



A integralidade do ser: dialogando com Waldorf e Morin em uma experiência pedagógica

ARTIGO ORIGINAL

LEÃO, Maria Sandra Montenegro Silva ^[1], ALBUQUERQUE, Caricelma ^[2]

LEÃO, Maria Sandra Montenegro Silva, ALBUQUERQUE, Caricelma. **A integralidade do ser: dialogando com Waldorf e Morin em uma experiência pedagógica.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 03, Vol. 11, pp. 45-59. Março de 2019. ISSN: 2448-0959.

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que abordou a educação e a integralidade do ser como abertura de caminhos alternativos para se pensar a noção e os desafios da formação humana. Partimos do pressuposto que existe um diálogo entre a Pedagogia Waldorf, pois a mesma defende a integralidade da pessoa humana, e, a teoria da complexidade proposta por Edgar Morin, neste sentido, o objetivo da pesquisa foi conhecer como se articulavam duas percepções complementares na proposta curricular da Educação Infantil de uma Escola Waldorf, em Recife. O percurso metodológico foi de natureza qualitativa, do tipo exploratória, cujos dados foram construídos através de análise documental apoiada pela observação sistemática como instrumento de coleta de dados. A pesquisa evidenciou que a integralidade humana aparece não somente na proposta curricular da escola Waldorf, mas em sua prática pedagógica e plenamente harmonizada com o Paradigma da Complexidade, buscando a superação da fragmentação do conhecimento e do ser, conforme explicita Edgar Morin.

Palavras-Chave: Pedagogia Waldorf, Integralidade humana, Complexidade.

INTRODUÇÃO

Apesar da rápida transformação que o mundo vem passando, crescem os resultados preocupantes apresentados pela educação, no mundo inteiro (MORAES, 2010). O que se justifica, principalmente por métodos de ensino incompatíveis com a ciência e com as demandas sociais e humanas contemporâneas, sobretudo, por não possuírem a visão complexa do ser humano e dos aspectos inerentes a sua existência, e também por não contribuírem para a transformação da realidade social. Com isso, a escola atua como

conservadora de um padrão social que produz indivíduos quase apáticos, gerando e conservando seres pouco interessados em sua humanização.

A educação precisa retomar como seu principal objetivo o processo de humanização e de expansão do indivíduo, quanto ao conhecimento do mundo, de si mesmo e do outro, ou seja, desenvolver uma consciência que se abre para a realidade e que luta para a superação da coisificação humana, através de uma expansão de si mesmo: autônoma, solidária, criativa, lúdica e amorosa (GOMES-DA-SILVA, 2016).

No mesmo sentido, Morin (2001) defende que tal objetivo abrange o entendimento de que o propósito da educação deve ser o de ensinar a assumir a condição humana e a viver; e não o de transmitir muitos conhecimentos ao aluno. Segundo ele, é preciso investir numa educação para uma cabeça bem feita (e não bem cheia), o que seria a solução para os inúmeros desafios da globalidade e complexidade de tudo o que compõe a vida humana e que só pode ser alcançada através de uma educação que vislumbre o ser e o conhecimento humano em sua inteireza.

As discussões sobre uma educação integral e humanizada têm sido intensas, e o sistema educacional do país, evidencia uma escola subserviente aos interesses do mercado e instrumento de conservação social, perpetuando desigualdades e contribuindo para a desumanização do indivíduo.

No Brasil, dentre as abordagens que encontramos no âmbito educacional, têm-se várias iniciativas que contemplam e buscam efetivar a integralidade. No entanto, percebe-se que, na prática, tal atenção tem se detido apenas ao viés temporal, ou seja, na ampliação do tempo em que os indivíduos passam dentro da escola, não considerando a importância de se superar a visão fragmentada e reducionista do ser e do conhecimento humano; privilegiando apenas o aspecto cognitivo em detrimento dos outros.

Diante disso, é necessário e emergente pensar em alternativas que efetivem a formação integral do sujeito, e a perspectiva antroposófica se apresenta como um caminho relevante a ser considerado, pois, tal abordagem propõe, através da Pedagogia Waldorf, uma formação holística, crítica, ética e autônoma do indivíduo.

