



A cosmovisão como fundamento no ensino religioso: apontamentos da pedagogia Waldorf

The dialogic relationship worldview as in religious education: notes from the Waldorf Pedagogy

Gandhy Piorski Aires^[a], Eunice Simões Lins Gomes^[b]

^[a] Mestre em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB - Brasil, e-mail: gandhyaires@hotmail.com

^[b] Professora de graduação e pós-graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia do Imaginário (GEPAI), João Pessoa, PB - Brasil, e-mail: euniceslgomes@gmail.com

Resumo

Pretende-se abordar o ensino religioso como promotor de uma visão antropológica da religião. Para isso, escolheu-se um percurso de diálogo com a filosofia das formas simbólicas de Ernest Cassirer. Para denotar apontamentos práticos de um possível caminho de investigação, foram escolhidas a pedagogia Waldorf e sua ciência das imagens. Buscaram-se pontos de encontro com a filosofia de Cassirer, como forma de ampliação

e aprofundamento de uma visão interior nas crianças e jovens, capaz de despertar a cosmovisão intrínseca a toda experiência religiosa.

Palavras-chave: Imaginação. Antropologia filosófica. Ensino religioso. Pedagogia Waldorf.

Abstract

It is intended to address the religious education as a promoter of anthropological view of religion. For this we chose a path of dialogue with the philosophy of symbolic forms of Ernest Cassirer. Pointing to denote a possible way of practical research, we chose the Waldorf pedagogy and their images of science. We tried to meet with there points of Cassirer's philosophy as a way of widening and deepening of an inner vision in children and young people, able to arouse the worldview inherent in all religious experience.

Keywords: *Imagination. Philosophical anthropology. Religious education. Waldorf pedagogy.*

Introdução

A possibilidade de reconhecer na criança o potencial de transcendência compreende uma via possível para investigações do ensino religioso. Melhor dizendo, pelos caminhos da antropologia filosófica de Ernst Cassirer, entende-se que a estruturação da consciência na criança dá uma via de investigação **numenológica** de sua imaginação. Busca-se, por essa filosofia das formas simbólicas, a possibilidade de conhecer as forças atuantes que impelem a criança para a vida. Talvez, assim, exista a oportunidade de reconhecê-la em sua construção do mundo, antes de propor tantos inúmeros modos de ensino para sua alma, ainda tratada, ao que parece, pela urgência e abordagem dos debates, como rasa e carente de formação. Com isso, sugere-se às buscas epistemológicas do ensino religioso um teor de fenomenologia da consciência.

Cassirer (2004) conduz para a gênese das formas fundamentais do espírito. Toda imagem do mundo empírico-científico não difere, em sua natureza, em sua essência, das imagens do pensamento mítico. As

duas constituem uma unidade sistemática em sua expressão. A sua diferença não é pela natureza, mas pela **modalidade**.

Os modos de ligação que ambos utilizam para dar ao sensível-múltiplo a forma da unidade, para levar o disperso à configuração, mostram analogia e correspondência generalizadas. São as mesmas 'formas' mais gerais da intuição e do pensamento que constituem a unidade da consciência como tal, e por isso também a unidade da consciência mítica, assim como a unidade da pura consciência do conhecimento. Desse ponto de vista, pode-se dizer que cada uma dessas formas, antes de receber sua configuração e sua marca lógicas determinadas, tem que haver passado por um prévio estágio mítico (CASSIRER, 2004, p. 115).

Os estágios do pensamento analítico (empírico-científico) e sintético (mítico) conduziram às múltiplas formas de expressão do homem. Os estágios inferiores, camadas mais profundas da consciência mítica, reinos de demônios e imagens aterradoras da natureza, aos poucos, foram ganhando uma hierarquização, até chegar aos deuses e grandes mitologias. Quanto mais particularizadas as formas de manifestações e hierofanias, mais a consciência se distinguia em analisar o mundo, ampliando-se para uma forma de pensamento analítico, proporcionando o nascimento do modo empírico-científico de pensar, nascido das estruturas míticas e sintéticas. Toda organização, mesmo que pela classificação e separação que o pensamento científico se propõe a fazer no mundo, é, portanto, de estrutura mitológica.

