

O CURRÍCULO DA PEDAGOGIA WALDORF E O DESAFIO DA SUA ATUALIZAÇÃO

BACH JUNIOR, Jonas*

GUERRA, Melanie Gesa Mangels**

RESUMO

Este artigo desenvolve um debate aberto sobre a questão da atualização do currículo da Pedagogia Waldorf, contrapondo a concepção orgânica de Steiner e as interpretações rígidas. O estudo tem uma abordagem crítica, apresenta, inicialmente, a fundamentação que inspirou a estruturação do currículo para, em seguida, discutir a contraposição existente entre a idealização e a realidade da aplicação dos princípios curriculares. Destaca-se a diferenciação entre as abordagens acrítica e crítica a respeito da concepção de currículo, para incluir justamente a problematização da coerência com a contextualização da prática pedagógica realizada no espaço escolar. A metodologia teórico-bibliográfica oferece o suporte para embasamento do ponto de partida, das reflexões críticas e das considerações finais. Os resultados apontam para o conflito entre as posturas conservadoras e progressistas, atentando para o problema do anacronismo e incentivando uma contínua construção curricular com base em pesquisa que alia a dimensão histórico-cultural do fenômeno educativo com os ideais da teoria.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Pedagogia Waldorf. Steiner.

* Professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Pós-Doutor (Unicamp - 2015) e Doutor em Educação (UFPR e Alanus Hochschule - 2012). Alumni Capes e DAAD. E-mail: jonas.bach@uftm.edu.br

** Diretora da Faculdade Rudolf Steiner e coordenadora do curso de Pedagogia. Mestre em Educação pela FE-USP (2016). Professora durante 16 anos na Escola Waldorf Rudolf Steiner. E-mail: melanie.guerra@frs.edu.br

*CURRICULUM OF WALDORF EDUCATION AND THE CHALLENGE
OF ITS UPDATE*

BACH JUNIOR, Jonas*

GUERRA, Melanie Gesa Mangels**

ABSTRACT

This paper develops an open debate on the issue of updating the curriculum of Waldorf education, opposing Steiner's organic conception and rigid interpretations. The study has a critical approach, and initially presents the reasons that inspired the structure of the curriculum, then it discusses the existing opposition between the idealization and the reality of implementation of curriculum principles. The differentiation between uncritical approaches and criticism about the curriculum is highlighted, including the questioning of consistency with the contextualization of teaching practice in the school environment. The theoretical-bibliographic methodology offers support for basing the starting point, the critical reflections and the final considerations. The results point to the conflict between the conservative and progressive positions, noting the anachronism of the problem and encouraging a continuous development of the curriculum based on research that combines the historical and cultural dimension of the educational phenomenon with the ideals of the theory.

KEYWORDS: Curriculum. Waldorf education. Steiner.

* Professor at the Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Postdoctoral (Unicamp - 2015) and PhD in Education (UFPR and Alanus Hochschule - 2012). Alumni Capes and DAAD. E-mail: jonas.bach@uftm.edu.br

** Director of the Faculty Rudolf Steiner and coordinator of the Pedagogy course. Master in Education from FE-USP (2016). Teacher at Waldorf School Rudolf Steiner for 16 years. E-mail: melanie.guerra@frs.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O currículo da Pedagogia Waldorf foi estruturado segundo princípios antropológicos, psicológicos e culturais do desenvolvimento humano, de acordo com a cosmovisão fundada por Rudolf Steiner. O currículo Waldorf apresenta características muito peculiares quando comparado ao da educação convencional. Para esta, o parâmetro que define qual conteúdo deve ser ensinado em uma determinada idade acompanha o critério de capacidade cognitiva, ou seja, deve ser ensinado o que a criança já pode aprender. O parâmetro da Pedagogia Waldorf é a necessidade da criança, não o que ela consegue, mas o que ela precisa saber em determinada idade. O currículo estabelece na vivência escolar um processo de conscientização, o mundo é apresentado às crianças e aos jovens. O que é apresentado e como se estabelece essa apresentação configuram o processo de conscientização realizado por meio do currículo.

A educação Waldorf foi concebida para conciliar dois aspectos distintos. Por um lado, há a idealização do currículo e do processo de ensino. A idealização pauta-se na imagem do ser humano, na evolução cultural e social da humanidade e na adequação dos conteúdos de ensino de acordo com os princípios do desenvolvimento humano. Por outro lado, há a questão da realidade, o contexto que envolve o espaço e o tempo onde alunos e educadores estão vivendo. A realidade transforma-se ao longo do tempo exigindo, assim, um currículo que concilie a contemporaneidade da situação onde a educação acontece. Saber interpretar e simultaneamente criar o currículo adequado exige não só a internalização dos ideais da educação Waldorf, mas também a leitura do mundo em que se está vivendo.

O desafio da atualização do currículo envolve a formação de um critério de discernimento em relação ao que é pertinente e incongruente com a proposta evolutiva da educação Waldorf, que se reflete intrinsecamente no devir curricular. Uma abordagem meramente descritiva e explicativa do currículo, que procura justificar o que foi elencado para o ensino não é suficiente, pois carece de uma perspectiva crítica que inclui a dinâmica histórico-cultural. Embora o currículo Waldorf possua uma série de peculiaridades, alguns aspectos do debate da educação convencional a respeito do currículo geral podem ser aproveitados na compreensão da estruturação do ensino Waldorf.

=====

Este artigo desenvolve um debate aberto sobre a questão da atualização do currículo, apresentando, inicialmente, a fundamentação que inspirou a estruturação do currículo para, em seguida, discutir a contraposição existente entre a idealidade e a realidade da aplicação dos princípios curriculares. Além disso, coube destaque à diferenciação entre as abordagens acrítica e crítica a respeito do currículo, para incluir justamente a problematização da coerência com a contextualização da prática pedagógica. Como ponte de discussão com a educação convencional, discutem-se os desafios comuns com a Pedagogia Waldorf, apesar dos caminhos e pressupostos distintos.

2 A ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO

A estruturação do currículo Waldorf segue princípios que fundamentam sua lógica ordenadora, sua compreensão do desenvolvimento humano e a adequação do conteúdo para as etapas que possibilitam a assimilação e a compreensão humana do mundo. O princípio norteador mais importante do currículo está vinculado ao objetivo de apresentar o mundo à criança e ao jovem de tal modo que, nessa construção cognitiva, afetiva e volitiva, possa ser estabelecida uma unidade com o mundo. Esse objetivo que permanece como plano de fundo de todo percurso escolar, por meio das proposições curriculares, conecta-se com a concepção de ser humano que é a fonte de inspiração para a formulação dos procedimentos pedagógicos, metodológicos e didáticos que aplicam na prática o plano de ensino.

