

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: O FAZER DOCENTE NA PEDAGOGIA WALDORF À LUZ DE PIAGET

Andreia C. Souza ¹, Ramolise R. Pieruccini ² e Tania Stoltz ³

Resumo

Este artigo tematiza o "Fazer Docente" nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a ótica da Epistemologia Genética de Piaget, em interface com as práticas da Pedagogia Waldorf. Objetiva-se compreender como as práticas docentes pautadas na Educação Estética atuam na mediação da transição do pensamento intuitivo ao operatório-concreto e no desenvolvimento da autonomia à luz da Epistemologia Genética de Piaget, em uma turma de 1º ano dos anos iniciais de uma escola Waldorf brasileira. Por meio de um estudo de caso qualitativo, analisa-se como a orquestração intencional da Educação Estética na mediação pedagógica promove essa transição e o desenvolvimento processual da autonomia moral. Os resultados evidenciam que: na dimensão cognitiva, o Desenho de Formas e os Gnomos da matemática operam como ponte entre o pensamento intuitivo e o operatório-concreto; na dimensão afetiva, práticas como o cálculo mental em clima de jogo e o concurso do gnomo mais triste mobilizam o interesse que Piaget identifica como condição para o ato inteligível; na dimensão moral, a orquestração do ritmo diário e a construção de hábitos educam a vontade e estruturam a "forma" escolar, fundamentais para a transição da heteronomia à autonomia. O estudo evidencia que o contorno dirigido pela professora não anula a criatividade, mas oferece a ancoragem afetiva e assimilativa necessária para a abstração. A análise permite constatar que o docente Waldorf manifesta, em sua prática pedagógica de forma intencional e articulada, a exigência piagetiana por métodos ativos, integrando o sentir e o fazer como motores indispensáveis para o pensar.

Palavras-chave: Teoria Piagetiana; Fazer Docente; Educação Estética; Pedagogia Waldorf; Anos Iniciais.

AESTHETIC EDUCATION AND GENETIC EPISTEMOLOGY: WALDORF EDUCATION TEACHING PRAXIS FROM A PIAGETIAN PERSPECTIVE

Abstract

¹Doutora em Educação, PPGE - UFPR. Pedagoga. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: pesquisa.andreiacs@gmail.com

²Doutora em Educação, PPGE - UFPR, Prefeitura Municipal de Curitiba. Docente. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: ramolisepieruccini@gmail.com

³Doutora em Educação, PPGE - UFPR. Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora Titular. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: tstoltz@ufpr.br

This article reflects "Teaching Praxis" in the early years of elementary education from the perspective of Jean Piaget's Genetic Epistemology, in interface with Waldorf Education. The objective is to understand how teaching practices grounded in Aesthetic Education (rhythms, narratives, and artistic activities) mediate the transition from intuitive to concrete-operational thought and the development of autonomy according to Piagetian theory in a first-grade class of the early years of a Brazilian Waldorf school. Through a qualitative case study of a first-grade class in a Waldorf school in Brazil, the research illustrates how the intentional orchestration of Aesthetic Education in daily life promotes not only the transition from intuitive thinking to logical-mathematical constructions but also the procedural development of moral and intellectual autonomy. The results demonstrate that the orchestration of daily rhythm and the construction of habits educate the will and structure the "form" of schooling, which is fundamental for the transition from heteronomy to Piagetian autonomy. The study details empirical practices, such as "Form Drawing" (the story of King Straight) and the introduction of the four operations through fantasy (the mathematical Gnomes), evidencing that teacher-directed boundaries do not stifle creativity; rather, they provide the affective and assimilative anchoring necessary for abstraction. It is concluded that Waldorf teaching praxis embodies the Piagetian demand for active methods, integrating feeling and doing as indispensable drivers for thinking.

Keywords: Piagetian Theory; Teaching Praxis; Aesthetic Education; Waldorf Education; Early Years.

EDUCACIÓN ESTÉTICA Y EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA: LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA PEDAGOGÍA WALDORF BAJO UNA LECTURA PIAGETIANA

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la "Práctica Docente" en los años iniciales de la Educación Primaria bajo la óptica de la Epistemología Genética de Piaget, en interfaz con las prácticas de la Pedagogía Waldorf. El objetivo es comprender cómo las prácticas docentes pautadas en la Educación Estética actúan en la mediación de la transición del pensamiento intuitivo al operatorio-concreto y en el desarrollo de la autonomía a la luz de la Epistemología Genética de Piaget, en un grupo de 1º año de los años iniciales de una escuela Waldorf brasileña. A través de un estudio de caso cualitativo se ilustra cómo la orquestación intencional de la Educación Estética en la cotidianidad promueve no solo la transición del pensamiento intuitivo hacia las construcciones lógico-matemáticas, sino también el desarrollo procesual de la autonomía moral e intelectual. Los resultados evidencian que la orquestación del ritmo diario y la construcción de hábitos educan la voluntad y estructuran la "forma" escolar, fundamentales para la transición de la heteronomía a la autonomía piagetiana. El estudio detalla prácticas empíricas, como el "Dibujo de Formas" y la

introducción a las cuatro operaciones por medio de la fantasía, evidenciando que el contorno dirigido por el profesor no anula la creatividad, sino que ofrece el anclaje afectivo y asimilativo necesario para la abstracción. Se concluye que la práctica docente Waldorf encarna la exigencia piagetiana de métodos activos, integrando el sentir y el hacer como motores indispensables para el pensar.

Palabras clave: Teoría Piagetiana; Práctica Docente; Educación Estética; Pedagogía Waldorf; Primeros Años.

1. Introdução

A Teoria Piagetiana (Epistemologia Genética), consolidada classicamente na compreensão dos processos de construção do conhecimento, postula que a aprendizagem e a expansão da inteligência do pensamento intuitivo para o representativo dependem ativamente das interações significativas do sujeito com o meio físico e social (Piaget; Inhelder, 1998). A contemporaneidade da educação, no entanto, persiste em modelos que priorizam o desenvolvimento da racionalidade intelectual, encaminhando-se cada vez mais cedo para um pensar racional técnico em detrimento das dimensões afetiva e volitiva (Pillow *et al.*, 2010; Kazi *et al.*, 2019; Montemayor, 2019), o que resulta em uma fragmentação do entendimento sobre os diversos aspectos humanos sem integração do pensar, do sentir e do agir (Bach Junior; Stoltz; Veiga, 2015; Stoltz; Weger, 2015). Frente às tentativas de modernização escolar, surgem concepções distorcidas de “métodos ativos”, muitas vezes confundidos com um *laissez-faire* de experimentações aleatórias e desprovidas de contorno intencional. Tais interpretações (ativismos vazios) afastam-se radicalmente do autêntico construtivismo (Becker, 1993, 1994; Piaget, 1973b), pois ignoram a exigência piagetiana de uma estrutura diretiva, afetiva e relacional como motor irrenunciável do pensar e da tomada de consciência (Piaget, 1978).

Para superar essa fragmentação e alcançar o que se denomina “educação integral” compreendida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não apenas como tempo escolar demarcado, mas como o pleno desenvolvimento que integra as dimensões cognitiva, ética, estética, social e afetiva (Brasil, 2017). Tem-se no componente curricular da Arte, a dimensão da “estesia” que amplia o trabalho pedagógico com a experiência sensível em relação a si, ao outro e ao mundo promovendo a integração entre emoção, intuição, sensibilidade e intelecto, compreendidas como dimensões essenciais à formação de cada estudante. Pieruccini (2024) enfatiza que essas dimensões estão “amalgamadas”, portanto, mediações pedagógicas focadas somente na dimensão intelectual deixam de promover desenvolvimento integral. Sendo assim, a proposição deste trabalho defende as inter-relações entre razão e sensibilidade evidenciando mediações pedagógicas fundamentadas na Educação Estética compreendida como um campo de estudo que abarca desde o acervo cultural até a expressividade humana em suas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas).

