

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA — UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO — FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**BRUNNA GUIMARÃES RODRIGUES**

**DA UTOPIA À REALIDADE:  
UM ESTUDO COMPARATIVO DA PEDAGOGIA WALDORF FRENTE OS DESAFIOS DE UMA  
EDUCAÇÃO PARA O Bem Viver**

Brasília – DF  
Julho — 2021

**BRUNNA GUIMARÃES RODRIGUES**

**DA UTOPIA À REALIDADE:  
UM ESTUDO COMPARATIVO DA PEDAGOGIA WALDORF FRENTE OS DESAFIOS DE UMA  
EDUCAÇÃO PARA O Bem Viver**

Projeto de Pesquisa de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação – ECOE.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Benedetta Bisol (Presidente) – UnB

---

Prof. Dr. Jonas Bach Junior (Membro externo -UFTM)

---

Profa Dra. Priscila Rufinoni (Membro interno - UnB)

---

Profa Dra. Ingrid Dittrich Wiggers

## RESUMO

O estudo buscou averiguar se a proposta filosófico-pedagógica de Rudolf Steiner apresenta pontos de convergências com a filosofia prática do Bem Viver e suas implicações para a educação. O Bem Viver é um movimento social que emerge dos ensinamentos dos povos originários ameríndios e articula-se, hoje, em uma ampla malha de atores em busca de caminhos para a construção de projetos sociais sustentáveis. Consideramos que a educação atual apresenta sintomas próprios que muito colaboram para o desamparo da modernidade — isto é a concepção conteudista e bancária do ensino; o excesso de atributos e experiências tecnológicas em detrimento do cultivo das relações entre discentes, docentes e com a natureza. Tais sintomas foram amplificados, desde março de 2019, pelos efeitos da pandemia de COVID-19. Nesse intuito, articulamos os pressupostos filosófico-pedagógicos para uma concepção sistêmica e holística da educação, considerando o vínculo entre ser humano e natureza, a noção de alteridade como fundamento epistemológico da educação; o nexo vital entre teoria e prática; o significado da educação em vista da transformação social; o papel da utopia como ideal formativo, no sentido individual e coletivo.

**Palavras chaves:** Pedagogia Waldorf, Bem Viver; Utopia

## ABSTRACT

The study aimed to investigate whether the philosophical-pedagogical proposal of Rudolf Steiner shares points of convergence with the practical philosophy of Bem Vivir and its educational implications. Bem Vivir is a social movement that emerges from the teachings of native Amerindian peoples and is articulated today in a broad network of actors in search of ways to build sustainable social projects. We believe that current education presents peculiar characteristics that largely contribute to the helplessness of modernity - that is, the content-based conception of teaching; the excess of technological attributes and experiences in detriment to the cultivation of relationships between students and teachers, and with nature. Such symptoms have been amplified, since March 2019, by the effects of the COVID-19 pandemic. To this end, we articulate the philosophical-pedagogical assumptions for a systemic and holistic conception of education, considering the link between human beings and nature, the notion of otherness as the epistemological foundation of education; the vital nexus between theory and practice; the significance of education in view of social transformation; the role of utopia as a formative ideal, in the individual and collective sense.

**Keywords:** Waldorf Pedagogy; Bem Viver; Utopia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>5</b>
1.1 DA PESQUISA À VIVÊNCIA	5
1.2 DA VIVÊNCIA À PESQUISA	10
<b>2. POR UM CONHECIMENTO ECOLÓGICO E RELIGANTE: UM DIÁLOGO ENTRE RUDOLF STEINER E EDGAR MORIN</b>	<b>14</b>
<b>3 POR UMA PEDAGOGIA CALCADA EM UMA EPISTEMOLOGIA QUE RECONHEÇA A ALTERIDADE</b>	<b>25</b>
<b>4 A QUESTÃO PEDAGÓGICA COMO QUESTÃO SOCIAL</b>	<b>62</b>
<b>5 O SEMEAR DE UM VIR-A-SER: A UTOPIA DO BEM VIVER COMO LUGAR DE FRONTEIRA</b>	<b>87</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA WALDORF E O MOVIMENTO EDUCADOR PARA O BEM VIVER</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>105</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 DA PESQUISA À VIVÊNCIA

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.*  
Paulo Freire.

Na busca por caminhos existenciais mais equilibrados e sustentáveis, que possam impulsionar o homem a superar o atual modelo hegemônico biocida, nossa pesquisa elaborou argumentos em prol de uma abordagem educacional *sistêmica*, de cunho *holístico*. Fez isso através da discussão da proposta filosófica e pedagógica de Rudolf Steiner e da filosofia do *Bem Viver*. Rudolf Steiner, filósofo e educador, nasceu na Áustria, em 1861; a pedagogia Waldorf, idealizada em consonância com os princípios de sua *antroposofia*, é hoje praticada em inúmeras escolas no mundo todo, também no Brasil (DAHLIN, 2017). A filosofia e o movimento do *Bem Viver* – *Buen Vivir* e *Vivir Bien* (espanhol); *sumak kawsay* (kíchwa, língua falada no Equador); *suma qamaña* (aymara, língua falada no Peru, na Bolívia, no Chile e na Argentina); *nhandereko* (guarani, língua falada no Brasil, na Bolívia, no Chile e no Paraguai), acham suas raízes nas tradições dos povos andinos e amazônicos e se alimentam das experiências de luta das populações ameríndia (ACOSTA, 2016), sendo também conhecidos e apreciados fora da América Latina (BALDIN, 2019). O movimento do *Bem Viver* articula-se hoje numa ampla malha de atores sociais, dispostos a despertar os seres humanos para a totalidade de vida e a tecer uma compreensão crítica e ativa dos sistemas produtivos e dos desafios a serem superados através da atuação social e também pedagógica.

Aproximamos em nosso estudo duas abordagens nascidas e idealizadas em tempos e lugares diferentes, aparentemente muito distantes também por causa dos diferentes arcabouços teóricos que as fundamentam, entendendo que, apesar das diferenças, elas compartilham uma intenção fundamental. Com efeito, ambas pretendem ultrapassar uma compreensão reducionista e cientificista do ser humano, atingindo a consciência da interdependência e da ligação entre o homem e o cosmo.

Acreditando que a educação tenha como missão estimular a formação do ser humano na inteireza do ser-no-mundo, fortalecendo a vocação das pessoas de partilharem uns com os outros de experiências e existencialidades diversas, de modo a colaborar para uma construção mais livre e responsável do mundo, compreendemos nossa pesquisa como contraponto a um modelo educativo colonizador, dominador e domesticador. Urge restabelecer uma educação que tenha real sentido e significado para os educandos e as educandas. No Brasil contemporâneo, a educação manifesta carências específicas, que refletem a dissonância e a desestruturação social presente no nosso país, mas também são consequências do desencanto disruptivo das relações, do sentir e do próprio viver, característico para a nossa época em nível planetário. Pretendemos com o nosso trabalho realizar uma reflexão sobre a necessidade de propostas educativas “bem viventes”, que auxiliem na construção coletiva de caminhos concretos para a sociedade e a educação brasileira, respondendo ao mesmo tempo aos desafios contemporâneos em escala global, isto é, atuando na mudança paradigmática, reivindicatória do fortalecimento de sujeitos sociais e no surgimento de sociedades mais sustentáveis.

Definimos nossa abordagem como *holística* e *sistêmica*. O termo ‘holismo’ vem da palavra ‘holos’, que em grego antigo significa “todo, inteiro, conjunto”. *Holismo* é um conceito filosófico amplo, associado à idealização do mundo e de todos os seres que o habitam como um todo. Tudo está interligado, nada está isolado, a totalidade está presente em cada parte. Abordagens holísticas implicam a necessidade de adotar estratégias que ensejam na desconstrução da racionalidade instrumental e na reconstrução de alternativas mais humanizantes, de modo a possibilitar a abertura de novos caminhos, baseados na relação-sensível do ser humano com o seu meio. Por *sistêmico*, entendemos um pensamento que é capaz de identificar as ligações e relações de fatos particulares do sistema com um todo. Abordagens sistêmicas questionam as tentativas da humanidade em procurar estratégias unidimensionais para problemas aparentemente isolados e singulares que, para serem resolvidos, devem ser abordados como profundamente interligados e interdependentes. Nas palavras de Robert Solón, ativista ambiental e político boliviano:

O que a humanidade enfrenta não é só uma crise ambiental, econômica, social, geopolítica, institucional e civilizatória. Essas crises são parte de um todo. É impossível resolver qualquer uma delas sem abordar conjuntamente todas as outras. Elas se retroalimentam. As estratégias unidimensionais não conseguirão resolver essa crise sistêmica. Pelo contrário, podem agravá-la. (SOLON, 2019, p. 13)

De acordo com isso, buscaremos averiguar neste trabalho se, como e até que ponto o paradigma educacional proposto pela concepção filosófica de Rudolf Steiner, concretizado na pedagogia Waldorf, converge com ideias e práticas do Bem Viver. Antes de expor a sinopse do estudo, pontuamos em seguida a já mencionada intuição ontológica e axiológica fundamental que nos permitiu elaborar nossa pesquisa. Entendemos que, apesar das diferenças histórico-conceituais e terminológicas, há uma proximidade entre a proposta Steineriana e aquela do Bem Viver, em termos filosóficos, assim como pedagógicos. Podemos caracterizar ambas visões a partir de dois elementos: primeiramente, como um modo peculiar de entender o papel da pedagogia no quadro das atividades humanas e, secundariamente, como um modo de entender a posição do ser humano na natureza.

Relativamente ao primeiro aspecto, trata-se de destacar como nestas perspectivas a pedagogia não é entendida apenas como um conjunto de ferramentas, a saber, teorias, metodologias, práticas pedagógico-didáticas, a serem utilizadas pelos educadores para realizar uma intervenção educativa *sobre* a vida de indivíduos (de uma determinada faixa etária: crianças e jovens), em vista da sua inserção na sociedade, mas sim como um momento constitutivo de um projeto coletivo de transformação, que perpassa todo o corpo social. Tal projeto não pode ser concebido e efetivado de forma adequada, se o problema pedagógico for tratado como um problema ‘disciplinar’, no duplo sentido restritivo dessa palavra: de controle e ordenação de vontades e afetos das crianças; de conhecimento setorial, a ser abordado por uma única disciplina. Entendemos, diversamente, que educação e pedagogia precisam ser conceituadas e praticadas considerando a vida da humanidade como algo que sempre está vinculada a vida de todos os seres que habitam a Terra, e a esta como um todo.

Abordagens holísticas e sistêmicas perseguem a realização de uma mudança histórica radical e paradigmática que, com as palavras de Acosta (2016, p.238), podemos individualizar como “a passagem de uma concepção antropocêntrica a uma sociobiocêntrica”. Com efeito, na modernidade ocidental, o ser humano, com suas formas de organização social antropocêntricas, posicionou-se,

figurativamente *fora* da natureza, chegando a defini-la sem considerar a humanidade como sua parte integral: “Foi uma espécie de corte ao nó górdio da vida que une todos os seres vivos em uma única Mãe Terra. Assim, abriu-se caminho para dominá-la e manipulá-la.” (ACOSTA, 2016, p.101). Num movimento re-ligante, perspectivas holísticas e sistêmicas defendem o aprendizado e a convivência com a natureza, fazendo-nos reconhecer que somos “parte” dela e que não podemos continuar vivendo “à parte” dos demais seres do planeta: “O Bem Viver se afirma no equilíbrio. Na harmonia entre o indivíduo com ele mesmo, entre o indivíduo e a sociedade, e entre a sociedade e o planeta com todos os seres” (ACOSTA, 2016, p. 14). Os problemas ambientais contemporâneos precisam ser abordados e resolvidos de forma radical, “se é que não se deseja colocar em risco a própria existência do ser humano sobre a terra” (Ibidem, p.238). A renovação da educação, a construção de propostas educativas transformadoras da sociedade pertencem *essencialmente* ao enorme desafio que a humanidade precisa enfrentar, isto é, construir um novo saber, uma nova racionalidade, em um momento em que chegamos ao ponto crítico, onde se desdobra a iminente exaustão da capacidade da Terra de manter a vida.

Avaliamos que a idealização da pedagogia como elemento constitutivo de uma sabedoria que olha à humanidade como parte de um grande organismo vivo, composto pela integração de todos os sistemas nele presentes, está presente também na obra de Rudolf Steiner. Igualmente, achamos no pensamento de Steiner um movimento de crítica e contraposição às tendências dominantes na sua época, no que diz respeito à relação entre homem e natureza. Influenciado pelos estudos da natureza de Johann W. V. Goethe (1749-1832), que buscam compreender a ligação profunda entre orgânico e inorgânico, Steiner considera a natureza como um produto e testemunho direto das faculdades do espírito:

A visão goethiana da natureza torna-se uma visão que, ao seguir gradativamente o devir natural do inorgânico para o orgânico, transfere pouco a pouco a Ciência Natural para uma Ciência do Espírito. [...] Por isso, o que eu expusera apoiando-me na ciência orgânica de Goethe me conduziu novamente à teoria do conhecimento (STEINER, 2016, p 103).

A conexão do espírito com a natureza admite uma série de passagens de um para outra, mas não nos autoriza a estabelecer uma primazia do espírito sobre a natureza, nem da natureza sobre o espírito (GALÉ, 2009). Nas palavras de Steiner: “Perante nossa contemplação espiritual, a Terra torna-se um ser vivo. Então, quando vemos as plantas brotarem da terra, vemos como a Terra assimila a vida do cosmo e a transmite para o que vive nela, e a Terra e o crescimento das plantas se tornam para nós uma coisa só.” (STEINER, 2004, p. 66).

Achamos em Steiner também a necessidade de realizar o que acima, em relação ao nosso tempo presente, compreendemos como uma mudança histórica. O primeiro passo neste sentido é dado, na obra de Steiner, por uma crítica à mentalidade científica de sua época. Ela parecia-lhe só apropriada para desenvolver ideias acerca da natureza inorgânica, mas não para uma compreensão mais profunda da natureza como um todo:

Eu dizia a mim mesmo que, para se conseguirem ideias que possam transmitir o conhecimento do orgânico, primeiro é necessário vivificar os próprios conceitos intelectuais adequados à natureza inorgânica; pois estes me pareciam mortos, e também por isso, aptos a captar somente o morto. (STEINER, 2016. p. 100).

O que está em jogo então, é um modo diferente de compreender a relação entre homem e natureza, o que inclui o modo em que o ser humano se dedica ao estudo da natureza, mas também, – e isso é o ponto crucial, o modo em que o ser humano habita a terra. O lugar da pedagogia e educação são justamente pensados a partir da ideia de que homem deveria penetrar no universo de forma viva. O que orienta a educação é a busca para um novo “eu”, um eu que não capte apenas o aspecto mineral e inorgânico do mundo, mas que se eleva com coragem e profundidade, de modo a “reconhecer o mundo não como um cadáver”, mas de forma viva e sentinte. Steiner é enfático ao apontar que o fenômeno característico da sua época é que as verdades mais evidentes estavam sendo obscurecidas pelos hábitos da vida moderna e que, de certa forma, estariam sendo distorcidas:

Se faz necessária a pergunta sobre qual a razão dessa impotência de inteligências bem desenvolvidas frente ao trabalho positivo? [...] Não se pode negar o fato de que ainda hoje reinam muitos mal-entendidos sobre a corrente de vida espiritual. [...] À convicção de que hoje no movimento social não é suficiente refletir sobre uma ou outra instituição nova, mas, pelo contrário, o que se requer a partir dos motivos mais profundos da evolução da humanidade é uma mudança de representação, do pensar e da constituição anímica mais íntima da humanidade (STEINER, 1986, p. 84-85).

Para Steiner, o intelecto, responsável pelo avanço científico e tecnológico, não é, como alega o positivismo, o ponto final da evolução do homem (DE VEIGA, 1994). Se a modernidade acabou por criar a imagem segundo a qual o homem, enquanto pensa, vive em um processo, de modo geral, apartado da realidade e da natureza, para Steiner era necessário ir na contramão dessa corrente materialista, fazendo com que a filosofia voltasse a lidar, realmente, com as questões essenciais da vida humana. O conhecimento intelectual abstrato de nossa época permanece alienado diante da natureza, ao passo que o conhecimento iniciático e pedagógico steineriano é a expressão de uma integração progressiva do homem na ordem do cosmo (DE VEIGA, 1994).

O pensamento de Steiner se apoia portanto na defesa de uma epistemologia sistêmica, que afirma a união entre ser humano e cosmo, entre ciência e espiritualidade e concebe uma proposta educacional que reforça a emergência de valores de satisfação humana não baseados no consumo (MARCONDES, BUCK, 2014). É nesse sentido, que acreditamos que a obra do pensador austríaco possa oferecer significativas contribuições ainda hoje à pesquisa científica, seja na esfera educacional, ambiental e social: no campo da ciência, por compreender que o conhecimento e o autodesenvolvimento são domínios que transcendem a simples natureza sensível e material do mundo; na esfera educacional por apontar a necessidade de uma educação da alma, trazendo, metodologicamente, inúmeras ferramentas que possibilitem esse despertar mais profundo do ser; no campo ambiental, por contribuir para religação do homem com a mãe-terra; na esfera social, por compactuar da ideia de que a humanidade precisa trabalhar para ampliar sua visão, de modo a ser capaz de construir pontes para uma sociedade mais integrada — social e economicamente mais justa.

Esboçamos, até aqui, a intuição que fundamenta nossa pesquisa: podemos agora apresentar sucintamente os conteúdos principais que discutiremos neste trabalho. Na seção seguinte, apresento minhas experiências como pedagoga e participante dos projetos da Sociedade do Bem-Viver, em Brasília. Durante essas experiências surgiu a ideia para a pesquisa e delas vem também minha motivação mais concreta. O *segundo capítulo* do trabalho tem como objetivo reconstruir a ideia

steineriana da finalidade última da pedagogia, a saber, o conhecimento do ser humano e do mundo. A concepção de Steiner é discutida num diálogo com as ideias pedagógicas de Edgar Morin, que também preza por uma significação da atuação pedagógica determinada por uma compreensão abrangente do que é ser humano e da sua posição no mundo. O *terceiro capítulo* trata da noção de alteridade e de seu papel na pedagogia. Com efeito, além de uma outra compreensão do papel do ser humano no cosmo, a proposta steineriana, assim como o Bem Viver, pressupõe uma transformação de como os seres humanos se relacionam entre si e se compreendem como diferentes, como eminentemente outros. No *quarto capítulo* aprofundamos, entre os ideais e as práticas pedagógicas do ensino Waldorf, os que orientam a compreensão da criança como um ser que passa por fases de desenvolvimento, possuindo em cada uma dessas forças específicas, que devem ser reconhecidas pelo educador. Sendo assim, o educador é chamado a valorizar a representação espiritual e imaginativa das crianças. Elas acolhem os segredos da natureza e as leis da vida não por meio de conceitos racionais e áridos, mas por meio de símbolos, enriquecidos por suas fantasias. Mostramos um pouco da história do surgimento da pedagogia Waldorf, evidenciando como seus fundamentos estão vinculados, no pensamento de Steiner, a uma perspectiva de transformação da sociedade européia da época, na tentativa de reagir às consequências da Primeira Guerra Mundial. O *quinto capítulo* é dedicado às utopias do Bem Viver: enfatizamos a radicalidade do propósito transformador deste movimento (que não deixa por isso de ser plural e pluralista) em frente a realidade contemporânea, marcada pelo produtivismo, egoísmo e individualismo, pelo descuido e a exploração da natureza. O *sexto capítulo* retoma a perspectiva da pedagogia Waldorf, articulando finalmente um diálogo com o *Bem Viver*, no sentido de retomar as ponderações expostas nos capítulos anteriores que sustentam a comparação entre as duas abordagens e chegando às considerações finais deste trabalho.

Como se mostra já nesta sinopse, trata-se de uma pesquisa de cunho dissertativo e argumentativo, que tem como fio condutor algumas questões fundamentais da filosofia, da filosofia da educação e de suas implicações pedagógicas. Para construção do nosso referencial teórico, utilizamos principalmente a banca de dados *Scielo*, assim como a Banca de Dissertações e Teses CAPES. Como palavras-chave para a busca, usamos “Steiner”, “Waldorf”, “Bem Viver”, “Buen Vivir”. Integramos tal pesquisa com referências às traduções disponíveis em português da obra de Steiner, assim como as de outros pensadores e educadores significativos para a construção do nosso percurso de reflexão. Notamos, através destas buscas, que há pouca pesquisa sobre o ideário filosófico e pedagógico steineriano em língua brasileira, embora nos últimos anos as investigações, publicadas sobretudo em língua alemã, foram se intensificando de forma acelerada (DA VEIGA, 2015). Desconhecemos, além de um artigo bastante recente de Keim (2015), tentativas de aproximação dos ideários da pedagogia Waldorf e de pedagogias decoloniais, mais particularmente sobre o movimento do Bem Viver. Além da urgência do tema no sentido pedagógico, destacamos portanto a necessidade de uma contribuição para os estudos filosófico-educacionais sobre essas abordagens, ainda pouco estudadas no Brasil.

## 1.2 DA VIVÊNCIA À PESQUISA

Antes de adentrarmos na dissertação, acredito que seja relevante retrocedermos alguns anos e contarmos um pouco do que me levou a realizar esta pesquisa com tanto carinho e de como conheci a *Sociedade do Bem Viver* em Brasília. É preciso desde já confessar — que em tempos tão difíceis como esse nosso — de tantos desmontes sociais, emocionais e espirituais — cabe a nós encontrarmos fontes de energia e alegria que sustentem um solidário entre-nós, um lugar-de-conviver-sentinte: com tom de afeto e calor de partilha. E assim tem sido para mim a experiência de partilhar de um tempo-mais-verde-e-sustentável com a Sociedade do Bem Viver. Acompanhando de perto, nos últimos anos, inúmeros projetos relevantes deste coletivo, principalmente o das *Comunidades Agroecológicas do Bem Viver* (CABV), pude perceber que a educação agroecológica prima pelo cuidado e defesa da vida. Esta não só fortalece a produção de alimento saudável, bem como, estimula a consciência política, a soberania alimentar, a recuperação dos territórios, a reforma agrária e, principalmente, a aliança entre os povos do campo, da floresta e da cidade.

Como professora, aos poucos fui me encantando com essa sociedade aprendinte e transformadora. Inicialmente, participei dos *Mutirões das Comunidades Agroecológicas do Bem Viver*. Esse projeto foi consolidado em 2019, em Brasília-DF, a partir da formulação de um planejamento estratégico para a mobilização dos agricultores e coagricultores, dispostos a participar das *Comunidades Agroecológicas do Bem Viver* (CABV). A primeira comunidade começou a se formar com a inclusão de coagricultores interessados em financiar a compra de insumos que possibilitaram o início do plantio agroecológico, assim como por meio da concretização do primeiro mutirão agroecológico e da inserção da filosofia do Bem Viver em uma escola pública do DF.

Tal projeto reúne famílias que hoje são agricultoras da reforma agrária, além de reflorestadoras, já que a maior parte das terras vinham sendo consumidas pela monocultura de eucalipto, que degrada sistematicamente o meio ambiente. Atualmente, as comunidades vêm sendo impulsionadas tanto no DF, no assentamento Canaã, quanto em Santa Catarina, junto à família agricultora do centro de formação Tataendy Rupa, na terra indígena Morro dos Cavalos. Em Palhoça (SC), o projeto busca não só resgatar a conexão com a terra, como também garantir o fortalecimento da cultura guarani por meio de uma aliança com pessoas da cidade, além de compor articulações nacionais e internacionais em defesa dos povos originários e dos biomas.

Voltemos às primeiras sensações de participar dos mutirões das *Comunidades do Bem Viver*. Confesso que senti de tudo nas primeiras experiências no assentamento Canaã: abraços dos mais apertados — entre seres que se conheceram ali, naquele dia, risos soltos, gente disfarçando a emoção, mãos entrelaçadas com filhas, um senhor querendo aprender, jovens transpirando ideais, mulheres e homens guerreiros, sem frescura, contagiantes — que se doavam e ainda doam para plantar relações mais íntegras entre a própria comunidade e a Natureza. Todos estavam ali, no mutirão das *Comunidades Agroecológicas do Bem Viver*, em um círculo vivo, orgânico e sustentável de sentires.

Lembro até hoje que, com uma disfarçada alegria, vi no primeiro mutirão o energizante círculo de diálogo se transformar em linhas de trabalho – em um vai e vem ritmado de limpar e preparar a terra para as futuras sementes. O peso da matéria-prima parecia leve diante da nossa missão: reflorestar e produzir alimentos orgânicos (saudáveis!) nas *Comunidades Agroecológicas do Bem Viver!*

Cada suor se reconhecia amigo do sonho coletivo – as mãos tinham tarefas ecológicas, os corações fé-natural, as mentes aprendiam mais sobre a natureza, e muitos olhos tinham aquele raro brilho infantil de se encantar com as coisas da Terra! Pudera eu conseguir descrever por completo as sensações destes dias: era gente cantando e clamando ser possível realizar místicas ali mesmo; era gente misturando a própria introspeção com a nossa; era gente sorrindo de lado e eu de outro! Tinha de tudo – gente poeticamente muda plantando mudas, gente com espírito fresco se molhando, gente se camuflando de flora, gente feliz com cheiro de bicho, gente iluminada de sol, gente curvada diante da grandeza da terra, gente singularmente coletiva, gente de todas as cores, gente encontrando um canto para o encanto, gente que nos alimenta a alma, gente com fé na gente.

Feliz, eu sentia as linhas de trabalho tecerem a sustentável missão até o momento que o sino das nossas barrigas clamava em uníssono — que era chegada a hora da alimentação! De (perto) observei toda a animação, também pudera! – panelas cheias, prontas para se doarem humildemente a um dos rituais mais sagrados de coletividade – a partilha do alimento! E como só existe linha e liga com alimento – lá fomos nós! Pratos, copos, talheres e sonhos compartilhados – partilhávamos até o bom silêncio daqueles que com fome comem. No dia, lembro que pensei observando “se a natureza nos revela que ficamos silenciosos ao alimentar o corpo, é quase certo que o mesmo se dê para alimentar a alma”. Como não se vive de reflexão, a companheira das companheiras me passou seu prato, sendo assim minha salvação.

Caminhando com o prato na mão – procurava uma feliz sombra compartilhada de coração irmão, lembro que pensei “Sr. Cosme(o) porque será que ainda sou tão tímida?” e minha consciência respondeu – “é que você sempre preferiu margear aos poucos, do menor ao maior encanto – é por partes que se compreende o todo, coragem mulher!” – sentei sorrindo ao lado de seres lindos que pouco conhecia – e ali compartilhamos não só alimento, mas pequenas histórias, brincadeiras, intimidades e a melhor das melhores energias.

E assim deu esse maravilhoso encontro com as *Comunidades Agroecológicas do Bem Viver* – creio que como eu, muitos dos companheiros irmãos voltaram para casa com aquele raro sorriso na alma – típico daqueles que acreditam que sonhos bons são possíveis! Típico daqueles que plantam e cuidam com carinho de um ideal coletivo, típico daqueles que no fundo ousam transformar a si e ao mundo! A partir destes Mutirões de plantio de sonhos fui encontrando, conhecendo e sentindo uma poderosa conectividade, via cada um querendo dar o melhor de si, de coração aberto, buscando ajudar, sorrindo por dentro com leveza para cada muda que era plantada, para cada atividade da terra em mãos realizada.

Vejo até hoje com alegria gente saudando a chuva fresca que vem com naturalidade nos molhar em campo, gente amorosa partilhando fruta doída de expectativa, gente buscando não tanto informação, mas resgatar sua formação humana, gente curiosa não tanto pelo lugar, mas por se sentir tão bem no encontro com sua sentissência terrena, com seu lar — o feliz espírito servidor-comunitário, quando a palavra abraça o coração. E a partir dessas experiências e tantas outras oportunizadas e compartilhadas com a Sociedade do Bem Viver que se acendeu em mim a vontade de estudar e me aprofundar mais sobre a Filosofia do Bem Viver e suas potencialidades na educação.

De lá para cá — o *Mutirão agroflorestal das Comunidades do Bem Viver* contou com a participação de estudantes secundaristas do Setor Leste, e os ideais da filosofia do Bem Viver, ao longo daquele semestre, foram abordados na escola por companheiros nossos. Dessa experiência,

lembro o quão foi significativa a percepção de que a educação é a principal ferramenta para a constituição de uma nova consciência, uma consciência sistêmica, integradora e solidária fundada na dignidade do ser humano e no resgate da percepção de que nós somos parte da natureza e por ela devemos lutar.

Cabe destacar, nesse sentido, que ao fazer parte da *Sociedade do Bem Viver* de Brasília, me senti como professora estimulada a tentar aos poucos despertar os bons ensinamentos desta filosofia na juventude que estava à minha volta. Para tanto, idealizamos a Oficina “No ritmo do Bem Viver”, e, ainda que realizada quase em sua íntegra durante a pandemia, esta buscou por meio de palestras e rodas de conversa levar os jovens a ressignificarem o que entendemos por “progresso”, de maneira que pudéssemos repensar a sociedade em que vivemos e se possível participarmos de modo mais ativo no fortalecimento da filosofia do Bem Viver.

Essas vivências citadas me levaram a perceber a importância das escolas adotarem uma abordagem pedagógica que utiliza a força criadora do pensamento para alavancar nas crianças e jovens atitudes/ações em prol do desenvolvimento do ser humano e da sustentabilidade do planeta. Com a oficina pude, a partir de temas atuais, abrir pequenas janelas de diálogo que nos levaram a refletir sobre o papel de uma ética social calcada em princípios como solidariedade, liberdade, respeito e conexão com a natureza, democracia e igualdade. Com essas experiências tenho tido, juntamente com os jovens e com os integrantes da Sociedade do Bem Viver, a possibilidade de pensar em pontos decisivos no que tange a noção de coletivo, cuidado com a natureza e as próprias inteligências emocionais tão necessárias para enfrentar problemas pessoais como globais por meio da filosofia do Bem Viver, e o melhor, no âmbito da educação!

## 2. POR UM CONHECIMENTO ECOLÓGICO E RELIGANTE: UM DIÁLOGO ENTRE RUDOLF STEINER E EDGAR MORIN

*Hoje a batalha se trava no terreno do espírito*

Edgar Morin

Não consideramos que a pedagogia Waldorf (ou qualquer outra proposta pedagógica) deva ser *definidora* de caminhos. Não postulamos, na reflexão pedagógica, um método de ensino específico, diretivo, pois todo o projeto educativo que se reduz ao programática precariza seus princípios mais valiosos – o da liberdade; o da possibilidade de aperfeiçoamento constante e também a potencialidade de diálogo com as mais diversas culturas e visões distintas de mundo. Apostamos, muito pelo contrário, em práticas pedagógicas que fomentem a necessária regeneração das relações humanas, que marquem uma nova condição do ser humano na relação com o mundo e com os outros.

Ao desdobramento deste ideal pedagógico é dedicado o presente capítulo, que aprofunda ao mesmo tempo um pressuposto teórico fundamental da concepção educacional de Steiner: a educação deve primar pelo verdadeiro conhecimento do ser humano e da Terra. O ser humano “deveria aspirar a verdade, aquela verdade que corajosamente vai ao encontro da realidade” (STEINER, 1986, p.148). Fundamental é criar-se primeiro um ambiente concreto, por meio da educação do ser, no qual os sentimentos e a sua formação levem as pessoas a condições tais que permitam às mesmas transformar as condições sócio-políticas em que sua existência acontece: “Procurei apresentar a pedagogia e a didática que se devia dar ao corpo docente de uma escola inovadora, para que o homem pudesse educar-se para o porvir, para criar condições que tornar-se possível um futuro social em sentido correto, de acordo com certas exigências da natureza humana.” (STEINER, 1986, p. 99).

