



# Revista Transdisciplinar

## Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014

ISSN 2317-8612

### 6 – REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO<sup>1</sup>

Dulciene Anjos de Andrade e Silva<sup>2</sup>

#### 1. Para começo de conversa...

A educação moderna, herdeira da tradição epistemológica racionalista e mecanicista, destacou-se por reproduzir a fragmentação entre as instâncias da experiência humana, instituindo um ensino voltado para a aprendizagem cognitiva conceitual e, desta forma, promovendo a dissociação entre o pensar, o sentir e o fazer do educando. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem orientou-se cada vez mais para o pensar, para o desenvolvimento das competências e habilidades acadêmicas, eximindo-se de integrar ao currículo habilidades que, ligadas aos domínios do fazer e do sentir, pudessem tornar a educação formal uma experiência mais significativa para os estudantes.

Paradoxalmente, ao hipertrofiar a razão, este modelo contribuiu para fomentar um profundo irracionalismo, constatado tanto na crise que tem assolado a educação, quanto nos problemas que têm afligido a humanidade. Ao centrar-se na transmissão de conhecimentos teóricos alheios às experiências e necessidades dos educandos, a educação racionalista pôde, na melhor das hipóteses, mostrar-se eficaz na produção de mais conhecimentos teóricos. Entretanto, por não promover aprendizagens significativas, nem sempre tem possibilitado que conceitos teóricos sejam revertidos em condutas e ações na vida prática dos indivíduos. Ademais, a civilização erguida sob o signo do saber objetivo tem também

gerado um grande impacto quanto à transformação da natureza, sem ocupar-se das consequências dessa ação: um enorme desequilíbrio no meio ambiente. Ora, uma vez que os saberes adquiridos através da educação referem-se tão somente a aspectos conceituais, sendo desvinculados de um enfoque vivencial e carentes de significação e de valor, é natural que as ações dos indivíduos também se mostrem apartadas da compreensão do “todo” - e dissociadas da responsabilidade social.

No início do século XX, as descobertas realizadas sobretudo no campo da física (como a descoberta do campo magnético, a teoria da relatividade, a teoria quântica, o princípio da incerteza...) deram impulso ao desenvolvimento de um novo modo de compreender a realidade, caracterizado por buscar a inter-relação entre os fenômenos complexos dissociados pelo olhar mecanicista e positivista da modernidade, como corpo-mente, espírito-matéria, inteligência-afetividade, sentir-pensar-fazer... (CAPRA, 1982). Essa tendência tem também se expressado no pensamento educacional, de modo que vários são os estudos teóricos que, desde então, têm buscado reintegrar o que fora descartado na educação em função da ênfase ao racionalismo estrito.

Tais estudos têm sinalizado a necessidade de se promover uma educação que, superando a abordagem conteudista e instrumental, não esteja focada apenas na racionalidade, no desenvolvimento cognitivo dos educandos, mas

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão ampliada da comunicação intitulada *Educar Para Quê? Reflexões Sobre a Prática Pedagógica Orientada para o Desenvolvimento Humano*, apresentada no I Colóquio Cabo-Verdiano de Educação, realizado no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde, em 03 e 04 de julho de 2013, na cidade de Praia (Cabo Verde, África).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta do Departamento de Educação II da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: ddulciene@yahoo.com.br.

que também possa considerar suas demandas emocionais e afetivas, cultivando sua sensibilidade e suas habilidades sociais, em prol do seu desenvolvimento global. Uma educação que, buscando promover aprendizagens significativas para os estudantes, possa contribuir para o “apoio, estímulo e facilitação do crescimento do aluno como um ser humano, incluindo seu desdobramento cognitivo, emocional, ético, criativo e espiritual” (ARMSTRONG, 2008, p. 48).

Embora todo esse movimento tenha contribuído muito para ressignificar o conceito de educação e reorientar os princípios e procedimentos didático-metodológicos, a prática pedagógica cotidiana das nossas escolas não tem se mostrado consoante com os fundamentos do paradigma educacional emergente, refletindo, ainda, a concepção abstrata e mecânica do processo de aprendizagem, que espelha o enorme abismo entre o pensar, o sentir e o fazer do educando.