Sob esse prisma, a Pedagogia Waldorf, elaborada por Rudolf Steiner (Steiner, 2013), tem sido apontada como uma prática consolidada e viável. Pesquisas indicam que a prática pedagógica Waldorf viabiliza, de forma orgânica, essa educação integral fundamentada na interdependência do pensar, do sentir e do agir, articulando imaginação, criatividade e aprendizagem socioemocional (Tsornidou; Daradoumis; Barberá-Gregori, 2020; Mavrelos; Daradoumis, 2020). O engajamento estético e as ações dirigidas do currículo Waldorf encarnam estruturalmente e com sentido prático o que hoje se demanda sob as nomenclaturas conteudistas e muitas vezes fragmentadas, como “métodos ativos” e “educação socioemocional”.

Este artigo tematiza o “Fazer Docente” nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a ótica da Epistemologia Genética de Jean Piaget, em interface com as práticas da Pedagogia Waldorf. Objetiva-se compreender como as práticas docentes pautadas na Educação Estética composta por ritmos, narrativas e atividades artísticas atuam na mediação da transição do pensamento intuitivo ao operatório-concreto e no desenvolvimento da autonomia à luz da Epistemologia Genética de Piaget em uma turma de 1º ano dos anos iniciais de uma escola Waldorf brasileira. Argumenta-se que este “Fazer Docente” tangibiliza, na prática, as exigências epistemológicas de Jean Piaget, uma vez que sua teoria evidencia o ato criativo como essencial à construção da inteligência a partir do desenvolvimento da função simbólica e da representação (Piaget, 1970, 1975, 1978).

O avanço científico atual carece de registros que investiguem de forma aplicada o papel estruturante das atividades artísticas e criativas diante da construção do pensamento intuitivo e do pensamento operatório, especificamente, no paralelismo da construção do pensamento inferencial identificando-se na literatura uma contundente lacuna de pesquisa (Pieruccini, 2024). Os escassos estudos que tangenciam o tema concentram-se de modo periférico na autorreflexão (Demirel; Buyurgan, 2017) ou na “imaginação reflexiva” (Wah, 2019). Compreendida no escopo deste artigo, como o processo cognitivo em que a criança interioriza imagens e ações lúdicas (fantasias, narrativas e ritmos) e passa a utilizá-las para representar abstrações, servindo como uma “ponte” afetiva indispensável entre o mundo empírico (material) e o raciocínio hipotético. Similarmente, pesquisas que já abordam as práticas da Pedagogia Waldorf (Tsornidou; Daradoumis; Barberá-Gregori, 2020) cobrem dimensões conceituais amplas, mas falham em documentar o cotidiano do “Fazer Docente” como orquestrador estético intencional para a transição piagetiana — da heteronomia pré-operatória rumo à construção lógico-matemática e à autonomia moral (Souza, 2025).

Questiona-se a ausência de registros qualificados sobre esse arcabouço prático, visto que a dimensão afetiva e criativa são motores inquestionáveis na epistemologia de Jean Piaget. Sendo a afetividade a “energia da ação” e o interesse a condição primária para o ato inteligível (Piaget, 1970). O preenchimento desta lacuna é de ampla relevância ao aplicar a teoria piagetiana em interfaces empíricas da sala de aula, demonstrando o arcabouço da imaginação reflexiva não como recreativo, mas como fundamento cognitivo

indissociável das atuais demandas por uma educação integral e sensível (Stoltz, 2010; Piaget, 1994).

Diante do exposto, delimita-se a seguinte **pergunta de pesquisa**: *Como as práticas docentes pautadas na Educação Estética (ritmos, narrativas e atividades artísticas) atuam na mediação da transição do pensamento intuitivo ao operatório-concreto e na construção da autonomia moral, à luz da Epistemologia Genética de Piaget, em uma turma de 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola Waldorf?*

Para responder a essa questão, o artigo articula dois movimentos: de um lado, toma como base empírica o estudo de caso de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola Waldorf brasileira, cujos dados (observação participante, entrevistas com a professora regente e análise de produções discentes) foram originalmente coletados por Souza (2025). De outro, mobiliza o marco teórico interpretativo construído por Pieruccini (2024), que sistematiza Educação Estética como campo de investigação piagetiano na interface com os constructos de Steiner, pois como enfatiza Stoltz *et al.* (2014, p. 224-225): “Embora Piaget pouco se refira à arte, todo o processo de desenvolvimento da inteligência é entendido como um processo de criação do sujeito, o que o aproxima de Steiner”.

A análise consiste em reler as evidências empíricas à luz das categorias da Epistemologia Genética de Piaget: pensamento intuitivo, operatório-concreto, heteronomia e autonomia moral, articuladas aos constructos da Educação Estética. De modo a iluminar como a orquestração docente do cotidiano escolar opera como fator de desenvolvimento integral. Justifica-se a relevância desta discussão pela necessidade premente de práticas pedagógicas que integrem o fazer, o sentir e o pensar, demonstrando que a afetividade desperta o ato criativo. O que para Piaget, é irrenunciável ao processo de construção da inteligência, pois evidencia-se em sua teoria uma preocupação com a reflexão cognitiva permeada pela afetividade, considerada “combustível” à formação da intelectualidade (Piaget, 1987; 2005).

Tanto a Epistemologia Genética quanto a Pedagogia Waldorf defendem a forte inter-relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento. Para essas teorias, não há desenvolvimento humano sem ação. Ação essa, despertada pelo ambiente, que paulatinamente é assimilada em esquemas e representada simbolicamente como construções mentais em graus cada vez mais complexos de abstração (Piaget, 1970; Steiner, 2013). Nesse processo, Piaget e Steiner consideram o pensamento intuitivo e a afetividade como propulsoras à construção do conhecimento, pois permitem que o pensar se desenvolva em estruturas mentais cada vez mais complexas.

2. A Afetividade e o Pensamento Intuitivo em Piaget

Para a Epistemologia Genética, a construção do conhecimento não é um processo puramente racional, mas um ato de adaptação que exige interesse e

desejo. Piaget (1970, p. 160) afirma que "qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse", situando a afetividade como a fonte de energia indispensável para a ação cognitiva. Nessa perspectiva, o interesse verdadeiro surge quando o sujeito se identifica com uma ideia ou objeto, encontrando neles um meio de expressão e tornando-os "alimento necessário à sua atividade" (Piaget, 1970, p. 160). Sem um investimento pedagógico que instigue "o interesse", os mecanismos cognitivos permanecem inertes e a afetividade é, nas palavras de Piaget, a "energia da ação" (Piaget, 1970, p. 160).

Evidenciar as etapas de construção do conhecimento, na abordagem piagetiana, demanda especificar a interdependência de fatores de desenvolvimento humano que perpassam todo o processo de construção da intelectualidade, permeado pela afetividade. Um dos fatores refere-se ao caráter hereditário do sistema nervoso, ou seja, a maturação biológica. Outro diz respeito a experiência que o indivíduo realiza com o meio, a qual pode ser de dois tipos: experiência física e experiência lógico-matemática. A primeira envolve a relação direta com o objeto a conhecer e permite o conhecimento físico. E a segunda, envolve deduções possíveis a partir das ações exercidas diante das interações com o meio, permitindo a construção do conhecimento lógico-matemático. O fator educativo refere-se às interações sociais e transmissões culturais e o fator autorregulador de equilíbrio integra e coordena os demais fatores nas interações do sujeito com o meio físico e social. Esses quatro fatores são basilares à construção da inteligência e perpassam todas as etapas de desenvolvimento, justificando diferenças de um indivíduo para outro quanto às variações no ritmo de desenvolvimento. Permitindo que a construção dos estágios de inteligência ocorra de forma mais rápida ou mais lenta dependendo de contextos desafiadores que o meio propõe ao sujeito (Piaget, 1973a).