Nas páginas seguintes, aprofundamos esse pensamento central para Steiner em contraponto com algumas ponderações do filósofo e pedagogo Edgar Morin. Registrado como Edgar Nahoum, nascido em Paris, em 1921, ele é conhecido pelo codinome que ele utilizou durante sua participação nos movimentos de resistência na França, entre 1942 e 1944. Judeu de origem sefardita, Morin se considera “não um desarraigado, mas um poliarraigado no Mediterrâneo, com heranças ibérica, italiana, salônica e balcânica, cujas raízes cresceram em solo francês” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019). Defensor do pensamento da complexidade e do entrelaçamento de saberes, Morin se formou em história, geografia e direito, estudou também como autodidata física, química, biologia e antropologia e alimentando sua formação pela curiosidade nos saberes mais variados: novelas populares, cinema e música (MORIN, 1994).

Podemos procurar, nas obras de Morin, a ideia de uma educação, que, na contramão do conhecimento reducionista — que fragmenta, aliena, e insensibiliza — busca se alimentar de uma visão mais sistêmica e ecológica. Procuramos deixar emergir umas coincidências entre os ideais de Steiner e Morin através de trechos de suas obras. Notamos que tanto Morin quanto Steiner apontam para o reconhecimento de um saber advindo da natureza e da tecedura íntima entre o homem e o cosmo:

O conhecimento ecológico nos permite dialogar com os nossos problemas e as nossas necessidades. O movimento ecológico nasceu de um diálogo

entre uma aspiração existencial e um certo tipo de conhecimento. [...] Os objetos da ecologia são as interlocuções que existem no seio de um ecossistema. A palavra ecossistema é clara, por isso o conhecimento ecológico precisa ser multidimensional. (MORIN, 2000, p. 35-36).

Quando o ser humano ingressa na vida terrena, a primeira coisa que faz é assimilar o espírito do ambiente. Espírito, alma, corpo/ espírito, alma, natureza — eis a sequência em que o mundo da vida terrena circundante se aproxima do homem. [...] Portanto, podemos dizer que no aprender a pensar nós assimilamos o que vem da natureza exterior, assimilamos o anímico do meio ambiente (STEINER, 2013, p. 46-47).

No trabalho sobre a natureza, as experiências da alma, sua própria vida e existência consciente, e o que é obtido nesse processo de vida por meio de sua atividade são algo muito maior que a informação sobre a natureza. É uma evolução do Eu que é vivida na construção do nosso conhecimento científico sobre a natureza. (STEINER, 1997, p. 14).

A autobiografia de Steiner nos permite descobrir quanto a ideia da conexão do homem com a natureza se alimenta das experiências infantis do pensador. Nascido em 1861 em Kraljevec, pequena cidade fronteiriça do antigo império austro-húngaro, Steiner nos conta que vivenciou sua infância envolvido na natureza belíssima da região:

Eu creio ter passado a infância em tal ambiente foi significativo para minha vida. De um lado a vista dava para elevações não muito altas, com belas florestas; do outro, abrangia uma região plana coberta de campos e florestas, que chega até a Hungria. [...] Uma das montanhas, à qual se podia chegar em três quartos de hora, era minha favorita. Tinha em seu cume uma capela, onde se achava uma imagem de Santa Rosália. Passeios como esses eram uma fonte de alegria pelo fato de sempre se regressar com as generosas dádivas da natureza, conforme as estações do ano. É que nas florestas se encontravam amoras, framboesas e morangos. Era uma enorme satisfação colher esses frutos e juntar, em uma hora e meia, uma gostosa sobremesa para o jantar da família — que normalmente consistia, para cada um de nós, em apenas um pão com manteiga. (STEINER, 2016, p. 28).

Steiner também coloca, durante toda sua jornada biográfica, que a alma do meio ambiente, de todo, penetra no espírito do homem, e que o anímico permeia, diretamente, no físico. Nas páginas iniciais de *Filosofia da Liberdade*, sua primeira obra, publicada em 1894, Steiner discorre sobre o desligamento do homem da natureza: “Somos nós próprios que nos afastamos da terra-mãe, da natureza, e nos contrapomos como “eu” ao “mundo” (STEINER, 2000, p.10). Para Steiner, o materialismo exacerbado não somente não pôde oferecer uma explicação satisfatória do mundo, como também trouxe consequências desastrosas, que muito afetam ainda hoje nossa relação com a natureza. Ele nos convoca, nesse sentido, a encontrarmos diferentes caminhos de volta a ela, caminhos que nós já percebemos dentro de nós: “Com efeito, por mais verdadeiro que seja que nos afastamos da natureza, sentimos, todavia que estamos dentro dela e a ela pertencemos. Só pode ser sua própria atuação que vive também em nós”. (STEINER, 2000, p.10). Somente podemos achar a natureza externa, conhecendo-a em nós. Steiner aponta que uma reflexão intuitiva poderia nos indicar o caminho de casa: “nós nos desligamos da natureza, mas devemos ter levado alguma coisa para o interior do nosso próprio ser. Precisamos procurar este vestígio da natureza em nós e então encontraremos de novo o nexo entre o eu e o mundo”. (STEINER, 2000, p.10). É por meio de uma

prática pedagógica emanada por conceitos vivos, de devoção ao cosmo, que se abre um novo campo – uma esfera criadora, criativa e geradora de utopia transformadora. Conhecer é reencontrar no mundo percebido os conteúdos espirituais vivenciados pela alma. A lembrança, desse desvelar, jorra da vida espiritual, e nossas atividades externas se transmitem a partir do que compreendemos e acolhemos do mundo espiritual. O homem traz em si o vestígio desse confronto, deste encontro, da constituição humana com a constituição cósmica.

Igualmente, Morin deixa clara, por exemplo em *As duas globalizações: complexidade e comunicação — uma pedagogia do presente* (2001), a necessidade de uma reforma do pensamento e da educação, no sentido de levar a razão a pensar os fenômenos do mundo de maneira menos fragmentada, homogeneizada e reducionista. Segundo ele, a inteligência parcelada, reducionista, estilhaça o complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas, separa o que está ligado e torna unidimensional o que é, realmente, multidimensional:

É uma inteligência ao mesmo tempo míope, daltônica e vesga e que acaba na maioria das vezes por ser cega. Destrói no ovo todas as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando também as possibilidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. (MORIN, 1995, p.178).

Esse pensamento mutilado, que se pretende entendido, não é racional, mas sim racionalizador. Para Morin, a verdadeira racionalidade é aberta e dialoga com um real que lhe resiste. A racionalidade executa um vai e vem constante entre a lógica e o empírico, é fruto do debate argumentado das ideias e não a propriedade de um sistema de ideias: “É irracional toda razão que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida” (MORIN, 1995, p.179). E ainda:

A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanismo; ela sabe que o espírito humano não pode ser onisciente, que a realidade implica mistério. Ela é não só crítica, mas também autocrítica. Reconhece-se na sua capacidade para reconhecer as suas insuficiências. (MORIN, 1995, p.179).

Se hoje sentimos na pele os efeitos das correntes dominantes na educação assim como na sociedade — que degradam a vida, compartimentalizando-a, marginalizando-a — reconhecemos também, que, em meio a barbárie, existem e resistem também contracorrentes — que são reações aos movimentos dominantes, seja a corrente ecológica e todos os movimentos de resistência contra a mercantilização da vida: “Há resistência a uma vida unicamente utilitária que se manifesta na busca de uma vida mais diversa, profunda, intensa e poética” (MORIN, 2007, p.52). Presenciamos um ponto de ruptura: ou as novas gerações resignam-se diante da situação de precariedade, o que ao nosso ver é inconcebível, ou passam a enfrentar os atuais desafios existenciais desconstruindo a base desalentadora e injusta das circunstâncias ecológicas e sociais mundiais. Mesmo reconhecendo os limites do campo da educação sob a égide de um sistema gerido pelo capital, entendemos que é necessário fomentar frentes de ensino e ações pedagógicas que ultrapassem os paradoxos modernos expressos pelas ideologias segregacionistas atuais — ações que vão na contramão do absolutismo da ciência, da racionalização das relações humanas e também da mercantilização da natureza.

A partir das ponderações de Steiner e Morin, é possível então discernir que a fé cega na irresistível marcha do progresso oculta cada vez mais as barbáries cometidas no desenvolvimento

para o desenvolvimento: “O mito do desenvolvimento determinou a crença de que era preciso sacrificar tudo por ele, até mesmo o homem” (MORIN, 1995, p.85). A ideia de desenvolvimento foi e é cega perante as riquezas culturais e humanas das sociedades arcaicas ou tradicionais, vistas, unicamente, por meio de lunetas economistas e quantitativas: “A monetarização e a mercantilização de todas as coisas destroem a vida comunitária de permuta de serviços e de convivialidade. A melhor das culturas indígenas desaparece, dando lugar ao pior da civilização ocidental.” (MORIN, 1995, p. 86).

São ponderações que já estão presente na obra de Steiner, através da crítica à internacionalização e globalização dos mercados, que acontecem sem uma verdadeira comunhão entre os povos, almejada por Steiner: uma compreensão pela nacionalidade alheia “permeada de amor”, estendido até a internacionalidade (STEINER, 1986, p.146). Há necessidade de criar impulsos que propiciem a cada Estado do mundo um genuíno interesse interior pelos outros povos e outros Estados: “Com estes impulsos se conseguiria que reinasse entre os povos o verdadeiro entendimento interior, e não algo semelhante a esse mercado acidental, a esta globalização superficial” (STEINER, 1986, p.142). Acerca da diversidade dos povos do mundo, ele aponta a necessidade de amá-los e compreendê-los “e só na medida que conseguirmos amar diferentes povos, e que crescerá o nosso internacionalismo interior” (STEINER, 1986, p. 138).

Na obra *Terra-Pátria*, Morin conclama também um evangelho da fraternidade, entendendo a religião não no seu sentido metafísico, mas sim no seu significado minimal e terreno: o de re-ligar. O intelectual francês aponta a necessidade de um arrebatamento, que opere em nossos espíritos a re-ligação entre os humanos e a própria Terra:

Seria uma religião sem promessa, mas com raízes: raízes nas nossas culturas, e raízes na nossa civilização, raízes na história planetária, raízes na espécie humana, raízes na comunhão, raízes na vida, raízes nas estrelas que forjaram os átomos que nos constituem. Seria uma religião de salvaguarda, de salvamento, de libertação e fraternidade (MORIN, 1995, p. 197).

Todo o ensino deve estar calcado na consciência conectiva com a Terra e com os outros, por meio do amor e da fraternidade: “É preciso reencontrar a nossa relação umbilical com a Terra-Mãe, o nosso rosto antropológico, o complexus planetário” \*MORIN, 1995, p.204”. Devemos abandonar a ideia de que as raças e as culturas separam originalmente os homens, e reconhecer antes o cordão umbilical comum: “Importa saber que a era planetária põe termo à diáspora humana, e que ela nos permite reencontrar e consumir a unidade humana” (MORIN, BOCCHI, CERUTI, 1996, P. 19).

Se hoje nossa bússola intuitiva nos aponta para a sementeira do desenvolvimento dos sentidos comunitário, ético, político e principalmente da reforma epistemológica, em essência uma reforma estrutural do pensamento, é muito porque sabemos que em nenhum outro momento conhecido da era moderna, o homem consumiu, usou e ainda destruiu de forma tão decisiva suas bases da existência material e espiritual. Assim como Steiner questionava o significado de todo o conhecimento, principalmente para compreender como lidamos com o saber de modo a preservar a existência da humanidade e do mundo, hoje também nos perguntamos se a insatisfação com o tempo atual vivido muito não é sentida por conta do modo como fazemos educação, de como entendemos o conhecimento.

Steiner e Morin apontam criticamente para uma incapacidade do espírito técnico e materialista para conceber o global e o fundamental, a complexidade dos problemas humanos e terrenos. Reconhecendo as catástrofes de um progresso, no âmbito material e espiritual, Steiner sempre é enfático ao apontar que a ciência não foi capaz de semear na alma humana impulsos profundos que pudessem resistir aos terríveis acontecimentos dos últimos anos. Segundo o pensador, o conhecimento técnico-científico, se dedica aos pensamentos, mas não conseguiu dar respostas à pergunta sobre a verdadeira essência do ser humano, justamente por deixar a margem o sentir e a própria capacidade de compreender o mundo e a Si a partir das entidades espirituais que o envolvem. Para ele, os homens desviaram-se tanto do pensar direto, que atualmente “acham absurdo o que deveria ser dito com base na realidade”. (STEINER, 1986, p.44).

Steiner segue expondo que a vida espiritual se transforma, cada vez mais, em algo que não se desenvolve com base em suas próprias necessidades, que não segue seus próprios impulsos, mas que, sobretudo onde é administrada publicamente, por exemplo no âmbito educacional e escolar, ela “é plasmada da maneira que convém às exigências dos poderes estatais” (STEINER, 1986, p. 22). E isso muito se dá pela “estranha superstição” de que a vida econômica, considerada como a única realidade, é capaz de produzir por si própria a transformação que o homem tanto almeja: “Por ter-se o dinheiro tornado um verdadeiro objeto econômico, passa a simular algo imaginário aos homens, tirando-os nesse processo” (STEINER, 1986, p.41).

Para Morin, a cegueira terrificante do pensamento parcelar e mecanicista acarretou, entre tanto outros dilemas, a degradação da natureza e das relações pessoais, incitando a solidão em meio a multidão, e todo tipo de incerteza somatizante em meio a incapacidade de compreender o mal subjetivo e material cada vez mais espalhado.

E como este mal das almas está escondido nas nossas cavernas interiores, ele se desdobra de maneira psicossomática em insônias, dificuldades respiratórias, úlceras e tantas outras doenças. [...] Os males objetivos que resultam das dificuldades ou disfunções econômicas, do peso e da rigidez burocráticos, das degradações ecológicas, tornaram-se perceptíveis e começam a ser enunciados e denunciados.” (MORIN 2003, p. 93).

Cabe dizer que também outros pensadores, na primeira metade do século XX, observaram o papel da educação na formação do indivíduo e suas possíveis deformações. Entre outros, o filósofo e sociólogo alemão Theodor Adorno (1903-1969) destacava em *Educação e Emancipação* (1995), o que a formação dos jovens deveria ser uma prioridade, e que a educação deveria ser considerada como uma autoconscientização viva do espírito. Adorno também observava que o ensino e consequentemente as escolas acabam, por vezes, transformando-se em simples instrumentos a serviço do mercado dominante: no capitalismo, o ensino tornou-se mera mercadoria pedagógica em prol da *semiformação* (MAAR, 2003) .

A fragmentação e instrumentalização do ensino é objeto de discussão também para Morin. As escolas, com raras exceções, estão reduzindo cada vez mais os “ensinamentos para a vida” por uma visão meramente conteudista. Para Morin, os aspectos fundamentais para a vida em sociedade vêm sendo ignorados pelas escolas, como por exemplo os valores tradicionais, a cultura, a noção de coletivo e as próprias inteligências emocionais tão necessárias para enfrentar problemas tanto pessoais quanto globais. Em *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2003), ele sugere a necessidade de pensar a complexidade do ensino de maneira planetária. Para ele, isso

é uma reforma vital para os cidadãos do novo milênio, visto que pode vir a permitir o pleno uso das aptidões mentais do homem e constituir uma condição *sine qua non* para a humanidade não rumar de vez para a barbárie.

Em *O Futuro Social* (1986), Steiner esclarece também que não acredita na possibilidade de ser cultivada no futuro uma nova espécie humana capaz de produzir condições sociais justas, só por meio da percepção materialista do mundo: “Isso são pensamentos irrealis”, “meras fantasmagorias”, já que o que interessa hoje não é criar novas condições, com base em velhos conceitos, apenas de uma nova classe humana, “mas de reunir gente em torno de princípios verdadeiramente novos, de um juízo realmente novo” (STEINER, 1986, p. 52-53). Ele realça que o equívoco é o homem tolerar de bom grado que se fale da necessidade de modificar as instituições políticas e econômicas, porém se sente ofendido, vexado em sua dignidade de homem ao falar da necessidade de ele próprio submeter-se a uma transformação em sua constituição anímica e em seus comportamentos de vida primeiramente: “Estranho homem esse que concorda plenamente que se diga que as instituições deveriam ser configuradas de modo social; porém, não admite absolutamente que se lhe exija formar-se ele próprio no sentido social” (STEINER, 1986, p. 60)

Em consonância, Morin salienta que a tragédia do desenvolvimento e do subdesenvolvimento ocorre porque a humanidade se torna cada vez mais instrumento de um desenvolvimento metabiológico animado por uma técnica, cada vez mais, insensível e individualista: “Essa corrida desenfreada da tecnociência, a cegueira que produz o pensamento parcelar e redutor, nos atira para a aventura incontrolada, que beira a barbárie” (MORIN, 1995, p. 102). No capítulo 7 de *Terra-Pátria* (1995), intitulado *Reforma de Pensamento*, Morin começa apontando que existe uma profunda cegueira sobre a própria natureza do que deve ser um “conhecimento pertinente”. Ele sugere que existe uma incapacidade do espírito técnico-burocrático para perceber e conceber o global e o fundamental, a complexidade dos problemas humanos. Com isso, o espírito-técnico da modernidade abraça apenas um: o conhecimento especializado.

Essa especialização abstrai, ou seja, extrai um objeto de um determinado campo, rejeita os seus laços e intercomunicações com o respectivo meio e insere-o num sector conceptual abstracto que é o da disciplina compartimentada cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade [...] Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano. (MORIN, 1995, p. 172).

Sobre a especialização, Steiner deixa claro que o intelectualismo fez com que grande parte das pessoas tivessem um verdadeiro horror ante a possibilidade de algo além do intelecto sóbrio, seco e compartimentalizado:

Mais e mais, o mercado intelectualismo alastra-se sobre toda atividade científica da época moderna, e entre os cientistas reina um terrível receio de que não empregarem esse intelectualismo em suas pesquisas. [...] Essa gente diz que, em toda atividade que não se atenha aos conceitos puros, o homem não consegue a distância suficiente da realidade para poder julgá-la corretamente (STEINER, 1986, p.88).

As pessoas acham bem como cômodo declararem-se partidárias do intelectualismo, porque, ao ocuparem-se apenas com ideias abstratas, inclusive as da ciência natural, [creem] moverem-se suficientemente longe da realidade para poderem guardar distância dela a ponto de terem certeza

de não estar influenciadas por essa realidade de uma maneira qualquer. (STEINER, 1986, p.93);

Acontece, todavia, que por um lado incorre-se em materialismo e se desfruta dele e, por outro lado, a paixão pelo abstracionismo de muitas frases abstratas e meramente intelectuais, não se querendo de modo algum penetrar na realidade (STEINER, 1986, p.148).

Nesse sentido, para Steiner, grande parte da sociedade que se afasta da ciência oculta e mais profunda — a cosmovisão da Ciência Espiritual, acredita fazê-lo pela objetividade da ciência, mas, na verdade, não se dá conta de o estar fazendo sob o efeito do monopólio da inteligência do conhecimento sobre o espírito: “Devido aos preconceitos tão grandes com que se depara o pesquisador do espírito e da alma é que se alastraram grandes enganos e mal-entendidos na modernidade” (STEINER, 1986, p.89).

Ele reconhece, no entanto, que a humanidade moderna ainda tem pouco interesse em trabalhar para alcançar o espírito. “Muita gente expressa sua descrença no efeito de tal elemento espiritual, mas no fundo fazem por que não tem coragem de se aprofundar no espírito. (STEINER, 1986, p.144). Steiner aponta a necessidade do que irá chamar de “modéstia intelectual”, ou seja, para ele a vida meramente intelectual demonstrou claramente, “e até claramente demais”, que não consegue chegar ao conhecimento que realmente vislumbra o espiritual e compenetre no anímico. (STEINER, 1986, p.92). Segundo o pensador, deveríamos confessar tal modéstia, tendo em vista que o intelectualismo surgido na evolução da humanidade no decorrer dos últimos séculos não esteve em condições de realmente levar a vida adiante: “Ele é capaz de penetrar no campo da vida, isto é, no campo da natureza morta; todavia, é forçado a tropeçar diante da própria realidade humana, nomeadamente diante da realidade social. (STEINER, 1986, p. 92).

Steiner observa que os indivíduos, de modo geral, mesmo os mais intelectuais, se aprofundam na compreensão social e no estudo da liberdade do homem, sem reconhecer, por vezes, durante toda uma vida que existe o conhecimento vivo do mundo do espírito por meio da Ciência Espiritual. Para Steiner o conhecimento espiritual não pode, de forma alguma, ser descrito como algo fantástico, irreal, pois procura atuar sobre a realidade, potencializando não só autonomia interior e resultando no desabrochar da alma da consciência, bem como transformações significativas no planeta, em todas as esferas.

Steiner enfatiza que a ciência não deve apenas instruir os homens, mas proporcionar-lhes capacidade de julgar criticamente, aumentando-lhes a independência do pensamento e clareza interior. Persiste a necessidade de compreendermos a influência do espírito sobre a vida social externa, e para tanto, é preciso que a vida espiritual reivindique seu poder e sua força. Precisamos reconhecer que não se poderá criar a base da verdadeira prática senão quando se der uma real mudança de hábitos e ideais na vida do espírito. Steiner reconhece os impulsos para a liberdade da vida humana, para a democracia e para a formação social da vida comunitária. No entanto, o filósofo é enfático ao apontar que só quando o homem reconhecer os impulsos espirituais — não como conceitos abstratos — mas como conhecimentos que fundamentam as bases da vida econômica e também jurídica, que haverá uma verdadeira emancipação terrena: “Trata-se, nesse sentido, de apontar para a vida, e não de inventar quaisquer programas. Trata-se, pois, de não estabelecer programas, mas sim de indicar um caminho para se apanhar a realidade, um novo porvir” (STEINER, 1986, p.129).

E para Steiner é somente educando no sentido da natureza é que se educará o homem para este novo porvir. Chega-se a pensar, a partir das obras de Steiner, que a velha pedagogia normativa e conservadora, que estabelecia e ainda estabelece inúmeras regras — sem vida — de como se deveria educar, deve ser algo a ser superado:

A pedagogia futuramente não será uma ciência normalizada, mas uma verdadeira arte humana. No futuro, a pedagogia irá basear-se no conhecimento do homem todo. Saber-se-á no futuro: no homem que se desenvolve, desde o nascimento e através da vida, algo espiritual e anímico procura vir à tona através dos seus órgãos. (STEINER, 1986, p. 99).

A todo momento em sua obra Steiner defende o atributo fundamental da ciência espiritual, seja no campo da educação e outras esferas. Ele argumenta que esta é capaz de submergir na realidade, não falando só de um espírito abstrato, mas um espírito concreto que vive na esfera humana, assim como os objetos do mundo sensível vivem na esfera humana. Ele segue defendendo que a ciência espiritual não se detém na esfera alheia à vida, mas mergulha na realidade. “Ela tem coragem de não excluir o elemento material e, sim, de permeá-lo pelo espírito. Para ela, tudo se tornará espiritual”. (STEINER, 1986, p. 93). Por isso, a ciência espiritual, como veremos mais adiante, é capaz, para ele, de submergir e penetrar na configuração social, podendo cooperar como tal na realidade da vida social.

Morin, em consonância, clama a necessidade de um pensamento que reúna o que está separado e compartimentado, que respeite o diverso sem deixar de reconhecer o uno. Trata-se de procurar uma relação de inseparabilidade e de inter-retro-acção entre todo fenômeno e seu contexto e de todo contexto com o contexto planetário. Com essa percepção, Morin avança e diz que os novos conhecimentos que nos fazem descobrir a Terra-Pátria – a Terra-sistema, a Terra-Gaia, a biosfera, o lugar da Terra no cosmo, e no nosso lugar na Terra – não fazem sentido algum enquanto forem separados uns dos outros.

Dessa forma ambos pensadores e pedagogos afirmam, a seu modo, que devemos pensar em termos planetários e sempre conectivos — a política, a economia, o ensino, a ecologia — tendo em vista que esses campos estão para além do local e do individual, são regidos por interseções globais, não só de cunho material, mas de modo mais profundo, também holístico. O enraizamento do homem no cosmos deve ser reconhecido e que o planeta deve ser visto como sua real Pátria. Morin afirma que da espécie humana precisamos passar à humanidade: “Esse ato fundador — essa luta contra a morte da espécie humana e a luta pelo nascimento da humanidade são a mesma luta”. (MORIN, 1995, p.204). Dessa maneira, a humanidade, segundo a visão de que o conhecimento do mundo enquanto mundo torna-se necessidade intelectual e vital, Morin destaca que o homem deve tratar de elaborar a correção da biosfera terrestre:

Trate-se [de] o homem não tornar o piloto, mas o [copiloto] da Terra. Impõe-se a dupla pilotagem: homem/natureza; tecnologia/ecologia; inteligência consciente/inteligência inconsciente. A Terra deve comandar pela vida e o homem deve comandar pela consciência. (MORIN, 1995, p.203).

Todavia, para articular, e com isso conhecer as complexidades e os sentires do mundo, é necessária uma reforma de pensamento. Estarmos conscientes disso convida-nos a romper com a ilusão da crença de um progresso radical e sistêmico, que não tem suas bases apoiadas nas redes e

interseções do planeta: antropológica, sócio-histórica, ecológica e outros. Para Morin, tal reforma (do pensamento) só surge com a reforma do ensino, sendo que este deve pensar o homem, a vida, o mundo, o real para a consciência do Todo e conseqüentemente orientar o viver. A palavra-chave para Morin da realização da humanidade é alargar o *nós*, abraçar, na relação matripatriótica terrena, o Todo.

Essa percepção holística e conectiva de mundo, muitas vezes, ao longo da história foi relegada e colocada à margem nas discussões acadêmicas, por ser vista como mística e oculta. Se hoje, ainda nos é estranho compreender o homem de uma forma mais integral, considerando o corpo, a alma e o espírito, e conseqüentemente a conexão destes com o estado volitivo de fazer, sentir e pensar, imagine num momento histórico em que vivia Steiner, diante do caos social e econômico que se seguiu à Primeira Guerra Mundial. Mas, foram justamente essas fissuras trágicas no modo de vida ocidental, que levaram o fundador da pedagogia Waldorf a perceber a perigosa caminhada humana — aquela que enfatiza demasiadamente o pensamento e a razão, em detrimento dos sentimentos, da afetividade, das manifestações artísticas, do desenvolvimento integral do Ser em conexão com o cosmo.

Podemos compreender a partir da análise de suas conferências, que Steiner, ao abordar o papel da Antroposofia, faz sempre a tentativa de conectá-la, ligá-la com o mundo externo, e não apenas o mundo interno do espírito. Em *Carência da Alma em nossa época* (1916), Steiner deixa claro que o estudo do Ser e do Cosmo, a partir da Ciência Espiritual, no âmbito da Antroposofia, não busca ser um movimento que visa satisfazer os interesse suprassensíveis dos homens, transcendendo dessa forma o realismo restrito ao sensorial, devendo ser visto mais como um movimento que provoca nas pessoas um grau mais amplo de conscientização, que problematiza reais dilemas morais, visando a uma espécie de “renascimento interior como resultado de um intenso trabalho de [autoeducação].” (STEINER, 2002, p. 35).

Acerca dessa educação, no âmbito da Ciência Espiritual, ele tem o cuidado de enfatizar que a mesma não deve ser permeada por conceitos espirituais abstratos, mas sim de conhecimentos os quais poderá impor-se na vida prática. Para Steiner, é preciso redescobrir o mundo espiritual, penetrando nele sem, contudo, reconhecê-lo, como faz o panteísmo nebuloso que fala de espírito e mais espírito, de modo obscuro e abstrato, mas sim penetrando nos reais fenômenos do mundo espiritual, não pelo espiritismo, mas pelo desdobramento das forças espirituais e anímicas humanas. “A partir daí voltaremos a conhecer o mundo espiritual de forma apropriada a evolução da humanidade”. (STEINER, 1986,p. 95).

Para potencializar a redescoberta do mundo espiritual, Steiner coloca como fundamental o resgate da filosofia — como prática para compreensão e atuação do Ser. O pedagogo deixa bem claro que não será mais aceito na sociedade integrada abordar-se a filosofia da vida como uma ciência abstrata, orientada, exclusivamente, para a natureza externa e jamais capaz de compreender o homem todo. “Será necessário abordá-la por meio da ciência espiritual que, por abranger todo o ser humano com corpo, alma e espírito, suscita a compreensão do indivíduo também nas esferas do sentimento e da volição. (STEINER, 1986, p.125)

Ele aponta, que a filosofia, quando orientada pela ciência espiritual, é capaz de contemplar o espírito e o conhecimento como algo vivo e prático:

Quem o apreender pela cognição científico-espiritual tornar-se-á prático em todas as suas ações, particularmente no respeitante à vida humana. O que absorver em si, da ciência espiritual, passará diretamente às suas mãos, passará a todas as funções da vida, configurando-se realmente assim para poder aclimatar-se na vida prática. Somente uma cultura espiritual desalojada da vida prática torna-se alheia à vida. Uma cultura espiritual livre para influir sobre a vida prática pode chegar a ser prática. Poderíamos dizer: quem realmente conhece a Vida Prática sabe quão pouco estranha parece a Vida Prática ao elemento espiritual que foi deixado com seu próprio impulso. Diria eu ainda: não é bom filósofo quem, no momento certo, não for capaz de rachar lenha, pois quem quiser iniciar uma filosofia sem ser capaz de dar um jeito na vida prática direta não estabelece uma filosofia da vida, mas uma filosofia alheia a vida. A vida espiritual verdadeira é prática (STEINER, 1986, p. 126).

Steiner, a partir das suas obras tenta construir um novo edifício do pensamento e chega a dizer que a base evolutiva dessa estrutura só ocorrerá a partir de uma educação que prepare no homem aquela autonomia interior resultante do desabrochar da alma da consciência. “Então a alma humana se encherá de alegria, de uma alegria que não será apenas superficialidade despreocupada, mas conterà algo daquela seriedade que nos sustenta, que incrementa nossas forças, fazendo com que sejamos autênticos trabalhadores dentro da vida” (STEINER, 2002, p. 38. ).

No entanto, ele deixa claro que enquanto essa boa vontade se limitar a frases genéricas, mesmo que sustentadas por ardorosos sentimentos, nada disso resolverá se não reinar a convicção — propiciada pela Ciência Espiritual — no sentido de se poderem realizar os três grandes ideais: “a compreensão social (isto é, o conhecimento do ser humano impregnado por um impulso social), a liberdade de pensamento e a cognição espiritual” (STEINER, 2002, p. 32).

Para Steiner trabalhar em si mesmo por meio das Ciência Espiritual significa potencializar as habilidades para uma atuação social. E essa compreensão dos homens de nossa era mal principiou, pelo contrário, “ainda persiste a [ideia] equivocada de que o alimento da Ciência Espiritual, é um ideário que não pode dar esclarecimento algum sobre como enfrentar a miséria social e a penúria material” (1905-1906; Economia e Sociedade à luz da Ciência Espiritual, p.13). Nos identificamos com o modo incisivo de Steiner ao propor categoricamente que a Ciência Espiritual, quando se pauta verdadeiramente num conhecimento profundo do Ser, se coloca em franca e clara exigência conectada com a ética da fraternidade universal.