Reconhecida pela UNESCO (1994), a Pedagogia Waldorf considera o ser humano em todas as suas potencialidades e múltiplas dimensões, propondo a formação de indivíduos livres, aptos a se responsabilizarem por suas decisões, equilibrados emocionalmente, criativos, flexíveis e, portanto, hábeis para solucionar os principais problemas sociais enfrentados hoje.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que considerar a integralidade (do conhecimento e do ser) pode contribuir para a superação do legado cartesiano, da subserviência aos ditames do mercado e do reprodutivismo (ambos, características da escola contemporânea), tivemos como questão de pesquisa: A Pedagogia Waldorf contempla a integralidade humana em sua proposta curricular? Portanto, compreender como a integralidade humana aparecia na proposta curricular da educação infantil na escola Waldorf Recife, tornou-se objetivo geral deste trabalho. Para tal, definiram-se os seguintes objetivos específicos: a) Conceituar a integralidade humana a partir das ideias de Edgar Morin; b) Descrever os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf; c) Investigar a proposta curricular da educação infantil na escola Waldorf Recife, observando como a perspectiva da integralidade humana é abordada.

UMA BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE

É possível se analisar a educação no Brasil contemporâneo a partir de várias perspectivas. Um dos possíveis aspectos de análise se fundamenta na relação de domínio que, de um modo geral, se estabelece nas sociedades.

Muito embora o processo educacional brasileiro tenha passado por algumas transformações e rupturas ao longo da história, o mesmo ainda se encontra vinculado ao modelo europeu herdado desde a colonização. Para Gadotti (2005), a história da educação brasileira é a mesma do colonizador. Isso nos ajuda a compreender a concepção de educação e de ser humano que subsiste nas instituições escolares e na sociedade contemporânea, tendo em vista que o processo de colonização estabeleceu uma relação de dominação entre os colonizadores (minoría) e os colonizados (maioría) e, aos dominadores, cabe combater intensamente o desenvolvimento de uma sociedade crítica e consciente. Para Enriquez (2001), os homens de poder têm o controle do ser humano como permanente preocupação, empenhando-se para impedi-los de tomarem consciência de sua realidade tornando-os seres submissos, satisfeitos ou que aceitam de pronto sua condição.

A escola como um dos principais protagonistas desse processo, é utilizada pelos dominadores como poderoso instrumento na perpetuação das desigualdades, ou seja, de conservação social, inclusive, deseducando e desumanizando (ALTHUSSER, 1983; BOURDIEU e PASSERON, 1975; FREIRE, 2001).

Submetida à pedagogia dominante, o papel atual da escola na sociedade tem sido o de reproduzir mentes inteligentes e profissionais para mercado de trabalho. Ela tem sido um lugar onde os indivíduos se tornam depositários das projeções, promessas e potencialidades definidas e impostas por um sistema educacional arbitrário e tecnicista, que busca garantir mão de obra para um mercado extremamente competitivo. Esta lógica de subserviência ao sistema econômico vigente se contrapõe à formação de indivíduos transformadores e críticos. Como afirma Freire (2001), a ética universal do ser humano deve ser objeto de uma brava luta, se de fato, quisermos um mundo de gente.

Partindo desse paradigma educacional que vigora no país, impõe-se necessário a desconstrução dessa educação que meramente tem se importado com o status e em reproduzir mentes lucrativas; para a construção de uma educação humanizada e humanizadora, que vise a compreensão do ser humano em sua inteireza.

A integralidade do ser humano pressupõe considerá-lo nas suas mais variadas dimensões o que resultará num processo educativo que o prepare não só para o mercado de trabalho, mas também para os vários aspectos que integram a vida de um indivíduo, ou seja: é considerar o sujeito como um ser integral e formá-lo para a integralidade e complexidade da existência humana.