A concepção de ser humano envolve a assunção de uma cosmovisão que embasa o conceito e a compreensão do que é o ser humano. A antropologia filosófica, então, que é o suporte teórico-conceitual da Pedagogia Waldorf, é intrinsecamente inter/transdisciplinar, envolvendo as dimensões sociais, psicológicas, materiais e espirituais inerentes ao desenvolvimento do ser humano. A evolução do bebê como ser biológico sem articulação cognitiva com o mundo ao adulto capaz de pensamentos abstratos transformadores da realidade perpassa, na perspectiva da antropologia filosófica da Pedagogia Waldorf, desdobramentos da psique como um todo em suas três instâncias (pensar, sentir e querer), transformações qualitativas na corporalidade, vitalidade e subjetividade, como processos correspondentes à natureza humana.

A estruturação do currículo Waldorf foi elaborada visando atender, dessa forma, o vir a ser humano correlacionado com sua interação com o mundo. A qualidade da relação do ser humano com o seu entorno transforma-se ao longo do tempo. O desenvolvimento humano é um processo gradual de conscientização dos fenômenos e o currículo é uma proposta de adequação aos estágios qualitativos dessa evolução cognitiva, afetiva e volitiva (AVISON; RAWSON, 2016).

A divisão do currículo segue um princípio fundamental que parte de uma visão global, holística da evolução individual do nascimento à juventude, para, depois, compreender as particularidades do desenvolvimento humano. Essa visão global pressupõe a evolução individual em etapas qualitativas a cada sete anos; assim, o currículo – em seu todo – foi elaborado segundo a característica dos três primeiros setênios¹.

Pensar, sentir e querer evoluem da infância à juventude, partindo de um estado de unidade entre si e com o mundo, para aos poucos, ao longo do tempo, irem se dissociando entre si e do mundo. A dissociação é um processo diferenciador que confere o processo de individualização humana, que, a cada passo alcançado de diferenciação, deve, a partir de si, estabelecer a correlata reunificação com o mundo. A temporalidade do desenvolvimento individual é concebida como uma passagem gradual, em processos transitórios, cujo ponto de partida é uma unidade psíquica subjetiva de pensar, sentir e querer, e uma unidade interacional sujeito e mundo ou também intersubjetiva; cujo ponto de chegada é uma dissociação psíquica das três instâncias e uma dualidade intersubjetiva ou entre sujeito e mundo, ambas instadas a reestabelecer o vínculo com a realidade circundante (STOCKMEYER, 2015). Na medida em que a criança se desenvolve, ela intensifica seu processo de se tornar sujeito, indivíduo. O propósito curricular é a construção de uma ponte cognitiva, afetiva e volitiva com o mundo.

Neste modelo holístico, há uma concepção evolucionária do conhecimento curricular. [...], “sujeito” e “objeto” – o aluno e o mundo – são concebidos dentro de uma estrutura não-dualista como uma unidade, com o conhecimento evoluindo de acordo como a criança se desenvolve e conhece o mundo (WRIGHT, 2013, p. 57, tradução nossa)².

A especificidade do currículo Waldorf está na determinação do critério de vínculo, que é a ponte entre sujeito e objeto, aluno e mundo. Como a qualidade de presença humana no mundo muda significativamente a cada sete anos, o critério de vínculo se transforma de

acordo com o setênio. No primeiro setênio, a ênfase da revinculação da criança dá-se por meio do querer, por esse motivo a atividade lúdica e criativa é a principal pauta curricular; enquanto que, no segundo setênio, o estabelecimento de vínculo ocorre preponderantemente por intermédio dos sentimentos, e a transmissão do conteúdo curricular é expresso por meio de imagens; e, no terceiro setênio, a superação da dissociação é determinada pelo âmbito dos conceitos, com o desenvolvimento intelectual propriamente dito. Como o segundo setênio é o período intermediário, as imagens constituem uma linguagem por analogias, para dizer respeito ao mundo dos sentimentos e passam, ao longo do currículo, por um processo de transição entre sua conexão com o âmbito volitivo e lúdico, até atingir o âmbito intelectual e conceitual. Um exemplo da analogia presente no currículo é o inter-relacionamento do ser humano e os outros reinos da natureza.

O fato de o professor relacionar constantemente os três reinos da natureza com um aspecto ou outro do ser humano permite os jovens estudantes a encontrar uma ponte entre eles mesmos e aqueles níveis da existência que, de outra forma, não conteriam “interesse humano” (MASTERS, 2008, p. 18, tradução nossa)³.

O currículo acompanha essa polaridade entre unidade e dissociação que corresponde ao vir a ser humano, estipulando os conteúdos de ensino correlatos à transição [*Steigerung*] entre os polos opostos. Os princípios metodológicos e didáticos incluem o objetivo de não acelerar a dissociação quando a experiência humana do mundo ainda é unitária, e de estimular o processo subjetivo de construção de unidade quando a experiência humana do mundo já é dissociada.

O fio condutor que inspira a configuração do currículo Waldorf pauta-se na principal tarefa imbuída pelos ideais da pedagogia, pois, como o desenvolvimento humano é um paulatino apartar-se do mundo, a tarefa educativa é despertar o interesse pelo mundo nas crianças e adolescentes. Como percurso curricular, o despertar do interesse inicia pela oferta de uma multiplicidade de vivências diretas do mundo, passa para um estágio em que o interesse é despertado por imagens e culmina no domínio conceitual do mundo.

O mundo está em mim – eu sou parte do mundo. O pensamento de uma ligação do mundo e da essência do homem indica que o mundo se desenvolve com o ser humano, que este colabora para sua evolução, mas que o mundo também desenvolve o ser humano. Disso surge o currículo Waldorf (PODIRSKY, 2016a, p. 2, tradução nossa)⁴.

Além da subdivisão da infância à juventude em setênios, há também uma atenção especial aos ciclos de desenvolvimento da subjetividade que qualitativamente passa por saltos transformativos. O primeiro indício ocorre por volta dos três anos de idade, quando o ser humano inaugura em seu percurso existencial a primeira noção – ainda permeada de forças subconscientes – de que sua pessoa é um eu. O currículo foi estruturado para atender inclusive o aspecto rítmico que ocorre no desenvolvimento humano a cada três anos. Por isso, o currículo Waldorf apresenta modificações mais significativas quando a criança está entre os 9 e 10 anos de idade, e também aos 12 anos (STEINER, 1982).