### 3 POR UMA PEDAGOGIA CALCADA EM UMA EPISTEMOLOGIA QUE RECONHEÇA A ALTERIDADE

*De onde me vem este choque quando passo indiferente sob o olhar do Outro? A relação com o Outro questiona-me, esvazia-me de mim mesmo e não cessa de esvaziar-me, descobrindo-me possibilidades sempre novas.*

Emmanuel Lévinas

A humanidade há muito parece seguir uma jornada similar à de Ulisses – esquadrinha e explora terras distantes pelo mundo, realizando façanhas e sobrevivendo à inúmeras intempéries – mas, insiste em retornar a sua ilha natal, a Ítaca, embebido pela complacência do Mesmo, tendo como sombra – o desconhecimento do Outro. E isso, muito se deve, a percepção reducionista do que se entende por conhecimento. Por isso, nos fica cada dia mais evidente a necessidade de uma nova perspectiva, ou melhor, novos olhares, para se pensar o conhecimento na contemporaneidade. É preciso reconhecer que a ontologia, ao longo da história, de modo geral, não levou em consideração o diferente — trazendo desastrosas consequências para os rumos da humanidade.

No itinerário da história humana, o homem “explorou-se” conceituar o Ser, a partir de uma generalização, uma universalização – um pensamento totalizante – que condicionou diferentes histórias e culturalidades, numa linha do tempo restritiva, num espaço que deixou a margem diferentes existencialidades. Acreditamos nesse sentido, que a razão pecou, não pelo esquecimento do Ser, mas, pelo esquecimento do Outro. Esboçamos neste capítulo algumas ponderações sobre esse assunto, destacando finalmente suas implicações para o campo da pedagogia e da educação, dialogando com as obras de dois pensadores do séc. XX, a saber Emmanuel Lévinas (1906-1995) e Hannah Arendt (1906-1975). Lévinas e Arendt, assim como Adorno, mencionado no capítulo anterior deste trabalho, pertencem às vozes que, dentro do pensamento ocidental, formularam críticas radicais ao projeto da modernidade.

Lévinas reconhecia a necessidade de uma ética calcada no banimento do egocêntrico Mesmo, mediante a hospitalidade e o processo de Ser-para-Outro. Ele destaca a necessidade de realizarmos um movimento radical de um Mesmo que vai em direção ao Outro e que jamais retorna ao Mesmo – este movimento é ação por um mundo que vem, um porvir que nos incita a superação de si requerendo a epifania do Outro: “O desejo do Outro, que nós vivemos na mais banal experiência social, é o movimento fundamental, o elã puro, a orientação absoluta, o sentido” (LÉVINAS, 1993, p. 49).

Entendemos o pensamento de Lévinas como utopia; como atravessamento, inquietude, tensão do Mesmo e do Outro. É uma filosofia-ativa que não se escusa de filosofar, o despertar de um fora-de-si que lhe faz ninhos metafísicos primeiro na mente. Um ensinamento de múltiplos sentidos — o espiritualoso-inacabamento que rompe normas e barreiras do Mesmo. Lévinas, na obra *Entre Nós: ensaios sobre alteridade* (1997), muito bem observa o aburguesamento recalitrante deste Mesmo, desta complacência em si, que se volta contra a transcendência. Para ele na identidade do Mesmo, no seu retorno a si em que a Razão identificável aspira ao seu acabamento, na identidade do Mesmo à qual o próprio pensamento aspira repouso, seria mister temer um entorpecimento, uma petrificação ou preguiça. A razão mais racional não é ela a vigília, no seio da vigília como estado?

Lévinas segue a reflexão apontando que a vivacidade da vida é, justamente, esse excesso, a ruptura do que contém pelo que não pode ser contido, o despertar da consciência cuja consciência do despertar não é a verdade, mas o permanente movimento. Para ele, a filosofia não é um relato de

uma ou mais experiências, e sim a linguagem da transcendência. O transformador não é a unidade, mas a fusão inquietante do ser com o via-a-ser. Outramente ser, tanto retorno como saída-de-si. Por conseguinte, urge antevermos que a ontologia do Ser, consolidada na história, foi de certo modo criada para superar culturas outras; uma ontologia que se consistiu em depreciar as culturas consideradas puramente históricas e em colonizar de alguma forma os diferentes mundos, fagocitando-os, reduzindo-os, condenando-os “ao Mesmo”. O Ser, porém, não busca se coagular em esfera parmenidiana, idêntica a si mesma, e muito menos em criatura terminada e fixa, para ele, não há totalidade no ser, mas totalidades. Destarte, somente uma humanidade subdesenvolvida pode deixar esta falsa impressão de univocidade. Lévinas aponta ser necessário acabar com a absurdidade da modernidade querer isolar e restringir as significações inumeráveis de Ser; de forma por vezes poética, sugere que o que falta é o sentido dos sentidos, a sinfonia em que todos os sentidos se tornam cantantes, o cântico dos cânticos.

Também Arendt apontava para as tendências pragmáticas da filosofia moderna, que se caracteriza não apenas pela alienação cartesiana do mundo, mas também pela unanimidade com que a filosofia inglesa do século XVII em diante e a filosofia francesa do século XVIII adotaram, tendo o princípio de utilidade como a chave que abriria todas as portas à explicação da motivação e da conduta humana. Considerada uma das principais vozes femininas de destaque na filosofia do século XX, ao realizar em sua obra *A Condição Humana* (1958) um minucioso relato histórico, antropológico e filosófico da existência humana em sociedade, desde a Grécia Antiga até a Europa moderna, Arendt é enfática ao apontar que a filosofia moderna, trôpega, se deixou envolver pela instrumentalização, pelo processo utilitário do Ser, a tal ponto que pouco percebeu as entranhas obscuras do racionalismo, pouco se rebelando diante da direção irracional, abismal tomada pelos vagões luxuosos do realismo: “De fato, nenhuma revelação divina supostamente [suprarracional] e nenhuma verdade filosófica supostamente impenetrável jamais ofendeu tanto a razão humana como certos resultados da ciência moderna” (ARENDR, 1958, p. 304).

Segundo a filósofa, a teoria cartesiana levada às últimas consequências pela ciência moderna, postulou que a significação só podia ser inventariada na interioridade do Ser – e com isso, o mundo foi refeito e liquefeito dentro de um arcabouço de fórmulas matemáticas produzidas por e para ela mesma. O homem moderno se vê, cada dia mais, diante de nada e de ninguém a não ser de si mesmo.

No capítulo VI da obra, mais especificamente em *A introspecção e a perda do Senso Comum*, aponta que muito antes do que as ciências físicas começassem a indagar se o homem era capaz de encontrar, conhecer e compreender outra coisa além de si mesmo, a filosofia moderna já procurara garantir, por meio da introspecção, que o homem não se preocupasse a não ser consigo mesmo. Arendt reforça que persiste uma ideia absurda de estabelecer na modernidade a moral como ciência exata, isolando-se na alma humana aquele sentimento que parece mais facilmente mensurável. E isso consolida uma filosofia de vida em sua forma mais vulgar e menos crítica. O homem, instrumentalizado e inserido no agulhão das necessidades da vida, passou a endeusar a vida individual, tomando esta a posição antes ocupada pela tecedura híbrida da vida:

Lançado à interioridade fechada da introspecção, na qual suas mais elevadas experiências eram os processos vazios do cálculo da mente, o jogo da mente consigo mesma, o Ser egóico perde-se em meio a esta razão

moderna – pálida, solitária, que soçobra nos escolhos da realidade. (ARENDR, 1958, p. 304).

É preciso avaliarmos criticamente, nesse sentido, a persistente alienação do homem frente ao mundo na contemporaneidade, bem como em relação ao outro. Hoje, é sabido que vivemos uma grave crise existencial, de tal maneira angustiante, que — nos mais diferentes campos pessoais e coletivos, informacionais e formativos, principalmente na docência — lutamos e resistimos para não nos entregarmos ao pessimismo cortante de que “a morada da alma só é construída com firmeza na sólida fundação do mais completo desespero”. (ARENDR, 1958, p. 273).

A pensadora alemã bem observa que o raciocínio cartesiano, baseando-se inteiramente no pressuposto implícito de que a mente só poderia conhecer aquilo que ela mesma produzia e retinha de alguma forma dentro de si mesma, abriu brechas que se tornaram fissuras existenciais ao longo da história – de maneira tal, que a filosofia de seu tempo, e ainda hoje – peca pela falta de coragem de olhar para além do Ser individualizado, peca pela falta de ousadia de experimentar a realidade daquilo que ele próprio não é, peca por encarar o mundo como um espelho pálido da sua eguidade, peca por aprisionar todos os entes, diferentes entre si, numa generalização de Si mesmo. De maneira incisiva, Arendt escreve que o filósofo já não volta as costas a um mundo de enganosa perecibilidade para encarar outro mundo de verdade eterna, mas volta as costas a ambos e se recolhe dentro de si mesmo. Arendt, sempre contemporânea, nos revela que a faculdade que a era moderna denomina de senso comum “trata-se na verdade do jogo da mente consigo mesma, jogo este que ocorre quando a mente se fecha contra toda realidade e sente somente a si própria” (ARENDR, 1958, p. 296).

Podemos encontrar certas consonâncias entre a percepção de Arendt e Steiner acerca do conhecimento filosófico moderno. Steiner já observava em sua época que o conhecimento filosófico moderno pecava por nadar a um nível superficial da vida, sem a necessária coragem de embrenhar-se nas profundezas da essência humana. Welburn (2005) é enfático ao assentir que Steiner foi um divisor de águas, muito por ter buscado chegar às raízes do problema e nos dar a base para uma ecologia mais profunda do conhecimento, é importante devido ele desafiar um dos mitos mais poderosos e perpetuados da cultura pós-iluminista. Sobre isso, Welburn aponta que o pensamento científico moderno foi, na verdade, a tentativa mais monumental já feita para reduzir tudo a um conjunto de relações harmoniosas, uma fórmula unificada baseada no que já conhecemos. No entanto, ele questiona: em que salão de espelhos o pensamento moderno se perdeu? E que momento os pensamentos ou ideias se tornaram simplesmente um vasto invólucro da informação?

Na contramão desta visão reducionista, de que o indivíduo existe apenas para realizar alguma realidade ética-objetiva já constituída, Steiner nos incita a percebermos que nunca estamos do lado de fora do mundo que conhecemos e que sempre compartilhamos pela própria natureza do conhecimento com os Outros, de um conhecimento não meramente reflexo, mas uma parte ativa da sociedade que nos engaja, sem mencionar essa sociedade maior, o nosso meio ambiente.

E é aqui que encontramos também certas consonâncias entre o pensamento de Lévinas e Steiner. Acerca do amor à alteridade do Outro, Steiner coloca que um homem bom é aquele que é capaz de entrar com sua própria alma na alma do Outro: “No sentido mais explícito, toda moralidade verdadeira depende dessa habilidade de entrar com a própria alma na alma de uma outra pessoa, sem o que nenhuma ordem social verdadeira entre as pessoas sobre a terra pode ser mantida”. (STEINER, 1970, p. 106).

Observando que o encontro com o Outro é a base para a possibilidade de Ser, Steiner nos revela a necessidade de uma mudança sísmica nas fundamentadas atitudes epistemológicas das ciências humanas e isso ocorre a partir de uma nova compreensão do Eu: “Um eu compreendido como já envolvendo outros, visto que desde as fases iniciais do autoentendimento, a consciência da própria perspectiva de alguém sobre as coisas, surge ao longo da consciência da perspectiva dos Outros”. (WELBURN, 2005, p. 110)

Observando que o encontro com o outro é a base para a possibilidade de Ser, Constanza Kaliks nos revela um pouco da metodologia de Steiner:

Na primeira infância, por exemplo, o pertencimento a um todo que abarca cada um e no qual a criança poderá vivenciar um entorno caloroso e afirmativo, possibilitando vínculos com os outros e a natureza a partir da confiança e da entrega nesse entorno educativo. No Ensino Fundamental a relação com o mundo mediada pelo olhar do adulto que conduz à vivência da beleza, do sentido e da infindável riqueza de tudo que há por saber, e, através do desejo por saber desse mundo, a geração de um vínculo que poderá levar à responsabilização como procura por realizar a mutualidade existente entre ser humano e ser humano, entre ser humano e natureza. No Ensino Médio a percepção de que saber é participar, é realizar uma potencialidade própria do ser humano que pode ser transformadora e constituinte da realidade do mundo em que vive. Saber se faz vínculo e ato que inclui e abarca a realidade do outro – tolerância ativa, ação responsável (KALIKS, 2019, p. 52).

Sobre o desenvolvimento do ego interligado com o ego dos outros, Welburn segue adiante apontando que sob o ponto de vista de Steiner, o pensamento não demonstra o mundo para nós, independentemente da nossa própria atividade, ele expressa em vez disso, a nossa habilidade para crescer e superar o nosso eu-centrado: “O conhecimento do mundo é conhecimento porque está escondido nele o fato de que é um mundo compartilhado com os Outros seres humanos que tem o mesmo reconhecimento que nós temos” (WELBURN, 2005, p. 104).

A partir de um conhecimento mais profundo do Ser, Steiner acredita ser possível superar o sentimento de alienação, de modo a abrir novas portas na esfera psíquica e, conseqüentemente, como veremos no campo social. E para tanto, Steiner enfatiza que a realidade humana do conhecimento nunca poderá ser abstraída das atitudes dos sentimentos e das ações que envolvem a totalidade. Para Steiner, é a partir da Ciência Espiritual que se estimula o processo contínuo de autodesenvolvimento, assim como o desenvolvimento das relações e interações do indivíduo com os outros, com a sociedade e com o cosmo.

Para o filósofo, o homem precisa, deste modo, educar-se para se sentir integrado aos outros e ao cosmo de maneira divino-espiritual: “Se o homem não se sentir unido a algo divino-espiritual por meio de laços seguros, sua vontade e seu caráter permanecerão desintegrados e doentios” (STEINER, 2000).

Welburn nos revela que o filósofo buscou ao longo da vida reconhecer uma ontologia que de fato buscasse nos tornar mais cientes das dimensões dos significados nas próprias ideias que constituem a estrutura do mundo moderno, cujas conseqüências nós temos, frequentemente, fracassado em encarar, pelo menos até que a situação se torne crítica demais para que seja evitada:

O pensamento de Steiner é baseado no despertar de uma nova consciência da nossa própria atividade do pensamento. [...] A consciência humana está

perigosamente exposta, por assim dizer, em um extremo existencial, abandonando nosso conteúdo interior e nos distanciando da natureza. Encarando o nada. (WELBURN, 2005, p. 29).

A formação existencial que Steiner busca oferecer não é, portanto, o heroísmo da alienação, mas uma forma de aprender de um modo criativo e com liberdade como pertencer a este mundo, aponta Welburn: “O momento filosófico para Steiner é aquele no qual olhamos para a nossa experiência, ou para matéria-prima de nossas vidas, com um olhar para suas possibilidades criativas”. (WELBURN, 2005, p. 48).

No entanto, reconhecemos em linhas gerais, pelas raízes e atitudes modernas, que este novo entendimento — o reconhecimento da Ciência Espiritual — ainda é muito desconsiderado, principalmente pelos constantes mal-entendidos que rudemente insistem em inserir a formação do espírito num plano metafísico. Steiner rejeitava qualquer tipo de visão metafísica do conhecimento, baseado na ideia de que não podemos ficar de fora da nossa posição de envolvimento com o mundo. Welburn bem coloca que “Steiner não transforma o homem em algo divino, mas explora em sua ciência espiritual o nosso próprio envolvimento no conflito cognitivo, inserindo-nos no processo do mundo e sendo mudado por nós”, (WELBURN, 2005, p. 42).

Steiner, nesse sentido, percebe a necessidade de restaurarmos nossa relação com mundo, coloca-nos como parte do mundo que estamos tentando compreender. De maneira persistente, aponta para a complexidade das nossas impressões. “Nós nos transcendemos, não pela subordinação a um modelo mais elevado, uma lei, mas pelo modo humano de auto-transcendência, valorizando o Outro e pelo nosso desejo de mudar e aprender”. (WELBURN, 2005, p. 62). É necessário que nos tornemos mais cientes dos nossos processos mentais, deixando de lado a ilusão da transparência objetiva. Sua intenção é que libertemos o nosso pensamento, resultando em uma clarificação do conhecimento: “O fato de que o pensamento, em nós, atinge além da nossa existência individual e relaciona-se com a existência do mundo universal traz à tona em nós o desejo fundamental pelo conhecimento” (STEINER, 2000, p. 14).

Welburn faz questão de destacar que Steiner buscou investigar a continuidade da base ontológica, não em um mundo exterior construído eternamente, mas em um relacionamento em evolução entre o homem e o mundo que ele conhece. Steiner criou um princípio mais integral para o seu pensamento, na medida em que a filosofia resultante rompeu as antigas tradições do idealismo e do materialismo, bem como chegou um novo modo de pensamento, uma nova visão *antroposófica* da natureza na direção de um novo mundo inter-relacionado:

O ‘mundo espiritual’ de que Steiner fala não é algo em que nós, simples mortais, não temos experiência, nem algo que ele nos pede para considerar como um postulado. Podemos nos tornar ciente disso pela virtude das nossas qualidades como seres humanos na forma como nos esforçamos para compreender o mundo, mesmo que seja na experiência de uma campina florida em uma tarde de primavera’. (WELBURN, 2005, p. 59).

É possível discernir que Steiner rejeita a ideia de que a sabedoria, e o conhecimento devam ser apresentados apenas como uma concepção de mundo em que as estrelas se movem em cursos segundo forças de uma necessidade puramente amoral, puramente mecânica, cruzando suas órbitas de forma arbitrária. Para o filósofo, o nosso erro, que muito advém do medo de termos uma

percepção mais profunda e sensível de nós e do universo, faz com que não busquemos relacionar os fenômenos externos com o campo psicológico e espiritual.

Acreditamos que sem uma transformadora mudança de atitude, na melhor das hipóteses, nossas crises podem ser adiadas e, na pior, elas podem ficar pairando sobre nós perigosamente: “O repensamento radical de Steiner da natureza do conhecimento e da ação moral do homem parece cada vez mais significativo à medida que a crise da vida moderna tem-se desenrolado” (WELBURN, 2005, p. 12).

Ao nos debruçarmos na biografia de Steiner, percebemos como desde a infância ele buscou aliar as percepções sensoriais advindas da natureza às experiências relacionadas ao cotidiano mecânico. Na obra *Minha Vida* ele descreve, minuciosamente, como a natureza do seu país de infância ampliou a sua sensibilidade, no entanto, aponta também que seu pensar foi fortemente determinado pela profissão de seu pai, que era envolvido com a malha ferroviária.

Steiner destaca que seus interesses em parte convergiam com o movimento da estação de trem, ou seja, marcado pela grande curiosidade científica perante as grandes conquistas tecnológicas. A chegada e partida dos comboios, o toque dos sinais, o crepitar mecânico do telégrafo caracterizavam a atmosfera da vida e o curso do dia. Desde cedo ele diz observar o impacto do crescente materialismo, contribuído também pela atmosfera científica da época:

Meus interesses foram fortemente atraídos para o lado mecânico dessa existência. E eu sei como esses interesses queriam repetidamente obscurecer o lado do coração na alma infantil, voltado para a natureza suave e, ao mesmo tempo, grandiosa, para dentro da qual, na distância, esses trens submetidos ao mecanismo desapareciam toda vez. (STEINER, 2016, p. 24).

O biógrafo Johannes Hemleben também se apercebe da polaridade vivida por Steiner, que, entre a natureza e técnica, “chegava a sentir o caráter salutar da natureza virgem e, ao mesmo tempo, vivenciava o poder de atração de uma técnica que se impunha cada vez mais” (HEMLEBEN, 1984, p. 14).

A educadora Rosely Aparecida Romanelli, em sua obra *A pedagogia Waldorf: Cultura, organização e dinâmica social* (2017) nos revela também um Steiner desde cedo preocupado com o caminho que ele deve tomar para justificar sua vivência interna. Para ela, o jovem Steiner, impulsionado pelo espírito científico da época, cresceu desejando compreender a realidade espiritual com a mesma seriedade e profundidade lógica despertada pelo conhecimento científico e tecnológico.

Ao longo de sua trajetória, Steiner irá compreender como o pensar humano se encontra interligado ao entendimento da natureza. A partir de sua biografia, buscamos antever a caminhada que Steiner precisou realizar para debruçar-se nos processos internos do homem. Seus estudos autônomos e sua dedicação às línguas grega e latim levam-no a ministrar aulas de reforço aos seus colegas de classe e aos mais jovens, e em paralelo, iniciou também seus estudos na escola Politécnica de Viena. Steiner, atraído pelo espírito científico da época adquiriu o livro *Doutrina da Ciência*, de Fichte, e seguiu aprimorando o pensar na busca de “uma teoria do conhecimento, que não só permitisse a cognição da realidade sensível captada pelos sentidos humanos, mas que revelasse mais da plenitude do real, aquela que contivesse em si o suprassensível.” (ROMANELLI, 2017, p. 25).

Sua paixão pela filosofia foi tanta que, contrariando o sonho paterno de vê-lo formado em engenharia, Steiner acaba concluindo estudos filosóficos e literários, em paralelo ao estudo das ciências naturais e da matemática. A partir daí, em busca de compreender cada vez mais o pensamento humano e seus processos internos, Steiner estuda, além de Fichte, as obras de outros pensadores idealistas como Schelling, Hegel, Schiller e Herbart. Sobre Hegel, ele destaca que a maneira como o filósofo alemão expunha a realidade do pensamento, era marcante, tocava-o de perto, no entanto, aponta que o fato deste alcançar apenas um mundo de pensamentos, embora vívido, e não a contemplação de um mundo concreto do espírito, fazia-o “recuar”. Com a leitura das *Cartas sobre a educação estética do homem* de Schiller, Steiner se abre ainda mais a percepção da possibilidade de ocorrerem diferentes níveis ou estados de consciência humana. Steiner se pergunta “Será que o estado de consciência ao qual Schiller se refere, capaz de experienciar a beleza do mundo, não é o mesmo que permite vivenciar a verdade no ser das coisas?” (STEINER, 2016). Os estudos de Schiller levam então Steiner a refletir sobre o espírito do homem, que, por meio da sua consciência, não se deixa consumir pelos sentidos e pelos vícios ao deixar-se reger pelo domínio da natureza – mas pelo contrário, se coloca sob o domínio da lógica e da razão, vivendo das necessidades do espírito a partir de uma vocação estética. Esta, segundo ele, não pertence completamente ao domínio da sensação e tampouco ao da razão. “A alma vive nessa disposição estética por meios dos sentidos; porém introduz, tanto na contemplação sensorial quanto no agir estimulado pela sensorialidade, algo de espiritual”. (STEINER, 2016, p. 69).

Destarte, Steiner começa a perceber a necessidade de descobrir se este nível de consciência mais elevado é possível ser compreendido e consolidado de uma maneira lógica e prática, a partir de uma vivência que perfaz uma caminhada interior. Surge aí a centelha que irá norteá-lo por toda a vida, ele deseja saber se existe de fato harmonia entre seu idealismo objetivo e a ciência da natureza. A fagulha que correlaciona o mundo natural e o mundo espiritual lampeja em seu espírito, e ele reconhece a necessidade de desenvolver o pensar para além da abstração do pensamento científico acreditando que esta é a senda para o entendimento do conhecimento humano. Sobre isso, ele nos deixa claro que não foi fácil, naquela época, aceitar que a filosofia que assimilava de outros não pudesse, no pensamento deles, ser conduzida até à visão do mundo espiritual: “A partir das dificuldades que eu experimentava nessa direção, começou a formar-se em mim uma espécie de “teoria do conhecimento”. (STEINER, 2016, p. 63).

Romanelli (2017) apontou que Steiner, mesmo desenvolvendo seus estudos acerca de uma teoria do conhecimento, numa perspectiva científica, sentia “uma ânsia de comprovar um campo do conhecimento que para ele existia sem sombra de dúvida”. (ROMANELLI, 2017, p. 30). Percebemos aqui Steiner em busca dos fenômenos espirituais e bem sabemos que para a ciência da época, e mesmo para a maior parte dos parâmetros atuais, que, o que o jovem austríaco concebia como ciência era considerado por muitos como “não científico”, tendo cunho esotérico. No entanto, em todo seu discurso é preciso reconhecer que ele buscou coerência e uma lógica para desenvolver os raciocínios e descrever o que ele qualificava como fenômenos espirituais.

Foram muitos anos de estudo silencioso para Steiner publicar seus estudos acerca das manifestações espirituais do homem. Ao se debruçar profundamente na aparência sensível do ser humano, ele aos poucos vai chegando à conclusão que existem formas espirituais que suplementam essa estrutura-sensível e controlam a existência humana. Nessa etapa de sua vida, Steiner se viu

completamente isolado com suas percepções, não podendo discuti-las nem mesmo com seus amigos:

Naquela época, eu não encontrei ninguém com quem tivesse podido falar dessas opiniões. Quando aqui ou acolá insinuava algo a respeito, elas eram encaradas como o resultado de uma ideia filosófica, ao passo que estava seguro de me terem sido reveladas por um conhecimento experimental isento de preconceitos (STEINER, 2016, p. 91).

Fecha-se assim a ideia do que significava para Goethe a forma sensível-suprassensível. O antropósofo Rudolf Lanz, que abraçou entusiasticamente a filosofia de Rudolf Steiner, destaca que apesar das amarras da época, Steiner sem medo passa a estudar o sentido da existência, chega à conclusão de que esta existência é, espiritual e moral: “Somos chamados a atingir, conscientemente e em plena liberdade, a um estado superior de harmonia espiritual”. (LANZ, 2016). Segundo Lanz, cabe-nos admitir a realidade dos membros suprassensíveis do ser humano, tendo em vista, que esses fatos se coadunam harmoniosamente para o íntimo processo de desenvolvimento físico-espiritual.

Entretanto, acompanhando de perto a perspectiva de Steiner, percebemos que este antevia que, o conhecimento — pelo menos o conhecimento do tipo científico-tecnológico, já em seu tempo, estava em rota de colisão com a moralidade. Essa nova constelação, segundo o intelectual Rudolf Lanz (1915-1998), seria para Steiner, na realidade, a manifestação de uma ruptura do equilíbrio anterior, tendo trazido em seu bojo as causas de novas situações críticas, como a questão social, o materialismo mais radical e alienação crescente do homem em relação a terra e à sua verdadeira natureza. De fato, a atual conjuntura, cada vez mais caótica, parece clamar por um novo projeto de mundo, uma nova ontologia realmente condizente com a essência do ser humano.

Steiner se opunha profundamente ao tratamento mecânico do problema do conhecimento, como se o fato pudesse ser solucionado como se fosse uma câmera tirando uma foto do mundo, sem se envolver nele: “Para Steiner o conhecimento era essencialmente um sistema complexo de vida, uma atividade humana. E isso predizia nosso compromisso com o mundo para qual em um nível mais profundo, pertencíamos profundamente.” (WELBURN, 2005, p. 39).

Em seus escritos filosóficos, Steiner desafia muitas das falsas suposições que ele acreditava que serviam de empecilho para que entendêssemos o nosso lugar no grande fluxo do processo do mundo. “O método filosófico de Steiner chama atenção para o elemento não observado, o nosso próprio pensamento e, como veremos ele nos pede para repensar a regressão crescente que nos aliena de nós mesmos e do mundo”. (WELBURN, 2005, p. 56).

O ponto chave, nesse sentido, é que para Steiner, quando deixamos à margem o papel da nossa interpretação, da ligação, e da relação na construção do mundo significativo e simbólico que vivenciamos, começamos a nos sujeitar aos erros do empirismo. Se distanciando dos modelos estáticos do conhecimento em sua visão filosófica do conhecimento humano, Steiner deseja mostrar a possibilidade de integrar a epistemologia com os nossos conceitos do desenvolvimento evolutivo e restaurar a completude do mundo do homem. “O conhecimento para Steiner é a nossa forma particular de viver com o mundo”. (WELBURN, 2005, p. 136)

Entretanto, Welburn reconhece que os recursos psíquicos do homem moderno atual estão constantemente tensionados a fim de alcançar um degrau unilateral da acomodação, deixando-os

alienados e socialmente perturbados. Enfatiza em sua obra que o materialismo vem se tornando um tipo de pensamento dominado pelo medo, frequentemente, assombrado pelo terror de ser excluído, de não ser reconhecido e com isso torna-se ainda mais assustador:

O medo do outro lado das coisas e dos seres, é na verdade, uma fonte óbvia da necessidade de controlar, e o materialismo é um tipo de pensamento dominado pelo medo, por todas as suas declarações agressivamente racionalistas. Constante controle sobre nosso ambiente promete escapar do medo, mas na prática, leva uma ansiedade inquietante que vemos impregnar a nossa cultura e reaparecer na forma de problemas sociais crônicos. (WELBURN, 2005, p. 60).

Steiner crítica de maneira enfática o materialismo, não por este, por meio da ciência, buscar compreender as leis ou as ordens da natureza, mas quando passa a ver as coisas, seres e as pessoas apenas como produto das ordens, apenas reais para que possam ser manipulados pelo controle de seus comportamentos previsíveis.

Steiner não é oposto ao conhecimento, certamente não se opõe à Ciência, mas apenas às tentações que assaltam a ciência materialista. [...] O materialismo nega o reconhecimento da Ciência Espiritual. No sentido mais profundo, é a negação da relação, vendo o mundo como algo a ser manipulado, controlado e compreendido apenas sob aspectos unilaterais que nos levam a dominá-lo, usá-lo e depois nos livrarmos dele (WELBURN, 2005, p. 60).

Por trás disso está a ideia de Steiner sobre a filosofia como uma libertação da limitação das formas de pensamento, que, em vez de ser um dedo em riste da moral ou um programa intelectual, seria na verdade um campo que ladeia o impulso da ciência. Segundo ele, a filosofia, por meio da educação do espírito, é capaz de nos colocar verdadeiramente dentro do mundo que conhecemos, porém, não em um sentido passivo, mas em um sentido ativo e ecológico.

Ele avalia que a filosofia, sem o reconhecimento do campo espiritual, se concentrou quase exclusivamente no produto em vez do processo do conhecimento, e com isso ajudou muito para prolongar a crise em vez de resolvê-la. A filosofia deve, segundo ele, propiciar um reconhecimento, uma continuidade em um nível mais profundo com a atitude natural que abre a possibilidade de um encontro durante o caminho, não com abstração, mas com a realidade do espírito humano, agindo, concretamente, para interpretar e transformar a si e o mundo.

Na mesma linha, Marcelo Veiga esclarece: “Para Rudolf Steiner, tornou-se importante fazer a Filosofia voltar às questões essenciais da vida humana, muitas vezes negligenciadas nos trabalhos filosóficos acadêmicos”. (VEIGA, 1994, p. 8). O estilo acadêmico do século passado afastou a reflexão filosófica, fazendo dela um exercício excludente e isolado, e a beleza e importância de Steiner é que ele retomou às questões, existencialmente, importantes para a humanidade atual fazendo, no entanto, jus aos princípios metodológicos da ciência moderna. Assim, como Veiga destaca, Steiner tentou ao longo de sua vida mostrar um caminho que conduz a uma avaliação nova da relação pensar-realidade, adotando em seus trabalhos o método fenomenológico. Era pelo aprofundamento nos fenômenos, até o ponto de eles desvendarem sua natureza espiritual, que Steiner queria chegar ao conhecimento do ser — e não por reflexão sobre o que se encontraria “por

de trás” dos fenômenos”. Podemos observar esta postura fenomenológica no seguinte trecho exposto por ele na obra Educação prática do Pensamento:

O que é essencial e precioso para alguém tornar fecundo o pensamento é formar imagens exatas dos fenômenos sucessivos, dizendo então consigo: ontem as coisas eram assim, hoje de outro modo. As duas imagens, correspondentes a fenômenos distintos do mundo real, devem ressurgir perante o espírito com a maior nitidez, à semelhança de quadros. Em tudo isso, nada mais há do que uma especial expressão da confiança no pensamento cósmico. Deve-se ter a confiança em que, na realidade exterior, as coisas se encadeiam e os fenômenos de amanhã estão relacionados com os fenômenos de hoje. [...] Na medida que nos abstermos de especulações arbitrária, os pensamentos cósmicos agem em nós e se inscrevem em nosso corpo astral. (STEINER, 1996, p. 20).