Caminhar no sentido da integralidade humana contraria a dinâmica predominante na educação contemporânea. Impõe-se aos sujeitos que compõem o sistema educacional, a necessidade emergente de defender a resistência, a luta contra a ética do mercado, por uma ética da vida, da dignidade e da felicidade humana (FREIRE, 2001), construindo uma educação efetivamente norteadas pelos quatro pilares apontados pelo Relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI (DELORS, 2003), os quais são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Este último, como principal e agregador de todos os outros, postula que a integralidade é uma condição humana, da qual depende uma educação de qualidade e transformadora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) aborda a importância da integralidade em todas as etapas do ensino básico, prevendo em seu artigo 29, que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Diante disso, é relevante para o âmbito educacional (e social), compreender e considerar a integralidade do ser humano, isto é, que o homem é constituído de outras dimensões, além da dimensão racional.

A COMPREENSÃO DA INTEGRALIDADE NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE EDGAR MORIN

Ao se debruçar sobre o processo educacional, Edgar Morin nos apresenta sua concepção complexa de educação e integralidade. Desenvolvendo e ampliando o conceito de complexidade, nos traz aspectos que fundamentam o processo de humanização e a concepção de ser humano.

Morin defende que o ser humano é mais do que os aspectos isolados que o compõem, ou seja, um ser que vai além, abrangendo um processo de cultura que envolve seus aspectos singular e universal, criando o seu próprio mundo, a partir da dimensão do espírito e da consciência.

A concepção moriniana acerca dimensões do ser humano se expressa no conceito *unitas multiplex* que é o reconhecimento do múltiplo como uno e da unidade como múltipla, ou seja, nossa identidade genética é definida pela compreensão de que somos unos e múltiplos, ao mesmo tempo.

Morin nos apresenta uma visão integral complexa que considera a concepção tradicional (que define o ser humano a partir dos aspectos da racionalidade, da técnica, das atividades utilitárias, das necessidades obrigatórias), porém defende que tais características relacionam-se e opõem-se entre si, ou seja, além de ser complexo, o ser humano possui características antagonistas: sábio e louco (*sapiens e demens*), trabalhador e lúdico (*faber e ludens*), empírico e imaginário (*empiricus e imaginarius*), econômico e consumidor (*economicus e consumans*), prosaico e poético (*prosaicus e poeticus*).

Reconhecer que o humano é permeado pela diversidade cultural e que a origem de sua existência é composta por uma diversidade genética, é afirmar a condição comum da humanidade. A retalhação do humano separa-o de si mesmo, tornando-o incapaz de tomar consciência e, portanto, de se empoderar de suas potencialidades, capacidades e corporeidade (ser e estar no mundo).

O significado do termo complexidade para Morin, supera a comum concepção de que complexo é tudo aquilo que é difícil, que não podemos entender, pois para ele, a complexidade deve ser compreendida como algo que abarca os vários aspectos que constituem a inteireza, em que as partes são relacionadas entre si e interdependentes.

O Paradigma da Complexidade contrapõe-se ao Paradigma da Simplificação, o qual tendo a fragmentação do conhecimento como herança, contribuiu para a deificação da razão, ou seja, a supervalorização de um aspecto em prejuízo dos demais. Como consequência também da Simplificação, o homem é considerado de maneira muito reduzida, principalmente na sociedade capitalista, a partir da qual, as reflexões sobre a existência humana diminuíram e o ser humano passou a ser simplesmente classificado de acordo com ordens econômico-sociais.

O processo de compartimentação da condição humana, resultante da ciência cartesiana, gerou sérias consequências para o mundo atual. A unidade do ser humano exige uma nova postura, um pensamento capaz de conceber conjuntos, ou seja, é religar os saberes e conseqüentemente, superar o desconhecimento do todo e o desenfreado e trágico avanço das partes.

O *homo complexus* é um ser único e múltiplo ao mesmo tempo. É enraizado/desenraizado da sua condição. Esse processo de enraizamento/desenraizamento do ser, nos remete à compreensão de que o humano está dentro e ao mesmo tempo fora da natureza, o que expressa sua condição cósmica, física, terrestre e humana. O conceito de homem, para Morin, segue um duplo e recíproco princípio: um biofísico e um psico-sócio-cultural. O desenvolvimento da complexidade humana implica em assegurar tais princípios “no conjunto das autonomias individuais, das participações sociais e do sentimento de pertença à espécie humana” (FREIRE, 2014, p. 142).