No percurso do desenvolvimento, entre os dois e os sete anos de vida aproximadamente, a criança atravessa o período do pensamento intuitivo (4-7 anos), como explica Piaget (1975, p.361): "O pensamento intuitivo marca, a este respeito, um primeiro progresso, na direção de uma coordenação que encontrará sua realização com os agrupamentos operatórios." Ou seja, é um caminho transitório e necessário entre a inteligência simbólica inicial (2 a 4 anos) e a operatório-concreta (4 a 7 anos) (Piaget, 1975). A intuição piagetiana não deve ser vista como uma falha lógica, mas como uma forma de compreensão do todo sem a análise das partes, pois para compreender algo a criança nesta faixa etária estabelece relações sem uma base lógica (pensamento sincrético) (Piaget, 1975). É por meio da percepção imediata e das centrações que a criança começa a intuir conceitos, preparando as estruturas para a futura reversibilidade e conservação lógica.

Esse processo é mediado pelas invariantes funcionais da adaptação: a assimilação, como interiorização daquilo que se quer compreender, e a acomodação, como reconceituação progressiva que permite antecipar a ação (Piaget, 1976). A equilíbrio integra esses dois movimentos num processo constante de desequilíbrios e reequilíbrios cognitivos, buscando sempre um

"equilíbrio majorante", ou seja, passando de um patamar de conhecimento a outro mais elaborado (Piaget, 1976, p. 41).

Ressalta-se que o pensamento intuitivo, coordenado pelo processo de adaptação individual, existe como uma experiência mental intermediária entre o pensamento simbólico e o pensamento lógico. E é ativado toda vez que se procura compreender aquilo que não se conhece. O fazer docente precisa, portanto, oferecer alimentos a essa estrutura intuitiva por meio de imagens, narrativas e experiências sensíveis. Pois, quanto mais se investe no pensamento intuitivo, mais a estrutura cognitiva se desenvolve em direção ao pensamento operatório e para as generalizações futuras, como o pensamento inferencial (Pieruccini, 2024).

3. O Desenvolvimento da Autonomia Moral na Abordagem Piagetiana

Piaget (1977b) também estruturou pesquisas sobre o desenvolvimento da construção da moralidade na infância e definiu esse processo como sistêmico e individual, o qual perpassa os estágios de desenvolvimento em um percurso que vai da anomia, transita pela heteronomia até chegar à autonomia propriamente dita. A criança pequena (do nascimento ao estágio sensório-motor) encontra-se em um estado de anomia intelectual e moral, centrada em si mesma, necessitando de regularidades impostas pelo adulto para perceber padrões e regras estruturadas por rotinas culturais e sociais. No estágio pré-operatório, essas trocas sociais são vivenciadas pela criança, iniciando um processo de descentração que promove uma relação de heteronomia intelectual e moral, pois a criança depende do adulto para compreender normas, regras e tomar decisões. Essa relação é caracterizada como coercitiva, pois as ordens dos adultos são compreendidas como leis. Com o fortalecimento do processo de descentração, no estágio operatório-concreto, a heteronomia coercitiva dá lugar à uma heteronomia cooperativa. A partir da cooperação, a criança inicia a compreensão de que as normatizações sociais são criações humanas e podem ser negociadas (por exemplo, aplica em jogos e brincadeiras, a alteração de regras a partir das trocas com seus pares). Somente no estágio operatório-formal, o jovem compreende que regras e normas são convenções sociais e que podem ser questionadas em relação às suas permanências e/ou mudanças, a autonomia em pensamento. Iniciam-se as contraposições de ideias às imposições estabelecidas pelo mundo adulto a fim de posicionar seu pensamento de forma autônoma, o que potencializa a formação da autonomia intelectual e moral e possibilita relações de respeito mútuo (Piaget, 1977b).

Evidencia-se nesse processo de construção da moralidade piagetiana, a articulação dos quatro fatores de desenvolvimento humano. O papel da interação social é crucial para a efetivação de uma autonomia intelectual e moral, pois é nas experiências das relações com os outros que os processos de equilíbrio se moldam, permitindo que cada estágio de desenvolvimento humano apresente características cada vez mais elaboradas de desenvolvimento moral, tais como, potencializar habilidades entre dissensos e consensos,

viabilizar a formação de opinião; elaborar contraposição de ideias; realizar julgamentos, perceber diferentes pontos de vista, compreendendo as regras de convivência social (Piaget, 1977b).

La Taille (1992, p. 113) ressalta que "somente as relações sociais que permitem o livre intercâmbio de pontos de vista permitem a autonomia". Sem a orquestração intencional do ambiente educativo, a criança não encontra a segurança necessária para construir suas próprias estruturas de desenvolvimento da autonomia e da moralidade. Pode-se afirmar que a construção da moralidade na teoria piagetiana é um processo ascendente que permite compreender a vida coletiva diante de práticas democráticas a partir de atitudes éticas e políticas emancipatórias, as quais só acabam com a finitude humana. Dessa forma, a teoria dá guarida ao papel social da escola enquanto instituição que visa formar sujeitos ativos na sociedade contemporânea preocupada com o bem-estar individual, social e ambiental para além de uma aprendizagem conteudista. Nesse cenário, o professor não é um transmissor passivo de conteúdos, mas um instigador que promove desafios e questionamentos. Piaget (1973b, p. 15) reconfigura a sala de aula centrada na figura do professor-conferencista para uma sala que "permita observações e experimentações, tendo o professor como um mentor que promove desafios" (Piaget, 1973b, p. 15). O docente é o questionador, aquele que coloca em xeque as certezas do educando, desestabilizando-o a fim de que busque explicações lógicas que o levem a construir conhecimentos (Piaget, 1973b).

Essa desestabilização é o motor da "tomada de consciência", processo pelo qual a criança transita da ação material sem conceituação para a reconstrução reflexiva de seu próprio pensamento (Piaget, 1974a, p. 35). Piaget (1973b, p. 18) alerta que "seria um absurdo imaginar que, sem uma orientação voltada para a tomada de consciência das questões centrais, possa a criança chegar apenas por si e elaborá-las com clareza" (Piaget, 1973b, p. 18). O papel do professor é, portanto, orquestrar interações sociais (o "fator educativo") que provoquem a tomada de consciência para a compreensão das relações individuais que se estabelecem diante do mundo coletivo para a vida em sociedade de forma autônoma, moral e ética.

4. A Prática Pedagógica Waldorf

A Pedagogia Waldorf fundamenta-se na antropologia educacional de Rudolf Steiner, que propõe a trimembração do ser humano em corpo (fazer), alma (sentir) e espírito (pensar) como princípio organizador da prática pedagógica (Steiner, 2013). Esse modelo se desdobra em uma estrutura quadrimembrada (corpo físico, corpo vital, corpo anímico e "Eu") e em uma organização dos doze sentidos, que integra as camadas mais densas da experiência corporal a esquemas mais complexos de organização da percepção (Rawson, 2018).

O currículo Waldorf, sistematizado por Avison e Rawson (2018), organiza-se de forma horizontal (integração interdisciplinar dos conteúdos para

um mesmo grupo etário), vertical (sequência de conteúdos ao longo dos anos) e diagonal (conexões entre habilidades de diferentes etapas do desenvolvimento). Uma de suas características mais distintivas é o ensino em épocas por meio da Aula Principal (aula da época, *main lesson* ou *block teaching*), na qual a professora regente leciona um tema principal durante três a quatro semanas, seguido de aulas de habilidades específicas. Nielsen (2006) classifica a abordagem Waldorf em métodos imaginativos compostos por dramatização, exploração, contação de histórias, rotina, artes, discussão e empatia. Nos quais a imaginação não é um "ingrediente" adicional para tornar a aprendizagem agradável, mas "o ponto de confluência onde as diversas dimensões da existência humana se integram, gerando significado" (Nielsen, 2006, p. 18).