Contemporânea a esse pensamento, mas de outra proposição acerca do homem, nasceu a pedagogia Waldorf. Com base na antroposofia, ciência espiritualista cunhada por Rudolf Steiner, a pedagogia Waldorf se propõe a oferecer um caminho educacional que entende o homem como espírito e, portanto, vinculado a uma dimensão cósmica inseparável de seu agir. Essa é uma pedagogia que entende e integra toda sua ação a um conjunto de leis espirituais regentes da natureza humana, as quais podem ser conduzidas como ferramentas no processo de aprendizado das crianças e em seu despertar natural para a integração de sua corporeidade, sentimentos e consciência ao cosmo, ao homem, à natureza, ao mundo.

Evidentemente, neste trabalho, não é interessante abordar os princípios espiritualistas da pedagogia Waldorf, mas compreender, em diálogo com a filosofia de Cassirer e de seus leitores — o epistemólogo das imagens, Gaston Bachelard, e o teórico do imaginário, Gilbert Durand —, as implicações de uma cosmovisão na ciência das imagens Waldorf para o despertar das forças imaginárias da criança e sua percepção do sagrado. O despertar de forças anímicas, esses vetores de transcendência, promovem um reconhecimento natural — por ser autóctone à criança — do sagrado.

Segue-se um diálogo entre esses três autores, em paralelo com especialistas Waldorf, rendando a visão de consciência simbólica, que perpassa tanto a visão filosófica escolhida quanto a abordagem pedagógica investigada, para, a partir daí, encontrar apontamentos para o ensino religioso que, nas práticas Waldorf, vêm sendo experimentados por mais de 80 anos em mais de 800 escolas espalhadas pelo mundo, tanto no ensino público quanto no privado.

Cosmovisão e consciência simbólica

O mundo mítico, continuamente, “trama a si mesmo em um todo” e assim também o faz o pensamento conceitual. Entretanto, essa trama, esse todo da intuição simbólica, é de uma ordem que não atém seu conhecimento à realidade ideal, conceitual. As relações não se estabelecem pelas formas das ideias ou dos conceitos que constroem a busca de uma unidade do mundo. Como diz Cassirer (2004, p. 131), na intuição mítica “todo ser se funde em unidades concreto-plásticas”. O mundo é percebido por inteiro em sua unidade e não pela divisão ideal. As particularidades se inscrevem numa interpelação de sentidos com a totalidade. Tudo aquilo que o mito toca ganha um caráter de (re)união. O que se apreende “experimenta uma singular concreção, cresce em conjunto” (CASSIRER, 2004, p. 120). O pensamento mítico, como base da consciência humana, doa e substancializa um sentido transcendente às leis físicas e biológicas.

A imaginação, assim, é vista como causação e devir de tal intuição, como afirma Kant (2000) em sua *Crítica da faculdade de julgar*. “A

imaginação transmite sua contrição ao pensamento para este pensar o suprassensível como fundamento da natureza e da faculdade de pensar” (FELICIO, 1994, p. 5). Evidentemente, numa outra esteira do pensamento, a imaginação transcendental em Kant é estruturante do entendimento e da intuição pura. Esses conceitos distam de nosso propósito investigativo. Entretanto, Kant vê a capacidade sintética da imaginação como capacidade estruturante do conhecimento suprassensível, como o faz Cassirer no pensamento mítico (KNELLER, 2010).

O pensamento simbólico sintetiza, doa sentido ao mundo, cria um destino (como significado) cósmico, unifica, cria um campo de consciência de ação inteligente e cosmogônica em todas as leis da natureza e no devir humano. O homem simbólico de Cassirer constitui propriedade mítica ao mundo e um claro exemplo disso é a alquimia. Assim, também opera uma causalidade mítica ao cosmo, como, por exemplo, na astrologia.