É importante ressaltar que a concepção de unidade do ser humano não significa desconsiderar a diversidade, bem como esta também não deve anular a unidade: “compreender o ser humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno” (Ibid., p. 55).

Para Morin, mais relevante do que tecer conceitos sobre o humano é religá-lo nos seus aspectos mais profundos, ou seja: “o *Homo sapiens* também é, indissoluvelmente, *Homo demens*, que *Homo faber* é, ao mesmo tempo, *Homo ludens*, que *Homo economicus* é, ao mesmo tempo, *Homo mythologicus*, que *Homo prosaicus* é, ao mesmo tempo, *Homo poeticus*” (MORIN, 2001, p. 42).

A complexidade se contrapõe e critica o endeusamento da racionalidade privilegiada em detrimento de todas as outras dimensões da espécie humana. Separar o *homo sapiens* da sua capacidade de duvidar, por exemplo, impede o processo integral e dialógico inerente à condição humana. “A racionalidade, portanto, é eficaz, no entanto, não é única nem soberana” (FREIRE, 2014, p. 143).

Portanto, o *sapiens* não abrange a diversidade e complexidade humana. A racionalidade aprisiona o humano quando considerada sozinha, impossibilitando-o de tomar consciência das suas outras dimensões, por exemplo, a afetiva, a lúdica, a estética, a religiosa, etc. Isso não significa que a dimensão racional deve ser rejeitada, mas sim, sua sobreposição aos demais aspectos, ou seja, a dimensão racional não responde aos anseios mais elementares da espécie humana. “A racionalidade precisa ser alimentada e sedimentada pela sensibilidade e pelo imaginário” (FREIRE, 2014, p. 145). Com efeito, entre o *sapiens* e o *demens* há uma ligação que é estabelecida e sustentada pela afetividade, o que significa que tudo o que é humano contém afetividade, e a racionalidade é um dos aspectos que se inclui nisso, ou seja, ela também comporta afetividade.

É perigoso e insuficiente pensar o ser humano apenas como *sapiens*, pois como consequência, isso reduz a humanidade do homem a apenas o seu lado prático, racional, lógico, o que, conseqüentemente, acaba formando indivíduos que buscam e se julgam melhores e superiores a outros humanos, além de buscarem ser mais produtivos e eficientes do que justos, éticos, artísticos, criativos, etc.

A complexidade é algo inerente dos diversos aspectos que compõem a vida e o ser humano, pois a realidade tem se mostrado cada vez mais multidimensional. Na educação e no ensino, não poderia ser diferente. Buscar o solucionamento, olhar um assunto, uma disciplina, o conhecimento e o ser humano de

forma isolada, fragmentada, é um grande erro que o sistema de ensino insiste em promover e perpetuar. Isso é um problema sério, pois a contextualização, a visão de conjunto, é algo natural do ser humano, que precisa ser resgatado e desenvolvido. Compartimentalizar o saber, atrofia essa qualidade fundamental da mente humana.

É importante que a avalanche de informações as quais o indivíduo hoje está submetido, seja repensada, pois mais vale uma cabeça bem-feita do que bem cheia. O acúmulo de conhecimentos demasiados é desnecessário e improdutivo.

O propósito da educação deve ser o de ensinar a viver e não o de transmitir muitos conhecimentos ao aluno. O ensino precisa promover a convergência das ciências naturais; das ciências humanas; da cultura das humanidades e da filosofia, para a condição humana, ou seja, quem somos nós, é inseparável de onde estamos, de onde viemos e de para onde vamos.

PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF

Para Lanz (2005), a liberdade é uma das características principais do processo educativo da proposta waldoriana, a qual implica na concepção de que tanto o educador como o aluno, são livres, o que significa que não é coerente uma pedagogia que se pautar no exemplo, pois a formação do indivíduo pressupõe que este seja estimulado em suas potencialidades inatas e um voltar-se para si mesmo.

Tal concepção pedagógica considera que o ser humano é composto "pela herança, pelo ambiente e pelo potencial e predisposições" (ZIEGLER, 2017, p. 44), que se expressam na individualidade, ou seja, o homem se desenvolve a partir da sua relação com o mundo, que é única e pessoal, o que é compreendido por essa concepção pedagógica através dos "setênios", que é a existência humana caracterizada em ciclos de sete anos e não de maneira linear.