Ao nos debruçarmos na obra steineriana começamos a compreender que os conceitos elaborados por Steiner muito estão fundamentados na experiência educacional e em uma nova classificação dos fenômenos psicológicos. Segundo Steiner é profundamente necessário ampliar as percepções “holísticas” no campo da ciência, para uma psicologia evolutiva com uma abordagem mais plena na compreensão do homem e para uma educação integral — baseada nas necessidades de mudança humana em vez de um mapa abstrato do conhecimento.

Compreendendo o importante papel que a psicologia tem na busca pela compreensão do significado do “real”, do imaginário e do simbólico que dão origem ao pensamento humano, atevemos na obra de Steiner a busca do reconhecimento dos fenômenos psicológicos, no sentido de estes auxiliarem a circunscrita de um novo caminho ao homem contemporâneo, um caminho mais sereno e equilibrado, a ser percorrido de maneira gradual para a formação de uma nova consciência psicossocial.

Acerca disso, Welburn enfatiza que Steiner observava já em sua época que a psicologia no século XX já “reconhecia o Eu como mais vulnerável, como algo sujeito às pressões externas e ainda mais importante, às pressões internas ocultas em suas profundezas”. (WELBURN, 2005, p. 97). Ele enfatiza que Steiner estava muito à frente da psicologia de sua época na percepção de que o conhecimento estava intimamente relacionado ao Eu em desenvolvimento — na verdade, em uma série completa de estágios evolutivos especiais.

Reconhecendo já em sua época a necessidade de um novo *ethos*, ou seja, um novo modo de ser civilizacional, Steiner se questionava: por onde começar a construir este novo vir a ser do homem, este novo vir a ser do mundo? E ele, assim como nós acreditamos que é impossível fazermos uma reflexão sobre os ideais de um novo projeto de mundo, sem antes fazermos uma autorreflexão sobre os percalços e as potencialidades da subjetividade humana.

Parte do bojo psicanalítico toma como missão auxiliar o homem a adquirir uma compreensão de si próprio de tal maneira que não seja impelido a viver uma vida de mal-estar, descontentamento ou mesmo angústia e infortúnio. O psicanalista austro-americano Bruno Bettelheim (1982), assim como muitos estudiosos da mente, reconhecem que Freud deu-nos consciência de nossas ambivalências e de nosso estranhado narcisismo, com suas origens no egocentrismo infantil, e mostrou-nos a natureza destrutiva de tal processo.

E, hoje, sabemos que a antologia de ilusões e pseudo-valores incorporados pelo indivíduo vem cobrando um preço alto demais para o arco da história humana, e que subdesenvolvimento do

sujeito no mundo moderno se encontra encrustado, numa esfera tão íntima, interior e profunda – que o mal-estar se inscreve cada dia mais fundo na esfera da subjetividade. Freud buscou seguir até certo ponto a coerente advertência inscrita no templo de Apolo em Delfos: “Conhece-te a ti mesmo”, e quis de certa maneira ajudar-nos a fazer o mesmo. Mas, como bem sabemos conhecer-se de forma aprofundada, geralmente é uma experiência perturbadora e transformadora, justamente por ser árdua e dolorosa.

Uma educação que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e o respeito à vida deva ser visto como irracional, ou seja, um contrassenso a todo e qual itinerário humano que se diz emancipador e sustentável. Acerca da subjetividade humana, é preciso compreendermos que o tempo-devir é objetivo e subjetivo, simultaneamente, ou seja, que o tempo se impõe sobre tudo e todos, mas não de maneira sempre visível. Steiner irá propor, neste âmbito, uma educação que reconheça que a historicidade da nossa existência é um constante devir, um contínuo, uma tecedura. Segundo o educador, o ambiente de ensino deve buscar levar a criança e o jovem a se sentir implicado no mundo — do passado ancestral ao tempo presente.

Steiner afirma que o ser humano não é um território simplesmente concreto, com fronteiras bem definidas no presente. Chega a ser notável a habilidade de Steiner de reavaliar o pensamento do passado enquanto permanece essencialmente moderno em espírito. Para Welburn é, de fato, uma das suas facetas mais notáveis em Steiner e chama atenção de forma especial sua atenção para a historicidade do pensamento. Destarte, observamos que para o educador os processos cognitivos tornam-se para a antroposofia uma ocorrência interior real que se estende para além da consciência comum, para além do tempo presente.

Enfático, ele diz que o verdadeiro mito pressupõe que o pensamento espiritual deva ocultar toda e qualquer reconhecimento e lealdade às reminiscências e aos simbolismos existenciais antigos, construídos do passado. Para Steiner, nossa identidade, nossa existencialidade, está sendo formada em todos os estágios, não apenas na infância e no tempo presente, mas abarca, a partir do nosso potencial para o crescimento interior auto determinado por meio das experiências, um todo mais dinâmico, metamórfico, sempre carregado de mais significados do que apenas eles mesmos no tempo que estende, sempre capazes de ser aprofundados e enriquecidos de modo mais criativo.

Ao descrever um conhecimento que abre caminhos para o poder interior do inconsciente, Steiner, rechaça a ideia de que, para construir um mundo objetivo, é necessário violar a estrutura inconsciente da identidade. Segundo ele, construímos e enriquecemos nossa própria identidade, e conseqüentemente aprendemos a interpretar o mundo melhor, na medida em que aceitamos a relação mútua entre o consciente ou inconsciente. Dessa relação, surge uma nova luz, uma epistemologia, que como vimos, desvia atenção das supostas bases do conhecimento da metáfora arquitetônica e volta-se para o papel criativo.

O modelo de Steiner, revela uma situação cheia de possibilidades dinâmicas sobre a ideia do Eu em construção. A partir daí, estamos mais próximos do centro do empreendimento filosófico de Steiner, no qual o conhecimento torna-se uma força criativa. “Ao nos tornarmos cientes do nosso papel ativo, deixamos de ser apenas o produto desses processos e compreendemos espontaneamente seu potencial para o nosso desenvolvimento” (WELBURN, 2005, p. 142).

E para isso, é necessário que nos tornemos cada dia mais cientes do “elemento não-observado” do nosso próprio pensamento. Sobre esta perspectiva, Steiner se recusa a entrar em pânico com a ideia de um conhecimento que em sua totalidade está sempre mudando e

transformando-se, conforme a compreensão do até então “oculto”. Pelo contrário, ele aponta ser esta uma das maiores belezas do mundo, a percepção de que o conhecimento surge e muda quando as ideias são aplicadas ou modificadas segundo as exigências feitas sobre elas. “Nós entramos em uma nova estrutura: só que isso não significa que, no momento anterior, estivéssemos lidando com nada. Estávamos lidando com o mundo da compreensão e da interpretação que tinha sido alcançado”. (WELBURN, 2005, p. 36)

Cabe destacar, de forma significativa, que esta percepção do “oculto”, teve sua visão reconhecida, principalmente após Sigmund Freud, como uma dimensão que representa de alguma forma o componente “oculto”, ou não-imaginável na experiência humana, que é reconhecido na forma do inconsciente. Segundo Welburn, essa nova faceta do Eu, que aqui desce de seu pedestal artificial, do seu postulado mecânico e objetivo, para então, não se deixando reduzir ao mundo que ele conhece, passa a ir constantemente em busca de novos significados revelados a partir da compreensão mais ampla do seu interior. “Um muro do conhecimento abre caminho para as descrições de intercâmbio, emersão e desenvolvimento, de penetração na rede de relações que nos cerca e da qual fazemos parte. (WELBURN, 2005, p. 77).

Nessa perspectiva, é preciso desde já considerarmos que para Steiner, as leituras que fazemos do mundo são o fruto das estruturas mentais e das representações que possuímos não só momento em que estamos lendo um determinado objeto no presente – mas é elaborada à partir das nossas primeiras experiências com o mundo, e marcadas pela nossa capacidade de compreendermos que nosso desenvolvimento emocional, de maneira criativa, nos revela novas percepções do passado e da nossa existencialidade, quando embebida pela Ciência Espiritual.

Nesse sentido, Steiner acredita que o ser humano só pode, realmente, ser compreendido em relação com o âmbito cósmico. Para o pensador, ao representar mentalmente nossa subjetividade encontramos dentro de nós o cósmico.

Estávamos no cósmico antes de nascer, e nossas vivências de então espelham-se agora em nós; e novamente estaremos no cósmico quando houvermos transposto o limiar da morte. O que em nós vigora inconscientemente vigora bem conscientemente no Cosmo, para a atividade cognitiva Superior (STEINER, 1919, p. 35).

Todavia, deixa claro, que o mal da humanidade, é que o homem se defronta com a natureza, de modo geral, por seu intelecto mais mecânico e reducionista, e com isso perde aos poucos o sentido de Cosmo.

Por isso assimila o que nela (na natureza) é morto, apropriando-se de leis mortas. Mas aquilo que na Natureza se eleva do seio daquilo que é morto para torna-se o futuro do mundo, o homem o captura por intermédio de sua vontade aparentemente indeterminada, inconsciente, que se estende até os sentidos (STEINER, 1919, p. 43).

Nessa obra, transcrita de uma conferência em 1919, por ocasião da fundação da Escola Waldorf Livre, em Stuttgart, Steiner começa tratando sobre a necessidade do ensino e a educação em geral fundamentar-se em uma psicologia, onde o aprofundamento espiritual pudesse ser aporte para chegar a uma compreensão mais profunda da alma humana. Para o pensador, é preciso uma psicologia conectiva, que leve a natureza a penetrar no homem o sentido de processo cósmico.

Como devem ser os conceitos que oferecemos aos homens? Devem ser vivos, o homem deve poder viver com eles. O homem deve viver, e portanto o conceito de poder 'con-viver. [...] Devemos oferecer à criança conceitos que no decorrer de sua vida possam transformar-se [...] É de especial importância haver sempre a consciência de que nada se deve matar na pessoa em desenvolvimento; deve-se, sim, educá-la e ensiná-la de maneira que ela permaneça viva, não se ressecando nem enrijecendo. (STEINER, 1919, p.111-112).

No entanto, Steiner, insistentemente, observa que a relação do homem com o espírito, bem como a relação deste com o mundo e o cosmo tem sido angustiante abolida. Para o educador cada vez mais o homem foi inserido em sua esfera do eu. Por isso, a própria religião se torna mais egoísta, e hoje vivemos numa época em que é preciso, por assim dizer, novamente aprender, a partir da observação espiritual” (STEINER, 1919, p. 123).

Se Paulo Freire (1979), já nos dizia que a educação é um implicar-se no mundo, uma busca permanente do aprimoramento de “si mesmo”, um traduzir-se “em ser mais”, em comunhão com outras consciências terrenas, e compreendia ainda que toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está, Steiner em consonância já apontava nesta direção acerca do aprimoramento humano. A visão de Steiner não só afirma que a ciência espiritual avança na concepção de que o nosso ser interior não é algo completo e pré-determinado, sendo capaz de ser desenvolvido; como também capaz de mudar o curso potencial e real de si e do mundo. “Ele é livre no sentido real e inequívoco ao responder como conhecimento às exigências do mundo e ao transformar-se, o eu torna-se mais autêntico e não menos. ‘O homem é muito humano’, como Steiner colocou mais tarde, ‘no processo de se tornar’. (WELBURN, 2005, p. 45.).

De forma coerente, Steiner afirma que o espírito humano precisa, por vezes, abrir mão do sentido tranquilizador de uma realidade imaginável que poderia ser contemplada como um postulado, como um grande edifício em uma posição estratégica, para aprender a sentir e entender até mesmo o que não se pode, inicialmente, imaginar, como se isso pudesse existir além de nós, separados de nós.

Desse modo, para Steiner o conhecimento não é um caminho em que produzimos o mundo objetivo, mas uma relação na qual nos colocamos. “Não é uma dimensão da repressão, mas da liberdade” (WELBURN, 2005, p. 53). Por esse motivo, o conhecimento para Steiner apenas pode ser entendido como processo. Começa com atividade da alma, que é a habilidade do conhecedor em mudar, em se adaptar e em crescer.

No âmbito dessa perspectiva do vir a ser do homem e do mundo, é que acreditamos, como docentes, que urge pensarmos e elaborarmos respostas capazes não só de neutralizar o temor paralisante do futuro, mas de fato alinharmos de modo mais concreto, a tecedura existencial entre a pedagogia e a psicologia humana.

Reconhecendo que muito da dificuldade das escolas em pôr em prática a formação integral das crianças e dos jovens se dá pela instituições estarem envolvidas em todo o processo de autoconstrução humana mediado pela percepção materialista e sob a égide do sistema econômico, veremos com mais evidência, à partir dos estudos, que para Steiner, o cenário moderno é um tanto demolidor devido o homem compreender que deva persistir uma subordinação da formação cultural,

espiritual e humana aos imperativos econômicos, o que impossibilita uma autêntica formação humana integral.

Vimos anteriormente que o homem se encontra, hoje, todo desesperançado muito devido estar preso a ideais particularistas, egoístas e autocentrado em si mesmo, o que impossibilita a boa sementeira de valores de base comunitária e abrangente. De modo geral, a ordem social atual destituída do sentido vital – de coletividade, reciprocidade e existencialidade – vêm conduzindo o homem a uma desventura narcísica, que não só acarreta mudanças drásticas em sua estrutura psíquica, mas também afeta os horizontes terrenos, ao desregular o equilíbrio da natureza e dos demais seres.

Por isso, insistimos na necessidade de fomentarmos uma teoria do conhecimento entrelaçada ao que iremos chamar aqui de uma alfabetização humano-existencial. Ou seja, uma educação que se delineia na medida em que interiorizamos e implicamos no mundo a filosofia prática de uma razão calcada no sentido cósmico, na vivência e no cuidado com o próximo e com a Terra. Mas como resgatar o espírito-terreno-solidário da epistemologia humana? Sabemos que para reconhecer, ressignificar o Sujeito dentro e fora de nós – é preciso primeiro compreendermos que nossa subjetividade faz parte da natureza-terrena, se comunica com os demais seres sentintes e sofre imensamente quando a ternura ausentar-se de sua vida.

E para Steiner as vivências precisam estar carregadas de ternura e simbologia viva. “Devemos libertar-nos das palavras e aproximar-nos do espírito das coisas. Querendo compreender algo, não devemos logo pensar na palavra, mas procurar relações efetivas e afetivas” (STEINER, 1971, p. 92).

Steiner é enfático ao apontar que uma vida espiritual verdadeiramente emancipada é colocada em pés firmes no mundo prático por meio do amor e da fraternidade. No entanto, reconhece que é exatamente por este motivo que, quando se fala de conhecimento hoje em dia, o amor nunca mencionado seriamente.

Os aspectos essenciais do Amor, a doação de alguém ao mundo e seus fenômenos, não é visto como algo que tenha relevância para o conhecimento. No entanto, na vida real, o amor é o maior poder de conhecimento; sem esse amor, certamente é impossível alcançar a compreensão da natureza humana que poderia formar a base de uma arte de educação. (STEINER, 1971, p 17-18).

Mesmo reconhecendo que o conhecimento é interpessoal e está ligado a socialização, a maturidade e a aceitação do Outro por meio do amor, Steiner critica severamente a postura de muitos dirigentes e eruditos que frequentemente ocupam-se de maneira abstrata do que é fraternidade humana ou amor ao próximo. “Enquanto em seus aposentos bem aquecidos pelo carvão, extraído por crianças de 9, 11 ou 13 anos, as classes eruditas discutem, em sua cosmovisão alheia à vida, sobre Fraternidade e amor ao próximo, e desenvolvem suas opiniões éticas, centenas de crianças descem aos poços de mineração antes do nascer do sol até o sol se pôr” (STEINER, 1986, p. 75).

Para o educador, uma vida espiritual desse tipo é alheia a vida, ou seja, o teórico leva o conceito em seu íntimo, mas não possui energia de permeiar o significado de vida. Na verdade, para Steiner, ninguém pode realmente cumprir sua tarefa na vida espiritual se não puder também cumprí-la na vida prática. “Somente se a pessoa for capaz de introduzir o espírito em todos os campos da vida na prática é que também poderá afirmar-se na vida espiritual” (STEINER, 1986, p. 76)

Steiner completa que esse processo educativo e prático, este nosso querer ao mundo exterior, contém, na mais ampla proporção, um aspecto também inconsciente. “Há sempre algo dormindo conosco: a natureza íntima do querer” (STEINER, 1986, p.78). E para o educador são esses sentimentos cósmicos revelados, que quando desenvolvidos, são capazes de erigir uma pedagogia transformadora, uma que semeie uma conexão subterrânea do homem com a terra.

Portanto, em consonância com Steiner, acreditamos que uma educação deva ser capaz de levar o homem a almejar uma autopoiesis-existencial, ou seja, uma dinâmica que eleva a importância da interação da subjetividade com o mundo em que vive, buscando transformação e equilíbrio. Chegamos, agora, a um ponto de inflexão no desenvolvimento deste trabalho, já que concordamos que seja necessário fundar uma vida social mais justa, no entanto, acreditamos, em consonância com Steiner, que para isso, seja necessário primeiro, e/ou paralelo, ser potencializada uma pedagogia que de fato favoreça a consolidação de uma Constituição de uma subjetividade afetiva, espiritualizada, a partir de uma prática educativa ressignificante.

Nos parece, portanto, altamente necessária – até mesmo para viabilizar as transformações na contemporaneidade — uma discussão sobre a (re)significância do homem em — compreender sua própria subjetividade — de modo que este – possa humanizar-se cada vez mais ao contrapor-se à desumanização, que como dirá Freire em *Educar para a solidariedade* (2000), não é sua vocação, pois a marca de nascença do homem é outra, uma mais iluminada e digna.

#### **4 IDEIAS E SIGNIFICADO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO WALDORF**

A Pedagogia Waldorf se baseia numa observação aprofundada, íntima mesmo, do “ser criança” e das condições essenciais para o desenvolvimento infantil. Esse movimento pedagógico considera, que, a criança, ao receber os impulsos adequados para sua formação, ou seja, impulsos com alto grau de penetração espiritual, poderá tecer relações mais harmônicas e sustentáveis com o seu meio. Nesta dissertação, não temos a pretensão nem as condições necessárias para detalhar o conteúdo desta metodologia de modo mais inteiro. Seleccionamos alguns pontos que consideramos importantes, dentro de um rol de práticas extenso e profundo. Vale destacar, que, através da leitura das obras de Rudolf Steiner, verificamos também que o conteúdo do sistema Waldorf, por mais abrangente que seja, também não tem a intenção de esgotar-se com explicações de todos os detalhes acerca da natureza humana, porque toda e qualquer sistematização, com viés estanque, estaria em contradição com a característica principal do ensino Waldorf: ser um corpo vivo, suscetível de assumir formas e aspectos diferentes, de acordo com as circunstâncias concretas de um determinado meio social, de um país, de uma legislação vigente em matéria de Educação.

Diante disso, tentaremos trazer aqui, algumas reflexões acerca da metodologia Waldorf, no sentido de levarmos o leitor a perceber não só a necessidade de bons educadores conhecerem a fundo a natureza humana e as leis segundo as quais ela se desenvolve, mas, para além disso, que a própria rede de ensino e a esfera pública passem a levar em consideração os principais aspectos aqui abordados, de modo a perceber que uma prática pedagógica holística, principalmente na primeira e segunda infância, é capaz de transformar as relações sociais e ambientais. Veremos, nesse sentido, se Steiner, em sua época, foi assertivo ou não, ao apontar que a direção temática apresentada por toda metodologia de ensino — que se diz prática e coerente — deveria prever que a

estruturação e o conteúdo pedagógico das instituições de ensino que servem ao Estado e a vida econômica fossem orientados por gestores da vida espiritual-cultural-livre, tendo como base a antroposofia.

As atividades propostas nas escolas Waldorf procuram acima de tudo, entender “o que é que se manifesta numa determinada fase da vida e como devemos nos comportar perante tal fato, para que, então, seja irradiada a luz correta sobre toda a vida da criança”. (STEINER, 2005, p. 35). Em consonância com Steiner, concebemos que esta formação sadia do “ser criança” não tem um viés reducionista, a saber, não é algo, meramente, de ordem individual ou mesmo familiar. Pelo contrário, tal desenvolvimento, quando irradiado por uma educação sensível, é capaz de afetar intensamente a ordem social do mundo, as relações humanas e ambientais.

No capítulo anterior vimos que tanto Steiner quanto Rudolf Lanz, conhecido por ser o maior intelectual antropósofo do Brasil, julgavam, evidentemente, que o homem não deve apenas existir por si, mas conviver com os outros e elaborar, para essa convivência, regras necessárias para facilitar o desenvolvimento e o bem-estar de todos: “Ajudar o próximo deveria ser uma das mais nobres regras do comportamento humano. A convivência em sociedade é, portanto, um fato necessário que faz parte da natureza humana” (LANZ, 2016, p.173). No entanto, essa integração social sadia é uma consequência do respeito a essa imagem do ser humano. Mas, tal reflexo só é capaz de irradiar-se quando na formação sejam reconhecidas as reais necessidades físicas, psíquicas e espirituais da criança.

Acreditamos que a saúde da vida inteira de uma pessoa depende de como, em sua infância, nos comportamos perto deste ser humano, atendendo as necessidades físicas, psíquicas e espirituais. Para Steiner, a criança passa por fases de desenvolvimento e cada uma delas é um passo no despertar da consciência – “nenhuma fase deve ser desprestigiada, mas ao contrário, louvada e potencializada” (STEINER, 1999, p. 30).

Tanto Steiner quanto Lanz destacam que as influências que emanam do mundo exercem efeitos profundos sobre a organização física e psíquica da criança, efeitos que farão sentir durante toda a vida futura. “Aquilo que nós fazemos com a criança, não fazemos apenas para o momento, e sim para toda a vida. A vida toda do homem está inter-relacionada” (STEINER, 2013, p. 27). Já conhecemos, nesta altura, que a grande arte do educador Waldorf consistirá em saber trabalhar, em cada fase do desenvolvimento, com as forças que estão disponíveis na criança. “É só dessa forma que a conduzirá harmoniosamente da atividade para a imagem, e daí para o discernimento (compreensão lógica)”. (LANZ, 2016, p. 89).

Para Steiner, a imagem que o ser humano tem de si e do mundo, é formada primeiramente pelos sentidos, e somente mais tarde que seu raciocínio intervém. Destarte, Lanz vai comentar que a atitude do homem perante o universo, dependerá diretamente da sua capacidade de observar, bem como do dinamismo e do grau de intensidade de sua fantasia saudável. “Se a criança é plasmada por suas vivências, por tudo o que o mundo lhe traz, as vivências, por seu lado, dependem do preparo que nós damos a ela e, em particular, do cultivo de seus sentidos” (LANZ, 2016, p. 150).

Ambos educadores irão reconhecer que tudo o que a alma da criança deve receber como imagem na primeira e segunda infância — deve, enquanto conteúdo acolhido, continuar a atuar naturalmente, até mesmo perdurando a vida inteira. “E isto só será possível se os sentimentos e representações que despertamos na criança não forem mortos, mas sim realmente vivos”. (STEINER, 2005, p. 57). Steiner faz, constantemente, uso de metáforas que demonstram claramente a importância da primeira

infância no lastro da tecedura humana — “um viajante aprende mais de sua ama, durante os primeiros anos de vida, do que em todas as viagens ao redor do mundo” (STEINER, 1999, p. 19).

Nesse sentido, o adulto só desenvolverá o seu potencial pleno se receber quando criança os impulsos adequados. Veremos que para o filósofo, tais impulsos, este sentido-de-mundo, deve ser passado às crianças e jovens sempre valorizando a representação espiritual e imaginativa.

Para Steiner, as aptidões que desabrocham na criança só podem ser realmente transmitidas à comunidade quando seu desenvolvimento é confiado a quem forma seu juízo sensato com base em motivações espirituais. Steiner, a partir daí, irá enfatizar o quão é importante que as crianças acolham os segredos da natureza e as leis da vida não por meio de conceitos racionais e áridos, mas por meio de símbolos, enriquecidos por suas fantasias. De acordo com ele, analogias de relações espirituais deveriam ser apresentadas à alma de modo que os grandes princípios da existência fossem, de preferência, adivinhados e sentidos por trás da metáfora, em vez de vazados em conceitos intelectuais.

Com analogias não se fala apenas ao intelecto, mas ao sentimento, às emoções, a toda a alma. O adolescente que passou por essas etapas preparatórias terá uma atitude mental bem diferente quando, mais tarde, abordar o fenômeno vazado em conceitos intelectuais. É muito prejudicial o fato de alguém não ter a chance de abordar os enigmas da vida primeiramente com o sentimento. É necessário, pois, que o educador tenha à sua disposição metáforas e imagens para todas as leis da natureza e os mistérios do Universo (STEINER, 1999, p. 24).

A Pedagogia Waldorf propõe nesse sentido que para os segredos do Universo, a Ciência Espiritual possui — e que devem ser desveladas — as imagens apropriadas, hauridas da essência das coisas — não inventadas pelo homem, mas utilizadas pelas próprias forças cósmicas em sua atividade criadora.

Por esse motivo, a Ciência Espiritual constitui a base vívida para toda a arte pedagógica. A vida flui diretamente do educador para seu discípulo, e vice-versa. Mas para haver essa vida o educador deve haurir do manancial da Ciência Espiritual, e sua palavra, assim como tudo que irradia dele, deve receber sensibilidade, calor e sutilezas de sentimento mediante autêntica atitude científico-espiritual. Dessa maneira se abre uma maravilhosa perspectiva para todo o ensino. Deixando-se fecundar pelas forças vivas da Ciência Espiritual, este ficará repleto de vida compreensiva, acabando com o tatear, tão comum nesse campo. (STEINER, 1999, p. 25).

Lanz, assim como Steiner tece críticas aos processos mecanizados — não só na indústria, mas no âmbito social, na educação. O educador aponta que o sistema atual materialista é árido de sentir, e que os processos mecanizados, vem atrofiando e paralisando a vontade humana, bem como bloqueando suas forças de imaginação e criatividade. Ressalta-se que tal crítica de Lanz se estenderá aos meios eletrônicos, tendo em vista, que para o educador, estes não só não respeitam o desenvolvimento da criança, como também reduzem drasticamente a capacidade estética e imaginativa, o que acarreta prejuízos para a psique da criança.

Desse modo, a imagem de homem que norteia a Pedagogia Waldorf exige o oposto dos hiperestímulos. Exige que o homem, como indivíduo espiritual, anímico e físico, lute para realizar sua

imagem arquetípica. A sociedade e a civilização existem em função desse anseio básico” (LANZ, 2016, p. 173).

Para ambos pensadores, neste sentido, é preciso estarmos conscientes de que só uma educação baseada no conhecimento da natureza do homem como ser biológico-anímico-espiritual, é capaz de estabelecer valores críticos e técnicas que possam inverter a triste tendência a qual assistimos atualmente.

O homem moderno, sem percebê-lo, vive numa idolatria, consciente ou inconsciente, da abstração, da fórmula, da quantificação, da tecnologia. Falta-lhe cada vez mais capacidade para uma abordagem mais ampla, que inclua vivências estéticas, e para pensamentos não mecanicistas. As crianças que vivem nesse ambiente são modeladas por sua influência. Daí a tendência a uma atrofia de sua personalidade total e a um bitolamento de seu modo de pensar.

A Pedagogia Waldorf, nesse sentido, intrinsecamente ligada à antroposofia – procura responder às perguntas mais profundas do homem por meio da razão, porém sem negar-lhes anseios espirituais. Para tanto, a Pedagogia Waldorf (PW) busca as perspectivas do ser humano na ampliação de suas faculdades mentais, elevando sua percepção e seu pensar a outras dimensões, sejam racionais, emocionais e intuitivas. A antroposofia é uma teoria complexa que se reconhece como uma ciência espiritual criada por Steiner. Sua etimologia deriva dos termos gregos “anthropos + sofia”, significando “conhecimento do ser humano” ou “sabedoria do homem”.

Segundo define Rudolf Steiner, a Antroposofia é um caminho de conhecimento que pretende fazer o espírito humano chegar à união com o Espírito Cósmico. A teoria é conhecida pela sua cosmovisão holística, já que integra a visão de homem, sociedade, natureza e universo. Esta, busca alcançar um conhecimento supra-sensível da realidade do mundo e do destino humano. Segundo a Federação de Escolas Waldorf no Brasil (FEWB) a Antroposofia entende o ser humano como um microcosmo no qual vibram e pulsam os processos do universo. Centrando seu estudo no ser humano em conexão com o cosmo, a teoria tenta responder aos seus imperativos abrangendo o científico, o cultural, o artístico e religioso, trazendo para sociedade impulsos práticos. Veja como Steiner descreve esta teoria:

A Antroposofia é um caminho de conhecimento que deseja levar o espiritual da entidade humana para o espiritual do universo. Ela aparece no ser humano como uma necessidade do coração e do sentimento, e deve encontrar sua justificativa no fato de poder proporcionar a satisfação dessa necessidade. A Antroposofia só pode ser reconhecida por uma pessoa que nela encontra aquilo que, a partir de sua sensibilidade, deve buscar. Portanto, somente podem ser antropósofos pessoas que sentem como uma necessidade de vida certas perguntas sobre a essência do ser humano e do universo, assim como se sente fome e sede. **(Princípios Antroposóficos, Rudolf Steiner)**

Steiner ao tratar dos princípios da antroposofia destaca que esta diz respeito ao desenvolvimento de órgãos de percepção suprassensorial, demonstrando que o mundo espiritual pode ser observado com tanta clareza quanto o mundo físico. Para o estudioso, a antroposofia enfoca o ser humano sob um ângulo mais amplo, embora seu raciocínio e seus métodos não deixem de ter um rigor também científico. Steiner, em sua obra, pontua que os seres orgânicos possuem, além de corpo mineral e físico, um conjunto de forças vitais – um segundo corpo não físico – que permeia o físico. Para ele, é este segundo corpo, que dá vida ao ser, podendo ser

“visto” (naturalmente não se trata de visão por meio dos olhos físicos) pelos indivíduos que atingiram um certo grau de clarividência.

Em consonância com a perspectiva holística de Rudolf Steiner, iremos nos debruçar aqui nos princípios gerais da Pedagogia Waldorf, de modo a compreendermos se uma pedagogia capaz de abarcar a vida de maneira mais viva, de forma orgânica e saudável — haurindo o manancial da ciência espiritual, da antroposofia (conhecimento do ser humano), colocando em cada ação, palavra e conhecimento passados, sensibilidade, calor, sutileza de sentimentos e principalmente ampliando a noção de cosmovisão, tanto histórica quanto ético-moral — é capaz de potencializar mudanças significativas em prol de uma educação para o Bem Viver.

Para tanto, urge resgatarmos um pouco do cenário histórico no qual foi fundada a Pedagogia Waldorf. É importante, desde já, destacar que a Pedagogia Waldorf, tendo nascido em meio à guerra e a crise socioeconômica advinda da Primeira Guerra Mundial, enfrentou múltiplos obstáculos, inclusive viu suas escolas serem fechadas pelo partido nacional-socialista, na Alemanha, na Segunda Guerra, quando foi interrompida suas principais atividades e comunicações entre as escolas similares existentes em outros países.

Mas, voltemos no tempo, quando a primeira escola Waldorf foi fundada em 1919, numa época em que muitos se engajavam para reconstruir a Europa, no pós-primeira guerra. Muitas pessoas buscavam novas orientações nos mais variados campos, e foi nessa conjuntura, e após muitos estudos sobre pedagogia, didática e metodologia, que Steiner ao lado do progressista Emil Molt e sua esposa Berta Molt, fundaram uma escola em Stuttgart, na Alemanha. O biólogo e antroposofista alemão, Johannes Hemleben, vai apontar que Molt transmitiu a Steiner a sua vontade de fundar uma escola estruturada para a arte de educar.