A cosmovisão parte de uma consciência simbólica ordenadora do mundo. Como diz Bachelard (2001), a imaginação cumpre uma função deformadora das imagens do mundo para que, daí, possa ordená-lo, estetizá-lo, seja pela consciência ou intuição objetiva na elaboração das grandes cosmogonias dos povos, seja pela inconsciência no devaneio do poeta que, afundado nos mais profundos veios de imagens, faz escoar de seu verbo, sem perceber, narrativas míticas de sofisticação formuladora ancorada nos arcaísmos da imaginação. Não só o poeta, mas toda produção humana. Especialmente, um campo iniciante dessa produção, a que nos propomos investigar, tem peculiaridades muito específicas fundeadas na preparação das estruturas orgânicas e representativas do homem: a criança.

Toda produção da criança traz consigo uma entificação do mundo. A criança derrama porções de transcendência em quase tudo que toca em seu brincar, um incorrigível halo ontológico acompanha suas formulações mais silenciosas, as matérias e os materiais mais densos ganham ser, acordam, se expressam, se transformam de um modo de vida para outro. O *religio* na criança está em propiciar ressurgências anímicas, ressuscitar a matéria, as imagens do mundo, despertar e animizar a natureza, formular estados perenes de vida. A criança não crê na morte, no fim; é um ser

ignorante da morte (DURAND, 2002) e, por isso mesmo, arauto singular e fidedigno do estatuto fundamental do pensamento mítico: sua mensagem de eternidade. Em sua fantástica transcendental, Durand (2002) nos mostra com clareza o fundamento eufemizante do mundo das imagens e o porquê de todo esse engenho cosmicizante de tramas infinitas do pensamento mítico: o escoar do tempo, a morte.

A morte nos parece um conteúdo distante e periférico para a criança, especialmente na primeira infância. Inclusive nas brincadeiras de morte, morrer é um brincar de ressurgências do oculto, jamais de finitude. Símbolos da ordem de uma finitude ameaçadora só penetram a cosmovisão da criança quando seu corpo se prepara para a “erotização do sistema nervoso” (DURAND, 2002) de motivos endócrinos, para as primeiras transições da adolescência, essa “febre do tempo” na alma (BACHELARD, 2001). A morte só surge como uma formulação central nas crianças maiores quando das primeiras intuições do mundo (BACHELARD, 2006). Quando o olhar se aprofunda para o outro, surge o despertar das primeiras paixões, nasce o senso objetivo do mundo, o despontar e desejo de identidade, o descolamento familiar.

No entanto, essa inconsciência da morte é justamente a potência de “criar” vida que a imaginação ganha na criança, pois, nesse reino, nesse trânsito entre uma camada primitiva profunda do pensamento mítico de absoluta unidade e uma camada híbrida em que nasce uma ciência “semimítica da natureza” (CASSIRER, 2004), não há separação entre o “eu” e o “mundo”, o “ser em si” e o “ser aí”. Os conteúdos da criança, especialmente da criança dos primeiros sete anos e, dependendo de cada individualidade e de seu meio educacional, até os dez anos, são formulados nessa unidade ontológica, que prepara o nascimento da consciência analítica, da separatividade, da formulação conceitual e abstrativa, unidade que prepara para a consciência do outro e da finitude.

A cosmovisão na criança cumpre um papel germinador de diferenciações futuras, mas que cresce numa unidade mítica de sentidos e valorações, para que tais diferenciações, quando ocorrerem naturalmente na consciência, sejam valoradas em integridade, inteireza, alteridade, senso de participação e comunidade e especialmente para que a intuição mítica da imaginação traga sua dimensão de transcendência à formulação do mundo.