Em cada setênio, o ser humano desenvolve elementos que caracterizam a completude de sua estrutura, tal seja: corpo, alma e espírito no âmbito de suas dimensões básicas, e no tocante às suas potencialidades, o pensar, o sentir e o querer (capacidades anímicas), o que conseqüentemente gera características específicas, próprias e inerentes a cada aspecto.

Os três primeiros ciclos (de zero a vinte e um anos) formam o que se denomina "setênios do corpo". Ou seja, é o ciclo do amadurecimento físico e da formação da personalidade. São os ciclos que abrangem o período da educação formal.

Os três ciclos que se seguem (de vinte e um a quarenta e dois anos) é o denominado "setênios da alma". É a fase em que o indivíduo se insere na sociedade fazendo escolhas, como, por exemplo, de relacionamento, área profissional, etc.

E só então, a partir dos quarenta e dois anos, é que o indivíduo atinge a maturidade, tornando-se pronto para imergir na vida com profundidade e espiritualidade.

O *Primeiro Setênio*, objeto desta pesquisa, vai do nascimento à troca dos dentes (de 0 a 7 anos). Nesta fase, os movimentos da criança não são conscientes, a princípio, e ela vai adquirindo pouco a pouco a habilidade (LAMEIRÃO, 2007). Neste período, a criança está aberta a tudo o que é exposta em seu

entorno, a tudo que ele lhe oferece, tendo muita confiança no mundo, pois para a criança do primeiro setênio, *o mundo é bom* (ZIEGLER, 2017). Esta fase é marcada pela imitação dos estímulos externos, por causa a intensidade de atividades internas que a criança neste período vivencia, ou seja: ela imita todos os comportamentos humanos como, por exemplo, o falar, o fazer, etc. Nesta fase, "o *querer* é o principal recurso que a criança dispõe para o processo de ensino-aprendizagem" (Ibidem, 2017, p. 45. Grifo nosso).

O processo de ensino-aprendizagem da Pedagogia Waldorf tem uma característica peculiar que é a "condução rítmica", ou seja: a estrutura do currículo, o horário, a escolha dos temas para cada disciplina se baseia no ritmo do ano letivo, semanal e diário, em que os momentos de descanso, prontidão e necessidade de movimento são respeitados.

As escolas Waldorf são autogeridas através de um processo de compartilhamento entre os pais, professores e a pessoa jurídica da escola. O nascimento de uma escola Waldorf, geralmente acontece através da reunião de pais que se propõem a estudar a pedagogia Waldorf e a Antroposofia, ocorrendo conseqüentemente um amadurecimento coletivo que resulta na criação de uma escola pautada nesses princípios (ZIEGLER, 2017).

Pelas atuais exigências de um mundo altamente diverso, plural e complexo, o docente se depara com inúmeros desafios, os quais, segundo Steiner (2007b), são superados a partir do princípio da autoeducação e do autoconhecimento, ou seja, o professor precisa buscar uma vida saudável, o que conseqüentemente, se refletirá nos alunos de forma positiva.

Contraopondo-se à visão materialista da educação, através de um currículo diferenciado, essa perspectiva pedagógica visa oferecer atividades que desenvolvam não só a cognição, mas a criatividade, a reflexão, a crítica e, principalmente, a aptidão individual de agir no contexto ambiental no qual o indivíduo está inserido. A proposta waldorfiana também não cultiva metodologias que estimulam a competitividade e o isolamento – elementos característicos do paradigma vigente –, mas preza desenvolver no ser a capacidade de buscar uma vida harmoniosa e íntegra.

Segundo Lanz (2005), desde que foram criadas, as "escolas Waldorf" crescem no mundo inteiro, havendo hoje mais de mil escolas espalhadas por vários países do globo (sem contar os Jardins de Infância isolados), segundo a Sociedade Antroposófica no Brasil.

Dentre elas, algumas são públicas (conveniadas às Prefeituras), como é o exemplo das Escolas Municipais Cecília Meireles, fundada em 1988 (ARRUDA et. al, 2007) e Vale de Luz (ambas em Nova Friburgo-RJ), e mais recentemente, a Escola Municipal Dr José Calumby (Aracaju-SE)^[3], fundada em 2016.

