exige, com igual frequência, o apelo não só a princípios, mas também a sentimentos. (SCHILLER, 1990, p.21)

Quando o autor afirma que irá abordar o belo e a arte, traz à tona a relação entre ética e estética, tão presente nas reflexões foucaultianas e também, como veremos a seguir, na pedagogia steineriana. Com relação ao tema educação, mais adiante, na Carta X, Schiller aprofunda a relação entre o conhecimento e a sensibilidade na formação humana:

Não é suficiente, pois, dizer que toda a ilustração do entendimento só merece respeito quando reflui sobre o ca-

ráter; ela parte também, em certo sentido, do caráter, pois o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração. A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento. (SCHILLER, 1990, p.46)

Daí temos que o âmbito da sensibilidade melhora o conhecimento: no entanto, não há uma prevalência de um sobre o outro, mas a interdependência, uma vez que sensibilidade e lógica, na obra de Schiller, apontam para um terceiro elemento, como afirma o autor na Carta XX : “E se chamamos físico o estado de determinação sensível, e lógico e moral o estado de determinação racional, devemos chamar de estético o estado de determinabilidade real e ativa.” (SCHILLER, 1990, p.98)

Entendemos, portanto, que o estado estético, capaz de determinação ativa, liberta o ser humano da submissão ao mundo do Sentimento, em que as impressões sensíveis são feitas sem distinções, e também ao mundo do Pensamento, onde somente as partes são vistas e espírito e matéria estão sempre separados. Cada um destes dois impulsos fundamentais se empenha em sua satisfação, se esforça necessariamente por objetos opostos. Para Schiller, é a Vontade quem afirma uma perfeita liberdade entre ambos, estando para os dois impulsos como um poder, como o afirma na Carta XIX: “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, 1990, p.94)

As últimas cartas convidam o príncipe e o leitor a ampliar essa compreensão da esfera do ser humano para a da humanidade, e da esfera do indivíduo para a da sociedade, culminando com a apresentação de um Estado Estético na Carta XXVII:

O Estado dinâmico só pode tornar a sociedade possível à medida que doma a natureza por meio da 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. Se já a necessidade constrange o homem à sociedade e a razão nele implanta princípios sociais, é somente a beleza que pode dar-lhe um caráter sociável. (SCHILLER, 1990, p.137)

O que vemos expresso na Pedagogia Waldorf está intimamente relacionado a essa abordagem, uma vez que 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 lapidarem a partir do encontro consigo e com os demais. O compilador das colocações de Steiner sobre autogestão, Francis Gladstone, 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 oitenta anos de experiência prática de educação estética autogerida. (GLADSTONE, 2010, p.92)

STEINER: ARTE DA EDUCAÇÃO, AUTOEDUCAÇÃO, AUTOGESTÃO

A Pedagogia Waldorf foi desenvolvida pelo austríaco Rudolf Steiner em 1919 na cidade de Stuttgart, Alemanha, inicialmente através de uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, daí seu nome. Com ideais e princípios pedagógicos até hoje inovadores, ela cresce continuamente, contando com mais de mil escolas e quase dois mil jardins da infância no mundo inteiro. No Brasil, a primeira iniciativa surgiu em 1956, em São Paulo. Hoje, existe uma Federação das Escolas Waldorf no Brasil, reunindo 88 escolas Waldorf filiadas e mais 170 em processo de filiação, distribuídas em 21 estados brasileiros e reunindo mais de 16.000 alunos e cerca de 1.700 professores.

Venho atuando na Pedagogia Waldorf desde 2006. Inicialmente como mãe, logo como cogeradora e, enfim, também como professora. Nessa jornada, contribuí com várias iniciativas: fui cofundadora de um jardim de infância em Olinda (2008 a 2018), contribuí ativamente com o desenvolvimento de uma escola em Recife (2006 a 2016) e estou tendo a oportunidade de cocriar a Escola Waldorf Rural Turmalina, em Paudalho (desde 2017). Além de ter me capacitado na Pedagogia Waldorf (2009 a 2012) e me tornado professora de modelagem em argila (2008 a 2022), sempre tive grande participação na gestão das escolas em que atuei, fazendo também cursos e formações.

Atuar numa escola Waldorf revela-se uma experiência diferenciada no que se refere ao docente, pois, nessa pedagogia, o papel do educador está em fomentar um ambiente de autoeducação do indivíduo em desenvolvimento, como diz seu criador Rudolf 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)

Disso entendemos que na Pedagogia Waldorf cada pessoa e as relações que estabelecem umas com as outras são percebidas como um ‘ambiente’ de aprendizagem do educando, que por sua vez educa-se.

Por conseguinte, 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. Esses, uma vez compreendidos, tornam-se sentimentos, como afirma Steiner:

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 palestras formativas ministradas por Rudolf Steiner aos primeiros educadores Waldorf, em 1919: *A Arte da Educação*.

A Autoeducação e a Arte não se limitam à atuação do professor diante da criança, mas de todos os que compõem o ambiente escolar, pois, como o dissemos anteriormente, a relação entre os adultos também forma o ambiente de aprendizagem dos educandos. Esse aspecto se apresenta com muita força na escola Waldorf, uma vez que a administração escolar é feita em caráter de gestão compartilhada, em que professores e famílias se ocupam das necessidades e do desenvolvimento da iniciativa. Uma associação é a forma jurídica mais comum neste 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.

A proposição de Steiner 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; daí a importância de exercitá-las. Assim, a estrutura social da iniciativa Waldorf está baseada na autogestão: 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 re-

uniões 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. Essa horizontalidade exige de cada pessoa atuante a capacidade de perceber as questões, escutar diversos pontos de vista e propostas e tomar decisões juntas, em uma relação consensual.