O homem simbólico de Cassirer é o homem criador. Sua antropologia é uma filosofia da criação. A partir desses pressupostos da estruturação da consciência nos campos simbólicos do pensamento mítico, é demonstrado, de maneira breve, que a criança, em suas formulações, habita esse terreno antropológico de Cassirer, como genitora autóctone das primeiras e grandes imagens do mundo. Pretendemos, a seguir, assoalhados por esse investigador das estruturas do pensamento mitológico, caminhar ao lado da ciência das imagens Waldorf, buscando apontamentos e assentes dessa percepção pedagógica na filosofia de Cassirer.

O dever da criança como recurso pedagógico

A pedagogia Waldorf se propõe a trabalhar como o alquimista chinês, apenas facilitando o fluxo da natureza da criança, oferecendo os campos de possibilidades que mais nutrirão seu interesse, que se unem à sua busca fundamental. Como afirma Steinmann (2006), a criança é destinada às imagens.

Toda fundamentação pedagógica Waldorf compreende que o grande interesse pelas imagens é de ordem espiritual nas crianças. Desde os primeiros sete anos, quando o corpo vive um processo de formação mais intenso, aos anos seguintes, as imagens cumprirão uma função de alimento fundamental para a organização biológica, cognitiva e suprasensível da criança. As imagens são a base de ligação entre as formulações mais subjetivas e as mais abstratas e conceituais. Mas não só as imagens sinergizam o elo com o que está além delas: a intuição do mundo, sua dimensão metafísica também. Assim, toda a ciência pedagógica das imagens traduz o conhecimento numa cosmovisão que inscreve sentido e unidade ao mundo, permitindo que o pensamento mítico da criança, como vimos anteriormente na antropologia de Cassirer, encontre um terreno de inúmeras ramificações nas proposições pedagógicas. Do primeiro ano do Ensino Fundamental ao último do Ensino Médio, as crianças e jovens vivem diariamente um mergulho no patrimônio ou, como diz Durand (2002), no museu de imagens mitológicas da humanidade, inicialmente nos contos de fadas, para

depois empreender mergulhos mais venturosos na mitologia nórdica, grega, das civilizações do Oriente, do Oriente Médio, cristã e outras.

Um mergulho real, com metodologia e ferramentas de aplicação desses mitos, no estudo da história, geografia, geometria, ciências, zoologia, antropologia, matemática, língua materna. Um trabalho, diário, de entrada nos fundamentos do pensamento humano, o pensamento mítico. Não só de entrada nas bases culturais ou nas formulações primevas das civilizações, mas, ainda, na estrutura daquilo que os gregos chamaram *arke*, o primórdio filosófico de toda metafísica, a base das ideias de reminiscência em Platão. O fundo mítico de todo o filosofar que desperta para além das imagens, conduzindo, acordando a criança para valorações de transcendência do mundo.

O conhecimento histórico, por exemplo, é compreendido como “gesto” ativo do qual emana a vida da história. Assim, diz Bartoniczek (2008, p. 32),

decisório, em última instância, é o gesto anímico que eu modelo interiormente, baseado nele. Filmes, fotos e outros materiais de imagem, através da fixação da percepção significativa sem o ‘modelar’, como Steiner o denomina, podem, eventualmente abafar a estruturação produtiva da imagem de memória em vez de promovê-la. Não a aparência exterior apenas, mas o processo de fantasia nela desencadeada, é decisório.

Dependendo de cada fase escolar, o estudo da história ganha contornos específicos para estimular a valoração do aluno sobre o homem e sua ação, como missão no mundo, como engajamento ético, como idealismo, tendo como apontamento central os sentidos existenciais mais profundos, ocultos, que perpassam a natureza humana. Continua Bartoniczek (2008, p. 27):

Aquilo que nós denominamos história — os fatos vindos ao nosso encontro de forma empírico-significativa — ainda não é história, nós não chegamos a nenhum conhecimento de inter-relação, porque nós ainda não captamos o objeto da história. Antes os acontecimentos históricos entrariam em nossa consciência como

imagens oníricas: espontaneamente, sem conexão, mas apontando para profundos segredos existenciais significativos. Com um conteúdo significativo, mas sem relação palpável compreensível. Despertando fortes emoções, mas sem poder ser realmente influenciável – nós no sonho sempre estamos reagindo e não dominamos os processos.