O caminho metodológico caracterizou-se de natureza qualitativa. Tal escolha foi realizada considerando o ajustamento dos objetivos da pesquisa qualitativa com os objetivos pretendidos na pesquisa.

Para os procedimentos de coleta de dados foi estabelecida a análise documental, visto que, este é um tipo de método que busca se aproximar e compreender a realidade social de maneira indireta, através da análise dos diversos tipos de documentos produzidos pelo homem, dentre os quais, os documentos escritos (BRAVO, 1991).

A pesquisa foi realizada na Escola Waldorf Recife, localizada na cidade de Recife-PE. Foi eleita a observação sistemática do documento escolar Projeto Político Pedagógico, como instrumento de coleta de dados.

A PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE HUMANA NA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA WALDORF

A proposta pedagógica Waldorf para a educação infantil “se baseia no que é universalmente e fundamentalmente humano” (PPP, 2017, p. 50), permitindo iniciativas individuais de pais e professores, tendo em vista que a liberdade é um pilar desta filosofia, sempre se pautando nas exigências curriculares preconizadas pelas normas educacionais. Um currículo que se baseia na humanidade comum do indivíduo favorece uma formação para a vida em sociedade e uma identidade global.

Ao se fundamentar na humanidade comum, o referido currículo se harmoniza com o que afirma Edgar Morin quando fala que a educação do futuro pressupõe o reconhecimento da condição humana, a qual tem como principais aspectos: o reconhecimento da diversidade cultural, da humanidade comum e da integração do homem ao universo. Tais aspectos precisam ser considerados no processo educativo, o que, conseqüentemente, favorecerá a reaprendizagem e o reconhecimento da condição humana.

Ainda sob tal aspecto analisado, encontramos harmonia em Morin, quando defende que a educação também deve formar o ser humano para ser um cidadão que possua enraizado dentro de si uma identidade nacional, continental e planetária, pois, onde quer que cada ser humano esteja, faz parte da trajetória desta era planetária. “Conhecer o ser humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele” (MORIN, 2000, p. 47).

O Projeto Político Pedagógico analisado afirma que o desenvolvimento da criança precisa ser preservado através de estímulos que não sejam excessivamente intelectuais, mas que respeitem as fases de desenvolvimento da criança. Uma escola que se preocupa com a integralidade do ser humano não pode submeter os alunos a um esforço/estímulo intelectual exagerado porque comprometerá a integralidade do mesmo, o que conseqüentemente, no caso da fase infantil, prejudicará o desenvolvimento da criança.

Isso está em consonância com o pensamento de Edgar Morin, pois, este autor critica a supervalorização da racionalidade, que se expressa, por exemplo, através do volume de informações a que o ser humano hoje é submetido, principalmente no contexto educacional. Quanto a isto, Morin ainda defende que é mais importante investir numa cabeça bem feita do que bem cheia para que os diversos problemas contemporâneos sejam superados.

O currículo analisado preconiza que o planejamento da educação infantil deve ser feito pelos professores “observando-se os ritmos das estações do ano com suas festas e riqueza folclórica” (PPP, 2017, p. 52). Um planejamento que estimula o reconhecimento de que somos seres dependentes e vinculados a uma biosfera/cosmos considera o desenvolvimento das condições básicas do ser humano, pois segundo Edgar Morin, o homem é um ser biológico e cultural ao mesmo tempo, ou seja, ele precisa aprender a reconhecer que está limitado a uma condição cósmica, física e terrestre, ao mesmo tempo em que tem a capacidade de superar tais limitações, através de sua mente/consciência, ou seja, através da cultura. É um processo simultâneo e integrado: quando o ser humano supera suas limitações através da cultura, ele ainda continua limitado (em suas condições cósmica, física e terrestre).