A pesquisa empírica de Souza (2025), ao investigar a prática pedagógica Waldorf em escolas brasileiras, identificou que essa fundamentação teórica se materializa em três dimensões interdependentes: o Currículo Waldorf, o Fazer Docente e a Tradição Escolar Viva. A autora constatou que o ritmo é o elemento estruturante que articula essas dimensões na prática cotidiana que modula o movimento de alternância entre expansão e contração das atividades ou ações individuais e coletivas (que exigem foco, movimento expansivo, atividades dentro da sala e fora, silêncio e barulho, esforço e descanso e assim por diante) e a observância do ritmo das estações organizam o tempo escolar de modo a criar a previsibilidade necessária ao desenvolvimento infantil (Souza, 2025, p. 82). Através do ritmo, estabelecem-se hábitos que "educam a vontade", o que constrói a base para toda a vida escolar (Souza, 2025, p. 271).

No que se refere ao Fazer Docente, Souza (2025) observou que a professora regente do 1º ano organiza a apresentação de conteúdos novos seguindo uma sequência triádica: primeiramente por meio do sentir (experientiar), seguido pelo pensar (trazer para o cognitivo) e, por fim, o fazer (realizar uma atividade escrita). Também observou que a formação do professor Waldorf envolve práticas contemplativas, como a retrospectiva noturna e a meditação aplicada ao cotidiano profissional, como recursos de autoconhecimento e intuição pedagógica. Esses achados empíricos corroboram os fundamentos teóricos de Steiner (2013) e Nielsen (2006), demonstrando como a teoria se materializa no cotidiano da sala de aula brasileira.

5. A Educação Estética como Elo Cognitivo na Interface Piaget-Steiner

A arte é a ponte para a inter-relação entre o biológico e o cultural, e "um ensino estruturado por elementos artísticos possui como essência a imagem, a palavra é a portadora, o meio transmissor dessa imagem em qualquer intercâmbio humano permeado pela linguagem" (Bach Junior; Stoltz, 2014, p. 116). A arte torna-se, assim, um referencial de ligação do ser humano com o mundo, desenvolvendo sensibilidade e criatividade e articulando o pensar, o sentir e o fazer (Pieruccini, 2024). Nesse contexto, a Educação Estética é assumida a partir da proposição de experiências sensíveis como prática

pedagógica para o desenvolvimento infantil, possibilitando um elo entre a abordagem piagetiana e a pedagogia steineriana.

Steiner (2014, p. 36-37) defende que a relação da criança com o conhecimento deve ser mediada por imagens artísticas e maleáveis. Pois, ao contrário de uma definição rígida que logo se torna inútil ou limitante, a imagem é viva. À medida que a criança amadurece, a imagem tem a capacidade de passar por metamorfoses e "crescer junto" com o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Trata-se de uma transição estruturada e viva, em que a relação do educador com o aluno por meio dessas imagens maleáveis prepara o terreno para que, posteriormente, à medida que transita para estágios mais maduros, o intelecto da criança ganhe autonomia e comece a se mover a seu próprio modo.

Enquanto, a imagem é a forma representacional maleável pela qual o conhecimento é transposto didaticamente, a fantasia é a força criativa interior que anima esse processo (Steiner, 2014). Bach Junior. *et al.* (2013a, p. 170) explica que a fantasia desempenha um papel central na teoria steineriana quando promove sua aplicação na prática pedagógica como "o elemento vivificador do ensino, o contraponto venturoso necessário para o foco entusiasmado no presente, pois ela é a manifestação da vontade". Assim, o ensino com fantasia é um ensino com presença de força criativa, que permite que o conteúdo acadêmico faça sentido para a alma infantil em desenvolvimento.

Estudos sobre a convergência entre as teorias de Piaget e Steiner (Stoltz *et al.*, 2014; Stoltz; Weger, 2015; Stoltz; Veiga; Weger, 2023; Pieruccini; 2024; Stoltz; Weger; Veiga, 2024), ressaltam que ambos defendem a interdependência do desenvolvimento cognitivo a elementos afetivos em contextos de interações sociais. Na visão piagetiana, a afetividade é a fonte energética da cognição, tendo no método ativo a possibilidade de investigar a realidade para compreendê-la, construindo a si mesmo enquanto ser que age, sente e pensa; na antroposofia steineriana, o desenvolvimento de uma "racionalidade sensível", pelo pensar vivenciado, aproxima a compreensão do conhecimento da perspectiva da formação integral. Portanto, conhecimento e autonomia são construídos a partir da interação entre o sujeito e o mundo, a qual possibilita um processo regulador, complexo e contínuo de desenvolvimento da consciência a partir das ações com o ambiente. Em um primeiro momento, os indivíduos permanecem inconscientes da ação até que, gradualmente, por tentativas entre acertos e erros, a conceituação se efetiva. Isso permite que o pensamento guie a ação, que agora se torna pensada (Piaget, 1977a; Steiner, 2022).

Diante do exposto, a interface entre a Epistemologia Genética de Piaget e a Pedagogia Waldorf de Steiner pode ser mediada pela Educação Estética. Para Steiner (2013) a educação estética constitui o elo entre a ciência e a realidade, possibilitando a inter-relação entre o agir, o sentir e o querer para o desenvolvimento das potencialidades humanas em suas relações com o mundo. De modo complementar, para Piaget (1975, 1978), os campos do conhecimento, incluindo a arte, permitem infinitas experimentações e criações, viabilizando construir, reconstruir e criar conhecimentos possibilitando à criança

compreender o mundo a partir de representações simbólicas que darão lugar à construção de pensamentos indutivos. Os quais, paulatinamente, se transformarão em pensamentos dedutivos, que viabilizam a formação de um pensamento inferencial (Pieruccini, 2024).

Assim, a Educação Estética oferece um arcabouço teórico consistente para compreender como o fazer docente intencional, por meio de ritmos, narrativas e atividades artísticas, opera como fator de desenvolvimento integral. A lacuna identificada na introdução, referente a ausência de registros aplicados que documentam essa interface no cotidiano escolar, será abordada na seção seguinte, que descreve o percurso metodológico adotado para analisar essa articulação em um estudo de caso empírico.

6. Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo (Yin, 2015), orientado por uma perspectiva fenomenológica (Merriam, 2009). A escolha do estudo de caso justifica-se por permitir uma investigação em profundidade de um fenômeno contemporâneo em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2015). Conforme Yin (2015, p. 44), o estudo de caso constitui "uma oportunidade para lançar luz empírica sobre conceitos ou princípios teóricos", contribuindo na expansão da compreensão do fenômeno. Neste artigo, foi selecionado um recorte da pesquisa de campo realizada na tese de Souza (2025) que é a análise do caso do primeiro ano. A unidade de análise é a prática docente de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola Waldorf brasileira, composta por 21 alunos (faixa etária de 6 a 7 anos) e sua professora regente. A delimitação do caso seguiu o recorte de um bloco de ensino completo, desde o planejamento inicial até a execução e avaliação permitindo captar a intencionalidade do fazer docente em sua totalidade (Souza, 2025).

A coleta de dados utilizou a triangulação de múltiplas fontes de evidência, estratégia que reforça a validade do constructo e a robustez dos resultados (Yin, 2015). Foram empregados três instrumentos: 1) Observação registrada em diário de campo durante a "Aula Principal", contemplando as atividades rítmicas e o desenvolvimento dos conteúdos curriculares; 2) Entrevistas semiestruturadas com a professora regente com o propósito de captar a intencionalidade do planejamento, a organização dos materiais e as concepções pedagógicas subjacentes ao fazer docente; 3) Análise documental dos planos de aula anuais e semanais, do projeto político-pedagógico da escola e das produções acadêmicas dos alunos consideradas fontes relevantes para compreender a materialização do currículo Waldorf na prática.