Após chamar a atenção para o fato de que leis, programas e práticas educativas têm se mantido distantes de orientações e princípio educativos essenciais que, há um século, têm sido divulgadas por pesquisas que dialogam com o paradigma científico emergente, este artigo destaca a Pedagogia Waldorf como uma alternativa educacional que, concebida no alvorecer do século XX, tem-se caracterizado por atender às múltiplas necessidades educativas do educando, contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto ser humano global.

## 2. O paradigma educacional emergente: a teoria, na prática, é outra...

Apesar de seu lugar cativo como um dos aportes teóricos do campo da aprendizagem escolar, os estudos de epistemologia genética realizados por Jean Piaget na primeira metade do século XX, e amplamente difundidos nos institutos e faculdades de cursos de formação de professores (além de serem referência unânime nos relatórios e documentos oficiais elaborados por especialistas e consultores da área de educação), nem sempre se apresentam refletidos no cenário educacional da atualidade - o que revela uma das limitações geradas pelo modelo de educação da modernidade: a dificuldade de *incorporar* à prática os princípios e fundamentos “aprendidos” teoricamente. Em que pesem o rigor empírico e a consistência teórica das pesquisas piagetianas ao anunciarem que o desenvolvimento da inteligência da criança obedece a etapas caracterizadas por formas distintas e progressivamente mais complexas de organização mental (o que justifica a importância de os objetivos escolares serem estabelecidos a partir

das características específicas de cada estágio de maturidade cognitiva da criança), um fenômeno muito comum no cenário mundial demonstra o grande fosso que tem separado as contribuições dos estudos piagetianos das efetivas práticas e modelos educativos: a multiplicação de leis, documentos oficiais e programas para a educação orientados para a aceleração da escolarização das crianças.

Sob o argumento de que “quanto mais cedo as crianças sejam iniciadas nas habilidades para a alfabetização linguística e matemática, melhor desempenho terão na vida acadêmica e no mercado de trabalho”, tais iniciativas tem buscado uma “conexão entre a pré-escola e o ensino fundamental” e a “criação de transição suave entre ambos”, escondendo o fato de que, na maioria das vezes, “o objetivo é organizar a educação infantil do modo mais parecido possível com a educação no ensino fundamental, e não o contrário” (ARMSTRONG, 2008, p. 78). “Cada vez mais a educação da primeira infância está sendo invadida por tarefas de casa, trabalhos escritos, folhas de exercício, atividades de computador, períodos mais longos nas escolas, menos tempo para férias e outras práticas inadequadas ao desenvolvimento” (*Idem*, p.41).

As crianças, pois, estão começando a lidar com números e letras cada vez mais precocemente, sem ainda manifestarem maturidade intelectual necessária para a manipulação de símbolos. Conforme Piaget (1967), a maioria das crianças atinge essa capacidade aos aproximados sete anos, quando já conseguem operar os símbolos mentalmente, demonstrando habilidade de solucionar problemas concretos. Corroborando com os estudos de Piaget, as atuais pesquisas da neurociência (CORSO, 2009) também elucidam que, antes dos seis/sete anos, os prolongamentos dos neurônios da criança ainda não completaram o processo de mielinização, ou seja, os axônios ainda não foram suficientemente revestidos ou isolados para permitir a passagem eficiente de impulsos elétricos pelo cérebro - e é justamente esse processo que caracteriza a maturidade e a solidez estrutural do cérebro para atividades mais abstratas, como a manipulação de símbolos matemáticos e linguísticos, requerida pela alfabetização.

As consequências negativas de não se desconsiderar as alterações biológicas e neurológicas características de cada estágio de desenvolvimento da criança em seu processo de educação formal em prol de uma estimulação racional ou intelectualização precoce são preocupantes. Sintomas como angústia, dificuldade de concentração, perda de motivação têm conduzido muitas crianças e adolescentes a consultórios médicos e psicoterápicos. Por outro lado, as crianças que foram iniciadas na leitura e escrita precocemente são, em geral, identificadas

por alcançarem os índices mais altos de repetência escolar nas séries mais avançadas - além de manifestarem menos gosto e espontaneidade para a leitura do que aquelas que foram alfabetizadas mais tarde (CURRIE; THOMAS, 1995).