O fundamento da educação infantil Waldorf é deixar a criança agir, o que se dá através de uma rotina diária que contempla a brincadeira combinada com atividades de caráter artístico, bem como, contempla as atividades básicas que sustentam a vida do homem. Uma rotina diária dinâmica, que estimula a autonomia, a criatividade e as potencialidades da criança através de atividades que combinam brincadeira e arte, tornando o processo educacional significativo, através de atividades práticas que também resgatam vários aspectos da vida adulta, os quais são elaborados pelas crianças de maneira lúdica, o que é fundamental para o seu desenvolvimento.

Isso se harmoniza com o pensamento moriniano, que defende que compreender a integralidade humana pressupõe que o homem é um ser trabalhador e lúdico. O *homo faber-ludens*, se afirma no fazer humano: o ser humano precisa estar envolvido em atividades práticas, mas também em atividades que deem prazer, pois é no lúdico que está o equilíbrio do *homo faber*, e também o sentido do seu “fazer”. Tal relação interdependente é a condição básica que desenvolve a capacidade criativa do homem.

As crianças vivenciam o currículo através de ações pedagógicas que seguem um ritmo diário, semanal e anual havendo momentos em que ela concentra e expande, em que ela realiza atividade intelectual e prática, em que se esforça e descansa, respeitando inclusive momento de recordação e esquecimento, numa dinâmica equilibrada que proporciona um processo de aprendizagem realmente vivo. Uma rotina baseada em vivências, ou seja, viver aquilo que se está aprendendo é fundamental para uma aprendizagem significativa e, portanto, para uma educação efetivamente transformadora. Tais vivências, regidas pelos ritmos naturais do corpo, da natureza e das festas, proporciona saúde e segurança à criança.

Encontramos em Morin a consonância com tais afirmações, pois o mesmo defende que como seres enraizados (limitados) que somos, estamos condicionados e precisamos reaprender que possuímos uma identidade cósmica (estamos submetidos à mesma dinâmica que rege o universo), terrestre e física, ou seja, somos seres universais enraizados numa terra (biosfera da qual dependemos e, portanto, devemos preservar) e precisamos seguir uma rotina equilibrada que mescle e considere os aspectos antagônicos que constituem as necessidades da biologia humana.

É preciso reconhecer tais condições para que sejam respeitados os aspectos inerentes a um ritmo universal, físico e terreno que está em constante transformação (devenir), se estabelecendo sempre através de uma desordem geradora: a organização é proveniente da desordem, que por sua vez, surge em decorrência da ordem e, assim, ciclicamente, num ritmo formador de uma auto-organização viva.

Quanto aos critérios de avaliação, o referido currículo menciona que o desenvolvimento de cada criança é acompanhado considerando-se a participação destas nas atividades, não adotando a reprovação. Uma forma de avaliar que leva em conta todo o processo de construção e desenvolvimento da criança, respeitando-a em sua condição de ser capaz, e não a excluindo ao final de todo um processo, e que precisa sempre tê-la como ponto de partida, pois do contrário, torna-se sem significado, sem legitimidade e, portanto, inútil e prejudicial.

A unidualidade moriniana se evidencia em tais aspectos. Por ser biológico e cultural, simultaneamente, o ser humano é um ser de antagonismos, ou seja, as limitações andam de mãos dadas com as possibilidades. A capacidade do homem se dá justamente através da cultura (e *nela*), o que constitui a essência do processo educativo, o qual precisa (pela e na cultura) favorecer e estimular as capacidades e potencialidades humanas e não, tolhê-las, frustrá-las, reprová-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iluminou-nos o olhar para a superação do atual panorama educacional brasileiro, pois falar de integralidade do ser no processo educativo é falar de teorias e práticas pedagógicas que superam o trágico legado cartesiano que separa o inseparável, divide o indivisível, reduzindo o ser humano apenas a um de seus aspectos, o que, como foi mostrado no desenvolvimento desta pesquisa, implica na desumanização do indivíduo.

O contato com as ideias de Edgar Morin possibilitou a compreensão de uma integralidade humana complexa: um ser que se constitui por antagonismos, formando uma unidade através da junção de suas múltiplas dimensões, as quais trazem elementos que se contrapõem, mas que por isso mesmo, se complementam, interagindo entre si de maneira interdependente.