Hemleben, vai apontar que Steiner, ao acompanhar o cotidiano da firma, percebeu que os cursos de instrução para operários faziam parte das realizações e do cotidiano da fábrica tão naturalmente quanto um periódico interno de alto nível, o cuidado das crianças dos operários, bem como outras medidas sociais que, naquele tempo, ainda estavam entre as raridades. Tais iniciativas alimentaram os sentimentos de Steiner e o fizeram fundar a escola, que seria o desvelo de seu coração e de seus ideais. “Como acontecia na maioria das ocasiões na sua vida, Rudolf Steiner, esperava um impulso externo antes de decidir se agir. No caso da pedagogia, este partiu do conselheiro Emil Molt, diretor da ‘Waldorf-Astoria.’” (HEMLEBEN, 1984, p. 126).

A escola que contava, inicialmente, em 1919 com 12 docentes, de base socioantropológica, foi criada para os filhos dos operários da respectiva fábrica, com o objetivo de que, não só os operários pudessem conhecer melhor o propósito de seu trabalho e de sua missão específica no seio do movimento social, bem como receber uma educação adequada às reais necessidades do desenvolvimento humano na modernidade. É importante destacar que de 1919 a 1924 Steiner, proferiu na Alemanha, Inglaterra e Holanda, nada menos de 15 ciclos de conferências para professores e educadores, nas quais dava as ideias pedagógicas básicas segundo sua antropologia antroposófica. Nas respectivas conferências, Steiner tinha sempre o cuidado de apontar que na Pedagogia proposta por ele, não se tratava de fazer uma reforma ostentosa ou fanática do pensamento, mas antes, uma renovação da educação, com base na necessidade do sentimento e da vivência do desenvolvimento cultural da humanidade.

Para o educador, a Ciência Espiritual, quando estruturada para uma arte de educar, era um movimento realista para a vida, não uma teoria vaga, como, na verdade, poderia ser julgada ainda

hoje de acordo com as aberrações de muitos teósofos. A metodologia de Steiner se tornaria, aos poucos, extremamente conhecida, a tal ponto que em 1922, o educador seria chamado a Oxford como convidado do congresso educacional inglês, para uma esperada conferência sobre o tema: “Valores espirituais na educação e na vida social”.

Suas palestras, pelas quais lhes expressamos nossos agradecimentos de todo especial, trouxeram-nos, de maneira viva, um ideal educacional humanístico. Ele nos falou de professores que, livremente em comum, e desembaraçados de preceitos e regulamentos, desenvolvem seu método educacional unicamente a partir de seus conhecimentos mais exatos da natureza humana. Falou-nos de um tipo de cognição de que precisa o professor, um conhecimento entidade humana e do mundo que tanto é científico quanto penetra a vida interna mais íntima, sendo intuitivo e artístico. (trecho extraído do relatório Manchester Guardian, 03/8/22)

Cabe destacar que alguns anos antes da fundação da Escola, Molt e sua esposa haviam se tornado membros da Sociedade Teosófica e após a guerra — instigados pelas ideias progressistas — convidaram Rudolf Steiner a idealizar um novo movimento educacional. Steiner na obra *Desenvolvimento saudável do ser humano* vai apontar que durante os anos de guerra (1ª Guerra Mundial), antes da fundação da primeira escola Waldorf, frequentemente a atuação exterior do movimento antroposófico ficava paralisada. No entanto, para ele, internamente, o movimento antroposófico, já buscava, com intensidade, por conhecimentos comuns que, segundo sua convicção, poderiam irradiar impulsos que fortalecessem a vida social da humanidade.

Pode-se afirmar que, quando a catástrofe da Guerra encontrou — pelo menos exteriormente — seu fim em 1918, havia crescido um ilimitado interesse por um movimento como este que o movimento antroposófico pretende ser. No outono de 1918 na primavera de 1919, um grupo de amigos adivinhos da Alemanha, especialmente de Stuttgart, veio me visitar, e na verdade as aspirações desses amigos introduziram uma nova fase do movimento antroposófico; pois suas aspirações deram motivo para que agora o movimento antroposófico também irradiasse, de certa maneira, seus impulsos para a vida social da humanidade, em sua mais ampla abrangência. (STEINER, 2008, p. 18).

Naquela época, para Steiner, sem dúvida alguma, havia uma miséria indescritível, no tocante às condições físico-materiais, que pesava sobre toda a Europa Central. No entanto, ele vai afirmar, que mesmo essa imensa miséria das condições materiais da população, era realmente pequena em comparação com a aflição sentida na alma da humanidade. “Tal aflição também jogara a humanidade — especialmente quanto à atuação no âmbito social — numa espécie de caos.” (STEINER, 2008, p. 19). Desse modo, sentia-se que, relativamente à vida social, a humanidade se encontrava perante as questões mais primordiais de toda a evolução humana. “Tudo o que há séculos constituía o organismo social, conforme este se formar em virtude das características dos diferentes povos, era questionado” (STEINER, 2008, 19).

E foi dessa atmosfera, que surgiu, por assim dizer, um campo específico de atuação social na medida em que as pessoas diziam a si próprias: com vistas ao futuro, só é possível fazer preparativos eficazes dirigindo foco para juventude, para infância da humanidade. A partir daí, Steiner destaca que o Emil Molt o chamou para assumir a tarefa da implementação pedagógico-didática do currículo Waldorf, a ser implementado na fábrica Waldorf-Astoria, a Escola Waldorf de Stuttgart.

Nos tempos que precederam a catástrofe da guerra, realizava-se todo tipo de experiências pedagógicas e educacionais. Em nosso caso não se tratava da fundação de educandários rurais, nem da fundação de escolas alternativas baseadas em interesses parciais, tratava-se na verdade de algo situado em todo o contexto de um anseio social da humanidade. (STEINER, 2008, p. 20).

Steiner vai apontar que a antroposofia, nessa fase precisou contar com a realidade, com a plena realidade social e pedagógica. Para o educador não era possível a construção lá fora, no belo e livre cenário florestal, de um lar educacional onde se pudesse fazer o que bem entendesse, os fundadores da escola, segundo Steiner, encontraram desde o início condições bem concretas.

Nós contávamos com alunos de uma pequena cidade, tínhamos de fundar uma escola nessa cidade pequena e estávamos cientes de que o que deveria ser realizado por meio dessa escola, talvez com as mais elevadas metas sociais teria de se basear em fundamentos puramente pedagógicos-didáticos. Não era possível uma livre escolha da localidade, nem uma seleção dos alunos em termos de origem e classe social. Nós tínhamos condições bem concretas, e sabíamos que o que podíamos fazer tinha de emanar do Espírito. (STEINER, 2008, p. 21).

Steiner aceita, então, a missão de criar uma instituição educacional em 1919, enfatizando, desde o início, que o essencial dessa escola residia no aspecto pedagógico-didático, adaptado não a um meio idealizado, a um cenário idílico, mas às condições concretas da vida, na observação prática imediata da vida. O educador aponta que a Escola Waldorf começou a funcionar assim, em Stuttgart, com 140 alunos e, em menos de três anos, as matrículas, com crianças de qualquer procedência e classe social, chegaram a 600.

A partir, das nossas leituras, nos fica claro, que um dos princípios reconhecidos como importante para seu fundador é que a pedagogia Waldorf fosse destinada a crianças de qualquer classe social, religião e raça, baseando-se no princípio de que todo cidadão tem um direito inalienável a uma educação completa. Esse princípio fundante, como veremos ao longo do tempo, em muitos aspectos, deixou a desejar, não pelo seu fundador, mas por seus seguidores, que acabaram deixando por vezes à margem, parte do amplo caráter social da escola idealizado por Steiner, em função de uma perspectiva por vezes reducionista de comunidade interna.

Tendo estudado a fundo os princípios gerais propostos por Steiner, no âmbito da Escola Waldorf, Rudolf Lanz aponta que para o fundador, a princípio é que nenhuma criança deveria ser recusada na escola por falta de recursos financeiros de seus pais. “Para Steiner, o rico deveria pagar uma taxa mais elevada, enquanto os menos afortunados gozariam de uma redução ou isenção completa nas Escolas Waldorf”. (LANZ, 2016, p. 185).

Dessa forma, para Steiner, a Escola Waldorf deveria ser um caminho, portanto, de concretização de um impulso social necessário para a evolução da sociedade. Reconhecendo, mesmo antes da fundação da escola, que os problemas vivenciados pela humanidade possuem raízes nas questões sociais, Steiner irá destacar que a educação tem o papel principal na tarefa social básica para a reformulação da sociedade e das relações entre os homens. Destarte, do ponto de vista da Pedagogia Waldorf, a missão da escola, como comunidade, é a educação da criança, para que ela assuma seu papel no mundo.

A Pedagogia Waldorf, segundo Steiner, deveria formar, então, crianças e jovens para que reconhecessem seu próprio valor e percebessem que este está intrinsecamente ligado à missão de ajudar a transformar o planeta. Ao longo de sua obra, Steiner buscará demonstrar que o ensino deve estar permanentemente ligado ao contexto social humano e sempre costurado à noção de coletividade, da qual, todos fazem parte e pelo qual todos são responsáveis pelo futuro social da humanidade.

O antropósofo Rudolf Lanz irá comentar também em sua obra acerca da Pedagogia Waldorf que a intenção da escola era proporcionar um intenso cultivo de senso de responsabilidade social. Entre seus ideais, encontra-se a capacidade de fomentar um questionamento positivo do mundo, o de imaginar novos ideais e transformar o mundo de acordo com estes.

O homem plenamente desenvolvido deve estar cômico de sua responsabilidade social e preparado para assumi-la; sua motivação para isso não devem ser veleidades momentâneas, e sim uma elevada imagem do ser humano e seu destino. [...] A formação global que os alunos recebem nas escolas Waldorf inclui um intenso cultivo de senso de responsabilidade social. Este se combina perfeitamente com a ênfase dada à personalidade. Na base de suas múltiplas vivências, o aluno possui uma rica escala de valores, sem prejuízo de seu espírito crítico, de sua honestidade e de sua coragem para enfrentar problemas e lutar em prol de ideias. A classe em que passa muitos anos é uma imagem do convívio social que o espera na vida adulta; a luta contra a mentalidade da seleção e da eliminação dos mais fracos conduz à compreensão dos colegas que são diferentes e, segundo os cruéis critérios das escolas tradicionais, inferiores, o coleguismo, em lugar da ambição, produz o prazer de ajudar o colega ao invés de pisoteá-lo (LANZ, 2016, p. 174).

De lá para cá, o método de ensino idealizado por Steiner e os Molt cresceu muito e hoje está presente em mais 60 países, sendo um dos maiores movimentos educacionais independentes do mundo. Segundo a Federação das Escolas Waldorf, atualmente, existem especificamente mais de 1.100 escolas Waldorf em 64 países e 1.857 jardins de infância Waldorf em mais de 70 países, além de associações Waldorf e centros de treinamento de professores para educadores e professores Waldorf em todo o mundo. Mas antes de debatermos a pedagogia Waldorf no presente, nos cabe tentarmos compreender um pouco mais acerca da biografia humana, com base nas percepções trazidas por Steiner, no âmbito da Pedagogia Waldorf.

A pedagogia Waldorf, busca atravessar a superfície do ser humano para chegar o mais próximo possível do cerne da criança de modo a potencializar a existência desta, para oferecer os impulsos adequados para a formação humana. Desde já é preciso reconhecermos que para Steiner urge sabermos inicialmente como atua o inconsciente da criança, para assim insuflarmos os impulsos mais adequados.

Para o educador, a razão consciente — de mente e de vontade — que o ser humano possui, é apenas uma parte de sua vida anímica, já que no âmago da criança reina o corpo astral, com uma imensa racionalidade, a ser desvelada com adequada formação. A criança aprende vivamente ou conhece qualquer fato quando esteja engajada emocionalmente. Ela acompanha tudo com relações sentimentais de simpatia ou antipatia, de admiração, de entusiasmo ou tédio. Esta percepção da criança como ser emotivo e alinhado às fantasias, irá ser reconhecida como uma das forças anímicas fundantes, dentro dos princípios gerais evolutivos que compreendem as **etapas de sete anos, denominadas setênios**. Embora essa divisão em setênios possa ser observada durante a vida

inteira, a educação, para Steiner, no sentido comum, limita-se aos primeiros vinte e um anos de vida, ou seja, os três primeiros setênios.

Segundo Rudolf Steiner, a vida humana não decorre de forma linear, mas, sim em ciclos de aproximadamente 7 anos, onde em cada um desses ciclos um determinado membro da entidade humana se desenvolve de maneira mais pronunciada a personalidade. A partir da leitura de textos da Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB) e das obras de Steiner verificamos que cada etapa demonstra momentos nitidamente diferenciáveis, nos quais surgem ou despertam interesses, perguntas e necessidades reais. Constatamos ainda, que as fases da vida do homem são interligadas, e quando reparamos nisso, como essas diversas fases estão interligadas, torna-se de suma importância levar em consideração todo transcurso da vida humana, para a prática da educação e do ensino.

Buscando uma prática pedagógica fundamentada no verdadeiro conhecimento do ser humano, Steiner vai apontar que o humano deveria ter mais clareza de como as coisas realmente são. Ele percebia que a humanidade de hoje tem o conhecimento do corpo físico extremamente bem fundamentado, muito a partir dos conhecimentos da biologia, psicologia e da anatomia, mas quando se trata dos conhecimentos sobre a alma, considerando os conceitos que dispomos no presente, ele irá enfatizar que nos encontramos, perante uma impossibilidade quase total.

É que tudo o que se relaciona com a alma são meros nomes, meras palavras. Não alcançamos mais a realidade — nem mesmo sobre as coisas como pensar, sentir e querer — ao levarmos em conta a psicologia vigente nos dias atuais. As palavras permaneceram: pensar sentir e querer; contudo não existe uma concepção do que realmente vive na alma e que corresponde a pensar sentir e querer (STEINER, 2005,, p. 2).

Por isso, para o educador, é fundamental um ensino verdadeiramente prático e sensível, que queira sempre ir em direção à realidade sem perdê-la de vista. Despertos para observar os meandros de cada fase humana, veremos, pois, que em sua primeira infância, o homem é quase totalmente dirigido interiormente, até em sua circulação sanguínea, conforme o que ocorre em seu ambiente, e a partir daí flui o que ele assimilou com os sentimentos.

A criança entre as trocas de dentes e a maturidade sexual não reconhece como preponderantemente o papel ativo o intelecto, e sim a fantasia, o sentir-muito-sentido. Por isso, o educador diz com certa frequência, que temos de desenvolver a fantasia. “Se não o fizermos, e passarmos cedo demais para toda sorte de racionalidade, a criança não conseguirá passar para o seu desenvolvimento físico e corporal de maneira adequada”. (STEINER, 2005, p. 110). Inclusive ele destaca, que, muitas das manifestações patológicas desta época capitalista, em que vivemos, devem-se ao fato de se ter enfatizado demais o intelecto na educação de crianças, na fase que compreende a troca de dentes e a maturidade sexual.

Rudolf Lanz, em consonância com esta perspectiva de Steiner vai enfatizar que todas as abstrações, conceitos sem vida e raciocínios intelectuais que não apelem à fantasia da criança não só deixam de alimentar seu manancial de forças sentimentais, como também as destroem e ressecam. Mais adiante ele em sua obra *Pedagogia Waldorf* irá trazer outros inúmeros fatores que ameaçam, em nossa época, o desabrochar da verdadeira personalidade.

Imagens estereotipadas dos meios de massa, avalanche de sons e ritmos, e animalização dos extintos e a mecanização do pensar, são uns tantos golpes para massacrar individualidade. [...] Entre as contramedidas, uma educação de acordo com a verdadeira natureza ocupa o primeiro lugar”. (LANZ,2016, p. 69).

Lanz irá complementar dizendo que só se pode falar em autêntico aprendizado quando este é realizado de acordo com a disposição interior, produzida pelo amadurecimento, e quando se integra na personalidade total como enriquecimento. Fora disso, o aprendizado não tem sentido nem finalidade pedagógica; reduz-se a um simples adestramento. Ele tece uma crítica, assim como Steiner anteriormente, à forma como os adeptos do ensino de seu tempo achavam e ainda acham que a inteligência da criança pequena é suficiente para alfabetização e formação humana.

Eles querem usá-la e desenvolvê-la, mas infelizmente se esquecem de que a inteligência é apenas uma entre muitas capacidades (fantasia, criatividade etc.). Hipertrofiando-a cria-se um desequilíbrio, quando não uma atrofia das outras capacidades (LANZ, 2016, 163).

Nesse sentido, aprender é, para Pedagogia Waldorf como, um processo global e complexo que se realiza em muitos níveis psicomentais. “Decompor em pequenos passos, limitá-lo ao espectro ‘informação ou conhecimento’ significa ignorar totalmente o que o aprender realmente é”. (LANZ, 2016, p. 169). Para Steiner, toda a biografia humana pode ser dividida em fases, cuja primeira segue até os sete anos de idade. Contudo, cada uma das fases da vida se divide, por sua vez, em partes nitidamente distinguíveis.

Na primeira fase de zero aos dois anos e meio, por exemplo, Steiner irá destacar que a criança, apesar de ter uma instintiva capacidade perceptiva em relação a tudo o que acontece ao seu redor, especialmente em relação ao que acontece nas pessoas — às quais estabelece especial relacionamento anímico — ainda sim, o estado do ser criança se concentra quase inteiramente dentro organismo, o que o leva a rejeitar a vontade exterior, perante a soberana formação interior. “A criança nesta fase se defende de maneira totalmente involuntária contra o que quer interferir conscientemente nela, principalmente nos primeiros dois anos e meio de vida” (STEINER, 2008, p. 123).

Ou seja, Steiner irá colocar que, no fundo, a criança nestes dois anos e meio, deseja inconscientemente trabalhar em seu próprio interior, sendo assim, quase inacessível ou no mínimo pálida toda e qualquer interferência consciente, arbitrária, vinda de fora. No entanto, Rudolf Steiner, ao tratar das forças anímicas que se fazem presentes em determinadas fases da vida, irá afirmar que mesmo a criança tendo uma natureza extremamente íntima na fase de zero aos dois e meio (sendo modelada pela cabeça — no sorver, ouvir, falar) tem uma percepção da receptividade totalmente submersa no sentimento.

Ela também é receptiva aos nossos sentimentos e aos nossos pensamentos. Assim sendo, a educação durante esses primeiros dois anos e meio de vida só pode visar a nossa auto-educação, de modo que na proximidade da criança nosso pensar, sentir e querer convenham a ela. Via de regra, a tendência imitação continua nos anos posteriores até a segunda dentição (STEINER, 2008, p. 125).

Dessa maneira, a criança para Steiner, quando não entregue ao mundo interior soberano, abre portas, ou melhor pequenas frestas, para se comportar como nós mesmos, em sua presença, nos comportamos.

Isso significa que quando a criança, por exemplo, aprende a falar, não podemos impor algo na fala, principalmente não podemos forçá-la, com a nossa vontade, ao falar desta ou daquela maneira. É preciso falarmos na presença da criança de maneira natural, ou seja, como corresponde ao nosso estilo, de modo que ela tenha oportunidade de ouvi-lo, cabendo a nós tomar as providências para que a nossa fala seja aceitável do ponto de vista moral. A criança absorve isso e se introduz por este caminho. (STEINER, 2008, p. 126).

Para Steiner é preciso entender que o ser humano, em seu ingresso na vida terrestre, é um ser que se caracteriza pelo dom da imitação, conseqüentemente, é preciso organizar justamente a educação de maneira adequada. A permeabilidade da criança ao que se acha ao redor dela é um fato que todo educador deveria conhecer e levar em conta. Segundo ele, a criança absorve inconscientemente não só o que existe sob aspecto físico, mas também o clima emotivo que a circunda, os sentimentos das pessoas, o caráter – enfim tudo isso penetra na criança e é absorvido.

Na primeira fase, antes da troca dos dentes, a criança de certa forma, é, em sua totalidade, um órgão sensório. Quando os senhores comem algo doce ou azedo, o sentem na língua e no céu da boca. Quando a criança bebe leite, sente o gosto do leite através do corpo inteiro, pois ela é um órgão dos sentidos em relação ao paladar. Ela sente o sabor através do corpo inteiro. (STEINER, 2005, p. 20).

Para o educador, a própria maneira de pensar o mundo baseia-se na imitação nesta fase. As crianças, de forma inconsciente, esperam que os adultos sejam modelos em tudo, principalmente a partir dos 2 anos e meio. “Se escolhêssemos, digamos, um órgão sensório, o ser humano seria, nesta fase, de certa maneira, totalmente olhos”. (STEINER, 2013, p. 49). Desse modo, assim como os olhos recebem as impressões do mundo exterior e, justamente por sua própria organização, copiam o que se apresenta em seu ambiente, também o homem todo, em seu primeiro período de vida, copia interiormente o que ocorre ao seu redor. É por meio da imitação mais sutil que ele gera, ainda sem inteira consciência, o fundamento da sua moralidade futura.

Vendo, portanto, que a imitação e o exemplo são os motivos básicos de todo comportamento infantil, o educador tem em suas mãos a chave de ouro para realizar a sua tarefa. Não é, pois, por meio de exortações, de preceitos morais, de conscientização de toda espécie que se educa uma criança em idade pré-escolar, mas pelo exemplo e pelo ambiente, irá observar Lanz.

No entanto, para Steiner, as correlações na vida são bem complicadas nos tempos atuais — onde ao se falar em pensar, sentir e querer, apenas pronunciam-se palavras, muitas vezes, nada se compreende efetivamente. Para Steiner de modo geral, uma gama de pessoas insiste em formar outros seres humanos, quando nada ou pouco sabem sobre o itinerário humano, justamente por estarem apartados da prática orgânica da vida.

“A vida prática é, hoje, nem um pouco prática, em todas as áreas, justamente a vida prática não é, absolutamente, prática. (STEINER, 2005, p. 4). Ele aponta que, em nosso tempo, a maior

parte das pessoas não possuem mais nenhum sentido de realidade. “Eu lhe disse na primeira hora que os práticos são os que menos sentido prático possuem, que são todos teóricos atualmente, é que os Homens observam tudo isoladamente”. (STEINER, 2005, p. 41). Para o educador, o materialista, de maneira reducionista, só busca compreender o pensar, e essa é a sua tragédia:

O materialismo nem mesmo entende a matéria, porque não vê nela o espírito. Ele apenas dogmatiza dizendo que só existe a matéria e sua atuação, mas não entende nem um pouco que o Espírito está dentro de tudo. O curioso é que, ao quisermos descrever o materialismo temos de fazer com a seguinte definição: ‘o materialismo é aquela cosmovisão que nada entende da matéria’. (STEINER, 2013, p. 48).

Desse modo, para o educador, quem desejar adquirir conhecimento do ser humano terá necessariamente de acolher a percepção antroposófica. Segundo Steiner, temos, pois, de conhecer exatamente os limites entre a manifestação corpórea, anímica e a espiritual, e como uma leva outra; e isso é especialmente necessário para o desenvolvimento da criança em seu primeiro período de vida.

A questão é não continuarmos adormecidos. E, mais ainda, é o caso de não continuarmos dormindo nas áreas da educação e do ensino. É importante que uma educação que atinja todo o ser humano em corpo, alma e espírito seja recebida, e que, para isso, corpo alma e espírito sejam, antes de tudo, reconhecidos. (STEINER, 2005, p. 5).

Somente quem está disposto a conhecer com sensibilidade os princípios antroposóficos, conseguirá, para Steiner, desenvolver dentro de si, pela educação e por toda a condução do ser humano em desenvolvimento, o amor correto, que de longe é o melhor recurso educativo. Em seu livro *A Educação da criança segundo a ciência espiritual*, destaca que quaisquer regras e qualquer instrução artificial e sem calor nada podem trazer de bom as crianças. Steiner, afirma que os educadores precisam oferecer um amor sincero, jamais forçado e demonstra em sua pedagogia que se a terra para planta precisa ser fértil, a atmosfera de ensino – para o aprendiz — precisa ser recheada de calor, amor e alegria.

Steiner e Lanz são categóricos ao afirmar que toda criança em primeiro lugar deve receber um ambiente cheio de carinho, amor e entusiasmo. Quando pode imitar exemplos sadios numa atmosfera de amor, a criança se encontra em seu elemento mais adequado. Segundo eles, entre os impulsos que têm efeito plasmador sobre os órgãos físicos encontramos, pois, a alegria provocada pelo ambiente. Lanz diz “onde falta o carinho humano, surgem traumas e defeitos psíquicos – todo o desenvolvimento físico e mental acha-se consideravelmente atrasado” (LANZ, 2016, p. 36).

No caso do ensino, é com amor e sensibilidade, que a criança encontra o elemento adequado para seu desenvolvimento pleno. O educador deve usar a sua sensibilidade, percepção de ritmo, fantasia e os sentimentos para compreender de forma vívida como a criança ultrapassa aquilo que os sentidos transmitem.

Nesses primeiros anos da infância, meios educativos tais como, por exemplo, canções infantis devem impressionar os sentidos por seu belo ritmo. O que importa não é tanto o conteúdo, mas a beleza sonora, a fantasia viva. Quanto mais algo vivifica a visão e o ouvido, tanto melhor.

Nunca se deveria subestimar a força plasmadora de movimentos de dança acompanhando o ritmo de uma música (STEINER, 1999, p. 22).

Dessa forma, para concretizar este ambiente vivo e sensível, o educador Waldorf deve estimular em sua alma o sentido artístico, pois o professor atua na criança não simplesmente com o imaginável ou conceituável, e sim mais exatamente — se nos permitem usar a expressão — com o imponderável da vida. “Inconscientemente, muito, mais muitíssimo, passa do professor, do educador para a criança. (STEINER, 2005, p. 32)

Em sua obra Steiner irá compactuar, portanto, da ideia que a razão, quando intelectualizada na primeira infância, atua sobre a vida da criança como algo árido, limitador, enquanto a fantasia a reaviva, estimula. O professor Waldorf deve entrar na classe “com tal predisposição, tal estado de espírito que o faça ser realmente capaz de ir no fundo na alma das crianças”. (STEINER, 2005, p. 62).

Desse modo, percebemos que nas Escolas Waldorf as emoções e vivências devem acompanhar o ensino de todas as matérias. Segundo Rudolf Lanz, o professor deve ser um artista no sentido mais amplo da palavra e todo o ensino deve ser como uma obra de arte, assim como o artista se dirige aos sentimentos de seu público, o professor irá alcançar as suas metas estimulando os sentimentos e fantasia de seus alunos na primeira infância.

O antropósofo, faz questão de destacar que entre o endurecimento do pensar abstrato e a volatilidade da vontade, o elemento artístico é capaz de estabelecer a harmonização e o equilíbrio que garantem desenvolvimento sadio do jovem. “Não se deve tratar evidentemente de arte alheia à vida, com finalidades puramente ‘decorativas’, e sim de um enfoque e de um cultivo do ‘belo’ inseridos na realidade da vida prática”. (LANZ, 2016, p. 51).

Reconhecendo o papel crucial do elemento artístico, na escola Waldorf é introduzido também desde o início não só ensino de euritmia — esta língua visível em que o ser humano vivo, ao executar movimentos com próprio corpo e em grupo, se expressa como na língua (oral e escrita); bem como o ensino de música e canto. Tudo isso tem um significado muito especial para as crianças: o objetivo é que todas as aulas sejam ministradas artisticamente, que também o autenticamente artístico — a pintura, trabalho de modelagem, e a música -, seja iniciado imediatamente, assim que a criança entrar no primeiro ano.

E que se atente, segundo Steiner, para que o ser humano, em seu íntimo, se aproprie por meio das vivências, de tudo isso.

Pense bem, durante todo o dia os senhores respiram. O coração dos Senhores bate também durante a noite, não podendo parar nunca entre o nascimento e a morte. Tem de estar constantemente no ritmo. Não se cansa de maneira alguma. Na educação e no ensino, os senhores terão de se orientar pelo sistema que domina o Homem. Portanto, no período entre a troca dos dentes e a maturidade sexual, os senhores, ao criar imagens deverão se orientar pelo ritmo. Deverão conceber tudo que vierem a descrever e a fazer de forma tal que a cabeça participe um mínimo possível, e que o coração e todo o ritmo — tudo que for artístico, rítmico — tomem parte na ação. Qual é a consequência disto? É que, numa aula assim, a criança não ficará nem um pouco cansada, uma vez que se orientará a pelo sistema rítmico e não pela cabeça. (STEINER, 2005, p. 113).

Os alunos devem viver numa alternância entre contração e dilatação, sono e vigília, contemplação e atividade. Ritmos entre sentimentos e atividades opostos vivificam um ensino. Isso é possível no decorrer de cada aula. mas

Além disso um horário escolar bem elaborado, as próprias matérias **se alternam no ritmo** que apela sucessivamente ao raciocínio, ao sentimento Vivo e ao fazer (LANZ, 2016 p. 92).

Para Steiner e Lanz, nesse sentido, quanto mais viva for a descrição das coisas, mais os educadores requisitarão das crianças apenas o sistema rítmico e tanto menos estas se cansarão. “Quanto mais imagens-vivas forem descortinadas perante a criança, menos os educadores forçarão seu intelecto”. (STEINER, 2005, p. 114).

Considerando a música um elemento vivo significativo dentro e fora da sala de aula, Steiner vai apontar:

Os senhores devem sentir que, no momento em que canta, a criança é um instrumento musical; quando estiverem dando aula de música ou de canto, senhores deverão estar diante da classe com o sentimento claro de que cada criança é um instrumento musical, e que sente, no íntimo, o bem-estar do resson. É que o resson resulta dessa circulação especial da respiração. Esta é a música interior. (STEINER, 2005, p. 96).

Para Steiner, se nos primeiros anos de vida a criança aprendeu muito por meio da imitação, agora é preciso procurar fazer com que ela, seguindo o bem-estar interior, que se sente ao formar uma melodia e um ritmo, aprenda o canto e vivencie os diferentes sentires a partir da euritmia. O educador acredita que o ser humano revela uma boa parte de seu interior, a partir da euritmia. “Euritmia, é a manifestação do íntimo. Na euritmia é expresso o que o ser humano pode vivenciar na circulação do sangue ao respirar, desde que aquela se torne anímica. (STEINER, 2005, p. 106)

Para Steiner, o espaço é algo, totalmente, concreto e perceptível para o ser humano. Este, sente-se dentro do espaço e experimenta necessidade de nele se colocar. Desse modo, o fato de ensino de euritmia não constar no ensino atual é uma prova para Steiner de que não se pensa em buscar as capacidades humanas na natureza, na essência do ser humano; pois ao se empreender tal busca, chega-se, por si só a euritmia.

No âmbito da Pedagogia Waldorf, é enfatizado que deveríamos trazer para criança o mais tardiamente possível tudo aquilo que coloca em ação apenas uma parte do organismo e deixa o resto do corpo sem atividade. “Mais importante é primeiro fazer o ser humano movimentar-se, ser estimulado por inteiro, e depois uma parte” (STEINER, 2005, p. 28).

Destarte compreendemos então, a importância das matérias artísticas, que estimulam e apelam ao sentimento e ação do aluno. “Ele tem de fazer algo com as mãos, outras partes do corpo, tem de criar algo que seja resultado da sua fantasia, usando à vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso crítico.” (LANZ, 2016, p. 135). Por isso, as matérias que trabalham o elemento artístico têm alto valor pedagógico e terapêutico.

A proposta da pedagogia Waldorf é que no primeiro setênio, seja criado então, um ambiente propício para a formação, e não uma pré-escola com conteúdo ou ensino formal. Tanto é assim que nas Escolas Waldorf as crianças de quatro a seis anos são agrupadas no jardim de infância, porque o ambiente e as atividades desenvolvidas devem atender às experiências e atividades que crianças destas idades demandam.