Essa forma associativa de conceber a estrutura social administrativa de uma escola é entendida como uma de suas tarefas para a atualidade, isto é, 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 social por vezes extenuante, mas sempre com potencial para impulsionar o desenvolvimento individual e coletivo, mesmo nos momentos de crise.

Na maioria das escolas Waldorf, professores e pais atuam juntos na gestão. Este trabalho tem como base cada Comunidade de Sala, com as famílias e a professora de cada turma não apenas colaborando 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 quanto 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 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 desafiador e ao mesmo tempo fortalecedor das relações e, portanto, do ambiente em que a criança se desenvolve.

É dessa forma que a escola se transforma num lugar onde as relações sociais são vivenciadas em sua integralidade, havendo encontros e desencontros. Entendendo que ambos fazem parte do universo das relações sociais, seria ingênuo pressupor que momentos difíceis não fazem parte da biografia de uma escola ou de uma turma. Se tivermos 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. Como exemplo, trago aqui uma carta com o relato de uma vivência social cuja intenção era o encontro através da arte como forma de colaborar com 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.

RELATO DE VIVÊNCIA DE MODELAGEM EM ARGILA

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 o mesmo, 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 próximos às mesas e começamos com um poema de Goethe, escolhido para a ocasião: “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 continha 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. 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 Cosmo, 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 a mesma, sendo viva, se reorganiza a partir dessa mudança. Sucessivamente. O grupo foi então convidado a imprimir uma força na esfera, mantendo-a ainda esfera. Partimos para esse novo passo e reorganizamos a 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 necessária 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 na mesa retangular. A tarefa foi feita em silêncio e à medida que as peças estavam na mesa, relações entre 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. Revezamos-nos nesse trabalho, cada um trabalhando em sua peça, enquanto os demais o 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 as mesmas. 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 deles 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 arritmica 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 um expressa sua sensação, sua experiência: a esfera modifica-se intensa e superficialmente para observar o fora, mantendo sua potência interna inalterada; o 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 da colega de lugar; o pedir licença para mover a peça da 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 rearmônizar 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 1. Registro dos Momentos 4 e 5 da prática de modelagem em argila.



Fonte 1: Acervo pessoal da autora.

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 à escola. Houve entrosamento, mas as relações sociais acirraram-se por motivos vários e o grupo entrou num vórtice 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 os une, o que os 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).

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 Sistêmica, prática considerada terapêutica que busca resolver conflitos geracionais e relacionais. 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Waldorf pode ser compreendida como um movimento em franca expansão, calcado na ética e na estética, numa filosofia da liberdade, voltada para o desenvolvimento do humano em nós. Nessa tessitura entre autores e experiências, as reflexões sobre existência e estética provocam perguntas como esta, proposta por Foucault:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida (...). Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT apud DREYFUS, 2010, p.306)

Na segunda Carta, ao questionar-se e ao indagar o leitor, Schiller considera 'a construção de uma verdadeira liberdade política' a maior das obras de arte:

Não haveria uso melhor para a liberdade que me concedeis do que chamar vossa atenção para o palco das belas-artes? Não será extemporânea a busca de um código de leis para o mundo estético, quando o moral

tem interesse tão mais próximo, quando o espírito de investigação filosófica é solicitado urgentemente pelas questões do tempo a ocupar-se da maior de todas as obras de arte, a construção de uma verdadeira liberdade política? (SCHILLER, 1990, p.23)

E em mim, emerge a pergunta: Se a existência e a liberdade política podem ser obra de arte, como pode essa escola em que atuo, tendo a arte, a autoeducação e a autogestão como pilares, ser percebida como obra de arte?

AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Agradeço a gentil revisão da amiga Paula Berinson, profissional e artista das palavras.

REFERÊNCIAS

DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUARTE, Oriana. **“PLUS ULTRA: o corpo no limite da comunicação”**. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

FEWB. **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 de junho de 2023.

GLADSTONE, Francis. **Academias Republicanas: a concepção de Rudolf Steiner sobre autogestão, estudo experiencial e autoeducação na vida de um colega de professores**. São Paulo: Antroposófica/FEWB/Núcleo Maturi. 2010.

SCHILLER, Friedrich. [1801]. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 1990.

STEINER, Rudolf. [1923]. **A prática pedagógica**. São Paulo: Editora Antroposófica, 2000. GA306.

STEINER, Rudolf. [1919] **A arte da educação I: o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia**. São Paulo: Antroposófica, 2003. GA293.

INFORMAÇÃO DOS AUTORES

MOEMA CRUZ

<https://lattes.cnpq.br/3168401953443908>

Moema Cruz possui graduação em Design Gráfico e é mestranda em Design, Arte e Cultura no Departamento de Design da Universidade Federal de Pernambuco. Formada em Pedagogia Waldorf (FEWB) e Teatro da Presença Social (Presencing Institute/MIT), é especialista em Design da informação (UFPE) e em Prática Social Reflexiva (Alanus Hochschule). É cofundadora de iniciativas sociais pedagógicas, sendo também gestora e educadora especializada em modelagem em argila e escultura social. Desenha processos de desenvolvimento e aprendizagem e ama tornar visíveis as dinâmicas sociais através da arte!

moema.cruz@ufpe.br

ORIANA DUARTE

<http://lattes.cnpq.br/7982763946400047>

Artista visual e Professora Associada do Departamento de Design da Universidade Federal de Pernambuco, com atuação na graduação e pós-graduação, coordena o Laboratório Transdisciplinar de Plástica (LabTpla). Possui graduação em Desenho Industrial pela UFPE, mestrado e doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC – SP. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório Transdisciplinar de Sensibilidade Estética e Experimentos Imagéticos (SEEI) – CNPq.

oriana.araujo@ufpe.brmail