Os conteúdos da história são acessados, de acordo com as idades, como campos oníricos que despertam vida interior capaz de abrir “cachos” (BACHELARD, 2006) de imagens maturadas no inconsciente humano, ao longo de sua jornada no mundo. Os conteúdos históricos se organizam num contexto de cosmicidade e consciência mítica (CASSIRER, 2004), produzindo efeitos de imagens propulsoras ou arquetípicas no sentido bachelardiano (como entusiasmo) ou mesmo como o quer Bachelard (2006) em sua epistemologia das imagens, “símbolos motores”, forças simbólicas de conteúdo imagético, capazes de acordar intuições ancestrais do espírito humano e, também, de proporcionar aos alunos ampliações cósmicas de si próprios, do mundo, da natureza.

O sentido de sacralidade é permanentemente acordado, não como doutrina ou ensino de uma moral religiosa institucionalizada ou mesmo no derramar de conteúdos aleatórios sobre religiões, mas no fazer diário dessa pedagogia, que se traduz em íntima interação com a cosmovisão natural às crianças e que pode perdurar nos jovens, sendo assim cultivada.

Os estudos da matemática e da física são tratados com o mesmo senso de aprofundamento para as questões universais do homem, em que os “segredos” dessas matérias, ensinadas de acordo com cada faixa etária, são capazes de ancorar na interioridade da criança reminiscências no mais claro sentido platônico. Numa explicação sintética do tema, correndo o risco de sermos grosseiros e rasos, a matemática é trabalhada, no início da vida escolar, a partir de conceitos da totalidade, para chegar não a uma resposta final, mas à multiplicidade de possíveis caminhos, conduzindo a novas soluções. Assim, $4 = 2 + 2$ ou $4 = 2 - 1 + 3$ ou $4 = 1 + 4 - 1$. Assim, se $2 + 2 = 4$, então, não há possibilidades de questionamentos, não se permite a flexibilidade das soluções

e, num nível mais profundo, não haverá ressonância de interioridade dos ritmos e sentidos matemáticos e numéricos na estrutura da consciência.

Diz Schubert (2005, p. 22):

Cada criança que soluciona uma tarefa precisa, por um instante, para de perceber o mundo exterior e olha para dentro de si. Vale a pena olhar nos olhos de uma criança que está calculando e perceber o momento em que acontecem essa interiorização e o cálculo propriamente dito. Mas também outras atividades internas exigem tal olhar para dentro. Com o que estamos lidando nesse “olhar para dentro”? O que é essencial quando, interiormente, captamos o conceito “três”? Não importa como esse três é representado; a essência do três, como tal, é o fundamental – e isto é por nós captado através de um processo de movimento interno.

Permanentemente, os pressupostos de totalidade na consciência nascente da criança são abordados em todas as matérias e atividades artísticas, manuais, esportivas, com finalidades de repercussão e ativação de conteúdos de maior interioridade nos alunos. Assim, cada disciplina recebe sua experiência de valoração, dada pela criança a partir de seus próprios campos de imagens despertados, acordados, como animismo fundamental à construção que o aprendiz faz de si e do mundo.