A análise dos dados para este artigo, parte de uma categoria que emergiu da análise indutiva da tese de Souza (2025), conduzida conforme as cinco fases de Yin (2016): o **Fazer Docente**, uma das três dimensões essenciais da prática pedagógica Waldorf identificadas na pesquisa original. Para este artigo, as

evidências empíricas associadas a essa categoria foram relidas de forma interpretativa à luz de duas lentes teóricas: os constructos da Educação Estética sistematizados por Pieruccini (2024) e as categorias da Epistemologia Genética de Piaget (pensamento intuitivo, operatório-concreto, heteronomia e autonomia moral). O software ATLAS.TI foi utilizado como ferramenta de apoio para a organização dos dados qualitativos, sendo a análise interpretativa conduzida manualmente pelas pesquisadoras. O percurso analítico consistiu em reler as evidências empíricas à luz das categorias da Epistemologia Genética de Piaget: pensamento intuitivo, operatório-concreto, heteronomia e autonomia moral. Articuladas aos constructos da Educação Estética, de modo a iluminar como a orquestração docente do cotidiano escolar opera como fator de desenvolvimento integral. A pesquisa que originou os dados utilizados neste artigo foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em conformidade com as diretrizes da Resolução CNS nº 466/2012 e suas atualizações.

7. Resultados e discussão

7.1 O Contexto do Estudo de Caso: a Turma de 1º Ano

A turma de 1º ano do Ensino Fundamental, foi composta por 21 alunos com idades entre 6 e 7 anos, faixa etária que, na perspectiva da Epistemologia Genética, corresponde à transição do pensamento intuitivo para o operatório-concreto (Piaget, 1975). A professora regente explicitou em entrevista, os principais objetivos dessa etapa, segundo a abordagem pedagógica adotada, cuja proposta compreende de forma indissociável as dimensões cognitiva e afetiva (Avison e Rawson, 2018).

No plano acadêmico, o currículo do 1º ano organiza-se em torno de três eixos: formas, letras e números. A primeira época do ano é dedicada ao Desenho de Formas, trabalho preparatório que familiariza a criança com retas e curvas que, mais adiante, comporão as letras e os números (Souza, 2025, p. 225). Em seguida, os conteúdos de alfabetização e matemática são introduzidos por meio de narrativas, imagens e atividades artísticas, método que a professora descreve como um "apelo à fantasia para trazer intelectualmente", esclarecendo que "não é um intelecto assim seco, é um outro caminho" (Professora do 1ºano em Souza, 2025, p. 233).

No plano socioemocional, a professora definiu como objetivo central "educar a vontade", o que, segundo ela, se alcança "através dos hábitos" (Professora 1ºano em Souza, 2025, p. 226). Essa educação da vontade materializa-se no estabelecimento do que a professora denominou "forma": uma estrutura de posturas e comportamentos que organiza a vida coletiva da turma sem depender de regras escritas ou combinados explícitos. Nas palavras da professora, "quando você quer estabelecer uma forma é que você quer estabelecer uma estrutura e uma governança" (Souza, 2025, p. 227).

O ritmo é o elemento que articula essas dimensões na prática cotidiana. A rotina diária, estruturada em ciclos de expansão e contração, alterna atividades de movimento, canto e brincadeira com momentos de escuta, concentração e registro escrito. A previsibilidade dessa estrutura, segundo a professora, dispensa o comando constante do adulto: "eles já sabem que vão chegar, vão cumprimentar, vai ter o verso, vai ter a roda" (Souza, 2025, p. 226). Essa internalização da dinâmica escolar pelos alunos configura-se como um dos principais objetivos do primeiro ano, pois, como explicou a professora, "se eu tenho um grupo disperso, desgovernado, desatencioso, indisciplinado, eu não vou conseguir dar tudo que eu tenho que dar lá no terceiro, quarto ano" (Souza, 2025, p. 228).

Após essa contextualização geral são apresentados a seguir, dois recortes mais detalhados desse estudo de caso que iluminam dimensões complementares do fazer docente. O primeiro descreve um dia típico da aula principal durante a época de matemática, permitindo visualizar a articulação entre ritmo, narrativa e atividades artísticas na operacionalização cotidiana. E é composto por dados organizados a partir do diário de campo e complementado pelos dados obtidos por entrevista e análise documental (registros da professora, alunos e documentos escolares). O segundo analisa o planejamento da época de Desenho de Formas, complementado por entrevista, análise dos registros e produções dos alunos e documentos escolares. Permite evidenciar a progressão didática que, ao longo de vários dias, conduz a criança da experiência corporal e narrativa ao registro gráfico.

7.2 Um dia de aula do primeiro ano: as quatro operações matemáticas

Nesta seção, será descrita a sequência resumida da observação de um dia da aula principal do primeiro ano durante a época de matemática, com o tema das quatro operações (soma, subtração, multiplicação e divisão).

A rotina diária da turma inicia-se com o ritual matinal: "a professora abre a porta e cumprimenta um a um com aperto de mão [...] Recitam em coro o verso da manhã [...] Fazem brincadeiras de roda com cantigas populares" (Souza, 2025, p. 238). Essa primeira parte do dia é chamada de atividade rítmica, que acontece em todas as turmas da escola, e envolve movimento, canto e recitação. Esse início é seguido pela Aula Principal, bloco de aproximadamente duas horas dedicado ao conteúdo da época em curso, organizada a partir dos princípios do pensar, sentir e querer/fazer. Um exemplo de dia típico em uma época de números (matemática) é começar por uma atividade de cálculos mentais:

A professora estabelece como tema a "soma do 10", e realiza perguntas orais: "Havia 10 pedrinhas no caminho e deixei cair 4; quantas sobraram?". O exercício é repetido com diferentes variáveis numéricas e evolui para operações como: " $10 + 20 = ?$ "; " $30 + 20 = ?$ "; " $1 \times 10 = ?$ "; " $1 \times 50 = ?$ "; " $1 \times 1000 = ?$ " (Diário de

observação. Souza, 2025, p. 238-239).

A atividade de cálculo mental tem o clima de um jogo; os alunos prestam atenção e levantam a mão com entusiasmo para responder. Conforme os números aumentam, a professora eleva o tom de desafio e brincadeira (ex. 1×1000), o que se configura, simultaneamente, em uma questão de lógica. Os alunos demonstram sentir-se empoderados ao lidar com números tão grandes. Depois fazem a correção da tarefa de casa e, em seguida:

A professora distribui bonequinhos colocando em algumas mesas de alunos enquanto brinca dramatizando uma conversa com os bonequinhos. Os alunos ficam na expectativa que venham para a sua mesa e acompanham a fala e movimentos da professora com atenção. Dá um certo destaque para o bonequinho [azul] do Subtrix (subtração) sendo o primeiro a ir para a mesa de um aluno. Para escolher a mesa, a professora fala que ele é mais tímido e gosta de ficar num lugar mais quietinho e tranquilo, então vai para um aluno que está assim. E distribui os chapéus coloridos (Diário de observação. Souza, 2025, p. 239).

Convida os alunos, que estão como chapéu azul do Subtrix, para virem fazer um concurso do gnomos mais triste, os alunos têm que fazer cara de triste; quem dá risada vai saindo. [...] Depois, a professora relembra a atividade feita no dia anterior: lembram que ontem os *Subtrix* (alunos que estavam com chapéu do Subtrix) saíram para catar 10 pedrinhas e quantas eles perderam? Alunos vão relembando. Então peguem seus cadernos vermelhos [matemática], façam uma moldura azul e desenhem o Subtrix (Diário de observação; Souza, 2025, p.240).

Por fim, a professora relembra a atividade do dia anterior, na qual foram procurar pedrinhas no pátio. Então, solicita que as crianças façam um desenho representando o personagem da história. As operações matemáticas relacionadas a essa atividade anterior são agora “formalizadas” na lousa para que os alunos as copiem e resolvam em seus cadernos (Souza, 2025) (Figura 1). No primeiro ano, os principais componentes curriculares trabalhados pela professora regente são chamados de formas, letras e números. Há aulas com professores especialistas em trabalhos manuais, música, inglês, alemão e jogos. Nesse estudo de caso, foram observadas somente as aulas principais com a professora regente. O conteúdo novo é apresentado primeiramente por meio do sentir (experientiar), seguido pelo pensar (trazer para o cognitivo) e, por fim, o fazer (realizar uma atividade escrita ou registro sobre o conteúdo), preparando uma produção utilizando o novo conhecimento (Souza, 2025, p. 216).