O estímulo à racionalização precoce não está restrito, na educação básica, à pré-escola ou às classes iniciais. Cada vez mais, a tendência hegemônica do ensino é antecipar a iniciação acadêmica dos estudantes, roubando-lhes a oportunidade de experienciar uma educação que contemple as suas múltiplas demandas enquanto ser humano em formação - mesmo que continuem a se multiplicar estudos que, a exemplo do documento elaborado para a UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, anunciam que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 2001, p.99).

Em minha pesquisa de doutoramento (ANDRADE E SILVA, 2010), me deparei com um modelo que, na contramão da vocação generalizada das instituições escolares, tem avançado quanto à concepção e ao método de educação, apresentando-se condizente com os pilares anunciados por Delors (*Idem*) e, sobretudo, caracterizando-se por superar o viés instrumental e estritamente racionalista característico da educação moderna, de modo a voltar-se para a multidimensionalidade do processo educativo. Trata-se da Pedagogia Waldorf.

### 3. Por uma educação voltada para o desenvolvimento humano: dialogando com a Pedagogia Waldorf

Idealizada pelo engenheiro e filósofo austríaco Rudolf Steiner em 1919, na Alemanha, a Pedagogia Waldorf é, atualmente, praticada em mais de 900 escolas no mundo. Pelos resultados positivos de sua proposta educativa, tem chamado a atenção de diversos organismos internacionais, inclusive a UNESCO.

Para elaborar o currículo e as orientações didático-metodológicas de sua pedagogia, Steiner buscou conhecer quem é o homem, recorrendo aos fundamentos da Antroposofia, que é um método de conhecimento científico, filosófico e espiritual também elaborado por ele para compreender a natureza, o ser humano e o universo e que integra, mas transcende, o conhecimento científico produzido pela cosmovisão materialista e cientificista. Ao compreender a realidade como um fenômeno que não se restringe apenas ao que pode ser observado pelos órgãos dos sentidos físicos, Rudolf Steiner já buscava, nos primórdios do

século XX, os fundamentos para uma epistemologia baseada num enfoque transdisciplinar, atualmente bastante aclamado, ao menos conceitualmente, em nossos círculos acadêmicos e científicos<sup>1</sup>.

Todo o currículo Waldorf, desde as estratégias didáticas até o conteúdo das disciplinas, é, pois, profundamente articulado com as necessidades que, segundo a Antroposofia, o educando apresenta em cada fase específica de seu desenvolvimento.

Na Pedagogia Waldorf, o estudante é considerado uma individualidade que apresenta um corpo físico, uma alma e um espírito - e o desabrochar e o amadurecimento de cada um desses componentes segue uma progressão baseada em ciclos de sete anos, denominados “setênios”. Steiner (2003) explica que, em cada um desses períodos, o indivíduo passa por modificações biológicas, fisiológicas e cognitivas específicas que necessariamente vão solicitar do ensino atitudes, orientações e métodos de aprendizagem diferenciados.

No primeiro setênio (0-7 anos), período em que se desenvolve a corporalidade física da criança, o sistema metabólico-motor (base do “fazer” adulto) está em pleno funcionamento e atividade, em progressiva organização. Nesta fase, o movimento é a linguagem por excelência da criança e, através dele, os pequenos não apenas se deslocam no espaço, mas agem sobre o meio, comunicando-se e se expressando mais do que conseguem fazê-lo com a palavra. A experiência motora é o alicerce não apenas do seu desenvolvimento físico e motor, mas de todo seu desenvolvimento emocional, neurológico e até mesmo cognitivo, desempenhando um papel bastante ativo nas estruturas neurológicas que serão requeridas em seu futuro processo de aprendizagem.