A correlação entre o estado psíquico, o estágio antropológico que a criança ou adolescente se encontra e a qualidade da sua interação com o mundo é o principal elemento que serve de parâmetro para a configuração do currículo. A criança do primeiro setênio percebe a si mesma e ao mundo ainda de modo integrado, a vivacidade de sua alma impregna as suas percepções do mundo; por isso, para ela, as coisas falam entre si. Como ela mesma não se autopercebe abstratamente, não compreende as abstrações que os adultos fazem do mundo. Nesse sentido, o currículo Waldorf tem a preocupação de atender a essa qualidade específica de interação do ser humano com as coisas, procurando respeitar as fases do desenvolvimento infantil, segundo uma perspectiva antropológica inter/transdisciplinar. Por outro lado, no segundo setênio, a qualidade de interação com o mundo sofre uma transformação. Por exemplo, entre 9 e 10 anos de idade a criança experimenta uma separação mais intensa entre seu eu e seu entorno, gerando crise e necessitando de suporte nesse sentido. Aos 12 anos de idade, a experiência da própria corporeidade transforma-se e, por conseguinte, a relação com o mundo também.

O primeiro livro publicado sobre o currículo Waldorf foi elaborado por Caroline von Heydebrand, que acompanhou Steiner durante suas orientações aos primeiros professores Waldorf. Heydebrand enfatiza que Steiner apenas deixou exemplos do que as crianças deveriam aprender em cada idade. “Os professores puderam, em seu trabalho prático, então, elaborar, complementar e ampliar tais exemplos a partir dos próprios conhecimentos” (HEYDEBRAND, 2016, p. 10, tradução nossa)⁵.

O currículo é o projeto pedagógico geral que define um caminho de conscientização da criança e do jovem, uma conscientização que estabelece um encontro com o mundo.

=====

Ele [*currículo*] deve deixar sua contribuição para que a criança encontre o mundo, para que a criança se encontre no mundo, e para que eu esteja pronto para encontrar nova e completamente o mundo, para o qual eu esteja pronto a deixar a minha contribuição (RICHTER, 2014, p. 12, tradução nossa)⁶.

Desde a inauguração da Pedagogia Waldorf, advertia-se que as orientações e as sugestões para o conteúdo de ensino não deveriam ser assumidas dogmaticamente, como uma lei fixa e fechada (HEYDEBRAND, 2016). O desafio da compreensão dos aspectos intrínsecos ao currículo inclui a relação tensa entre o que foi idealizado e a dimensão histórico-cultural, permeada de transformações ao longo do tempo.

3 IDEALIDADE VERSUS REALIDADE

O desafio inerente à realização do currículo está na vinculação coerente entre os parâmetros ideais da pedagogia e as condições realistas do contexto de cada escola. De um lado, o ideal atua como fonte inspiradora e como fundamento na compreensão do devir humano. Por outro lado, as condições do real envolvem o campo prático que inclui a individualidade da pessoa educadora, as características únicas da classe que se ensina composta pelas individualidades dos alunos, o momento histórico, a localização geográfica e os aspectos intrínsecos à cultura e à sociedade em que educador e educandos se encontram. O ideal fundamenta-se em uma concepção antropológico-filosófica que estabelece parâmetros norteadores para a divisão do conteúdo de ensino ao longo das diversas faixas etárias. O ideal não deve ser meramente, ou até forçadamente, implementado na realidade escolar, sem levar em conta que o ensino vivo se estabelece no real, na intersubjetividade professor-alunos que é permeada e impregnada pela subjetividade cultural, histórica e social de ambos. Então, a tarefa da educação é conciliar o ideal e o real, mas, para isso, o currículo precisa ser compreendido com flexibilidade e dinâmica de transformação.

O currículo foi concebido como inseparável da metodologia de ensino, não basta saber, por exemplo, que no quarto ano as crianças entre 9 e 10 anos de idade terão uma introdução à Antropologia. O “como” precisa ser ensinado permanece intimamente vinculado aos conteúdos antropológicos, procurando satisfazer também uma adequação tanto ao nível cognitivo dos alunos quanto o objetivo de transmitir conceitos por meio de imagens.

O problema central que envolve o debate atual sobre o currículo diz respeito às discrepâncias interpretativas em torno do “conteúdo correto, na idade correta”. Como a inauguração do movimento Waldorf se deu em um lugar e época específicos – na Alemanha durante a segunda e terceira décadas do século passado - os exemplos de uma realidade cultural e geográfica particular acabaram servindo de referência cristalizada e homogeneizadora do que poderia ser entendido como currículo (VEIGA, 2006). Diversos problemas surgem desse ponto, principalmente o relacionado à questão de como interpretar as necessidades contemporâneas de atualização do currículo. Pois, se as tentativas de renovação e atualização são interpretadas como dissidências de um suposto currículo “correto”, o impasse não se resolve entre posturas conservadoras e progressistas em relação à Pedagogia Waldorf. O cerne da questão redonda no fato de que o conservadorismo nega toda e qualquer mudança em nome de uma “verdade” que estaria no passado. A contradição do conservadorismo está na proposta orgânica do currículo, no ideal de sua maleabilidade (vivacidade, organicidade) de acordo com o contexto em que se encontram docentes e discentes. Richter aponta para a negatividade dessa contradição conservadora criticando justamente a falta de adequabilidade em relação ao tempo, fato este veementemente enfatizado por Steiner. “A Pedagogia Waldorf compreende-se também como uma pedagogia em que não pode haver nada alheio à vida” (RICHTER, 2014, p. 3, tradução nossa)⁷.

O que se tornou tradição não necessariamente coaduna com as diretrizes e as proposições deixadas por Steiner. As contradições envolvem detalhes do conteúdo do currículo que, com o passar do tempo, disseminaram-se a ponto de serem tomadas como única referência do que seria o correto. O conflito reside na interpretação que assume um “como tem de ser”, em vez de um “como pode ser”. A tensão surge, então, entre uma postura de obrigatoriedade no lugar de uma postura de possibilidade. Richter (2014) cita diversos exemplos que são possibilidades e não obrigatoriedades, como o tema das profissões e do plantio no terceiro ano do Ensino Fundamental, da mitologia germânica no quarto, da saga de Parsifal no décimo primeiro, entre outros. Os exemplos de possibilidade representam casos particulares de sucesso oriundos de uma construção frutífera de encontro humano.