Segundo Steiner, na primeira etapa é preciso uma forte representação do mundo, do ambiente, da terra – sendo esta representação passada com muita vida e poesia. Para Steiner a criança tem, de antemão, o sentido artístico, a fantasia criada pelos sentidos. Nesse sentido, no

primeiro setênio devemos passar, com a criança, pelo desenvolvimento cultural da humanidade, bebendo de fontes sensíveis ao sentir. “O que advém do verdadeiro conhecimento do ser humano também à dentro no ser da criança”. (STEINER, 2005, p. 30).

Para tanto, na escola Waldorf reina em cada sala uma fantasia criada livremente. Não existem prescrições segundo Steiner, apenas o espírito da escola Waldorf. É muito importante que isso seja compreendido: o professor é autônomo e pode perfeitamente, dentro desse espírito, fazer o que considera correto. A vivacidade e liberdade do professor são, portanto, vistas sempre como bem vindas, pois são estas que muito alimentam a vivacidade das crianças. “O professor e o educador necessitam de extrema ousadia para entrar na vida, uma vez que, acima de tudo, a questão da Educação — ao menos na sala de aula — não é uma questão do professor, mas uma questão das crianças”. (STEINER, 2005, p. 58).

Steiner diz ser uma questão das crianças, no sentido de fortalecer a ideia de que o educador, com sensibilidade, amplie não só sua capacidade de observar e sentir o mundo, à maneira das crianças, ou seja, com mais sentissência, como também perceba sua responsabilidade diante daqueles seres humanos, que, sem sombra de dúvida guardaram suas vivências em seu interior.

Com base em tudo o que foi dito, podemos ver, que todo ensino e toda a educação tem de ser buscados na vida. Trazendo à criança um sentimento — tudo deve ser-lhe trazido artisticamente sobre o ponto de vista do sentimento — ensinando-a sentir a inter-relação entre plantas e solo, a criança, segundo o Steiner, tornar-se-á sensível e sensata. Ela pensará com base na natureza:

Ao experimentarmos ensinar-lhe como está vinculada ao animal, renasce a vontade de todos os animais no Homem, e isto em diferenciações, em relativa individualização, todas as características, todos os sentimentos que impregnam um animal vivem no ser humano. Através disso, o querer do Homem é impulsionado e o ser humano inserido no mundo de maneira natural, de acordo com a sua essência. (STEINER, 2005, p. 50).

Esse culto à natureza, se presta, para o educador e os demais antropósofos, extraordinariamente bem para o aprofundamento do sentimento religioso, e é sentido pelas crianças como algo extremamente solene. Steiner reconhece que dentro das escolas Waldorf deve haver aulas de religião livre, onde as crianças serão ensinadas e/ou estimuladas primeiramente a reconhecerem dentro de si o espírito de gratidão ao contemplar todas as coisas da natureza.

Enquanto simplesmente narramos o que as coisas fazem (pedras, plantas e etc) — seja nas lendas ou nos mitos -, é importante que o olhar da criança seja guiado pela percepção do divino em todas as coisas. Portanto, começamos, de certa forma, com uma espécie de por assim dizer neutralismo religioso infantil. [...] O importante é ensinar às crianças uma espécie de religião da natureza como um todo. (STEINER, 2005, p. 136).

Dessa maneira, o ensino Waldorf propõe que na educação não nos movamos, sejamos educadores ou estudantes, por entre coisas que nos afastem para muito longe da vida. Para Steiner é possível entender tudo que está próximo da vida. Os antropósofos poderiam mesmo dizer também, que, o que é de fato compreensível tem necessariamente de estar próximo da vida.

Um dos princípios Waldorf é que a criança aprenda então tudo de maneira viva. Para Steiner a criança deve ser tocada em seu íntimo quando conhece o mundo das plantas e sua inter-relação com a terra. “A criança não se cansará quando principiarmos da vida, ela se cansará quando partimos

da abstração. (STEINER, 2005, p. 112). Destarte, nas escolas Waldorf deve-se perfeitamente aproveitar a possibilidade de ligar à vida todos os fenômenos físicos. Para isso, é verdadeiramente necessário que tenhamos fantasia e curiosidade sobre as coisas que estão diante da terra.

Na primeira fase da criança, é necessário para o educador falarmos de tudo que existe no ambiente da criança, sejam plantas, animais ou pedras, de tal maneira que as coisas conversem entre si, relacionem-se.

Para criança, ainda não existe nenhuma razão para pensar que a pedra e o cachorro não possuem alma, ela apenas distingue que o cachorro se move e a pedra não. Ela não atribui, contudo, o movimento à presença de uma alma. O importante disto é que, então, tudo o que é dotado de alma e de vida pode ser tratado como o são os seres humanos, que falam uns com os outros, pensam, sentem e desenvolvem simpatia e antipatia (STEINER, 2005, p.31).

Por isso, para Steiner, tudo que for trazido para criança desta fase tem de ser permeado pelo elemento mágico dos contos de fada, das lendas e dos contos avivados pela alma. Lanz também aborda o papel dos contos de fadas, e aponta que estes transmitem de forma imaginativa, verdades e realidades de ordem espiritual, cujo objetivo é a apresentação da evolução espiritual da humanidade e do indivíduo. Contos de fadas devem, pois, ser entendidos como descrições, sobre forma de imagens, de profundas verdades. Provém, segundo o antropólogo, de uma velha sabedoria popular, não tendo sido inventados e muito menos redigidos com intuito de divertir as crianças. “São restos de uma velha mentalidade popular vazada em imagens, e não em conceitos” (LANZ, 2016, p. 113).

É por meio dos contos e das vivências terrenas que, no âmbito da Pedagogia Waldorf, a criança recebe as melhores disposições anímicas para manifestação instintiva de sua fantasia de sua alma. Sendo estas metodologias reconhecidas, os conceitos e imagens vão aos poucos inter-relacionando e formando um tecido orgânico no interior da criança. E estes conceitos, segundo Steiner, vão crescendo e adaptando-se na medida em que a cosmovisão do aluno se alarga.

Numa perspectiva ampla, a geologia, descrição da Terra e a observação de plantas têm sempre de ser uma coisa só, pois a Terra é um organismo e as plantas são como o cabelo nesse organismo. A criança deve adquirir a representação de que a terra e as plantas estão sempre juntas, de que cada pedaço da terra carrega as plantas que a ele pertencem. (STEINER, 2005, p. 40).

A partir daí, podemos observar que a criança Waldorf deve crescer mais conectada com tudo o que a terra abrange. A sensação com as leituras e descrições de Steiner acerca da rotina-naturalista das escolas Waldorf, é que as crianças parecem não se encontrar mais apenas sobre o chão morto, mas sobre a terra viva, sentindo tudo na terra como algo vivo. “Ela adquirirá gradativamente a representação de que está sobre a Terra assim como estivesse sobre um grande organismo — como, por exemplo, sobre uma baleia”. (STEINER, 2005, p. 49).

Essa sensação de ligação com a Terra, para o educador Lanz, carrega também um aprofundamento abrangente de como o ser humano sente-o-mundo. Ou ao menos, deveria sentir quando impulsionado na infância pelos sentires adequados. “Essa ligação com o mundo, considerado como hábitat vivo e orgânico da humanidade, é uma das metas principais da Pedagogia Waldorf. Ela

quer formar indivíduos práticos e conscientes. Por isso toda alienação lhe é estranha”. (LANZ, 2016, p. 95)

Outra atividade muito importante que tem valor preponderante na educação da criança nos primeiros sete anos é o brincar. Na pedagogia Waldorf ele é fundamental para o desenvolvimento sadio da criança, e deve ser livre e não dirigido. “O impulso natural interior da criança para aprender a se tornar humana, para adaptar-se e se adequar ao ambiente, encontra evasão no brincar livre” (STEINER, 2005, p. 54). Segundo o estudioso, a criança procura a atividade lúdica que melhor corresponde às suas necessidades evolutivas momentâneas, seguindo inconscientemente e instintivamente os estímulos provenientes de uma sabedoria corpórea.

Em consonância, Rudolf Lanz irá apontar que o brincar da criança, é o conteúdo principal de sua vida pré-escolar. E vejam bem, se no caso do adulto, o brincar e o jogo é uma atividade para as horas de lazer, um passatempo, para as crianças constituem algo muito sério, pois permite dar livre curso à sua fantasia, a todos os impulsos que ele vem do corpo e da Imaginação. “Por isso o brincar e o brinquedo deveriam conduzir a criança a uma calma entrega a si mesma”. (LANZ, 2016, p. 147)

As escolas Waldorf, portanto, estimulam o brincar e os brinquedos — estes últimos, geralmente criados pelas próprias crianças, com materiais naturais — que consigam desenvolver sua fantasia e imaginação. “O brinquedo deve ser um incentivo, e não um produto acabado”. (LANZ, 2016, p. 147. Para os educadores da respectiva pedagogia é, extremamente, bom para a criança poder acrescentar o maior número possível de coisas, desenvolver a fantasia e a capacidade de usar símbolos. Por isso, eles pontuam a necessidade de procurar dar um mínimo possível de coisas acabadas, belas e estimulantes por si só, às crianças. Dentre os tipos recomendáveis de brinquedos, eles destacam os que exigem treino de habilidade manual, de equilíbrio do domínio do corpo, e os que em geral permitem à criança fazer trabalhos caseiros imaginativos ou de preferência reais.

Sobre a necessidade de se estimular trabalhos manuais e trabalhos artísticos no ambiente escolar, o fundador da Escola Waldorf, vai enfatizar o quão importante é trabalhar na escola para que as crianças saibam razoavelmente o que se faz nas diferentes profissões, e aprendam realmente executar trabalhos que façam parte da vida. Não se trata de formar artistas e artesãos, mas sim, de proporcionar aos jovens o contato com vários materiais e números atividades básicas da humanidade como fiar, tecer, forjar, modelar, esculpir, pintar e outros.

Para Lanz, o jovem que passou por essas experiências tem respeito pelo trabalho manual, e sua sensibilidade em relação às qualidades de um objeto ou de uma atividade será aprofundada, sem falar dos conhecimentos gerais e fortalecimento emocional adquiridos. Além disso, tais atividades exigem perseverança e capricho, e atuam, portanto, de forma decisiva sobre a vontade, sobre o senso estético e no desenvolvimento psicológico.

As obras produzidas exigem um esforço contínuo e repetição de muitos movimentos. Ora, repetição consciente é um excelente treino da vontade de um aluno que fez um grande tapete, ou esculpiu uma cabeça de pedra duríssima, mais tarde não se assustará tão facilmente diante de um problema que à primeira vista pareça exceder suas forças. (LANZ, 2016, p. 97).

Desse discernimento da realidade a partir das suas vivências, a criança Waldorf vai desenvolvendo-se gradativamente até se tornar mais autônoma e confiante das suas capacidades. Se no primeiro setênio, a criança assimila o que acontece no mundo pela imitação e pelo exemplo,

tendo o educador nesta fase o papel de propiciar um ambiente recheado de calor, amor e interesse — a toda techedura humana e ambiental — além de estimular a criatividade e lastro artístico, no segundo septênio (7-14) verificamos que o corpo ganha espaço, promovendo o desenvolvimento do sentimento e da ampliação da fantasia e da emotividade.

É imprescindível notar que o professor — de toda e qualquer etapa da vida criança e jovem — deve, segundo Steiner, ao passar o conteúdo recheá-lo com atitudes morais altruístas e irradiar amor, missão, para ele, basilar do ser humano presente na Terra. “E quando se trata de pedagogia, é fácil notar que a arte da educação é árida e estéril quando não recebe de tal raiz (o amor) o afluxo contínuo das seivas revigorantes” (STEINER, 1999, p. 25).

Com a segunda dentição começa então a época em que se pode exercer sobre a criança uma influência pedagógica externa mais forte. Se até os sete anos de idade a criança deve ter exemplos físicos para serem imitados, entre a troca de dentes e a puberdade, o ambiente, para Steiner deve conter tudo o que possa orientá-la por seu valor intrínseco e seu sentido.

Daí a importância, para o jovem, de ter à sua volta mestres, personalidades cuja maneira de ver e julgar o mundo possa despertar nele as forças intelectuais e morais desejáveis. Assim como imitação e exemplo eram as palavras mágicas para a educação dos primeiros anos, para os anos ora focalizados o são a aspiração a ideais e a autoridade. A autoridade natural, não-imposta, deve constituir a evidência espiritual imediata para que o jovem forme consciência, hábitos e inclinações e discipline seu temperamento, com cujos olhos observa o mundo. (STEINER, 1999, p. 22).

Desse modo, da imitação e exemplo, na educação dos primeiros anos, passa-se a focalizar a aspiração a ideais e a autoridade afetiva.

A autoridade natural não imposta deve constituir evidência espiritual imediata para que os jovens formem consciência, hábitos inclinações e discipline seu temperamento, cujos olhos observam o mundo. Veneração e respeito são forças que devem fazer crescer o desenvolvimento da criança de maneira sadia. Quem não tem, nessa idade, chance de olhar para alguém com sentimento de ilimitada veneração, mais tarde terá que pagar por isso. Quando falta essa veneração, as forças vivas da criança se atrofiam (STEINER, 1990, p. 29-30.).

Segundo Steiner, essa autoridade está imbricada nos níveis do pensar, sentir e querer, e em cada um deles, a manifestação ocorre de acordo com o âmbito de atuação. No pensar, reflete-se a busca pela aquisição de conhecimento. Já a autoridade no sentir — está presente, por exemplo, no amor do professor por seus alunos e o respeito destes para com o mesmo. E a autoridade no querer diz respeito à capacidade do professor de fazer alguma coisa, por livre escolha sensível. O professor, neste campo, trabalha sobre sua vontade e a dos alunos, ao buscar o desenvolvimento de habilidades para melhor atuar no nível prático.

Vimos anteriormente que a vida dos sentimentos se aperfeiçoa quando a criança se aprofunda nos mistérios e nas belezas da natureza, despertando dentro de si, o cultivo do sentimento do belo e da sensibilidade artística. Acerca desse tempo infantil, Steiner vai ressaltar a importância do cultivo de um sentido estético e artístico, sem o qual, segundo ele, não é possível que seja desenvolvido internamente, o amor pela existência, a alegria de viver e a força para o trabalho. Nessa

época, o sistema rítmico exercerá grande influência, e as analogias, imagens e metáforas da vida e da natureza estarão proporcionando um desenvolvimento saudável durante o segundo septênio.

Cabe destacar que a Escola Waldorf valoriza trabalhar o conteúdo em épocas, ou seja, durante várias semanas, em vez dos jovens terem sua atenção constantemente transferida de uma matéria para outra, os estudantes vivem dentro do mesmo assunto por semanas, analisando sobre diferentes aspectos e campos. Para Steiner, este tipo de ensino, fomenta a identificação e o interesse dos alunos e para o professor, há uma considerável economia no preparo e uma facilidade de planejamento, além de um engajamento emocional que beneficia a qualidade do ensino.

O ensino em épocas, para Rudolf Lanz é a mais econômica e atraente maneira de assimilar e harmonizar a riqueza de cada matéria. Podendo dessa forma planejar melhor, o professor pode enriquecer seu ensino com inúmeros apartes extraídos de outras matérias, evitando transformar-se na figura de especialista que sabe tudo de sua matéria e nada sabe de outras. "Ela (a matéria) deixa de ser um conjunto de conhecimentos mais ou menos superficiais para calcar no fundo — na personalidade do aluno -, moldando-a ou transformando-se em capacidades futuras. (LANZ, 2016, p. 103).

Um dos diferenciais da pedagogia Waldorf é, portanto, que ela, de certo modo, propõe estudar cada criança, individualmente, buscando compreender e preencher suas necessidades. É importante destacar também, que a Pedagogia não vê com bons olhos a aceleração e o adiantamento do ensino formal, pois segundo Steiner, estas não permitem o amadurecimento das vivências e experiências tão necessárias para alinhar a inteligência intelectual com a inteligência emocional e ético-moral. Esse procedimento para Steiner favorece o acúmulo de informações e ajuda a criar o hábito da superficialidade, ao exigir sempre mais novidades, mas sem o aprofundamento de nenhuma.

Já o processo vivido pela criança no terceiro septênio, inicia-se, na verdade, com a pré-adolescência, que começa a partir dos doze anos. Nessa fase, Steiner vai apontar que o jovem irá aprender a distinguir o que é verdade e o que são meras opiniões. Em 1967, o educador Waldorf George Glockler, alemão, esteve no Brasil, ministrando um seminário sobre o *terceiro septênio* aponta que a capacidade de julgamento sadio se edifica sobre a inteligência (ROMANELLI, 2017). Esta, não um mero conhecimento intelectual, mas uma inteligência desenvolvida no sentido indicado por Steiner, alinhada com o sentido ético-moral. Para ele, julgar sabiamente está ligado a um processo inicial não de julgamento, mas antes de sua abstenção, em favor de uma observação aprofundada, e dê uma caracterização. Para isso, a pessoa primeiramente desenvolve sua capacidade de se interessar por aquilo que está em julgamento.

Ressalta-se, que, muitas vezes, a Escola Waldorf foi alvo de críticas, por não estimular um viés mais politizado e crítico na primeira e segunda infância. Estudando a fundo os princípios pedagógicos apontados por Steiner, verificamos que as escolas Waldorfs de fato não alimentam diretamente qualquer militância política, por justamente estarem em consonância com a ideia de que a criança e o jovem devem internalizar primeiro, e de modo natural, o interesse pelo mundo de maneira consciente e aprofundada para somente, a partir daí consolidar um olhar mais crítico e sensível perante os fatos.

Sobre isso, Rudolf Lanz chega a comentar que um dos melhores argumentos contra essa crítica de um elitismo humanístico e de um afastamento da Escola para com os assuntos políticos e sociais, é o fato de nenhuma espécie de escola contar, proporcionalmente, entre seus ex-alunos, com

um contingente tão grande de assistentes sociais, pedagogos, agrônomos, enfermeiras, artistas e pessoas que se dedicam às crianças e aos grupos periféricos quanto as Escola Waldorf.

Destarte, é possível discernir que para Steiner a criança e o jovem só irão adquirir realmente forças para atuar socialmente e pensar criticamente sobre determinados fatos, quando, por meio de processos e vivências, interessa-se pela verdade do mundo, fomentados por impulso sociais internos, que foram, de modo auxiliar, estimulados ao longo do tempo na formação. Por isso, considera-se que a educação do terceiro septênio, consolidará a educação do juízo.

Rosely Romanely, na obra *Pedagogia Waldorf*, vai comentar que durante esta fase o jovem está ligado ao futuro, buscando ideais para prosseguir em busca daquilo que lhe desperta interesse no mundo exterior. Por isso, nesta fase, para os jovens as atitudes dos professores são mais importantes do que seu discurso. Estando mais abertos ao que há de verdadeiro por detrás das falas e dos ideais, os jovens estão mais atentos ao comportamento do professor, de modo a verificar se seus discursos de fato estão em consonância com o que é praticado na realidade.

Dessa forma, para Steiner na profissão de ensinar, especialmente educar, é necessário, antes de tudo como professores, realmente fazer acender nas almas — o que de fato deve-se exercitar, e o que de fato devemos ensinar. Por isso que ele irá comentar, que, durante esta fase, principalmente na puberdade, irá causar um certo horror — por parte dos estudantes — ver um professor perante uma classe com um livro na mão, ensinando coisas deste retiradas, sem de fato ter apropriado do conhecimento.

Para Steiner, de maneira inconsciente, surgirá a seguinte questão: “Ele não sabe absolutamente o que eu devo aprender. Porque eu tenho de aprender o que ele próprio não sabe, o que ele próprio não pratica? Segundo Steiner, é sempre este o julgamento subconsciente dos jovens que recebem do professor ensinamentos retirados de um livro ou de um caderno. “Por isso, tão logo o subconsciente infantil perceba que o próprio professor não sabe o que ensina, que ele tem de primeiro olhar no caderno, a criança e jovem consideram desnecessários a prendê-los” (STEINER, 2005, p. 55). Por isso, acima de tudo, Steiner irá pontuar que a educação e o ensino exigem do professor autoconhecimento e interiorização do conteúdo passado.

Steiner vai apontar ainda, que nesta fase, a escola e o professor devem auxiliar o jovem a despertar um interesse extraordinário pelo mundo exterior, de modo a alimentar o espírito comunitário, reconhecendo o amor universal. “Ora a época menos apropriada para se ter essa preocupação consigo mesmo é a idade entre 14 e 21 anos. “Nesta idade, a capacidade pensante deve ser dirigida aos múltiplos aspectos e relações do universo inteiro. O mundo deve tornar-se, para o jovem, tão interessante que nem lhe venha à cabeça tirar sua atenção dele para preocupar-se constantemente consigo mesmo”. (STEINER, 1990, p. 14).

E para ele, isto é um desafio imenso nos dias de hoje tendo em vista, que a transição gradual da formação alimentada pelos princípios Antroposóficos, vem sendo severamente esmorecida, por valores comerciais, que tanto estimulam o lado egocêntrico da juventude. “Afim, porque os seres humanos andam mundo afora tão desenraizados de tudo? Já se observa que, ao fazê-lo, os Homens não andam como deveriam, não pisam direito, arrastam as pernas”. (STEINER, 2005, p. 50). Para Steiner, os homens não sabem muito o que fazer consigo mesmos porque não foram corretamente inseridos no mundo por meio de uma educação que cultive o espírito da existência.

#### 4 A QUESTÃO PEDAGÓGICA COMO QUESTÃO SOCIAL

Reconhecemos que a arte-de-educar busca impregnar de sentido todos os atos da vida cotidiana e acima de tudo é um claro convite para transformar o mundo. Entretanto, para podermos pensar – de maneira atuante — em novo paradigma humanitário, civilizatório, o sonho de uma diferente forma de vida – ou seja, uma filosofia que supõe uma visão holística, integradora e servidora do ser humano — é preciso compreendermos primeiro que a educação possui um caráter contraditório e ambíguo, já que pode tanto atenuar quanto estimular os fermentos de transformação na sociedade. O manancial revolucionário da educação é passível de gerar mudanças na sociedade, quando esta, alinhada ao espírito humano, é capaz de levantar pressões que podem forçar mudanças qualitativas, estruturais, seja no interior do homem, seja no lugar onde as próprias contradições nascem.

Steiner, em sua época, já observava que o organismo social segue desenvolvendo um perigoso percurso, que, acarretou e, ainda conduz a humanidade a uma cultura de impulsos e conseqüentemente danos que agem na formação dos aspectos mais cancerosos no organismo natural humano e no meio ambiente:

O atual organismo está doente pela impotência da vida espiritual. E a doença é agravada pela negação em reconhecer a sua existência. É pelo reconhecimento deste fato que se obterá uma base propícia para o desenvolvimento de um pensar adequado ao movimento social (STEINER, 2011, p. 46).

Assim, múltiplos valores existenciais abordados por Steiner — entre eles, o sentido de conectividade com o cosmo, a irmandade, a espiritualidade, etc. — vem sendo mastigados pelo mito de um desenvolvimento, que insiste em determinar a crença de que é preciso sacrificar tudo por ele, até mesmo como comenta Morin, o próprio homem. Este, aliciado, comprado, formatado e escravizado, como diria Carlos Drummond de Andrade, em seu poema *Eu, etiqueta*, torna-se cada dia mais objeto tarifado:

Hoje sou costurado, sou tecido,  
sou gravado de forma universal,  
asio de estamperia, não de casa,  
da vitrine me tiram, me recolocam,  
objeto pulsante mas objeto  
que se oferece como signo dos outros  
objetos estáticos, tarifados.  
Por me ostentar assim, tão orgulhoso  
de ser não eu, mas artigo industrial,  
peço que meu nome retifiquem.  
Já não me convém o título de homem,  
meu nome novo é coisa.  
Eu sou a coisa, coisamente.

Reconhecendo que a coisificação do homem se insere também no campo da educação, já que, uma grande parcela do sistema de ensino vem sendo reformulada e esvaziada de sua essência para se adequar aos interesses econômicos, é que nos cabe pensar se a educação antes de ser instrumento de libertação, precisa resgatar sua centralidade — ou seja, a capacidade de adotar uma visão mais holística e sensível do mundo.

Já apontamos, anteriormente, que persiste no mundo atual um problema que corrobora para os inúmeros percalços que vivenciamos – e o grande dilema é o modo de pensar referente à nossa

relação com o mundo, com o Outro – que, até o presente momento esteve inseparável da barbárie, justamente devido a humanidade, de modo geral, não reconhecer, segundo Steiner, os impulsos da Ciência Espiritual. Para o educador, muito deste itinerário trágico, se revela na dificuldade de compreendermos que as enfermidades sociais, são regidas pela fragilidade espiritual de nosso tempo também.

Para o teólogo e filósofo Leonardo Boff, o desatino encapsulamento de si mesmo — ou seja, a falta de sensibilidade para com o Outro — vem gerando uma antirrealidade que afeta a vida humana naquilo que ela possui de mais precioso — o cuidado. “No cuidado se encontra o ethos fundamental do homem. Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir” (BOFF, 1999, p. 11). Para Boff, sonhamos com um mundo ainda por vir, ou seja, com uma sociedade mundializada, onde os valores estruturantes se constroem ao redor do cuidado com as pessoas e com o planeta.

Assim como Steiner apontou em suas obras, Boff vai enfatizar que, o decisivo não são as religiões, mas a espiritualidade subjacente no homem. “É a espiritualidade que une, liga e re-liga e integra. Ela e não a religião ajuda a compor as alternativas de um novo paradigma civilizatório” (BOFF, 1999, p. 11).

Ambos reconhecem que desde tempos imemoriais, inúmeros povos e culturas se enchem de veneração face à realidade espiritual que impregna todo universo. Para Steiner e Boff, esses povos vivenciavam o significado sagrado das coisas e cultivavam espiritualidade, como aquela visão interior que unia tudo a sua fonte divina. O teólogo, que define a espiritualidade como “aquela atitude que coloca a vida no centro, que defende e promove a vida”(1999, p. 40 apud ARRUDA, 2003, p. 182), afirma que somente nos últimos quatro séculos surgiu um tipo de humanidade cega a estas dimensões e, por isso, profundamente empobrecida em sua realização no mundo. “Ela encurtou a realidade ao tamanho dos cinco sentidos, organizados pela razão analítica”. (BOFF, 1999, p. 24).

Em consonância, ambos educadores reforçam a necessidade de uma filosofia do ser e uma reflexão espiritual que nos fale do Sentido de todos os sentidos e que saiba organizar a convivência humana sobre a inspiração da lei mais fundamental do universo: a sinergia, a cooperação de todos com todos e a solidariedade cósmica. Ambos estudiosos entendem que a filosofia materialista não assimilou ainda o fato de que a matéria não é simplesmente “material”, mas é energia cheia de interações complexas. Desse modo, entendemos como eles, que uma nova filosofia deve apresentar-se como holística, ecológica e espiritual. Ela funda uma alternativa ao realismo material, com capacidade de devolver ao ser humano o sentimento de pertença à Terra, e ao seu propósito.

No entanto, reconhecemos que cada dia mais nos descuidamos de adquirir um tipo de sensibilidade-espiritual necessária, que realmente possibilita o ser humano a assimilar os ideais sociais em seu interior e repercuti-los, efetivamente, nos hábitos práticos da vida cotidiana. Nos fica claro, que o propósito de Steiner não era tanto descrever o mundo espiritual tal qual se manifesta quando o pensar livre dos sentidos transcende a autovivência para chegar à visão do espiritual, e sim, nos mostrar que a essência da natureza captada pela percepção sensorial é o espiritual.

Eu queria exprimir que a natureza, em verdade, é espiritual. [...] Queria mostrar que o homem, *pensando*, não forma imagens *a respeito* da natureza como alguém situado fora dela, e sim, que conhecer é *vivenciar*, de modo que homem, ao conhecer, está *dentro* da essência das coisas. (STEINER, 2016, p. 139).

Nesse sentido, é possível discernir que Steiner buscava estudar como o espírito age por intermédio do homem quando este atua, no âmbito sensorial, apresentando seu próprio ser como ato livre, não em sentido meramente espiritual, e sim mostrando justamente que essa essência espiritual flui para o mundo — mesmo não o revelando diretamente. “Uma *filosofia da liberdade*, uma visão existencial do mundo sensório sedento de espírito e empenhado em beleza, uma visão espiritual do vívido mundo da verdade, pairava diante de minha alma” comenta ele em sua biografia. (STEINER, 2016, p. 123).

Ao nos debruçarmos nas percepções de Steiner acerca da questão social, podemos discernir que para o educador é a partir do reconhecimento e força da vida espiritual que poderemos encontrar as diretrizes mais firmes para o saneamento do organismo social. Em três de suas obras — *Os Pontos Centrais da Questão Social; Economia Viva; e a Questão pedagógica como questão social* — Steiner reforça que a humanidade moderna aspira, “das profundezas inconscientes da alma” (STEINER, 2018, p.77), por uma nova orientação existencial, uma existência cotidiana mais adequada ao Espírito.

Nos dias atuais a questão mais importante é que não acreditemos simplesmente que se devam transformar algumas instituições isoladas exteriores, mas que temos de transformar nossas ideias, nossos conceitos e nossas sensações. Poderíamos também dizer: se quisermos ir de modo benéfico ao encontro do futuro da humanidade, temos de mudar nossa cabeça. [...] Hoje temos de transformar conscientemente o que vive em nossa alma. (STEINER, 2013, p. 68).

Percebendo a crise histórica-existencial que atinge a humanidade, o pensador em sua obra *Pontos Centrais da questão social* reforça a ideia de o papel do conteúdo espiritual ser trabalhado no âmbito da educação. Ele nos revela, neste sentido, que o método científico-natural só é fielmente conservado quando conduzido, por meio da cognição, para o âmbito do espírito. O método de ensino proposto por ele, no caso a Pedagogia Waldorf, conectado à cosmovisão, buscou reverberar desde o início — a ideia da percepção espiritual, e não só da percepção sensorial.

Destarte, Steiner aponta que certas percepções e sensações precisam surgir em cada indivíduo, e que o estímulo para essas sensações seja dado por um sistema escolar-educacional que reconheça o conteúdo da Ciência Espiritual com a mesma seriedade com que é dado atualmente o aprendizado das quatro operações. Para o pensador, é necessário semear, portanto, uma educação capaz de “permitir que o pensar e a sensibilidade humana aprendam a reconhecer as condições que viabilizam a vida, observando o organismo natural” (STEINER, 2018, p.54), e que, então essa sensibilidade e capacidade de percepção possam, conseqüentemente, ser aplicadas ao organismo social.

Ao considerar que cada ser humano tem sua tarefa social no presente e no futuro, Steiner irá apontar que a vida econômica, sendo o primeiro sistema do organismo social, está assentada a priori na base natural, “da mesma maneira como o ser humano — quanto ao seu desenvolvimento por meio da Educação, do aprendizado, da vida — baseia-se nos dons desse organismo espiritual e corporal”. (STEINER, 2018, p.57).

A Pedagogia Waldorf, contrária a uma vertente meramente materialista e conteudista, irá orientar seus princípios na direção de um pensar mais amplo e profundo, vivenciado em todos os

níveis de aprendizado, numa razão espiritualizada, que, segundo o educador, é capaz de interligar os sentidos, o intelecto, as emoções e a consciência de maneira mais integrativa, fraterna, estimulando um religamento com o que é fundamental.

Tendo mais cem anos de atuação, esta prática pedagógica nunca se evidenciou como tão atual. Esta metodologia de ensino, busca em sua cosmovisão entrelaçar a visão científica à espiritual, já que para Steiner um relacionamento sadio com o meio sociocultural e com o meio ambiente só é possível quando o que nos emana do espírito, prolonga-se, quando, a partir da antropologia meditativa, intuitiva, recordamos da nossa pulsante vida interior. Não se trata, segundo ele, de apenas uma recordação comum, mas de um recordar-se que gera novos impulsos interiores e exteriores.