Para atender às peculiaridades dessa fase, as escolas Waldorf priorizam a livre movimentação da criança, o brincar, atividades rítmicas que lhes desafiem o equilíbrio - alternando tais atividades com outras mais calmas, como a narrativa de histórias. Enquanto na educação infantil convencional é comum que se exponha as crianças a períodos de imobilidade mais longos do que o seu sistema metabólico motor pode suportar (a fim de que realizem atividades preparatórias

<sup>1</sup> Segundo Nicolescu, em seu *Manifesto da Transdisciplinaridade* (2001), a física quântica, ao esclarecer que as leis físicas são diferentes para os níveis das escalas subatômicas (microfísico) e atômicas (macrofísico), e ao constatar que é possível a esses pares oriundos de escalas contraditórias coexistirem nos sistemas naturais, instituiu uma profunda ruptura na lógica e na epistemologia moderna, preconizando que cada um desses dois níveis é regido por suas próprias leis - o que destituiu o antigo dogma filosófico da cosmovisão mecanicista da existência de um único nível de realidade.

para a leitura e escrita ou ao domínio matemático), no Jardim Waldorf as crianças brincam - e muito! Cuida-se para que esse brincar seja movido a partir da demanda da criança, de seu próprio interesse e iniciativa, pois o mais importante é que ela possa permanecer no estado de fantasia proporcionado pela brincadeira, para que a sua imaginação seja exercitada ao máximo.

Segundo Steiner (e também de acordo com pesquisas sobre desenvolvimento infantil), o jogo simbólico (como o faz de conta) e a criação de imagens internas (vivenciada pela criança ao lhe narrarmos uma história, por exemplo) são a base do futuro pensamento do adolescente e do adulto. As imagens construídas mentalmente pela criança ao participarem de tais atividades requerem interações entre muitos campos neurais: quanto mais fortes e duradouras forem tais interações, mais fortes se tornarão a sua conceituação, a imaginação e a atenção (PEARCE, 2002). A construção de imagens funciona como uma ginástica mental, preparando as estruturas cerebrais para atividades que são o alicerce do futuro pensamento simbólico e metafórico que o indivíduo desenvolverá tanto nos estágios que Piaget (1967, 1975) denominou de operatório concreto (ou que Steiner denomina segundo setênio), quanto do operatório formal (ou terceiro setênio).

Assim, embora as práticas de aceleração escolar busquem estimular o quanto antes as habilidades cognitivas da criança, essa estimulação precoce será muito mais danosa ao desenvolvimento cognitivo do que salutar. Ao contrário, o brincar, o movimento, o ouvir histórias são atividades que muito ajudarão a criança no desenvolvimento de suas capacidades para o futuro exercício de raciocínio e de abstração!

Através da narração de histórias, os estudantes Waldorf são iniciados no aprendizado de muitos conteúdos formais, como os números e as letras do alfabeto - mas isso só ocorre a partir do primeiro ano do ensino fundamental, pois, na Pedagogia Waldorf, diferente do que tem sido estimulado até mesmo por leis e programas oficiais, as crianças são iniciadas na leitura e escrita aproximadamente aos seis anos e meio, quando seu organismo dá sinais de que está preparado para tais tarefas - já que antes dessa idade dificilmente as crianças dispõem de recursos cognitivos e/ou neurológicos para operações objetivas exigidas pela alfabetização, conforme atestam Steiner (2003) e Piaget (1967, 1975).

É no segundo setênio (7-14 anos), ou na fase "do sentir", quando o processo de maturação orgânica, já concluído, cede espaço para o desenvolvimento anímico (ou psico-emocional), que a criança, em intensa vivência emocional (favorecida pelo desenvolvimento das suas emoções, dos seus sentimentos), é ao mesmo

tempo mobilizada pelo desabrochar de suas faculdades psíquicas (progressivamente utilizadas a serviço do pensamento e da aprendizagem). Buscando respeitar essas peculiaridades do desenvolvimento da criança, o ensino fundamental Waldorf elege a arte como sua grande aliada: todo conteúdo é vivenciado em diversas modalidades artísticas, para que possa ser acompanhado de emoção e de estética, de modo a favorecer que, envolvida sentimentalmente, a criança possa vivenciá-lo de forma significativa.