Figura 1- Registros do estudo de caso do primeiro ano.



Fonte: Souza, 2025. Fotografia digital. No sentido horário começando do lado: página do caderno de planejamento da professora com a sequência didática e cronograma com desenho de formas. 2) Sala de aula do primeiro ano durante a aula de matemática descrita com alunos e professora usando os chapéus dos anões das quatro operações. 3) Bonequinhos em feltro dos quatro anões das operações matemáticas. 4) Página do caderno de um aluno com a atividade de subtração com ilustração retratando o gnomo Subtrix muito triste porque perdeu as pedrinhas, e as contas que foram dramatizadas na aula anterior.

Depois que acaba a aula principal, que neste dia foi de matemática, guardam os materiais e a professora faz uma contação de história com a continuação do conto clássico “O Dragão do Castelo em Chamas”, depois fizeram um lanche e intervalo.

7.3 A sequência didática narrativa e imagética do Desenho de Formas no primeiro ano

Na pedagogia Waldorf, o Desenho de Formas percorre todo o currículo, do primeiro ano ao ensino médio, com objetivos que incluem o desenvolvimento da coordenação motora fina, da atenção e da percepção estética (Nielsen, 2006; Avison; Rawson, 2018). No primeiro ano, constitui a primeira época letiva e tem uma função preparatória essencial: familiarizar a criança com as formas elementares de retas e curvas que, mais adiante, comporão as letras e os números (Souza, 2025, p. 225). Os dados aqui apresentados provêm de análise documental dos planos de aula da professora, das produções discentes e do

projeto político-pedagógico da escola, complementados pela entrevista com a professora regente (Souza, 2025).

O planejamento da professora revela uma progressão didática que parte da experiência corporal e da observação do mundo concreto. Nos primeiros dias, as crianças foram convidadas a fazer os gestos de várias formas diferentes no espaço, com seus próprios corpos, e a observar onde encontravam retas e curvas em si mesmas e no ambiente. Como tarefa de casa, os alunos buscaram essas formas em seus lares para relatarem à turma no dia seguinte (Souza, 2025, p. 228-229). Somente após essa vivência sensório-motora e essa observação do entorno, a professora introduziu o registro no papel, utilizando a história do Rei Reto como fio condutor narrativo (Souza, 2025, p. 230-231). Trecho da história do Rei Reto, e o seu verso transcrito a partir do plano de aula da professora do primeiro ano, autoria original desconhecida):

O REI DOS RETOS CAMINHOS

Num reino distante há um rei muito corajoso que sempre fala a verdade e faz o bem. Ele é justo e correto. Por isso ele ficou conhecido como o Rei Reto. O Rei Reto tem uma longa barba e um grande bastão. E os caminhos de seu reino são bem retos. Vou contar a vocês como o Rei Reto faz para assinar um decreto: seu pé direito fica à frente, seu manto vermelho cai para trás. A mão esquerda do rei tem um anel brilhante. É com essa mão que ele segura o papel. O rei Reto mantém sua cabeça elevada para que a coroa não caia. Já imaginaram que feio seria se sua coroa caísse bem na hora de assinar o decreto? (Caderno de planejamento da professora. Souza, 2025).

A análise do plano de aula evidencia que cada dia da época apresentava um novo episódio da história, associado a uma forma específica a ser desenhada. Essa progressão, do movimento corporal à observação do mundo e da narrativa ao traço gráfico, segue a sequência sentir, pensar e fazer que estrutura a Aula Principal Waldorf (Souza, 2025, p. 216). A professora explicou que essa abordagem não é casual: "A gente apela para a fantasia para acessar o intelecto [infantil]. Não é um intelecto assim seco, é um outro caminho" (Souza, 2025, p. 233). Nos cadernos de época analisados, observa-se que, embora a professora fornecesse uma referência visual, cada criança personaliza o desenho com cores e traços próprios (Souza, 2025, p. 233-241).

7.4 Do Ritmo à Autonomia Moral: a Orquestração Docente como Fator Estruturante

A observação do cotidiano na sala de aula Waldorf revelou que o ritmo constitui o elemento estruturante da prática docente. A professora organiza o tempo escolar em ciclos que replicam o "movimento fisiológico natural de inalar e exalar" (Souza, 2025, p. 82): momentos de expansão (brincadeiras, canto e

movimento) alternam-se com momentos de contração (escuta, registro e concentração). Para a pedagogia Waldorf, o estabelecimento de ritmos é essencial para o equilíbrio das dimensões física, afetiva e volitiva da criança, bem como para a formação de hábitos de maneira natural e internalizada. Assim, a internalização da dinâmica escolar pelos alunos configura-se como um dos principais objetivos da professora no primeiro ano do Ensino Fundamental. Em entrevista, a professora explicitou a intencionalidade dessa organização ao afirmar: "um dos nossos maiores objetivos é educar a vontade [...] a gente educa a vontade através dos hábitos" (Souza, 2025, p. 226). Tais hábitos abrangem desde o cumprimento individual na entrada da sala até a organização dos materiais sobre a carteira, estabelecendo a previsibilidade necessária para estruturar o cotidiano da criança. A professora também relatou que a fantasia é um recurso intencional: "a gente tem que entrar [...] no universo da fantasia e ali começar a trabalhar com essa força que está disponível" (Souza, 2025, p. 233). Essa força criativa é mobilizada tanto nas narrativas quanto nas atividades artísticas que permeiam todas as épocas.

Ao analisar essas observações percebe-se que os ritmos e hábitos orquestrados pela professora atuam como estrutura reguladora que acompanha a criança no processo de construção de sua autonomia. Segundo Piaget (1977b), a criança de 6 a 7 anos encontra-se na transição entre a heteronomia coercitiva, período em que necessita de regularidades impostas pelo adulto para perceber padrões e regras estruturadas e a heteronomia cooperativa, quando compreende que as normatizações sociais são criações humanas e podem ser negociadas para o bem comum.

Os hábitos ritmados observados funcionam como um "continente estruturante" que oferece à criança a segurança necessária para assimilar regras por meio da ação antes de compreendê-las reflexivamente (Piaget, 1978). Quando a professora afirma que "educa a vontade através dos hábitos" (Souza, 2025, p. 226), ela opera exatamente no registro da ação material que Piaget identifica como precursora da tomada de consciência: a criança assimila a regra pelo fazer repetido e ritmado, antes de poder enunciá-la ou justificá-la (Piaget, 1977a).

Evidência desse processo pode ser observada na rotina (ou ritmo diário) da turma já no terceiro mês de aula: após o verso da manhã, os próprios alunos, sem que a professora precisasse dar comandos explícitos, organizavam mesas e cadeiras para abrir espaço para as brincadeiras rítmicas e, ao término, reorganizavam a sala para a aula principal. Interpreta-se o ritmo, que foi intencionalmente proposto pela professora, como organização do tempo que já foi assimilado pelas crianças como uma regra implícita, ou hábito e mesmo como uma cultura do grupo. Pode-se dizer que o ato de organizar o espaço foi ressignificado quando o "motivo" foi internalizado pelas crianças, gerando "vontade", ou seja, viabilizou-se o equilíbrio entre o pensar, o sentir e o agir presente na integralidade do indivíduo.