Steiner (2003) não deixou receitas, apenas princípios para o entendimento do currículo. Um desses princípios diz respeito ao aprendizado docente na leitura do encontro humano. Ler um encontro humano significa aprender a observar a dinâmica interacional

proporcionada pela própria personalidade docente, juntamente ao grupo discente em questão. A ideia do currículo paira muito mais na evolução criadora desse encontro, cujo conteúdo a ser vivenciado e aprendido pelos alunos passa pelo crivo de coerência e congruência a ser conquistado e construído, a partir de um exercício de intensidade de presença do encontro pedagógico. O conteúdo do currículo e seu modo de “apresentação” (o como ele é tornado presente) implicam na necessidade de um aprendizado ontológico por parte do docente. Esse aprendizado ontológico significa a permanente construção do autoconhecimento, inter-relacionado à dinâmica que ocorre na intersubjetividade. Steiner enfatizava a contextualidade, o currículo precisa ser construído com sentido, ele nunca foi concebido para aplicação automática de certos conteúdos para determinada idade.

Recorrentemente, Steiner apela a uma analogia com a vida para poder expressar o caráter orgânico da Pedagogia Waldorf, pois o ensino foi concebido para ser uma experiência plena de vivacidade. Assim, cada bom exemplo de possibilidade jamais é uma obrigatoriedade. A essência do encontro docente e discente é sua unicidade, sua impossibilidade de se repetir. Isso traz seu reflexo para a concepção original do currículo. “Este currículo perece, esperançosamente, porque ele é irrepitível. Ele é irrepitível para cada criança” (RICHTER, 2014, p. 12, tradução nossa)⁸.

A postura investigativa é pesquisadora no campo da realidade que ela interfere. O aprender a ler o encontro humano exige essa postura evolutiva, pois a vivacidade do momento da intersubjetividade só existe na intensidade da presença humana. O sucesso de ontem pereceu, ele é irrepitível. Ser bem-sucedido significa viver dentro de um processo de descoberta da manifestação da sua própria essência humana, ao longo do tempo. No entanto, se em algum contexto houver a necessidade de se acelerar a formação de professores para atender a uma alta demanda por postos de trabalho em instituições escolares, o aprendizado dessa leitura do encontro humano perde sua prioridade, em nome de um receituário para rápida e fácil aplicação. Isso é problemático porque multiplica as noções errôneas e equivocadas a respeito dos fundamentos da Pedagogia Waldorf, em nome de um processo quantificador da irradiação do movimento das escolas. Contudo, é inegável que aprender a ler vivamente o encontro humano e construí-lo dinamicamente significa estar imerso em um longo processo de autoconhecimento. Desse modo, o currículo foi originalmente constituído dentro de uma perspectiva profundamente qualitativa, que não corresponde às necessidades

contemporâneas de aceleração da formação humana, que podem cair no lugar comum da superficialidade. A aceleração da expansão do movimento Waldorf acaba reforçando uma perspectiva conservadora deturpada dos seus fundamentos teórico-práticos.

Steiner deixou muito mais um exercício de percepção aos fatos da evolução humana, que exigem um aprimoramento da qualidade de interação do sujeito com o mundo, do que respostas prontas para soluções rápidas:

Só pode dirigir a necessária atenção a eles [*fatos da evolução humana*] quem possui sentido para as mais sutis expressões de vida da essência humana. Um tal sentido deve prevalecer na arte de educar e de ensinar. Ele deve formar o currículo; ele deve viver no espírito que une o educador e o estudante. O que o educador deve fazer pode depender apenas, em pequena medida, do que lhe é sugerido por meio de normas gerais de uma pedagogia abstrata; dito de outro modo, ele deve nascer novamente em cada momento da sua atuação a partir do conhecimento vivo do ser humano em desenvolvimento (STEINER, 1982, p. 86-87, tradução nossa)⁹.

A tensão entre realidade e idealidade curricular é um marco desde a fundação da Pedagogia Waldorf. As exigências do mundo exterior constituem parte da realidade e entram em conflito com o modo como foi idealizado o currículo, “de certa forma o que é ditado pelo mundo exterior destrói, em parte, o currículo ideal” (STEINER, 2003, p. 133). Um século depois, a situação não é distinta. Muito pelo contrário, agrava-se quanto mais o tempo passa, pois historicamente o sistema educacional vem adotando critérios de antecipação dos conteúdos e das habilidades cognitivas, além de tender a uma padronização pautada nos programas curriculares obrigatórios.

Um dos propósitos curriculares é evitar a intelectualização precoce na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, esse intuito choca-se com a mentalidade do sistema, do *mainstream*. Considerando o aspecto histórico de nascimento do movimento Waldorf, esse posicionamento pedagógico que procura evitar a exacerbada intelectualização nasceu à margem da educação convencional. O projeto curricular Waldorf está vinculado às necessidades criadas pelo ambiente cultural civilizatório que distancia cada vez mais, de maneira abstrata, o ser humano da natureza, da sociedade e de si mesmo. “A cultura se tornará cada vez mais doentia e o ser seres humanos precisarão cada vez mais fazer do processo da educação um processo terapêutico contra aquilo que é patogênico no meio ambiente” (STEINER, 2003, p. 108).

=====

Logicamente todo currículo é apresentado selecionando e dividindo temas para idades específicas, e o plano de ensino demonstra uma sequência de conteúdos separados uns dos outros. No entanto, uma das necessidades fundamentais é não perder de vista a conexão com o todo. Nesse sentido, a Pedagogia Waldorf assume uma posição de fomento e estímulo a um olhar integrador em relação ao mundo, para que crianças e adolescentes não se desenvolvam com saberes especializados apartados uns dos outros. A concepção holística pressupõe uma formação cognitivo-afetiva orgânica.

Quando na apresentação do plano de ensino as categorias isoladas da aula também aparecem separadas, deveria sempre ser considerado que o professor de classe tratará essas categorias isoladas bem resumidamente, para que, assim, a criança não vivencie o mundo rompido em áreas isoladas do saber, mas sinta-o como um maravilhoso cosmos unitário e ordenado. (HEYDEBRAND, 2016, p. 14, tradução nossa)¹⁰.