Além disso, como, nesta fase, o mundo ainda não é significativo para o estudante pelo seu conteúdo conceitual, mas por seu aspecto e pela configuração dos seus fenômenos, o ensino fundamental Waldorf busca conduzir toda aprendizagem não de forma não teórica, mas a partir da vivência, da observação e da descrição dos fenômenos (LANZ, 2003).

Assim, somente a partir do terceiro setênio (14-21anos), na "fase do pensar", quando é concluído o processo de desenvolvimento anímico e iniciado o desenvolvimento espiritual do adolescente (ou da sua individualidade), despertando-se progressivamente as forças do pensar lógico e analítico, os adolescentes são iniciados no cultivo do pensar abstrato e conceitual, base para a formação do julgamento pessoal. Enquanto no ensino fundamental Waldorf os conteúdos giravam em torno da realidade (e não da abstração), de modo que os estudantes eram conduzidos à observação e à descrição dos fenômenos (mas nunca à sua compreensão abstrata), no ensino médio o currículo volta-se, enfim, para a abordagem das teorias conceituais, ou puramente formais.

Essa indicação de Steiner encontra ressonância nos estudos de Piaget: embora apresentem uma divergência com relação a quando exatamente se dá início o pensar analítico, os teóricos são unânimes ao afirmar que, somente quando apresenta estruturas mentais que o permitem realizar operações baseadas num tipo de raciocínio abstrato (o que corresponde ao período das operações formais ou abstratas, para Piaget, e ao terceiro setênio, para Steiner) é que o adolescente estará apto ao estudo da realidade fundamentado no exercício científico e intelectual.

Mas, o que sinalizam estudos a respeito dos efeitos dessa Pedagogia na vida prática e acadêmica dos seus egressos? E o que isto reflete em relação ao seu desenvolvimento como ser humano global? Pesquisas recentes (BARZ; RANDOLL, 2007, GERWIN; MITCHELL, 2007) apontaram que os egressos Waldorf apresentam um perfil diferenciado com relação a ex-estudantes do sistema tradicional de ensino. Tanto no cenário estudantil quanto no profissional, destacam-se por atuar cooperativamente e buscar soluções criativas para problemas apresentados. Além de terem uma forte inclinação para por em prática

suas ideias, evidenciando ter pensamento autônomo, mostraram-se afeitos a imprimir um teor ético às suas condutas em sua vida profissional e privada. Valorizando as relações humanas e buscando formas de participação ativa no meio em que vivem, mostraram-se portadores de *generatividade*, ou seja, aquilo que Erik Erison (1976) compreende como a capacidade de promover ações em retorno à comunidade a qual fazem parte, demonstrando real interesse pela cultura em que vivem.

Assim, uma educação que, como a Pedagogia Waldorf, busca atender às múltiplas demandas do educando, respeitando o seu processo de maturação orgânica e orientando-se, ao mesmo tempo, para o seu pensar-sentir-fazer, mostra-se consoante com os princípios da educação para o século XXI e, sobretudo, comprometida com uma formação básica que possibilite a seus educandos um desenvolvimento mais efetivo enquanto ser humano integral.

#### 4. Para concluir essa conversa...

Educar para quê?

Para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e que dele possa fazer uso para seu sucesso nos programas e testes, de modo a obter um melhor desempenho nos testes da vida acadêmica e um bom lugar no mercado de trabalho? Ou para se favorecer a construção de uma vida mais saudável, para a formação de um “eu” mais feliz, mais integrado e mais humano em cada educando, despertando-os para o respeito e solidariedade mútuos, assim como para o desejo de aprender e de adquirir diferentes saberes, habilidades e competências?