Outro ponto de vista, agora em termos estruturais dessa pedagogia, é a postura do professor, sua formação e o modo como se implica no trabalho com os alunos. O professor Waldorf se compreende, pela via da ciência espiritual antroposófica, num ensejo cósmico de acordar crianças e jovens, aprofundar seus olhares, para realidades suprassensíveis. Melhor dizendo, o professor se compreende como um facilitador artesanal (investiga o temperamento de cada um de seus alunos) da apreensão mais aprofundada possível que cada criança pode ter do mundo e de si própria. Realidade suprassensível aqui como dimensão ontológica e mesmo intuitiva capaz de alçar ao exame do sagrado, não simplesmente de acreditar, ou não, mas de ganhar condições, capacidades, refinamentos de percepção e inteireza para investigar tais dimensões da natureza humana.

Considerações

Este pequeno esboço de um tema tão amplo como a pedagogia Waldorf e os estudos antropológicos das imagens no pensamento de Cassirer (2004), Bachelard (2001, 2006) e Durand (2002) apenas se quer como um sinete para despertar nosso interesse para essa experiência educacional prática, antiga e rigorosamente fundamentada em seu percurso de mais de 80 anos de existência.

Seria possível, aqui, perfilar os pressupostos espiritualistas da pedagogia Waldorf e sua matriz antropológica, mas não é relevante para este pequeno estudo, pois é sabido que a tarefa do ensino religioso não se pauta em modelos espiritualistas. O que se quer apenas é encontrar nessa prática pedagógica o que é possível de se entender como apontamentos para uma filosofia da educação do *Homo symbolicus* (CASSIRER, 2004), que reconheça, na dimensão do sagrado, dos mitos e da imaginação, o seu fundador recurso pedagógico e hermenêutico. Aqui não se parte da fragmentária ideia de ensino religioso no contexto educacional em que vivemos, nem de uma investigação epistemológica voltada para mais um compartimento disciplinar. Outro paradigma educacional aqui se inscreve.

Tem-se a consciência de se estar correndo o risco de legar este estudo ao limbo das pesquisas extemporâneas, pois o que, na verdade, se está propondo é uma mudança de paradigma perante o atual sistema de ensino oficial brasileiro. Entretanto, fundamental se faz pensar a educação e, neste caso, o ensino religioso do ponto de vista da criança e tratá-la como inserida num cosmo de aprendizagens que alimentam e preparam seu espírito para singrar sua própria jornada existencial, fortalecida em suas potencialidades humanas, suas virtudes, e essencialmente acordada para sua capacidade intuitiva de *presentar* com integridade seu ser no mundo.

O que interessa é perceber a eficácia de uma pedagogia reconhecida por sua capacidade de tocar em pontos organizadores dos sentimentos, do ritmo, da sensorialidade e do grande poder simbólico das crianças. Uma pedagogia “cúltica”, que desperta nas crianças o senso de reverência para com a vida e oferece-lhes um ambiente de paz investigativa e contemplação ativa por meio das artes, das ciências humanas e exatas e da natureza. Não aceita e nega-se a saturar seus alunos de informação, nutre, o máximo

possível, o prolongamento da infância, cria oportunidades permanentes de liberdade, faz do brincar o principal elo com a interioridade das crianças.

Por ter uma cosmovisão inscrita na produção imaginal do homem como produção espiritual é que a pedagogia Waldorf nos permite encontrar, na antropologia filosófica de Cassirer, paralelos significativos com suas proposições que se fazem tão acolhedoras para as crianças e jovens, pois toca a intenção fundamental dessas idades. Trabalha, exatamente, com a estruturação de suas consciências por dentro das significações sintéticas (CASSIRER, 2004) do pensamento mítico. Assim, o sagrado será inolvidável, nascerá naturalmente nos estudos como permanente percurso de investigação na natureza, nas artes, nas leis da física. Todas as coisas, as obras do homem e da natureza, vistas num cosmo e por isso dotadas de sentido e de um “destino”, como assim é o mito, o sonho, a imaginação, a religião.

A consciência simbólica doa às crianças e jovens a justa medida para a investigação do transcendente. Não se prende à ingênua e superficial reflexão e exposição conceitual das virtudes comuns ao pensamento religioso, nem ausenta as crianças e jovens de suas crises e capacidades contestadoras e de reflexão livre. Ao contrário, desperta algo que Cassirer (2004) refere como “uma espécie de decisão originária”.