4 ABORDAGEM ACRÍTICA VERSUS ABORDAGEM CRÍTICA

Predomina nas referências sobre o desenvolvimento humano uma abordagem descritiva, que busca esclarecer as especificidades da educação Waldorf para, assim, torná-las compreensíveis a educadores e familiares. Esse padrão predomina tanto no primeiro setênio (JAFFKE, 2014; SCHOOREL, 2013), quanto no segundo e terceiro. As referências sobre o currículo mantêm essa tendência, por exemplo, quando o assunto é o ensino de ciências, pois boa parte dos esforços estão dirigidos para os parâmetros curriculares estabelecidos no passado (EDWARDS, 2008; EVERETT, 2008). O debate em torno das condições atuais de ensino e sua consequente e necessária coerência com a reformulação curricular é escasso.

A abordagem acrítica do currículo Waldorf caracteriza-se por realizar descrições e justificativas do emprego de conteúdos de ensino para determinada idade ou faixa etária, interpretando essa conexão segundo princípios que se pautam em uma imagem de homem e de seu desenvolvimento. Justamente por não ser crítica, não há um questionamento distanciado e analítico das proposições, mas apenas explanações e apresentações. A abordagem acrítica não procura dirimir o contraste que ela mesma estabelece, ao afirmar que os educadores são livres para ir construindo o currículo, ao mesmo tempo que estabelece prescrições fechadas contendo mandamentos ou obrigações. Essa abordagem limita-se a

apresentar que há a proposta curricular geral e a necessidade da individualização do currículo, sem explorar, no entanto, a inevitável tensão que surge dessa relação polarizada¹¹.

A abordagem acrítica afirma o ideal da constante renovação, interior e exterior, da Pedagogia Waldorf, sem questionar, porém, se, de fato, isso está ocorrendo ou não no campo da realidade vivida por docentes e discentes. O princípio da “matéria certa, na forma certa, na hora certa”, presente em Richter (2002b, p. 48), não é abordado criticamente na sua relação com o contexto vivenciado pelos educadores, com os seus desafios práticos de atualização da proposta pedagógica, de construção de encontro vivo com seus educandos no contexto em que estão inseridos (seu tempo e espaço específicos), em uma realidade social, histórica e cultural dinâmica.

A problematização necessária à noção da “matéria certa, na forma certa, na hora certa” diz respeito ao problema do reconhecimento intersubjetivo sobre o que de fato significam os conceitos de correto em relação ao conteúdo, ao modo e ao tempo. Vinculando o fenômeno humano ao seu contexto social e cultural, as necessidades humanas mudam ao longo do tempo, então a noção do correto e certo é relativizada pela dinâmica inerente ao fenômeno humano. A problematização torna-se necessária porque versões cristalizadas de modos corretos do passado podem perder sua eficácia e congruência nos desafios educativos atuais. O reconhecimento do que é correto em relação ao conteúdo de ensino, ao modo de abordagem e ao momento propício sofre, assim, a necessidade de uma mútua compreensão mais ampliada e aprofundada dos princípios da Pedagogia Waldorf.

Por outro lado, a abordagem crítica procura destacar as incongruências ou as insuficiências da falta de criticidade, indagando justamente pelo esforço de congruência com a realidade experimentada e vivenciada por educandos e educadores. O desafio dessa congruência do currículo que vai sendo construído em sala de aula, em cada escola, em conformidade com os fundamentos da Pedagogia Waldorf, exige não só o conhecimento profundo dos embasamentos teóricos, mas também o reconhecimento coletivo de que na tensão entre inovação e tradição reside um embate pela autenticidade do caminho que vai se configurando. Mesmo com o debate atual sobre a questão da inclusão nas escolas, o princípio inspirador originário do currículo mantém-se válido no contexto da inclusão. “O currículo Waldorf apresenta, para isso, uma concepção de educação integrativa-holística, que procura

=====

de um modo especial fazer justiça ao ‘homem todo’” (PODIRSKY, 2016b, p. 2, tradução nossa)¹².

A concepção curricular sofre uma ameaça dupla, interna e externa. A ameaça externa existe desde a origem da educação Waldorf, pois os parâmetros do sistema educacional estabelecem outros critérios e outras prioridades para a distribuição dos conteúdos de ensino. Isso veio exigindo uma série de esforços adaptativos e diplomáticos por parte do movimento Waldorf, às vezes no sentido de receber as permissões legais para a efetivação dos seus intentos educativos, outras vezes no sentido de legitimar seus fundamentos e ver garantida, assim, sua prática. No momento histórico de surgimento, a Pedagogia Waldorf já se estruturou realizando concessões, estabelecendo certas medidas pedagógicas com o intuito de adequação ao sistema que estava inserida¹³. Como o próprio sistema educacional varia conforme a legislação de um país, sua historicidade e o entendimento contemporâneo dos objetivos educacionais, os esforços de concessão não podem se esvaír. A ameaça externa pode surgir quando o diálogo com a oficialidade do âmbito legal educacional está enfraquecido. Nesse sentido, a Pedagogia Waldorf possui o desafio de sua autoapresentação à sociedade, de inclusão de sua discursividade com seus aspectos singulares objetivando o reconhecimento.

A ameaça interna surge do conflito entre as posturas cristalizadas e as renovadoras, pois um currículo concebido organicamente, além de estar submetido a diferentes interpretações, inclui graus de risco de tentativas do inédito que é um princípio inerente à vida. A tradição mostra seus sinais de anacronismo, porém nem toda novidade significa necessariamente uma vinculação à ideia da educação Waldorf. A novidade que é mera modificação da aparência sem conexão com a essência, torna-se mera especulação fortuita. A crise interna depara-se com o diferencial de parâmetros interpretativos. O grau do cuidado em relação à qualidade da experiência estética no contexto Waldorf pode levar a uma supervalorização da aparência em detrimento da essência. Isso corrobora para o acirramento na diferenciação interpretativa, pois as experiências pretéritas de docentes, familiares e alunos criam noções estancadas do que pode ter sido um exemplo de caso pedagógico bem-sucedido. Contudo, o currículo foi concebido para ser maleável, para permitir a criatividade inovadora da individualidade docente. No entanto, se prevalece o perfil tradicionalista em determinada instituição, isso pode atuar coibindo todas as iniciativas de renovação e

atualização curricular. O propósito curricular é análogo ao princípio da vida, que é geradora de diversidade sem perder sua unidade.