Ao longo da vida, o ser humano, com base na Pedagogia Waldorf, desenvolve e aprimora seus corpos sutis nos primeiros três setênios, de modo a atuar no mundo como indivíduo, com habilidades e sentires específicos, que, trabalhados com metodologias pedagógicas adequadas cultivam a bondade, a beleza e o amor a verdade. Renato Hilário Reis, em seu livro *A constituição do ser humano*, também aborda a necessidade de ser potencializado um porvir humano mais coerente, incidindo numa mudança essencial de todo sistema de relações.

O Novo homem que é sonho e permanência de sonho daqueles cuja maior esperança é a de teimar a sublime teimosia de que o mundo pode ser melhor. De que o homem pode ser mais solidário. O sonho de que a vida pode ser menos desigual na distribuição da riqueza entre os homens, se não puder ser igual para todos. Sonho de que a educação pode contribuir com a constituição desse mundo, homem e vida melhores para todos: nunca mais excluídos! Sonho de que o melhor começo é o começar. E ao começar as visões vão se clareando sob ponto de vista prático — teórico e teórico-prático. Clarear de visões, em que os sujeitos podem se constituir, constituindo e sendo constituídos, em concepção e exercitação do poder, saber e amor. (REIS, 2011, p.84).

Para Steiner, o educador que em um permanente diálogo do interior com seu exterior, rumo à amplidão do espírito, galga patamares, dentro do prisma antroposófico, capazes de exercer com compreensão necessária a formação das crianças e jovens. Steiner nos revela um pouco desta formação humana dentro dos primeiros setênios:

Na primeira infância, o pertencimento a um todo que abarca cada um e no qual a criança poderá vivenciar um entorno caloroso e afirmativo, possibilitando vínculos com os outros e a natureza a partir da confiança e da entrega nesse entorno educativo. No Ensino Fundamental a relação com o mundo mediada pelo olhar do adulto que conduz à vivência da beleza, do sentido e da infindável riqueza de tudo que há por saber, e, através do desejo por saber desse mundo, a geração de um vínculo que poderá levar à responsabilização como procura por realizar a mutualidade existente entre ser humano e ser humano, entre ser humano e natureza. No Ensino Médio a percepção de que saber é participar, é realizar uma potencialidade própria do ser humano que pode ser transformadora e constituinte da realidade do mundo em que vive. Saber se faz vínculo e ato que inclui e abarca a realidade do outro – tolerância ativa, ação responsável. (STEINER, 2019, p. 52).

Steiner, ao longo de sua trajetória, acreditando reconhecer o elemento trágico que se sobrepunha à compreensão das reivindicações sociais em seu tempo, buscou encontrar um caminho

pedagógico-existencial que poderia, segundo ele, conduzir a saída do labirinto da atual situação social da humanidade. De lá para cá, Steiner se mantém ainda atual, em muitos aspectos.

Para Steiner, de modo geral, a sociedade considera — de maneira equivocada — que a vida espiritual, e seu reconhecimento, não podem contribuir para os dilemas sociais do presente. E educador associa à ilusão de uma mudança social com base apenas no reconhecimento da estrutura econômica, a uma educação, que por ventura crê, que, por meio da leitura e aprendizado de um manual de pedagogia, poderia se compreender tudo o que se deseja fazer e vivenciar na escola, e isso, seria para Steiner, o mesmo que desejarmos nos tornar pintores mediante a leitura de um manual de estética. Isso em nada resulta, enfatiza Steiner, que reforça ser a prática pedagógica orientada pela ciência espiritual, a base principal para emergir predisposições verdadeiramente vivificantes e transformadoras.

Com isso, chegamos à percepção de que para ele a base para uma transformação sólida social perpassa a formação de comunidades humanas e escolas que estimulem a vida prática se coligar com a Ciência espiritual, gerando assim condições de convívio socialmente desejáveis, que servirão de motor para a configuração mais saudável do organismo social.

Ele reforça que a única coisa capaz de realizar um novo porvir, um futuro mais humanizante, é consolidarmos uma educação banhada pela cosmovisão espiritual, que, por si mesma, pelo que tem a oferecer, se introduza nos pensamentos, nos sentimentos e na vontade, ou seja, “na alma humana como um todo”. A partir dessas leituras podemos discernir que ele desconstrói a percepção de que a mudança social necessária seja baseada no aspecto puramente econômico, já que o bem de todos só poderá florescer advindo de uma cosmovisão mais profunda — “inflamada de vida interior”.

Em suas obras, ele irá apontar que transformações profundas são necessárias para a recondução de todo o processo a uma função social sadia. Para tanto, tais transformações só seriam possíveis com o reconhecimento de que o homem é um ser anímico-espiritual, sendo este, o cerne da antroposofia e a pedra-de-toque da trimembração social. Para o pedagogo, algo do desprender-se de uma natureza supra-humana inunda a cabeça e todo o organismo humano. A noção chave da trimembração aplicada por Steiner em sua elaboração teórico-crítica, revela que o homem possui corpo, alma e espírito, pertencendo não só ao mundo físico, mas também ao mundo espiritual, permeado, nesse sentido, pela influência de um mundo astral.

Buscando diretrizes para suas ideias no campo macrossocial, Steiner terá por base uma epistemologia que interliga o conceito de individualidade como suporte teórico para a concepção social. Para o educador, a sociedade é uma composição de três importantes esferas: a primeira, a esfera cultural e espiritual, muito representada pela arte, ciência e religiosidade; a segunda esfera, aquela que coordena as relações humanas, é representada pelos setores jurídico, administrativo e político; e por fim, a esfera econômica, representada pelas atividades de produção, circulação e consumo de bens.

No âmbito do conceito da trimembração do organismo social, Steiner vai indicar que cada esfera da sociedade possui sua meta ideal: a esfera cultural e espiritual é o campo da liberdade, o das relações humanas corresponde à igualdade e a da esfera econômica é o campo da fraternidade. Para tanto, Steiner deixa claro que existem três ideais da humanidade — o primeiro fato é a compreensão social do ser humano; o segundo, a conquista da liberdade de pensamento; e o terceiro o conhecimento vivo do mundo do espírito por meio da Ciência Espiritual. No entanto, reforça que a

boa vontade de realizar estes três ideais não são suficientes se apenas nos limitarmos a frases e discursos genéricos. Mesmo se sustentadas por ardorosos sentimentos, nada disso resolverá se não reinar a convicção firme — propiciada pela Ciência Espiritual.

Esses ideais para Steiner devem nortear as ciências, “purificando a vida, impulsionando a moral e proporcionando à humanidade moderna novos rumos e nova vitalidade” (STEINER, 2006, p. 38). As duas primeiras exigências — a compreensão social e a liberdade de pensamento — não podem ser realizadas sem a terceira, pois trata-se de desenvolver a alma da consciência.

Ele faz questão de ressaltar que a trimembração do organismo social não busca estabelecer nenhum programa dogmático a ser adotado e nem é um projeto fixo em metas padronizadas, mas sim um caminho intuitivo que auxilia na compreensão e transformação da realidade, justamente por perceber a sociedade como um organismo vivo e orgânico. A trimembração social pretende levar em conta a atmosfera suprasensível, ao reconhecer que a vida social — como um organismo vivo — está embebido também pelo anímico-espiritual: “No futuro, será preciso que na educação geral não imperem simplesmente conceitos obtidos da ciência natural ou da indústria, mas que prevaleçam conceitos que possam constituir fundamentos para algo de caráter imaginativo” (STEINER, 2013., p. 60).

Nesse sentido, para Steiner, não haverá socialização se simultaneamente não se ensinarem as pessoas conceitos imaginativos, ou seja, conceitos que estruturam a disposição anímica do ser humano de modo totalmente diferente do que fazem os conceitos puramente abstrato de causa, efeito, força, substância e matéria.

Steiner vai afirmar que, assim como o homem tem um corpo físico e cada indivíduo precisa conviver com outras pessoas para poder realizar-se socialmente, as áreas da economia e da vida jurídico-política, tem no organismo social, uma função, que, de certo modo, as faz servidoras do campo espiritual. E para o educador, é nesta área que o homem realiza a plenitude de sua humanidade.

Johannes Hemleben, biógrafo de Steiner aponta que o pensador alemão, longe de indicar soluções prontas para as questões da existência, procurava, antes de tudo, devolver ao ser humano o seu perdido elo com o Cosmo. Numa época fascinada pelo cientismo voltado para a matéria, Hemleben comenta que Steiner, ao longo de sua trajetória buscou conscientizar-se de sua condição íntegra no contexto existencial, ou seja, reconhecer-se cidadão dos diversos planos cósmicos — eis, em Steiner, o ponto de partida para o homem de hoje em seu caminho de pleno desenvolvimento.

Ao lermos a biografia e autobiografia de Steiner percebemos que ele nos leva a refletir sobre um insistente dilema, isto é, a necessidade de o homem reencontrar a unidade da qual ele próprio se desligou. Vemos que a figura de Steiner, ao longo de sua vida, não almejou impor suas ideias, e muito menos teve a necessidade de um consenso de ideias dogmáticas acerca do conhecimento humano. Pelo contrário, incidiu sobre sua pessoa e vida um humanismo em busca de valores elevados e abertos a impulsos espirituais. Deste modo ele reconhece que os princípios apresentados em seu sistema não devam ser enrijecidos, vistos como doutrina, pois tem como base que a evolução viva, ocorre a partir de novos movimentos e utopias.

Possuindo-se clareza sobre a evolução da humanidade, somos forçados a dizer: as doutrinas encontram-se sim em evolução viva; as doutrinas progredem com a própria humanidade. Os fatos encontram-se naturalmente

nos pontos da evolução histórica em que aconteceram. (STEINER, 1986, p. 106).

Somos incitadas a nos perguntar se a vida espiritual é o verdadeiro nervo central, o impulso fundamental que deveria reger o movimento transformador na modernidade. Steiner nos leva a questionar se as ditas teorias mais práticas em seu tempo, inclusive o socialismo, estariam pecando muitas vezes, por não reconhecer o que há de fundamental no homem, o que extravasa a matéria e atinge outras realidades dentro do indivíduo. E isso, segundo Steiner “é não ser prático”. Para ele, o aspecto anímico-espiritual que o ser humano luta por atingir é sim uma realidade, e precisa ser presentificada no homem, de modo científico.

Nesse contexto, realmente chegamos a um ponto de inflexão no desenvolvimento histórico da humanidade. Para Steiner é pura ilusão acreditar que haverá uma verdadeira revolução no mundo, de modo a fundar uma vida social mais justa, sem o clima anímico-espiritual ser primeiramente reconhecido. Ele segue adiante reportando suas ideias — destaca que, de modo geral os partidos e as mais variadas correntes políticas erram — quase de maneira infantil — por acreditarem ser possível uma nova estruturação social — sem que antes seja semeado, por meio da educação, uma representação mental imaginativa no organismo social. De maneira enfática, aponta que com a superficialidade com que comumente se pretende resolver a questão social hoje em dia, ela jamais será resolvida.

Nos fica evidente que Steiner compreende que uma concepção de mundo que procure corresponder aos mais elevados ideais da humanidade também deva, naturalmente posicionar-se diante das exigências sociais, tanto é assim, que em sua obra *Economia e Sociedade à luz do conhecimento espiritual* ele é enfático ao dizer que os aspirantes à Ciência Espiritual devem cuidar para que suas visões e ações estejam conectadas com a vida prática e as necessidades cotidianas da humanidade. Deste modo, trabalhar por meio das ideias da Ciência Espiritual significa potencializar habilidades para uma firme atuação social.

A crítica que muitas pessoas fazem, inclusive hoje ecosocialistas, do isolamento da Pedagogia Waldorf frente às exigências contemporâneas já eram também sentidas por Steiner. Ele já dizia que, em sua época, eram necessárias ações, com base nos ensinamentos da Ciência Espiritual, que promovessem atividades que beneficiassem a população de maneira franca e que fossem desenvolvidas as virtudes do amor ao próximo e o bem estar e a dignidade das classes necessitadas.

No entanto, Steiner deixa claro que a Ciência Espiritual deveria agir sempre de modo mais profundo e para um progresso decisivo. Para isto, urge fomentar na sociedade uma educação que potencialize a construção de uma representação anímica-espiritual da verdadeira fraternidade, ou seja, semear nos primeiros setênios a concepção do altruísmo para com o outros. Pessoas com sensibilidade social só podem provir de um sistema educacional dirigido e administrado por indivíduos dotados dessa mesma sensibilidade. Steiner aponta que é completamente antirrevolucionário, antissocial deixar que crianças e jovens sejam educados e ensinados por pessoas que se tornam alienadas da vida por receberem só de fora a direção e o conteúdo de suas ações, desconectadas do conteúdo espiritual.

Outra premissa que podemos discernir de suas obras é sua postura com relação às transformações sociais. Para ele, intuir e almejar uma revolução proletária, com base apenas no estudo aprofundado da espoliação humana advindo do capitalismo, é para ele visão equivocada, ou

ao menos, parcial, e incompleta da realidade, já que para ele “nunca se compreenderá a questão social caso não se trate a questão educacional e espiritual como uma de suas partes essenciais. (STEINER, 2018, p. 19).

Para Steiner, o partido socialista de sua época equivocou-se ao distanciar-se cada vez mais do conteúdo anímico-espiritual. Para ele, este se prendeu a criticar as penúrias humanas, e com lucidez encontrou muitas falhas no sistema econômico-social, no entanto, de forma metafórica diz que “não é pelo simples fato de reconhecer falhas na formação de pontes, que nos tornamos aptos a construir-mos boas pontes” (STEINER, 2007, p. 18.). Ele reconhece que o egoísmo humano sempre contrariou a lei principal, justamente porque procurou extrair do trabalho o máximo possível para o próprio indivíduo — e toda penúria, pobreza e miséria sempre foram consequências desse egoísmo.

Depois de lecionar por muitos anos numa escola para formação de trabalhadores proletários nos mais diversos ramos, tendo ele conhecido nesse período muito dos anseios que vibram na alma do operário moderno, Steiner de forma incisiva chega a apontar que jamais um movimento prático, um puro movimento vital com as reivindicações mais cotidianas da humanidade, baseou-se quase que exclusivamente no fundamento puramente ideativo como o movimento proletário moderno.

Não desconheço a repercussão que terão estas ideias entre os que, proletários ou não, acreditam possuir ‘experiência prática’, e que, com base nessa crença, consideram estas exposições alheias à vida. Os fatos eloquentes da situação mundial atual evidenciarão cada vez mais a insensatez dessa crença. Quem observar imparcialmente esses fatos perceberá que uma concepção de vida presa somente ao lado exterior dos fatos só acaba tendo acesso a ideias totalmente divorciadas da realidade. (STEINER, 2007, p.39).

Em muitas passagens de suas obras Steiner vai declarar, abertamente, que o cenário materialista da modernidade incentivou o homem a expulsar cada vez mais as antigas tradições da alma. Para o educador, o próprio proletário recebeu a mentalidade científica das classes dominantes como herança, que se tornou a base para sua consciência da natureza humana: “A única coisa que o proletário pode receber das classes dominantes, como a vida espiritual, negava sua origem no espírito” (STEINER, 2007, p. 39).

Ele segue adiante apontando que a ciência contemporânea, cada vez mais alicerçada ao materialismo exacerbado, acaba por não dizer mais nada sobre o ser humano, “ela prega apenas o homúnculo”. O ser humano verdadeiro é aquele que antes de mais nada precisa penetrar na pedagogia. Contudo, ele vem sendo paulatinamente retirado da pedagogia” (STEINER, 2013, p. 86).

Se não formos estranhos ao mundo, mas fizermos parte dele, as origens das disposições da nossa realidade humana coincidirão com o encontro da nossa própria identidade. Isso para Steiner é “fazer amizade com o mundo”, é o começo de uma relação de desenvolvimento pedagógico existencial. O educador acredita que a natureza do mundo lá fora não está em algo totalmente determinado além de nós mesmos, mas é uma cifra que pode, potencialmente, ser preenchida por uma compreensão da nossa estrutura em uma origem mais ampla dos eventos.

Steiner, em suas obras voltadas para o estudo das questões sociais, irá enfatizar que os consequentes percalços do itinerário humano, muito se deu, devido o homem rejeitar a compreensão das disposições anímicas que se manifestam nas reivindicações sociais. Para ele, todo indivíduo,

cada trabalhador, deve ser capaz de compreender o efeito desastroso da equivocada concepção de que a vida espiritual é mera ideologia.

As pessoas que se distanciam da realidade no sentido exposto acima poderiam dizer: 'Mas o proletário quer simplesmente viver numa condição de vida igual à das classes dominantes; onde é que o conteúdo anímico exerce um papel?' Sim, o proletário pode até mesmo afirmar: 'eu não exijo das outras classes nada para minha alma, eu quero que elas não possam continuar a me explorar. Quero que cessem as diferenças das classes dominantes agora'. Contudo, tal discurso não atinge o cerne da questão social, ele nada desvenda a respeito do verdadeiro aspecto dessa questão — pois uma consciência tal, nas almas das populações trabalhadoras, que tivesse herdado um conteúdo espiritual verdadeiro, iria lançar as reivindicações sociais de modo totalmente diverso do adotado pelo proletariado moderno, que na vida espiritual recebida só consegue ver ideologia. Esse proletariado está convencido do caráter ideológico da vida espiritual, porém essa convicção o torna cada vez mais infeliz. (STEINER, 2018, p.41-42).

Steiner afirma, nesse sentido, que os efeitos dessa infelicidade anímica, que, muitas vezes o homem não conhece conscientemente, mas da qual padece de modo intenso, superam de longe, em seu significado para a situação social do presente, tudo que por sua vez também constitui justificada reivindicação por melhora das condições exteriores de vida. O pensador enfatiza que essa concepção da vida espiritual como espelhamento da organização econômica, desertifica a vida espiritual da pessoa.

No entanto, essa visão para ele, pode ser reconhecida como infundada, ao estimularmos uma educação mais comprometida com nossa sensibilidade interior. “Dentro de nós persiste a seguinte sensação: de que no canto espiritual existe uma realidade que vai além da vida exterior e que carrega seu próprio conteúdo”. (STEINER, 2018, p. 71).

E para Steiner esta sensação “de vida espiritual” deve ser desenvolvida de modo adequado na infância e na juventude e administrada livremente no interior do organismo social. Ele considera um erro fatídico, colocar a vida espiritual apenas como um reflexo do espelhamento da vida material. “A vida espiritual moderna foi transmitida à população trabalhadora, pelas classes dirigentes da humanidade de forma a perder sua força para consciência dessa população”. (STEINER, 2018, p. 45).

Segundo Steiner, enquanto o proletário, de sua época, acreditava que estava se referindo a uma força fundamental de sua alma ao falar de sua consciência de classe, em verdade é que desde o atrelamento da consciência à ordem econômica, desde o momento em que colocou a vida espiritual à margem, sendo esta vista como mera ideologia, tal concepção e busca tornou-se ilusória, idealista.

Sabemos que não serão poucos os que encontrarão algo de estranho nas percepções de Steiner aqui expostas, principalmente de que na atividade do Capital dentro da vida Econômica deve manifestar-se o efeito de uma parte da vida espiritual, no entanto, diante da crescente crise anímica e existencial, vivenciada em nosso tempo, acreditamos que seja coerente e extremamente intuitivo, tentarmos ampliar o nosso olhar, de modo a conhecermos as forças evolutivas — externas e internas — que movem a humanidade.

Nos arriscamos a dizer que deveria ser considerado, ao menos com mais seriedade, o que, desacreditados como Steiner, vistos como idealistas, mas talvez, na verdade, realmente práticos, tem a nos dizer sobre as necessidades evolutivas da nova época. Como próprio Steiner diria:

Em lugar do pequeno pensamento sobre as mais próximas exigências da atualidade, deveria surgir agora um grandioso laivo de visão existencial que almejasse conhecer as forças evolutivas da humanidade moderna com vigorosos pensamentos, e que se dedicasse a elas com querer corajoso. (STEINER, 2018, p. 130).

Steiner aponta que os pensadores socialistas, de modo correto, almejam a administração dos meios de produção pela sociedade, no entanto, enfatiza que esse anseio só poderá ser alcançado se a administração ficar a cargo do âmbito espiritual livre:

O proletário moderno acredita que é da economia, da própria vida econômica, que deveria desenvolver-se tudo o que, em última instância, lhe dará seu pleno direito humano. E de fato, é pelo pleno direito humano que ele luta. Só que em suas aspirações desponta algo que jamais pode surgir apenas como consequência da vida econômica (STEINER, 2018, p. 47).

O educador, em sua autobiografia, enfatiza que já havia ocupado anteriormente com os estudos acerca de Karl Marx, Friedrich Engels, Rodbertus, no entanto, afirma que mesmo na companhia de intelectuais, que cientificamente ou partidariamente, queriam fazer valer o socialismo, não conseguia estabelecer um verdadeiro vínculo interior. Para ele, estava cada vez mais claro, que o homem, com um conhecimento adequado da realidade, não podia ficar prostrado em qualquer canto do mundo enquanto fora dele se desenrolava toda a existência e todo vir a ser.

O educador reconhece que o conhecimento não é algo pertencente só ao homem, mas a todo o existir e vir a ser do mundo. “Assim como a raiz e o tronco de uma árvore não são perfeitos enquanto não se projetam na flor e no fruto, o ser e o vir a ser do mundo não têm existência real quando não chegam a tornar-se conteúdo-prático do conhecimento”. (STEINER, 2016, p. 253). No entanto, pelo que pudemos perceber de sua obra, para Steiner era penosamente doloroso ouvir que as forças econômicas-materiais seriam os suportes da verdadeira evolução na história humana; e que o espiritual deveria ser apenas uma supra-estrutura, ideia dessa infraestrutura verdadeiramente real.

Eu sentia conhecer a realidade espiritual. As afirmações teóricas dos socialistas significavam, para mim, fechar os olhos diante da verdadeira realidade. Nesse contexto, porém, eu tinha bem claro que a questão social propriamente dita era de importância ilimitada. Todavia, o aspecto trágico da época parecia-me ser o fato de ela estar sendo tratada por pessoas totalmente dominadas pelo materialismo da civilização contemporânea. Eu achava que justamente essa questão só podia ser formulada corretamente por uma cosmovisão espiritualista (STEINER, 2016, p. 127).

Steiner em sua obra *A questão pedagógica como questão social* demonstra não concordar com a doutrina marxista socialista, não pela intenção desta buscar refletir seriamente os problemas sociais, ponto de consenso, mas por esta postular que as fragilidades sociais poderiam ser superadas sem o conhecimento espiritual. Para o pensador, não é condizente a ideia de que tudo que é anímico-espiritual resulta de uma única realidade, a que provém do processo econômico.

Destarte, nossa leitura a partir da obra de Steiner nos leva a frontear uma das suas principais concepções — a ideia de que uma verdadeira transformação social só poderá vir a ocorrer quando as concepções sociais forem permeadas com uma autêntica ciência espiritual:

Não se trata de saber ou acreditar saber a respeito de uma espiritualidade, e sim do fato de essa ser uma espiritualidade que também se manifesta na compreensão da realidade prática da vida. Essa espiritualidade não acompanha a realidade da vida como uma mera corrente paralela reservada ao ser anímico interior. Ela estrutura a questão social. (STEINER, 2016, p. 28).

Para Steiner, equivocava-se o socialista que pensa que o homem (internamente) deixará de lado, em algum momento efetivo, a busca de uma consciência espiritual para se prender somente à consciência de classe. Essa demanda interior, para ele, estará sempre martelando, na consciência humana, pois é dela que virá a seiva para construir todo sentido de consciência da dignidade humana. A negação — desta concepção que tece pontes com o campo da espiritual — de maneira trágica, vem levando o homem a se iludir com a possibilidade de que só pelo desenvolvimento da vida econômica despojada de espírito e de alma, poderia ser produzida a condição que ele considera dignamente humana.

A sensação que temos com as diferentes leituras acerca do olhar de Steiner para com o marxismo é que mesmo o materialismo histórico, pretendendo, de certa maneira, dar conta de compreender a categoria humana no âmbito de um quadro de referência histórica — buscando vê a natureza humana como tendo uma existência mais objetiva, material — acaba se enfraquecendo justamente, por continuar agindo de maneira idealista. Tanto por idealizar a essência humana ainda não materializada no tempo, quanto por acreditar em uma revolução sem uma formação interior reconhecida.

Era sob essa luz que circundava seu tempo que Steiner vai discernindo a essência do materialismo. Ele não via o lado “pernicioso” dessa cosmovisão no fato de o materialista de seu tempo focar a manifestação material de um objeto, mas sim na maneira como ele pensa o elemento material. Steiner aponta que o grande dilema é olhar para a matéria sem notar que na verdade tem ali espírito à sua frente, só que manifestando-se de forma material. Ele aponta que é bem verdade que no cérebro o espírito emana da matéria; mas só depois de o cérebro material ter emanado do espírito. Com base nesta concepção, Steiner passa a crer na necessidade de uma nova luz espiritual. “Uma guinada na evolução humana parecia-me uma necessidade” (STEINER, 2016, p. 287) — “O esotérico tinha de ser desviado para o exotérico” (Ibidem, p. 291).

Ou seja, ao mesmo tempo que o socialismo de Marx busca se afastar da categoria transcendente — metafísica, utópica e idealista — para apontar que o trabalho é a atividade que categoriza o homem em sua função social, ele repete algumas das problemáticas dos utópicos, pois idealiza um homem não egoísta, prenhe de ideal coletivo, que ainda não surgiu no contexto histórico. Ou seja, Marx de certa maneira enxerga no futuro revolucionário um homem socialista que prima a coletividade e o social, no entanto, este homem não existe, neste caso é a-histórico, pois não foi formado, e nem o será no futuro, se não houver, segundo Steiner, uma transformação de cunho espiritual como base.

Dessas exposições acima podemos perceber como a “questão social” se articula em questões específicas para Steiner. Entre elas, destacam-se:

- a) A necessidade de um impulso para o trabalho totalmente diverso daquele de se produzir bens;
- b) A necessidade de desenvolver no homem um interesse para com outro ser humano;

- c) A importância de que os objetos da propriedade sejam conduzidos ao fluxo da vida social;
- d) É apontado que mesmo havendo necessidade de bens por parte de uma parcela da população, se esta necessidade tiver que ser alimentada pela exploração de vidas, esses bens não poderão ser produzidos. Para Steiner é imprescindível verificar se as necessidades poderiam ser consideradas sem criar desleixo ou dano às forças humanas;
- e) A percepção de que, a questão da propriedade privada, das terras e do solo, e sua transferência de uma pessoa para outra ou de um grupo de pessoas para outro, seja realizada, não pela venda ou pela herança, mas sim por transmissão no âmbito jurídico ou baseada nos princípios da vida espiritual;
- f) A possibilidade de dispor sobre o capital em virtude das capacidades individuais, quando conectado ao bem comum. Caso haja quebra deste princípio, o direito de propriedade deve poder ser alterado no momento em que se transforma no meio injustificado de desdobramento de poder;
- g) Arroga que as crianças têm direito à educação, assim também os idosos, inválidos, as viúvas, os enfermos têm direito ao sustento na vida, para cuja viabilidade a base de capital deve afluir para o circuito do organismo social;
- h) Sobre as manifestações populares é apontado que será aceitável permanecerem por toda a terra as diferentes individualidades dos povos, não havendo necessidade de uma unidade abstrata;
- i) O reconhecimento de que vida prática não pode ser plasmada por estatísticas de necessidade mas pelo senso de observação e justiça;
- j) Arroga um olhar mais crítico com relação às comunidades religiosas e aos sistemas partidários, que, de modo geral, pouco ascenderam a um conhecimento mais desenvolvido do mundo espiritual e do anímico;
- k) Crítica acerca dos partidos, tendo em vista que estes, ainda subsistem somente pela continuação abstrata de seus programas, sem qualquer nexos de modo geral com a vida;
- l) É colocada a necessidade de o homem experimentar na prática, o que provém do espírito;
- m) É apontada a necessidade de se rejeitar a maioria dos dirigentes atuais, que absolutamente não visam a honestamente trazer uma reconstrução social, mas que pretendem algo completamente diferente;
- n) É apontado que toda e qualquer tentativa de tornar o “Eu” uma simples parte do estado, como se a sociedade pudesse existir de alguma forma acima e além do indivíduo que emerge e cresce dentro dela, deve falhar, assim como a experiência social totalitária falhou;
- o) Enfatiza-se que somente pode constituir base para liberdade social, o que foi semeado e implantado na infância e juventude;
- p) É apontado que, de modo geral, as pessoas imaginam que é preciso revolucionar, mas de maneira que tudo permaneça como está, ou seja, que na verdade nada se modifique em seu interior;
- q) Crítica a forma como o estado reivindica o ser humano. Para Steiner ele o adentra para se tornar apropriado para economia política, para se encaixar no molde, para deixar de ser humano e se tornar o que o Estado qualifica;
- r) É destacado que a sensibilidade social só pode provir de um sistema educacional dirigido por pessoas dotadas de uma sensibilidade holística;

- s) Enfatiza-se que não se pode tornar-se prática de vida o que provém de instituições pedagógicas criadas por indivíduos alienados da vida, e sim apenas o que provém de educadores que, com base em seus próprios pontos de vista, compreendem a vida e a prática.

Para Steiner, é na medida em que compreendemos e incidimos na prática os pontos destacados acima — abordados não como um receituário, mas como princípios sujeitos a adequações — que poderemos, aos poucos, transcender as elucubrações ilusórias e o utopismo no campo e o querer social. Para Rudolf Lanz, antropósofo que abraçou entusiasticamente a filosofia de Steiner, o sistema proposto por ele busca eliminar, de uma vez, um dos principais fenômenos gerados pelo “liberalismo” econômico: a desespiritualização e alienação do trabalho humano.

Vejamos agora alguns pontos de maneira mais detalhada. Sobre a necessidade de se encontrar um impulso para o trabalho profundamente diferente daquele de se produzir bens, Steiner vai observar a imprescindibilidade de uma relação de trabalho em sua correta integração na vida comunitária (trabalho em prol do Outro, banhado de sentido anímico dos ideais de coletividade, fraternidade e amorosidade). No organismo trimembrado, Steiner, em certa medida, reconhece que os bens têm de ser produzidos por meio trabalho, porque o trabalho deve ser empregado para algo; porém, segundo ele, aquilo que deve constituir a base que motiva o ser humano a trabalhar deve ser algo para além do aspecto econômico, algo que invoque o sentido de fraternidade, coletividade, uma energia anímica que desabrocha no interior do ser humano, a partir de uma educação atenta aos meandros internos.

A partir daí começamos a compreender um pouco da Lei Social Principal apresentada pela Ciência Espiritual — “o bem de uma integralidade formada por pessoas que trabalham em conjunto será tanto maior quanto menos o indivíduo exigir para si os resultados de seu trabalho, ou seja, quanto mais ele ceder esses resultados a seus colaboradores, e quanto mais suas necessidades forem satisfeitas não por seu próprio trabalho, mas pelos dos demais”. Steiner explica que a energia do indivíduo para o trabalho deve estar imbuída para o todo.

Nesse sentido, Steiner postula que a realização desta lei — essa integralidade, este altruísmo em prol da coletividade — está abarcado em uma missão espiritual. É por este motivo que ele pondera ser impossível uma revolução no quesito social, enquanto o homem acreditar que a medida do bem-estar ou do mal-estar do indivíduo for determinada por seu trabalho, numa perspectiva centralizadora. “Quem trabalha para si sucumbe aos poucos, necessariamente, ao egoísmo. Somente quem trabalha totalmente para os outros pode torna-se gradativamente um trabalhador não-egoísta” (STEINER, 2003, p.38).