Pois também o mito pressupõe uma tal “crise” espiritual – também ele só chega a se formar quando, no todo da consciência, se completa uma separação, através da qual agora também uma determinada divisão penetra na intuição do todo do mundo, através da qual é efetuada uma decomposição desse todo em diversas camadas de significação. É essa primeira divisão que contém em germe todas as posteriores e através da qual elas permanecem condicionadas e dominadas – e se em algum lugar, então será nela que se poderá mostrar nem tanto a peculiaridade do pensamento mítico, mas a peculiaridade da intuição mítica e do sentimento mítico da vida (CASSIRER, 2004, p. 132).

Os caminhos de investigação do *Homo symbolicus* levam ao terreno de uma metafísica natural à psique. Essas capacidades habitam em potência as camadas de imaginação que preparam o devir do homem,

que abrandam as faces do tempo. O homem simbólico é o homem de imaginação criadora que deposita em todas as porções de sua criação uma inconfundível proposição de transcendência. A criança, como bem vê a pedagogia Waldorf, é o arquétipo desse homem que engenha imagens com o desejo de religar-se a seus fundamentos.

Conclusão

Possível se faz, mesmo na precariedade e fragmentação da educação formal, encontrar caminhos de estudo do sagrado, não apenas como exercício intelectual e conceitual das religiões ou como terreno de valoração comum a todas elas, mas como possibilidade de experiência a partir do estímulo e conhecimento de todo um legado mitológico e simbólico dos povos, pois esse legado diz respeito à nossa própria consciência herdada da construção longínqua de nossos antepassados. Esse trabalho é ancestral, mas pode ser desperto, sentido e vivido pela própria criança em seu cotidiano escolar, desde que haja sensibilidade para sua produção, espaço para sua liberdade e metodologia peculiar à sua mais íntima “intenção” (no sentido fenomenológico), ou seja, à sua forma de apreensão do mundo como um si mesmo.

Esse legado não está apenas nos textos de mitologia, nos cânones religiosos, nos contos de fadas, na filosofia ou nas artes. Está, especialmente, na própria formulação da criança, em sua codificação imagética, em seus questionamentos originantes. Em suma, está em sua interioridade. É necessário conhecê-la, despertá-la para que se mostre, nutri-la para que ganhe maior vigor e objetividade, “encarnando” em obras no mundo. Disso decorre o interesse nas experiências Waldorf, pois denotam um fundamento de liberdade, uma capacidade consciente de permitir ao ser do homem sua fluência primordial, facilitando sua trajetória com conteúdos que lhe são próprios e esteiam sua mais profunda expressão.

Referências

BACHELARD, G. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Tópicos).

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Tópicos).

BARTONICZEK, A. A imagem é a realidade: conteúdo imagético no ensino médio a partir do exemplo do ensino da história. **Periódico da Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, n. 38, p. 17-32, abr. 2008.

CASSIRER, E. **A filosofia das formas simbólicas**: o pensamento mítico. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Tópicos).

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FELÍCIO, V. L. G. **A imaginação simbólica nos quatro elementos bachelardianos**. São Paulo: Edusp, 1994. (Ensaio de Cultura, 5).

KANT, I. **Critique of the power of judgment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KNELLER, J. **Kant e o poder da imaginação**. São Paulo: Madras, 2010.

SCHUBERT, E. Emprestar asas à alma: o ensino de matemática nas Escolas Rudolf Steiner e Escolas Waldorf. **Periódico da Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, n. 22, p. 19-26, ago. 2005.

STEINMANN, L. De quê consiste o mundo? – Tarefas da educação em imagens. **Periódico da Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, n. 25, p. 3-14, fev. 2006.

Recebido 26/04/2013

Received: 04/26/2013

Aprovado 28/06/2013

Approved: 06/28/2013