A Educação Infantil e o Ensino Médio são os períodos escolares na Pedagogia Waldorf em que se encontra as maiores iniciativas de renovação, criatividade e reestruturação. O Ensino Fundamental, em termos curriculares, ainda permanece bem próximo ao que ficou estabelecido como impulso inicial dado por Steiner. A Educação Infantil tem a necessidade de contínuas reformulações porque o contexto de vida da criança pequena mudou muito com a transformação nos hábitos de vida das famílias nas últimas décadas. Em comparação ao que a Pedagogia Waldorf considera como ideal em termos de vivências e de experiências para um ser humano que está sendo introduzido no mundo, parte considerável das famílias na pós-modernidade não está atendendo. Assim, os jardins de infância buscam prover a compensação das experiências adequadas que a criança pequena necessita e não encontra mais no seu cotidiano fora da escola. No Ensino Médio, a cada geração há uma adolescência que, no seu afã de conquistar sua autonomia adulta, já possui uma articulação com o mundo independente da família e da escola, e, por apresentar questionamentos e necessidades condizentes com sua condição temporal, coloca o desafio aos educadores de uma atualização dos propósitos educativos. Por esse motivo, há escolas Waldorf desenvolvendo métodos específicos para o Ensino Médio (RICHTER, 2002a). Além disso, há também pesquisas pioneiras a respeito da inserção do ensino de computação e tecnologias no currículo (WHITTEL, 2003).

Quando a Pedagogia Waldorf foi fundada na segunda década do século XX, o contexto histórico-científico era distinto das atuais condições do início do século XXI. O princípio de especialização continua válido e a ciência permanece em sua marcha evolutiva. O volume de conhecimento aumentou muito nos últimos cem anos, e parte desse incremento vem sendo considerado importante como conteúdo a ser transmitido à juventude atual, fora a demanda da competição por meio de provas e testes para o ingresso no estudo universitário, ambos os fatores contribuem para revisões curriculares do Ensino Médio. Com o aumento da demanda por mais conteúdo no mesmo período de tempo, o currículo sofre uma compressão pela inclusão de mais temas previstos para um percurso escolar que mantém a mesma carga horária. Inevitavelmente ocorre um fenômeno de compressão do conteúdo, o que na prática significa velocidade no processo de ensino e pressão no processo de aprendizagem. Por esse

motivo, inclusive o ensino de ciências é debatido no universo Waldorf com a intenção do propósito humanizante (GEBERT, 2008).

5 UM PARALELO COM A EDUCAÇÃO CONVENCIONAL

As demandas educacionais atuais, inclusive do âmbito convencional, também apontam a necessidade de adaptação curricular, valorizando a flexibilidade da aplicação do conteúdo de ensino à realidade contextual. Desse modo, a educação em geral, em sua abordagem crítica, questiona a aplicação de receitas, as prescrições teóricas sem conexão com a prática, as determinações *a priori*, visando, com isso, a concretização da proposta curricular para responder às necessidades dos alunos. O currículo vem sendo pensado, independentemente de qual concepção pedagógica é assumida em uma escola, como princípio de base dialógica com a realidade cultural e social na qual os educadores atuam. “As adaptações curriculares constituem um processo de tomada de decisões para cada criança no contexto concreto no qual ela se desenvolve e aprende” (BLANCO, 2004, p. 297). O debate contemporâneo em torno do currículo inclui, portanto, a superação de uma noção rígida de normas fechadas. Até mesmo as discussões gerais da educação convencional valorizam a realização de experiências para apresentar o currículo com suas múltiplas possibilidades de uso. Nesse sentido, determinados tópicos da discussão curricular convencional possuem afinidade com os propósitos curriculares Waldorf. Ambos giram em torno de questões como evitar os automatismos e as noções simplistas de aplicação de prescrições e receituário no campo prático, evidenciando a necessidade de uma postura por busca de novas soluções conectadas às singularidades do contexto vivido.

Um Projeto Curricular válido, útil e eficaz é, por definição, um instrumento indefinidamente perfectível cujo uso pelos professores nunca se limita – ou não deveria limitar-se – a uma aplicação mais ou menos automática. Um bom Projeto Curricular não é o que oferece soluções prontas, fechadas e definitivas aos professores, mas aquele que lhes proporciona elementos úteis para que possam elaborar em cada caso as soluções mais adequadas, em função das circunstâncias particulares nas quais exercem sua atividade profissional (COLL, 2006, p. 188).

Em *Pedagogia e Currículo*, Coll (2006) aborda as fontes de informação para definição e elaboração do currículo, partindo de três análises, a progressista, a essencialista e a sociológica, e acrescentando uma quarta, a pedagógica. A análise progressista do currículo

envolve os fundamentos psicológicos, preocupa-se em compreender a criança, detectar seus interesses e necessidades, para determinar um plano curricular de acordo com o desenvolvimento infantil e juvenil. A análise essencialista focaliza as questões epistemológicas e parte para uma análise da estrutura do conhecimento em questão, da disciplina escolar, para estabelecer para cada especialização do conhecimento os aspectos essenciais e secundários, a ordenação na apresentação do conteúdo, para então chegar a um plano na sequência de atividades que busque uma assimilação significativa. A análise sociológica vincula a estruturação curricular de acordo com a perspectiva de inserção dos alunos como futuros adultos na sociedade, perguntando quais são as demandas em termos de habilidades esperadas, do nível de compreensão das normas e dos valores para se integrar como membro à sociedade, do exercício de cidadania, da criatividade cultural. A análise pedagógica envolve justamente o lado prático da educação, o debate da relação entre os ideais curriculares e a experiência em sala de aula, para que o campo prático sirva como referência para reformulações do que foi idealizado, pois o currículo “contrasta com a prática pedagógica e tem de estar permanentemente aberto às modificações e correções derivadas desse contraste” (COLL, 2006, p. 47-48).

A Pedagogia Waldorf estabelece sua singularidade nas três primeiras fontes do currículo. A fonte psicológica para o currículo envolve a abordagem integral entre pensar, sentir e querer; a inserção da dimensão psicológica (alma) em um todo que lhe fundamenta, ou seja, a dimensão antropológica (corpo, alma e espírito), dentro de uma perspectiva de desenvolvimento biográfico a cada sete anos, em um ritmo de individualização a cada três anos, no princípio da recapitulação, em que a ontogênese passa pelos estágios da filogênese. Na fonte essencialista, sua singularidade está na compreensão do que se trata o conhecimento humano e cada uma de suas especialidades, o ensino qualitativo de ciências, a fundamentação na fenomenologia de Goethe, o conteúdo de ensino e seus vínculos com a natureza humana. A fonte sociológica abre para a perspectiva de formação de autonomia, de interesse pelo mundo, de engajamento social, de autorresponsabilidade pelo seu papel na sociedade como um todo.