A integralidade apareceu na proposta curricular da Pedagogia Waldorf se fazendo presente em todos os aspectos analisados à luz do paradigma complexo defendido por Edgar Morin, harmonizando-se com as ideias deste autor, cuja tônica é o reconhecimento da condição humana e a crítica à supervalorização da racionalidade.

Portanto, a proposta pedagógica waldorfiana se desenvolve a partir de uma perspectiva holística do ser humano, apoiando-se no conhecimento profundo do indivíduo, buscando e efetivando uma formação íntegra deste, promovendo o desenvolvimento integral do sujeito que não somente pensa, mas também age, deseja, fala... através de vivências que favorecem o autoconhecimento, tornando, portanto, o pensamento aberto a tudo o que transcende o que fragmenta o conhecimento e o ser.

Muito embora o tema da integralidade esteja presente nos discursos e na legislação educacional, na prática, a atenção à integralidade tem sido bastante precária, limitando-se apenas à ampliação do tempo em que as crianças e os jovens passam dentro das escolas, instituição esta, cuja função tem sido basicamente a de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho.

Com isso, reproduz as condições sociais vigentes, como há muito já denunciou Pierre Bourdieu, aprimorando-se cada vez mais nesse trágico papel reprodutivista, através de uma *pedagogia da exclusão*, que implica na estratégia maquiavélica da *inclusão excludente*, em que as crianças e jovens são incluídos no sistema educacional, porém, não recebem a formação adequada que os preparem para a vida (Saviani, 2007). Portanto, eles são incluídos no sistema educativo, mas, excluídos dos vários âmbitos que compõem a existência humana no mundo, sendo privados de uma vida digna, justa e feliz. A *inclusão excludente* evidencia a sofisticação da função reprodutivista da escola, nos dias de hoje.

Por todas essas considerações, enfatizamos que mais pesquisas sejam realizadas acerca desta temática, pois considerar a integralidade humana no currículo escolar é ir contra a lógica do mercado e contra a consequente desumanização dos seres humanos, da sociedade e do mundo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ARRUDA, H. M. A. [et. al.]. **A concepção de Ser Humano e Educação a partir de um olhar**

antroposófico: A Pedagogia Waldorf. Recife: UFPE, 2007.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e exercícios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 15/06/17.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

ENRIQUEZ, E. **Instituições, Poder e "Desconhecimento"**. In. ARAÚJO, I.N.G. e CARRETEIRO, T. C. (Org). **Cenários Sociais e Abordagem Clínica**. SP – Escuta, 2001.

ESCOLA WALDORF RECIFE. **Projeto Político Pedagógico**. Recife, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. S. **Educação e Integralidade**: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff. Recife: UFPE, 2014.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES-DA-SILVA, P. N. **Educação Física pela Pedagogia da Corporeidade**: um convite ao brincar. Curitiba: CRV, 2016, p.65

LAMEIRÃO, L. H. T. **Criança brincando! Quem a educa?** Ed. João de Barros, 2007.

LANZ, R. **Noções Básicas da Antroposofia**. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. Ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

SAVIANI, D. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

STEINER, R. **Andar, falar, pensar**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2007b.

UNESCO. **Pedagogia Waldorf**: catálogo para a exposição apresentada por ocasião da 44ª reunião da Conferência Internacional de educação da UNESCO em Genebra / 3-8 de outubro de 1994. Stuttgart, Alemanha: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners, 1994.

ZIEGLER, S. S. **Educação Ambiental e a Pedagogia Waldorf**: estudo comparativo do processo de ambientalização da educação em três escolas em diálogo com os princípios steinernianos. Joao Pessoa: UFPB, 2017.

1. Primeira escola pública de Educação Infantil do Nordeste a adotar a Pedagogia Waldorf.

Disponível em: <http://www.aracaju.se.gov.br/index.php?act=leitura&codigo=71404> Acesso em 10/10/17.

^[1] Doutora em Educação, Professora do Ensino Superior.

^[2] Pedagoga e Especialista em Educação, Professora da rede pública estadual de Pernambuco.

Enviado: Abril, 2018

Aprovado: Março, 2019

PUBLIQUE SEU ARTIGO CIENTÍFICO EM:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/enviar-artigo-cientifico-para-submissao>