Observou-se que esse equilíbrio possibilitou uma tranquilidade nos alunos diante das transições entre uma atividade e outra, gerando momentos de confiança e respeito mútuo. Essa construção de um estado de equilíbrio interno

e confiança em si e no ambiente, parece estar relacionado à transição para alguma autonomia. Como exemplo, nos momentos que o foco da atividade era a organização de materiais pedagógicos e a interação entre pares, a mediação da professora não se fazia mais necessária para que as crianças organizassem seus pertences pedagógicos e realizassem brincadeiras ou afazeres lúdicos (Souza, 2025). Esse comportamento indica a transição da heteronomia, em que a criança depende inteiramente da regulação externa, para a heteronomia cooperativa, na qual a regra, internalizada pela repetição ritmada, já orienta a ação mesmo sem a presença coercitiva do adulto.

Steiner (2022) também afirma que é pelo viés das percepções do sujeito com seus atos pensantes que se formam as primeiras intuições, as quais apuradas por observações mais intensas, na interação interno-externo, transformam-se no pensar conceitual. O ritmo orquestrado pela professora cria o espaço seguro no qual essas relações podem florescer. Assim, o ritmo não é coerção, mas a condição de possibilidade para que a criança, gradualmente, deixe de agir por influência externa (heteronomia coercitiva/heteronomia cooperativa) e passe a agir por uma compreensão interna de que as regras que organizam a vida em sociedade, desenvolvendo autonomia moral e intelectual.

7.5 Da Intuição à Operação: a Imaginação como Ponte Cognitiva

Para o trabalho com desenho de formas, a professora introduziu linhas retas e curvas por meio de narrativas, e não por exercícios mecânicos de cópia como muitas vezes ocorre em uma aula tradicional. A história do Rei Reto foi o fio condutor, conforme os registros do planejamento da professora-pesquisadora (Souza, 2025, p. 230): o rei "era muito bondoso e correto, e tinha um filho" e em outro trecho "se curva para salvar um coelhinho". Antes de registrar no papel, as crianças foram convidadas a "fazerem os gestos de várias formas diferentes" no espaço, com seus próprios corpos. O movimento corporal precedeu o registro gráfico, e a narrativa conferiu sentido e afetividade ao traçado geométrico.

Para a introdução às quatro operações matemáticas houve um trabalho sistemático mediado pela narrativa dos Gnomos (Anões), cada um representando uma operação com temperamento e cores específicas (Ver Apêndice 2). As crianças manipulam pedrinhas e sementes para representar as operações, incorporando fisicamente as ações matemáticas. Brincadeiras como o concurso da "cara de triste" para os alunos que vestem o chapéu do Subtrix engajaram o corpo, o riso e a vontade.

Ao analisar a prática da professora waldorf por meio do desenvolvimento dos trabalhos "O Desenho de Formas" e os "Gnomos" ilustra-se com clareza como a imaginação, a fantasia e a experiência sensível operam como ponte entre o pensamento intuitivo e o operatório-concreto, respondendo à dimensão cognitiva da pergunta de pesquisa. Na ótica da Epistemologia Genética, "a tomada de consciência procede da periferia para o centro" (Piaget, 1977a, p. 35): primeiro a ação material sem conceituação, depois a reconstrução reflexiva.

O trabalho "Desenho de Formas" demonstra essa progressão de modo exemplar, pois ao convidar as crianças a gestualizar as formas no espaço antes de registrá-las no papel, a professora oferece uma experiência de "ação material, sem conceituação" (Piaget, 1977a), o tatear sensório-motor e intuitivo que prepara a abstração. Já a narrativa do Rei Reto confere afetividade ao traçado, pois a criança não apenas copia uma linha reta; ela vive a história do Rei Reto e, ao fazê-lo, intui a propriedade geométrica antes de nomeá-la. Essa prática aproximou intelectualidade e afetividade, considerados na teoria piagetiana, dois construtos distintos, porém análogos: a afetividade como fator energético (combustível) à intelectualidade que se estrutura de forma processual nos estágios de desenvolvimento humano (Piaget, 1987; 2005).

Os Gnomos operam no mesmo registro. Cada personagem personifica uma operação matemática, transformando abstrações numéricas em figuras tangíveis e afetivamente engajantes. Piaget (1970, p. 160) afirma que "qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse": os gnomos geram esse interesse, mobilizando o desejo pela descoberta que é "essencial ao processo da tomada de consciência" (Piaget, 1977a). Assim, as operações emergem naturalmente como soluções nas crianças que manipulam pedrinhas e sementes incorporando fisicamente as ações de somar, subtrair, multiplicar e dividir. O pensamento intuitivo, que nesta fase ainda é centrado e irreversível, serve como matriz do qual evoluiu o pensamento operatório-concreto, marcado pela conservação e pela reversibilidade.

Um indício dessa mediação da transição da irreversibilidade para a reversibilidade pôde ser observado na atividade de cálculo mental, quando a professora utilizava sequências como " 1×10 , 1×100 , 1×1000 ": crianças que ainda não dominavam a operação inversa chegavam ao resultado pela identificação do padrão, o que a professora explicou como recurso intencional: "às vezes a criança não tá conseguindo raciocinar, mas pela regularidade ela chega a um padrão" (Souza, 2025, p. 242). A professora esclareceu que essa estratégia tem tripla função: revelar a regularidade da matemática, despertar a admiração e oferecer segurança à criança que ainda não realiza mentalmente a operação reversa, permitindo-lhe "se apoderar desse padrão" (Souza, 2025, p. 242) e, assim, manter-se engajada até que o raciocínio reversível amadureça.

Importante ressaltar que o uso da fantasia é fundamentado em um embasamento teórico e metodológico sólido, e não se trata apenas de uma inserção descontextualizada e sem intencionalidade pedagógica.

E os gnomos vão desaparecendo pouco a pouco no final do segundo ano. No terceiro ano a gente já deixa os gnomos já de lado, porque eles também vão passando de fase, né? Então a gente tem que também a gente não pode infantilizar. No primeiro, segundo ano tá tudo certo com aqueles gnomos, mas depois [faz gesto sinalizando que acaba] ...tudo tem seu momento (Professora 1ºano- Souza, 2025).

Como mencionado anteriormente, é essencial que a professora compreenda a etapa do desenvolvimento infantil e saiba como utilizar as abordagens propostas no currículo Waldorf.

As práticas relatadas, permeadas pela imaginação, possibilitam às crianças vivências significativas, integrando o pensamento intuitivo à operatoriedade em uma perspectiva de formação integral. Percursos de desenvolvimento humano defendidos tanto pela teoria piagetiana quanto pela Pedagogia Waldorf.

8. Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo compreender como as práticas docentes pautadas na Educação Estética (ritmos, narrativas e atividades artísticas) atuam na mediação da transição do pensamento intuitivo ao operatório-concreto e no desenvolvimento da autonomia à luz da Epistemologia Genética de Piaget, em uma turma de 1º ano dos anos iniciais de uma escola Waldorf brasileira. A análise dos dados empíricos de Souza (2025) à luz do marco teórico de Pieruccini (2024) permite concluir que as práticas docentes pautadas em atividades imaginativas e criativas atuam como fatores estruturantes da mediação para o desenvolvimento integral, operando simultaneamente nas dimensões cognitiva, afetiva e moral.

Na dimensão cognitiva, o Desenho de Formas e os Gnomos demonstram como a imaginação e a experiência sensível funcionam como ponte entre o pensamento intuitivo e o operatório-concreto, possibilitando a construção de conceitos elaborados a partir do universo simbólico da criança. Na dimensão afetiva, as práticas pedagógicas pautadas em atividades como o cálculo mental em clima de jogo e o concurso do gnomo mais triste mobilizaram o interesse das crianças, gerando o engajamento que Piaget (1970) identifica como condição para o ato inteligível, motivando-a para que a assimilação de estruturas abstratas encontrasse lugar para acomodação. Na dimensão moral, os ritmos e hábitos orquestrados pela professora oferecem a regularidade necessária à criança em processo de construção de sua autonomia, criando o espaço seguro no qual a cooperação e o respeito mútuo podem florescer.