Quanto à análise sociológica do currículo Waldorf, vale ressaltar que, em pesquisas sobre a inserção dos egressos Waldorf como adultos na sociedade, eles apontaram o aspecto deficitário, no currículo, de conteúdos técnicos, políticos, históricos (PANYR; BARZ, 2007).

=====

Essa devoluta dos egressos poderia servir como base de debate, incluindo o fator sociológico na configuração do currículo. A exceção é a fonte baseada na análise pedagógica do currículo, que estabelece a necessidade de questionamento da tensão que surge entre o que foi idealizado curricularmente e a realidade da interação entre docente e discentes em sala de aula. Nesse sentido, a análise pedagógica apresenta o mesmo desafio tanto para a pedagogia convencional, quanto para a Waldorf.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A postura conservadora coerentemente atrelada aos princípios fundamentais precisa vincular-se com seu oposto complementar, um progressismo evolucionário e atualizador. Tanto o conservadorismo anacrônico quanto a postura progressista incongruente desviam-se dos propósitos genuínos da Pedagogia Waldorf. O ideal, então, é que docentes Waldorf desenvolvam um conservadorismo progressista, ou seja, uma postura baseada nos fundamentos pedagógicos simultaneamente aliada a uma atitude pesquisadora diante do contexto vivido. É nesse sentido que este estudo aponta a necessidade de atualização do currículo Waldorf, como conexão ao seu ideal de organicidade, ou seja, de interligação viva entre a idealidade e realidade, o contexto histórico, social e cultural onde estão inseridos docentes e discentes.

A atualização do currículo Waldorf solicita uma postura pesquisante e investigativa de quem é sujeito ativo na configuração dos ideais da pedagogia. A abordagem crítica do currículo significa aqui um exercício de discernimento que cria parâmetros de identificação. A postura pesquisadora explora a identificação do que é obsoleto e pertinente naquilo que vem sendo incluído no currículo, do que é inovador e congruente com a necessidade de atualização curricular e, também, do que é mera mudança sem vínculo com os propósitos originais e, assim, torna-se incongruente. A comunidade escolar precisaria ser coparticipativa nessa abordagem crítica, pois o modo de interpretação do currículo é um processo de reconhecimento social que, se redundar em posições rígidas anacrônicas, estanca a dinâmica evolutiva proposta para o currículo e a Pedagogia Waldorf como um todo, gerando, dessa forma, a ameaça interna.

O passado é tanto fonte de referência congruente quanto parâmetro de obsolescência. Se o mero conservadorismo fosse correto, então bastaria fundamentar o currículo sobre os tópicos de conteúdos que foram fixados no passado. Isso significaria que se deveria voltar a ensinar estenografia no décimo ano, como foi estabelecido curricularmente nos primórdios da história da Pedagogia Waldorf (HEYDEBRAND, 2016, p. 34), ou que o ensino de filosofia deveria ser ministrado pelo docente de língua portuguesa ou história (DICK, 2002, p. 179). Esse é o problema da fixação em tópicos de conteúdos de ensino e de diretrizes para a prática, o tempo demonstra a obsolescência dessas definições, no primeiro caso; e a incongruência de diretrizes importadas de outro contexto cultural (alemão) para a realidade brasileira, no último caso.

A contextualização brasileira do currículo Waldorf merece uma atenção especial, haja vista que a pesquisa e as fontes literárias a respeito dessa interconexão são escassas. O desafio de tornar o currículo atual implica no esforço de coerência para uma integração dos conteúdos à alma brasileira. O problema é o prevaletimento de fontes de referência do contexto germânico; por conseguinte, o movimento Waldorf necessita abrir espaço de debate para a brasilidade do currículo. Desse modo, a formação de uma literatura que insira o debate a respeito de movimentos renovadores dos aspectos curriculares precisar partir dos próprios docentes. Assim, a proposta evolucionária do currículo tem o seu ponto de partida de dentro para fora.

=====

REFERÊNCIAS

AVISON, Kevin; RAWSON, Martyn. **The tasks and content of the Steiner-Waldorf curriculum**. Edinburgh, Escócia: Floris Books, 2016.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. V. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração curricular escolar**. São Paulo: Ática, 2006.

DICK, Eduard. Filosofia: currículos básicos verticais: matérias 1º – 12º anos. In: RICHTER, Tobias. (Org.). **Objetivo pedagógico e método de ensino de uma escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002. p. 179-181.

EDWARDS, Lawrence. Science in the Middle School. In: MASTERS, Brien. (Org.). **Science in Education: Waldorf Curriculum Studies: volume 1**. Boulder, EUA: Research Institute for Waldorf Education, 2008. p. 105-108

EVERETT, Roland. Child-Centered Science: reverence instead of vandalism. In: MASTERS, Brien. (Org.). **Science in Education: Waldorf Curriculum Studies: volume 1**. Boulder, EUA: Research Institute for Waldorf Education, 2008. p. 103-104.

GEBERT, Hans. Teaching Science Humanely. In: MASTERS, Brien. (Org.). **Science in Education: Waldorf Curriculum Studies: volume 1**. Boulder, EUA: Research Institute for Waldorf Education, 2008. p. 50-54.

HEYDEBRAND, Caroline von. **Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule**. In: Die freie Waldorfschule: Mitteilungsblatt. Stuttgart (Alemanha): Verein für ein freies Schulwesen, 2016.

JAFFKE, Freya. Stages of Development in Early Childhood: tasks and goals for parents and educators. In: ALMON, Joan. (Org.). **A deeper understanding of the Waldorf Kindergarten**. Chatham, EUA: Research Institute for Waldorf Education, 2014. p. 5-28.

MASTERS, Brien. Science in Waldorf Education: General Survey. In: MASTERS, Brien. (Org.). **Science in Education: Waldorf Curriculum Studies: volume 1**. Boulder, EUA: Research Institute for Waldorf Education, 2008. p. 10-37.

PANYR, Silva; BARZ, Heiner. Was ehemalige Waldorfschüler über ihre Schule denken. In: BARZ, Heiner; RANDOLL, Dirk. (Orgs.). **Absolventen von Waldorfschulen**. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden, Alemanha: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. p. 237-322.

PODIRSKY, Klaus. **Der Waldorflehrplan**: eine Antwort auf Identitätsverlust. 2016a.