Tais respostas, que expressam polos bem opostos numa escala de matizes que se podem apresentar para essa questão, revelam diferentes orientações e perspectivas a elas subjacentes. A primeira, muito mais consoante com o viés acadêmico e racionalista, é mais afeita a eleger os conteúdos e as habilidades cognitivas como meta maior do ensino, e até mesmo a justificar a aceleração no processo de escolarização da criança. Porém, não consegue observar o paradoxo no qual se insere quando, por exemplo, valoriza mais o conhecer o nome de todos os 206 ossos do ser humano do que o aprender a cuidar desses ossos ao longo da vida com exercícios e dietas adequados! A segunda, superando a orientação herdada da tradição moderna, não se mostra estritamente voltada para a aquisição de conteúdos formais ou conceituais, preocupando-se também com o desenvolvimento de outras habilidades (pessoais, sociais, espirituais e emocionais), para a construção de valores, para o

domínio de procedimentos. E, por demonstrar respeito ao desenvolvimento harmônico e integrado do pensar-sentir-fazer do educando, não se mostra afeita à intelectualização precoce; ao contrário, demonstrando perseguir o significado etimológico do vocábulo “educação” (de *educère*: “conduzir de dentro de”), busca moldar seu currículo de acordo com as necessidades e possibilidades do educando em cada momento de seu desenvolvimento.

É difícil acreditar que existam instituições de educação formal cuja prática esteja ancorada nos princípios que regem a perspectiva desta segunda resposta, pois é comum que as instituições até demarquem, teoricamente, posicionamentos muito afins ao discurso educativo voltado para o desenvolvimento humano, mas que, em sua organização curricular, ou na práxis pedagógica de seus professores, demonstrem estar muito mais (ou inteiramente) sintonizados com as crenças subjacentes à primeira das respostas. Mas a pedagogia de Rudolf Steiner demonstra que é, sim, possível praticar o binômio *educação e desenvolvimento humano*. Que o conhecimento dos caminhos percorridos por esse modelo pedagógico, das ferramentas que utiliza e dos instrumentos de que se serve, possa, como um farol, se anunciar na jornada de cada leitor deste trabalho, despertando-lhe e/ou fortalecendo-lhe a convicção da urgente necessidade de se aproximar a educação de sua função primeira: a realização da pessoa que, em sua totalidade, aprende a SER.

#### REFERÊNCIAS:

- ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. **Por uma Educação Voltada para o Desenvolvimento da Expressão Oral dos Educandos:** um estudo sobre a Pedagogia Waldorf. 2010. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- ARMSTRONG, Thomas. **As melhores escolas:** a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARZ, Heiner; RANDOLL, Dirk (Hrsg.). **Absolventen von Waldorfschulen:** eine empirische Studie zu Bildung und ebensgestaltung.- 2., durchges. Aufl. - Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação.** A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CORSO, Helena. Funções Cognitivas: convergências entre neurociências e epistemologia genética. In **Revista Educação e Realidade**, nº 34 (3), 2009, p. 225-246.

CURRIE, J. & THOMAS, D. (1995). Does head start make a difference? In **American Economic Review**, 85(3), 1995, p. 341-364.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5ªed. São Paulo: Cortez; Brasília - DF: MEC: UNESCO, 2001.

ERIKSON, Erik. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987.

GERWIN, D.; MITCHELL, D. **Survey of Waldorf Graduates**, Phase II. Wilton, NH: Research Institute for Waldorf Education, 2007. Disponível em [http://www.waldorflibrary.org/Journal\\_Articles/GradPhase2.pdf](http://www.waldorflibrary.org/Journal_Articles/GradPhase2.pdf). Acesso em 21 de set. de 2009.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**. Caminho para um Ensino mais Humano. São Paulo: Antroposófica, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2001.

PEARCE, Joseph. **O fim da Evolução: reivindicando a nossa inteligência em todo o seu potencial**. São Paulo: Cultrix, 2002.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação I: O Estudo Geral do Homem - uma base para a Pedagogia**. São Paulo: Antroposófica, 2003.

Criança brincando no Jardim de Infância Waldorf  
Escola Casa da Mata – Imbassaí - BA



Foto de Tina Del Rey