A arte, seja no Desenho de Formas, nos Gnomos ou nos ritmos diários, foi a linguagem que estabeleceu pontes entre a sensibilidade da criança e a abstração do conhecimento. Nesse sentido, a interface entre os achados empíricos de Souza (2025) e o marco teórico de Pieruccini (2024) revela que a Educação Estética na prática Waldorf não é um acessório recreativo, e sim uma área potente que permite articular as dimensões cognitiva, afetiva e moral para o desenvolvimento integral do ser humano.

O Fazer Docente Waldorf observado manifesta em sua prática a exigência piagetiana por métodos ativos: um ensino que orquestra intencionalmente desafios, imagens e ritmos para que a criança construa ativamente seu pensamento e sua moralidade (Pieruccini, 2024; Souza, 2025). A imaginação e

a fantasia não são fugas da realidade, mas meios pelos quais a criança de 6 a 7 anos acessa estruturas lógicas e morais que ainda não consegue formular abstratamente.

Como limitação, reconhece-se que este artigo apresenta um recorte de um estudo de caso único, o que impede generalizações estatísticas. Contudo, as generalizações analíticas (Yin, 2015) aqui construídas oferecem contribuições transferíveis para a compreensão de como a intencionalidade docente opera em contextos da educação integral da criança.

Como desdobramento futuro, sugere-se a ampliação da análise para mais turmas de 1º ano e, de forma longitudinal, para turmas de 2º, 3º, 4º e 5º ano em escolas Waldorf públicas e privadas, permitindo investigar como os hábitos e a "forma" construídos no 1º ano se relacionam com a autonomia em etapas posteriores. Sugere-se ainda expandir a investigação para além do fazer docente, coletando também evidências relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes, de modo a avaliar de forma mais específica os constructos aqui investigados.

REFERÊNCIAS

AVISON, Kevin; RAWSON, Martyn. **The tasks and content of the Steiner-Waldorf curriculum**. 2. ed. Edinburgh: Floris Books, 2018.

BACH JUNIOR, Jonas; STOLTZ, Tania; VEIGA, Marcelo da. Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 23, n. 42, p. 161-175, jan./abr. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062013000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2025.

BACH JUNIOR, Jonas; STOLTZ, Tania Educação, Arte e Linguagem em Steiner e Vygotsky. In: VEIGA, M.; STOLTZ, T. (orgs.). **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas, SP: Alínea, 2014. p. 113-132.

BECKER, Fernando **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BECKER, Fernando O que é construtivismo? **Revista Série Ideias**, São Paulo, n. 20, p. 87-93, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DEMIREL, İrfan; BUYURGAN, Serap. Analysing the relationship between critical thinking skills and problem behaviours of children at social risk through visual arts education. **Education and Science**, v. 42, n. 190, p. 131-155, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6389>. Acesso em: 29 abr. 2025.

KAZI, Smaragda et al. Cognizance in cognitive development: a longitudinal study. **Cognitive Development**, v. 52, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2019.100805> .Acesso em: 10 jun. 2026.

LA TAILLE, Yves de; DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Três perguntas a vygotskianos, wallonianos e piagetianos. In: LA TAILLE, Y. de; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. de (orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-22.

TSORTANIDOU, Xanthippi; DARADOUMIS, Thanasis; BARBERÁ-GREGORI, Elena. Convergence among imagination, social-emotional learning and media literacy: an integrative literature review. **Early Child Development and Care**, London, v. 192, n. 2, p. 173-186, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1753720>. Acesso em: 10 jun. 2026.

MERRIAM, Sharan. B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MONTEMAYOR, Carlos. Inferential integrity and attention. **Frontiers in Psychology**, v. 10, art. 2580, nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02580>. Acesso em: 10 jun. 2026.

NIELSEN, Thomas William. Towards a pedagogy of imagination: a phenomenological case study of holistic education. **Ethnography and Education**, London, v. 1, n. 2, p. 247-264, 2006. <https://doi.org/10.1080/17457820600715455>. Acesso em: 10 jun. 2026.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. **Problemas da Psicologia Genética**. Tradução: E. A. DI Piero.. Capítulo I: O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. São Paulo, SP: Cia Editora Forense, 1973a.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução: Ivette Braga. Rio de Janeiro, RJ: Livraria José Olympio Editora, 1973b.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Tradução: Álvaro Cabral; Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução: Marion M. S. Penna. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. São Paulo, SP: Melhoramentos; Ed. da Universidade de São Paulo, 1977a.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo, SP: Editora Mestre Jou, 1977b.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo, SP: Melhoramentos; Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução da 5.^a edição, publicada em 1966 por Delachaux et Niestlé, de Neuchâtel, Suíça. Rio de Janeiro, RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos S.A, 1987.

PIAGET, Jean.; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Edição de Bolso. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, Jean. **Inteligencia y afectividad**. Prólogo de: Mario Carretero. Tradução de María Sol Dorín. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

PIERUCCINI, Ramolise do Rocio. **Contribuições de Piaget, Vygotsky e Steiner para o entendimento do fazer, do sentir e do pensar na educação: consciência e metacognição**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

PILLOW, Bradford H.; PEARSON, RaeAnne M.; HECHT, Mary; BREMER, Amanda. Children's and adults' judgments of the certainty of deductive inferences, inductive inferences, and guesses. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 171, n. 2, p. 203-207, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00438>. Acesso em: 10 jun. 2026.

SOUZA, Andreia Cavalcante de. **Da teoria ao cotidiano escolar: Cognição Incorporada e Autoconhecimento na Prática Pedagógica Steineriana**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

STEINER, Rudolf. **A metodologia do ensino e as condições da vida do educador**. Tradução: Christa Glass. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.

STOLTZ, Tania; WEGER, Ulrich.; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato; NOGUEIRA, Valdir. Piaget e Steiner no processo de transformação de si mesmo. In: Veiga, M.; Stoltz, T. (Orgs.). **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. v. 31, nº 56, p. 213-244, Campinas, São Paulo: Alínea, 2014.

STOLTZ, Tania; WEGER, Ulrich; VEIGA, Marcelo da. Consciousness and education: contributions by Piaget, Vygotsky and Steiner. **Frontiers in Psychology**, Pully, v. 15, art. 1411415, 2024. Acesso em: 18 mar. 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411415>. Acesso em: 10 jun. 2026.

STOLTZ, Tania; VEIGA, Marcelo; WEGER, Ulrich. Creative Activity and the Development of Consciousness: A Discussion With Piaget and Rudolf Steiner. **Psychology Research**, v. 13, p. 109-122, 2023. Disponível em: <https://doi:10.17265/2159-5542/2023.03.001>. Acesso em: 10 jun. 2026.

STOLTZ, Tania; WEGER, Ulrich. O pensar vivenciado na formação de professores. In: Dossiê – A pedagogia de Rudolf Steiner em debate.TT – Experiential thinking in teacher training. **Educar em Revista**. v. 31, nº 56, p. 67-83, Curitiba, Paraná: Editora UFPR, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/1877/showToc>. Acesso em: 10 jun. 2026.

TSORTANIDOU, Xanthippi; DARADOUMIS, Thanasis; BARBERÁ, Elena. Waldorf inspired hyper-imaginative learning trajectories: developing new media literacies in elementary education. **Early Child Development and Care**, London, v. 191, n. 7-8, p. 1287-1301, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1835881>. Acesso em: 10 jun. 2026.

WAH, Alejandra. Reflective imagination via the artistic experience: evolutionary trajectory, developmental path, and possible functions. **Evolutionary Studies in Imaginative Culture**, v. 3, n. 2, p. 53-72, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26613/esic.3.2.143>. Acesso em: 10 jun. 2026.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert. K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Responsabilidade Editorial: Célia Regina de Carvalho.
Recebido em: 08 de abril de 2026.
Aceito em: 19 de junho de 2026.
Publicado em: 31 de julho de 2026.