Disponível em:

<http://klauspodirsky.at/pdf/MenschSein_MenschWerden_Der_Waldorflehrplan_eine_Antwort.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PODIRSKY, Klaus. **Der Waldorflehrplan**: integrative Erziehung. 2016b. Disponível em:

<<http://klauspodirsky.at>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

RICHTER, Tobias. A vida, o homem e o mundo que o rodeia. In: RICHTER, Tobias. (Org.).

Objetivo pedagógico e método de ensino de uma escola Waldorf. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002a. p. 141-146.

RICHTER, Tobias. Pontos de vista antropológicos relativos ao método e à didática do ensino

médio. In: RICHTER, Tobias. (Org.). **Objetivo pedagógico e método de ensino de uma escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002b. p. 45-49.

RICHTER, Tobias. **Die Partitur des Waldorfcurlculums**: Variationen über einem

Generalbass. Salzburg (Alemanha): Rudolf Steiner Schule, 2014.

SCHOOREL, Edmond. **Os primeiros sete anos**: fisiologia da infância. São Paulo:

Antroposófica, 2013.

STEINER, Rudolf. Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule. In: STEINER, Rudolf.

Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1982. p. 83-94.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação - II**. Metodologia e didática no ensino Waldorf. São

Paulo: Antroposófica, 2003.

STOCKMEYER, Emil August Karl. **Rudolf Steiner's Curriculum**: for Steiner-Waldorf

schools: an attempt to summarise his indications. Edinburgh, Escócia: Floris Books, 2015.

VEIGA, Marcelo da. Die Diskursfähigkeit der Waldorfpädagogik und ihre

bildungsphilosophischen Grundlagen. In: BAUER, Horst P.; SCHNEIDER, Peter. (Orgs.).

Waldorfpädagogik – Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges. Frankfurt,

Deutschland: Peter Lang, 2006.

WHITTEL, Bryan. **Computing Curriculum**: suggestions for a Waldorf school: part 1 of 2:

Curriculum Development Approach. Boulder, EUA: Research Institute for Waldorf

Education, 2003.

WIECHERT, Christof. **Die Waldorfschule**: eine Einführung. Dornach, Suíça: Verlag am

Goetheanum, 2014.

=====

WRIGHT, Phillip. Constructing 'geo'- exploring the epistemological frameworks of Steiner-Waldorf and mainstream approaches to geography. **RoSE - Research on Steiner Education**, v. 3, n. 2, 2013. p. 54-67.

NOTAS

¹ O primeiro setênio corresponde à fase de vida dos 0 aos 7 anos de idade; o segundo setênio, dos 7 aos 14 anos; e o terceiro setênio, dos 14 aos 21 anos.

² *"In this holistic model there is an evolutionary conception of curriculum knowledge. [...], 'subject' and 'object' - the pupil and the world - are conceived within a nondualistic framework as a unity, with knowledge evolving according to how the child develops and cognizes the world."* (WRIGHT, 2013, p. 57).

³ *"The fact that the teacher is constantly relating the three kingdoms of nature to one aspect or other of the human being enables the younger students to find a bridge from themselves to those levels of existence which would otherwise contain no 'human interest'."* (MASTERS, 2008, p. 18).

⁴ *"Die Welt ist in mir – ich bin Teil der Welt. Der Gedanke einer Verknüpfung von Welt und Menschenwesen legt nahe, dass sich die Welt mit dem Menschen entwickelt, er zu ihrer Entwicklung beiträgt, aber auch die Welt den Menschen entwickelt. Daraus entsteht der Waldorflehrplan."* (PODIRSKY, 2016a, p. 2).

⁵ *"Solche Beispiele konnten die Lehrer in ihrer praktischen Arbeit an der Schule dann ausarbeiten, ergänzen und aus eignen Erkenntnissen erweitern."* (HEYDEBRAND, 2016, p. 10).

⁶ *"Er soll seinen Beitrag leisten, dass das Kind die Welt findet, dass das Kind sich findet in der Welt, und dass ich bereit bin, die Welt ganz neu zu finden, zu der ich bereit bin meinen Beitrag zu leisten."* (RICHTER, 2014, p. 12).

⁷ *"Waldorfpädagogik versteht sich auch als eine Pädagogik wo es nichts Lebensfremdes geben darf."* (RICHTER, 2014, p. 3).

⁸ *"Dieser Lehrplan, der vergeht – hoffentlich – weil er einmalig ist. Er ist für jedes Kind einmalig."* (RICHTER, 2014, p. 12).

⁹ *"Ihnen kann nur die notwendige Aufmerksamkeit zuwenden, wer Sinn hat für die feinsten Lebensäußerungen des Menschenwesens. Ein solcher Sinn muss in der Kunst des Erziehens und Unterrichtens walten. Er muss den Lehrplan gestalten; er muss in dem Geiste leben, der Erzieher und Zöglinge vereinigt. Was der Erzieher tut, kann nur in geringem Maße davon abhängen, was in ihm durch allgemeine Normen einer abstrakten Pädagogik angeregt ist; er muss vielmehr in jedem Augenblicke seines Wirkens aus lebendiger Erkenntnis des werdenden Menschen heraus neu geboren sein."* (STEINER, 1982, p. 86-87).

¹⁰ *"Wenn auch in der Darstellung des Lehrplans notwendigerweise die einzelnen Kategorien des Unterrichts getrennt auftreten, so sollte doch immer berücksichtigt werden, daß der Klassenlehrer diese einzelnen Kategorien im Unterricht stark zusammenfassend behandeln wird, so daß das Kind die Welt nicht in einzelne Wissensgebiete auseinandergerissen erlebt, sondern als wunderbar geordneten, einheitlichen Kosmos empfindet."* (HEYDEBRAND, 2016, p. 14).

¹¹ Um exemplo disso pode ser visto em Wiechert (2014, p. 58).

¹² *"Der Waldorflehrplan stellt hierfür eine ganzheitlich-integrative Bildungskonzeption dar, welche in besonderer Weise versucht dem 'ganzen Menschen' gerecht zu werden."* (PODIRSKY, 2016b, p. 2).

¹³ O posicionamento de Steiner em relação à alfabetização, por exemplo, contrastava com o sistema educacional já em 1919, ao afirmar que a idade de sete anos seria inadequada para o aprendizado da leitura e da escrita. A inserção da alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental foi, mesmo naquela época, um esforço de adaptação (STEINER, 2003).