Steiner chega à premissa que quem trabalha para o outro, encontra algo para além do trabalho, algo que extravasa o sentido econômico. Para o educador, é necessário que quem trabalhe encontre o sentido de integralidade, que reconheça o valor, a natureza e o significado do espírito do todo, e isso, só surgirá a partir da seiva do conteúdo espiritual, a partir da tecedura de uma educação anímica-espiritual. “Uma teoria econômica, vazia de conteúdo anímico-espiritual, jamais poderá tornar-se um impulso contra as forças egoístas” (STEINER, 2003, p. 40). Para ele, tais teorias podem até provocar certos impulsos, que, pelas aparências, se assemelhem a um idealismo revolucionário, mas com o tempo estas mais uma vez cairão nas armadilhas do individualismo. “Quem incutir este

tipo de teoria numa multidão de pessoas sem acrescentar algo realmente espiritual estará pecando diante do verdadeiro sentido da evolução humana” (STEINER, 2003).

Ele parte do pressuposto então de que o pensamento baseado apenas em fatos mensuráveis é incapaz de abarcar a realidade viva dos fluxos econômicos, e apresenta inúmeros exemplos da direção que a teoria econômica deveria tomar, reconhecendo como necessidade fundamental: a distinção prática entre mercadoria e fator de produção; a compreensão a respeito da invendabilidade da terra; o engano da classificação do trabalho como custo de produção; a inviabilidade de uma teoria do valor com definições e conceitos estatísticos.

Tentando trazer uma perspectiva histórica sobre os impulsos para o trabalho, ele aponta que os artesãos recebiam um conteúdo de sua profissão, se sentiam mais vinculados ao seu trabalho, tendo a sensação de que a vida no conjunto da sociedade humana era algo digno de ser vivido. No entanto, junto a máquina e inserido na ordem capitalista, o homem, para Steiner, se viu só consigo mesmo e com seu íntimo ao procurar um fundamento que lhe oferecesse a consciência um suporte conceitual sobre o que alguém é como pessoa:

A técnica e o capitalismo nada ofereciam para essa concepção. Foi então que a consciência proletária se voltou para o pensamento científico. Ela havia perdido o vínculo humano com a vida imediata. Porém, ocorreu na época em que as classes dirigentes da humanidade rumavam para uma mentalidade científica que já não possuía o impacto espiritual para conduzir de modo abrangente a consciência humana, de acordo com as necessidades desta, para um conteúdo satisfatório. As antigas cosmovisões colocavam um homem enquanto alma um contexto espiritual de existência. Essa ciência atual, no entanto, não é sentida como uma corrente fluindo do mundo espiritual para a alma humana, dando suporte a ela. (STEINER, 2003, p. 36)

Deste modo, com relação a dedicação do homem para o trabalho, Steiner irá expor a necessidade de desenvolver no homem um interesse para com outro ser humano:

É preciso alargar-se o horizonte do indivíduo chamando-se os homens a um plano em possa encontrar-se com seus semelhantes em círculos mais amplos, envolvendo todas as pessoas que coabitam com eles o mesmo organismo social. [...] Deveria suceder que mesmo quem coopera, no canto mais recôndito, com um único parafuso por uma ordem maior, não precisasse sentir-se absorvido pela contemplação desse parafuso, mas pudesse levar à sua oficina o que houvesse acolhido de sentimentos para com seus semelhantes; que, ao sair da oficina, sentisse possuir a [ideia] vida de sua relação com a comunidade humana, e que pudesse trabalhar para sentir-se um membro digno no círculo dos seus semelhantes, mesmo quando não experimentasse uma alegria direta no produto (STEINER, 1986, p.71).

Steiner em vários momentos aponta que uma mudança significativa no campo social só irá ocorrer quando formos capazes de discernir internamente que os ideais neste campo estão relacionados com a natureza da evolução da humanidade. Ao nos debruçarmos em sua obra, vemos então um Steiner preocupado com o proletário moderno, principalmente devido este, segundo ele, ter sido arrancado de todos e quaisquer contextos existenciais antigos. “Ele é o novo ser humano cuja vida foi colocada sobre bases totalmente novas. Mas com o desaparecimento dos antigos

fundamentos de vida, também desapareceu para ele a possibilidade de haurir das antigas pontes espirituais” (STEINER, 2018, p. 37 ).

Nesse sentido, trata-se de realmente aprofundar-se com as capacidades espirituais na natureza do indivíduo “É isso o que deve estar na base da democracia moderna e, agindo de sentimento para sentimento entre os homens, o que deve estar na base dos modernos regulamentos do direito público”. (STEINER, 2018, p.71) Para o educador, só familiarizando-nos assim com a constituição íntima do ser humano chegaremos a adquirir conceitos realmente modernos do que deverá desenvolver-se como direito público em todos os campos.

Destarte, para Steiner a vida social não depende de quanto a força de trabalho se emprega, porém para que se entregue essa força de trabalho. Por isso, o organismo social trimembrado, abarca um impulso para o trabalho totalmente diverso daquele de se produzir bens. Em certa medida, os bens têm de ser produzidos por meio do trabalho, porque o trabalho deve ser empregado em algo, porém, aquilo que deve constituir a base que motiva o ser humano a trabalhar deve ser o gosto e o amor pelo trabalho fraterno, coletivo. “Não alcançaremos uma estruturação social do organismo social sem antes encontrarmos os métodos que levem o ser humano a querer trabalhar, que trabalhar lhe seja algo natural”. (STEINER, 2018, p 63).

Para Steiner, o capital se colocará corretamente no organismo social quando se admitir novamente que as pessoas possuam consciência intuitiva. A mercadoria se colocará corretamente quando se admitir que deva haver consciência imaginativa, e o trabalho se colocará de maneira correta quando se admitir que deva haver consciência inspirativa. Ele observa que somente se aprenderá o significado de imaginação em relação a mercadoria quando a vida econômica estiver plenamente estruturada e as pessoas tiverem de administrar a vida econômica com fraternidade.

O que a consciência inspirativa significa em relação ao trabalho, — ou seja, que ela faz brotar gosto e amor pelo trabalho -, somente existirá no mundo quando ação das pessoas inspiradas esteja permeada ao menos pelo que no parlamento se associa de igual para igual, quando reinar a verdadeira igualdade, isto é, quando cada um puder fazer valer o que se encontra dentro de si. Isso todavia, será bem diferente de uma pessoa para outra. (STEINER, 2018, p. 66).

Por isso, o que precisamos, para Steiner, é de uma indicação sobre como tornar-nos verdadeiros, intimamente verdadeiros, e não um lamento dolorido de que os homens não estão maduros. “Os seres humanos ao elaborarem o espírito por meio da autoeducação, estabelecerão entre si direitos iguais para todos, e só então se poderá falar sobre como a economia é permeada pelo espírito e pela justiça, poderá estabelecer a verdadeira sociedade comunitária” (STEINER, 2018, p. 150)

Desse modo, é necessário englobar em sua economia viva, todos os seus membros, porque este tem de interagir uns com os outros. Por isso, não se pode compreender a função de um membro se não contemplando toda entidade humana. “A mesma coisa se dá também no organismo social, onde uma parte isolada só pode ser compreendida a partir do todo” (STEINER, 2018, p. 152).

Steiner reconhece as dificuldades do Eu, alimentado por estímulos egoícos, se comunicar e se identificar com o Outro, a ponto de enfatizar que se alastrou uma descrença radical nos ideais sociais propagados entre os homens a partir dos sentimentos de uns para com os outros e das percepções anímicas. Andrew Welburn ao se debruçar neste ponto da obra de Steiner, irá apontar

que “apesar da ameaça que o Eu sente pelo outro, também pode formar, para Steiner, uma relação bem diferente, ele pode permitir o Outro dentro do Eu em um gesto de amor e aceitação. Portanto, ele pode aceitar um mundo compartilhado”. (WELBURN, 2005. p.104). No entanto, Steiner irá enfatizar que esta aceitação só irá ocorrer ao não excluir a vida sentimental do estudo da humanidade, ao reconhecermos que o amor deve ser levado a sério:

Por este motivo, quando se fala de conhecimento hoje em dia, o amor nunca é mencionado seriamente. Os aspectos essenciais do Amor, a doação de alguém ao mundo e seus fenômenos, não é visto como algo que tenha relevância para o conhecimento. No entanto, na vida real, o amor é o maior poder de conhecimento; sem esse amor, certamente é impossível alcançar a compreensão da natureza humana que poderia formar a base de uma arte de educação. (STEINER, 1971, p 17-18).

Steiner, nesse sentido, nos mostra o potencial de sua abordagem para alterar esse mapa intelectual distorcido que rejeita a vida sentimental. Mesmo que a configuração da vida econômica seja uma reivindicação histórica, para o educador a transformação social, só irá ocorrer a partir da fraternidade, ou seja, quando se desenvolver o amor humano generalizado:

A fraternidade na vida econômica para Steiner somente estará nas almas humanas da maneira como deve ser almejada para o Futuro, se educação após 15 anos de idade for estruturada de tal modo que se trabalhe com toda a consciência visando ao amor humano geral, se questões de Visões de mundo, se todo o ensino que deve seguir a chamada escola integrada forem edificados com base no amor humano, no amor pelo mundo exterior em geral. [...] Sem a formação de uma consciência alinhada à fraternidade, se desenvolverá no ser humano apenas a sonolência generalizada em relação à civilização. (STEINER, 2013, p. 25).

Ele tinha uma nova validade antrópica, ou uma perspectiva antroposófica na qual o conhecimento é a atualização, pelo menos em parte, da nossa profunda ligação da origem do mundo, da profunda ligação uns com os Outros. Para Andrew Welburn, é pela observação do Eu nesse contexto maior que nós realmente nos aproximamos da compreensão de como a realidade é constituída por nós:

O mundo social e o papel do Outro significativo são para Steiner, na verdade, parte do caminho que o eu desenvolve em um ambiente social. A vida social, para Steiner, não existe apenas como um fenômeno natural, mas realmente mostra que está acontecendo uma evolução da consciência. A Sociedade existe para nós à medida que tomamos parte dela e a nossa participação produz o que somos. (WELBURN, 2005, p. 106).

Destarte, Steiner tenta nos convencer de que a individualidade humana, ou todo ser do homem, transcende e muito o Estado, pertencendo uma ordem espiritual da realidade de que o Estado não consegue agir. Por isso, que toda e qualquer tentativa de tornar o Eu uma simples parte do Estado, como se a sociedade pudesse existir de alguma forma acima e além do indivíduo que emerge e cresce dentro dela, é para ele falha.

A convicção profunda de Steiner do sentido de totalidade, advém segundo ele, da nossa intuição do espiritual. Para ele, não era uma suposição programática e menos ainda dogmática, a sensação holística, é uma compreensão detalhada das necessidades humanas envolvidas na busca

moderna pelo conhecimento, pelo poder e pelos recursos de renovação que precisamos preencher para viver a vida que se abre para nós. Uma condução do entendimento do mundo que nos auxilia a transformá-lo.

Desse modo, a sociedade de permuta Steineriana, diferentemente de uma sociedade de trocas, que se apropria da vida espiritual, de modo reducionista, tornando esta serva e alheia à vida, transformar-se na sociedade integrada, sensível e fraterna. Mas, como se estrutura esta sociedade integrada? Para o educador, a ordem econômica da “sociedade integrada haverá de ocupar-se com uma espécie de vontade coletiva, que, inversamente reagirá sobre a vontade individual”. (STEINER, 1986, p.124).

Diante disso, Steiner deixa claro, que se na sociedade de poder a vontade individual age na coletividade, inversamente, na sociedade integrada do futuro a vontade comum ou coletiva agir sobre o indivíduo. E isso quer dizer que deverá viver na vontade coletiva da sociedade integrada o que vive em cada indivíduo, isto é, alma e espírito:

E isso não se poderá atingir a não ser que quem compuser a vontade coletiva [a] partir das vontades individuais traga em seu querer, seu sentir e seu representar uma perfeita compreensão do indivíduo. Deverá fluir para a vontade coletiva o que o indivíduo sentir como seu em espírito, alma e corpo. E é com isso que ele deverá contribuir. (STEINER, 1986, p.125).

Acerca dessa nova sistemática, todo o conceito da propriedade de bens de produção (terrenos, edifícios, capital, maquinário e outros) é profundamente modificado. Rudolf Lanz ao se debruçar sobre a economia vida steineriana aponta que, se atualmente, a propriedade de algo confere a seu dono o direito de dispor dele como bem entender, na economia proposta por Steiner o proprietário é apenas um “proprietário fiduciário”, ou seja, que não pode dispor desse direito nem o transmitir a outras pessoas, inclusive seus herdeiros. Nesse sentido, em caso de morte ou fracasso, o capital e os bens de capital, incluindo a propriedade, devem ser devolvidos à instituição que os colocou originalmente à disposição, para que esta designe um sucessor idôneo.

Como se vê, essa propriedade fiduciária, é um meio-termo entre a socialização e o irrestrito direito de propriedade do sistema liberal. Ela garante a iniciativa individual do empresário, mas dentro de um espírito de fraternidade institucionalizada, evitando anonimato e falta de engajamento inerentes à propriedade coletiva (socialismo) e os possíveis abusos decorrentes da propriedade privada irrestrita (capitalismo) (LANZ, 2016, p. 64).

Nessa perspectiva, acerca da questão da propriedade privada, das terras e do solo, ele enfatiza que a transferência do solo de uma pessoa para outra ou de um grupo de pessoas para outro não deverá ser realizado pela venda ou pela herança, mas sim por transmissão no âmbito jurídico ou baseada nos princípios da vida espiritual. Steiner a todo momento sugere que a terra, não deve ser objeto de transação econômica, mas de transmissão jurídica baseada em pontos de vista espirituais.

Ele segue adiante enfatizando que as capacidades individuais podem levar o homem a dispor sobre o capital, no entanto, o direito de propriedade deve poder ser alterado no momento em que se transforma no meio injustificado de desdobramento de poder. Nesse sentido, o direito de se dispor sobre uma propriedade não pode ser administrado separadamente dos interesses desta totalidade. Portanto, “não se trata de encontrar um meio de poder eliminar a propriedade do capital, e sim de

poder administrar essa propriedade para que sirva da melhor maneira a totalidade social” (STEINER, 2018, p. 91)

Com isso, o estado de direito não terá de impedir o surgimento e a administração da propriedade privada do capital enquanto as capacidades individuais permanecerem tão ligadas à base do Capital que a administração signifique um serviço para o todo do organismo social. Ou seja, um dos pontos centrais para Steiner, partindo do fundamento democrático do estado de direito, é a necessidade vigiar para que o direito de propriedade não se transforme em propriedade injusta com o passar do tempo. Reconhecendo que a vida econômica possui uma tendência mover-se continuamente numa direção em que é preciso intervir de outro lado, Steiner vai enfatizar em suas obras, que dentro de uma ordem social regulada, devem ser simultaneamente levados em conta a livre iniciativa dos indivíduos e também os interesses da totalidade social e a estes últimos correspondem inteiramente o fato de a livre iniciativa individual ser colocada a seu serviço.

Os objetos da propriedade serão conduzidos ao fluxo da vida social. O indivíduo não pode administrá-los, em função de seu interesse particular, para prejuízo da totalidade, mas a totalidade tampouco poderá de administrá-los burocraticamente para prejuízo do indivíduo; o indivíduo adequado encontrará o acesso a eles para poder por intermédio, servir à totalidade (STEINER, 2018, p. 102).

Independentemente do que alguém possa achar correto ou não em suas ponderações, nos fica claro, em toda a série de considerações que Steiner almejou trazer acerca do campo social, é que ele, preocupou-se sim com a economia e sociedade, mas colocando a organização social sob a perspectiva de uma luz espiritual. Para ele, o importante é que por meio de uma educação integral, o ser humano possa sair do nível superficial da vida própria e passe a captar os conceitos do mundo de maneira mais viva. Na ocorrência de produções intelectuais, é necessário introduzir, uma outra fórmula de valorização:

Descendo às profundezas da essência mais íntima do homem, não se encontram só pensamentos os sentimentos, ou seja, algo que é reflexo do mundo externo, mas também se encontram acontecimentos, fatos do interior humano ante os quais recuaria estremeado quem quisesse restrito ao conhecimento intelectual, fatos que todavia são homogêneos com o que acontece na natureza e no mundo. Assim chega-se conhecer no seu próprio interior, a essência mesma do mundo. (STEINER, 1986, p. 93).

Dessa maneira, o educador irá colocar que a vida prática não pode ser plasmada por estatísticas de necessidade, mas pelo senso de observação interior e justiça. Reconhecer a Ciência Espiritual não significa nadar na contramão do lado prático da vida, muito pelo contrário, para ele, o que o homem experimenta no espírito torna-se diretamente prático, na medida em que se vive o conteúdo científico-espiritual. “Então, quem apreende o espírito vivo, também apreenderá essas coisas mediante a sua disposição à prática. (STEINER, 1986, p.110).

Sobre o papel da objetividade Steiner iria, futuramente, destacar em *Educação prática do Pensamento* que para aprender a apreciar os motivos lógicos é necessário adquirir antes de tudo a faculdade de amor à lógica objetivamente: “Só quando houvermos aprendido a amar a objetividade, a realidade das coisas, é que aprenderemos gradativamente a pensar de modo objetivo. Nossa visão das coisas se alarga, nosso pensamento se torna prático — não no sentido rotineiro, mas de modo tal

qual que os objetivos e fenômenos do mundo exterior é que nos ensinarão a pensar” (STEINER, 1996, p. 34).

Nesse sentido, cabe pontuar que para Steiner a Ciência Espiritual, a forma como ela penetra em nosso interior, como estimula a atividade psíquica e alarga os horizontes, é muito mais importante do que a possibilidade de a usar em abstrações e teorias que ultrapassem arbitrariamente o mundo externo dos sentidos. Ao longo da sua trajetória Steiner encontraria a necessidade de uma antropologia prática que nos fornecesse uma compreensão mais plena do ser humano em formação. E mais tarde iria enfatizar que a antroposofia oferece à vida humana conhecimentos realmente práticos. “Nós não conseguiremos isso procurando adquirir um conhecimento material de várias especialidades, e sim mediante um amplo conhecimento da ciência espiritual” (STEINER, 2002, p. 27).

Steiner afirma, nesse sentido, que as tentativas feitas até então de mudança social, de certo modo, fracassaram e nunca chegaram ajudar de fato na reconstrução, porque o que carecia ao organismo social era a falta de uma alma sensível ao que é prático, e sem isso a humanidade não conseguirá efetuar um trabalho fecundo: “O organismo social hoje ainda não ganhou uma alma” (STEINER, 2002, p. 120). Ele segue adiante e diz que não basta falar, teoricamente, da necessidade de uma alma e depois aguardar que ela se apresente por si só, por isso que ele aponta por meio da educação e da Pedagogia Waldorf para forma de a mesma poder se desenvolver. “É uma experiência profundamente dolorosa ter de sentir quantas pessoas ainda hoje dormem diante das exigências sociais, sendo afeiçoadas a elas apenas de uma maneira erradamente demagógica”. (STEINER, 2002, p.102).

Sejamos verdadeiramente realistas, enfatiza ele, o homem se encontra e trabalha na terra para criar o futuro espiritual, não em sentido abstrato, mas por meio do encontro da força moral para expressar sua existência na história. Deste modo, preconiza o papel da nossa responsabilidade pela forma que, como conhecedores, mudamos o curso potencial e real do mundo. Destarte, Steiner ao tratar da questão social, enfatiza a necessidade de o homem acostumar-se a um pensar realista. Ou seja, ele depõe contra todo o pensar torto, caricaturesco que estabelece programas meramente teóricos, sem um fim prático. Pensar sempre de modo prático, é uma das regras básicas de Steiner, não no sentido de mensurar o pensamento por meio de meros cálculos objetivos, mas de planejar para que todo idealismo que perpassa o interior ganhe vida ao servir um objetivo prático:

A ideia nasce primeiro e logo depois de muito bem ideada e calculada estará em condições de tornar-se uma boa ponte; assim, o que se planeja pelo idealismo deverá provar uma ideia prática para servir ao objetivo prático. E deve-se ter sensibilidade e instinto para traduzir tal regularidade objetiva à prática verdadeira da vida (STEINER, 1986, p. 147).

Cabe destacar aqui, que o educador não poupa esforços para criticar a incoerência, por vezes, do pensamento moderno, de sua época, embebido pelo materialismo. “Acontece, todavia, que por um lado, incorre-se em materialismo e se desfruta dele, e por outro lado, há paixão pelo abstracionismo de muitas frases abstratas e intelectuais, não se querendo de modo algum penetrar na realidade” (STEINER, 1986, p. 148). Ele segue adiante apontando que um dos principais equívocos da humanidade, foi o homem ter-se afastado do instinto de realidade.

E nesse bojo, Steiner deixa claro que numa época forçada a pensar de modo tão doentio sobre muitos assuntos, os próprios partidos políticos, seitas religiosas, ou mesmo as escolas, ficam suas bandeiras muito mais no discurso teórico, idealista, do que no conteúdo prático da vida. Não sendo capazes, portanto, de desenvolverem impulsos volitivos saudáveis sobre a vida externa. “O que hoje se denomina ciência econômica ou educação são apenas migalhas compiladas de observações isoladas. Não é algo que poderia tornar-se um impulso real para uma formação ou um querer social” (STEINER, 1986, p.129).

Dessa maneira, Steiner aponta em sua obra, a necessidade de se rejeitar a maioria dos dirigentes atuais, tendo em vista, que absolutamente não visam a honestamente trazer uma reconstrução social, mas que pretendem algo completamente diferente: “a eles, porém, ainda hoje se presta mais obediência. Estou convencido de que hoje reina tanto bom senso entre homens do povo, que chegariam a um juízo social verdadeiramente mais sadio no momento em que muitos dirigentes caíssem” (STEINER, 1986, p.134).

Tal crítica de Steiner, muito é alimentada pela percepção de que os dirigentes, se mantêm no poder, somente pela continuação abstrata de seus programas, que, quase nunca tem qualquer nexo de modo geral com a vida. “Entre nós vagueiam tanto opiniões partidárias quanto julgamentos mumificados que são repelidos pela evolução dos fatos. Esses fatos exigem decisões para as quais os julgamentos dos velhos partidos não estão preparados” (STEINER, 2018, p. 32)

Ainda sobre as comunidades religiosas e dirigentes partidários, Steiner afirma que eles, de modo geral, pouco ascendem a um conhecimento mais desenvolvido do mundo espiritual e do anímico, pois centram esforços em suas ideologias centralizadoras. Ele deixa claro aos leitores, que ao se confrontarem com a trimembração do organismo social, não a julgassem segundo padrões e princípios partidários, tendo em vista que “os padrões e as ideologias partidárias desviram muita gente do instinto da realidade” (STEINER, 1986, p.49-50). Cumpre dizer que, para Steiner, se outrora existia o sentimento de autoridade, digamos, perante os bispos e arcebispos da Igreja católica, hoje isso é uma ninharia comparada aos fortes sentimentos de autoridade das ideologias partidárias.

Sempre com receio de interpretações equivocadas sobre a Ciência Espiritual, Steiner tem o cuidado de afirmar que esta certamente não desejava ser uma nova fundação religiosa, pelo contrário, almejava ser uma ciência mais profunda. Segundo o educador, antes de tudo, a ciência espiritual tem uma influência fecundante num campo que deveria parecer de suma importância para quem estivesse em condições de levar bem a sério o futuro social da humanidade — particularmente no campo da educação. “Falou-se muito, ultimamente, sobre a educação. No entanto, é necessário que se diga que muita coisa do que se está dizendo sobre educação não atina com essencial. (STEINER, 1986, p. 99).

Podemos constatar que para Steiner o problema social tem como um dos elementos principais a questão pedagógica. Fica cada vez mais evidente que as tarefas sociais situam-se muito mais no âmbito anímico do que comumente imaginamos, e que este, será compreendido e fortalecido, a partir de uma educação vivificante e espiritual. Para Steiner não se trata de saber ou acreditar saber a respeito de uma espiritualidade, e sim do fato de essa ser uma espiritualidade que também se manifesta na compreensão da realidade prática da vida. “Essa espiritualidade não acompanha a realidade da vida como uma mera corrente paralela reservada ao ser anímico interior”. (STEINER, 2018, p. 28).

Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser um assunto passivo e reflexivo e se torna um processo segundo o qual nos inserimos ativamente na direção dada de nossas vidas. Steiner reconhece que a tarefa de situar o conhecimento formativo diante do mundo, de modo que este reconheça o conteúdo imagético, o conteúdo espiritual, não é fácil. No entanto, para ele este é o único caminho capaz de potencializar mudanças a longo prazo, ao criar representações mentais de um novo organismo social.

Até aqui, ao tomarmos conhecimento de suas ideias, nos ficou nítido que para Steiner a maior missão da humanidade deva ser o desenvolvimento da vida espiritual, mas isso só ocorre se os outros campos da vida estiverem fortalecidos, e construindo bases para o desenvolvimento do senso crítico, da liberdade, solidariedade e do autodesenvolvimento do ser interior. Ele deixa claro em toda sua obra que não só a educação como tudo no mundo deve englobar as esferas física, psíquica, emocional e espiritual do ser humano, proporcionando assim o verdadeiro desabrochar de todas as potencialidades do homem.

Destarte, a partir daqui, veremos se os princípios da Pedagogia Waldorf, para Steiner são necessários – não por serem revolucionários ou originais – mas por nos ajudarem a discernir as causas íntimas que agem na natureza humana, de modo a integrar o ser humano na vida social e planetária, como ser formado de corpo, alma e espírito. E em seguida, veremos se a Pedagogia Waldorf, tem ou não hoje um potencial transformador no sentido de auxiliar o homem a superar os desafios do século XXI, justamente por resgatar alguns princípios do Bem Viver.

Compreendendo que o homem há muito se vê mergulhado numa profunda debilidade existencial, muito devido o sentido comunitário estar efetivamente entrando em colapso ao desaparecer do horizonte das relações humanas destacaremos alguns pontos acerca do papel a desempenhar da educação no sentido de recuperar uma cosmologia ecologicamente mais sensível, humanizada, calcada na filosofia holística. É preciso perceber que toda ciência que ignora a visão sistêmica — a natureza, os seres, a subjetividade, a afetividade e o respeito à vida — deva ser vista como irracional, ou seja, um contrassenso a todo e qual itinerário humano que se diz emancipador e sustentável.

Reconhecendo que o porvir da humanidade, segundo a concepção holística, deva ser semeado a partir de práticas vivenciais que renovem os valores humanos fundamentais, com vistas a levar o homem a transcender a mera condição de sobrevivência até o alcance de uma existência mais elevada e digna, nos debruçaremos na Pedagogia Waldorf, uma pedagogia, haurida pelo manancial da ciência espiritual, da antroposofia, de modo a avaliarmos as singularidades da cosmovisão steineriana no campo da formação pedagógica.

Para Steiner, a Pedagogia Waldorf — ao ressoar na compreensão do ser em sua plena pluridimensionalidade: física, espiritual, emocional e racional — reúne e valoriza os conhecimentos científicos, humanos e artísticos com a mesma intensidade, de modo a preparar o ser humano para uma vivência mais democrática, solidária, inclusiva e sustentável. Buscando encontrar o complemento vivo de tudo o que pertence ao mundo à sua volta, por meio da consciência intuitiva, espiritual, de modo a reconhecer e transformar esse potencial em forças canalizadas para o autêntico desenvolvimento da humanidade, estudaremos agora com detalhes algumas das principais práticas da Pedagogia Waldorf.

Impulsionadas pelas preocupações sobre o difícil percurso escolhido pela humanidade e acreditando que devemos ser cada dia mais capazes de transcender a educação formal, escolar,

institucional e transmissora de conhecimentos é que estudaremos se a Pedagogia Waldorf (PW), é bem vinda para a consolidação de uma educação para o Bem Viver, justamente por solicitar o ser humano por inteiro, e busca educar — de modo mais profundo — este para vida, para a liberdade, autocrescimento, autoconhecimento, e conseqüentemente auto-realização. Ambos os movimentos serão estudados daqui para frente, de modo que o leitor possa chegar às próprias conclusões — por meio da exploração das afinidades, bem como divergências — se o diálogo entre o Bem Viver e a Pedagogia Waldorf pode vir contribuir para a construção futura de uma educação holística, bem como, crítica, que permita uma mudança sistêmica em todas as áreas do comportamento humano, uma mudança no modelo civilizacional.

Veremos que o que distingue esta Pedagogia de outras teorias pedagógicas talvez seja o fato de ela se basear numa observação mais íntima do ser criança e das condições necessárias ao desenvolvimento infantil. Para Steiner somente pode constituir base para liberdade social o que foi implantado na infância. Ele, de modo enfático, vai apontar que a maior fantasmagoria que se possa conceber hoje, o pior que se pode colocar diante da humanidade são os programas educacionais, os currículos, cursos e as normas escolares.

Nesse sentido, para o educador é necessária uma profunda mudança no campo da educação, tendo em vista que a educação-sensível implantada na criança durante os primeiros setênios constitui o fundamento chave para aquilo que os adultos devem vivenciar como igualdade de direitos dos seres humanos no organismo social. “Hoje voltamos o olhar para nossa infância, voltamos a se sentir na infância, mas não conseguimos resgatar algo dela, porque nada foi desenvolvido. Se quisermos acertar plenamente nesse quesito temos de transformar profundamente as bases da nossa educação.” (STEINER, 2013, p. 52).

Em continuidade, ele observa que as aptidões que desabrocham na criança só podem ser realmente transmitidas à comunidade quando seu desenvolvimento é confiado às motivações espirituais. De acordo com ele, é preciso aprendermos a enxergar na criança em crescimento — o ato iniciático — a continuidade de sua estada no mundo espiritual. Uma educação que não assimile de modo especial esse pensar dinâmico interior está fadada para ele, a contribuir para a continuidade das mazelas sociais.

Para Steiner, somente ao despertar as qualidades e disposições inatas como inteligência, vontade, criatividade, sociabilidade, consciência crítica, religiosidade e outros, nos primeiros setênios, é que o indivíduo poderá estabelecer um relacionamento sadio com o meio sociocultural e com o meio ambiente. “Um processo educacional capaz de formar um ser humano cada vez mais pleno, livre e intrinsecamente ligado ao sentir planetário, de todo mais consciente a nível social” (STEINER, 1984, p. 28).

Destarte, iremos trazer à tona algumas das particularidades deste ensino que prima em colocar alma na atividade da docência, de modo a ir ao encontro da criança com interioridade, credibilidade, beleza e confiança. Como disse uma vez Steiner em *Educação da Criança segundo a Ciência Espiritual* é preciso fazer com que as crianças tenham a sensação de que o aprender e o próprio mundo exterior seja um prolongamento de seu próprio ser. Tentaremos demonstrar que, ainda que de maneira semente, que, uma educação, quando encarada à luz de um conhecimento resignificante – ou seja, sensível, crítico, solidário e consciente — é capaz de potencializar soluções mais sensíveis para o porvir do progresso humano, é capaz de muito auxiliar no sentido de permearmos um novo projeto humano-planetário.

## 5 O SEMEAR DE UM VIR-A-SER: A UTOPIA DO BEM VIVER COMO LUGAR DE FRONTEIRA

Emergente em países da América Latina onde existem processos de empoderamento das comunidades agrárias, o movimento do *Bem Viver* tem como protagonistas sujeitos camponeses e indígenas bem organizados, mas também em outras zonas do planeta apareceram noções parecidas (FARAH, VASAPOLLO, 2011). Podemos pensar, por exemplo, na filosofia africana do ubuntu — “eu sou porque nós somos”. O Bem Viver é uma forma de vida, um modo de se relacionar com a natureza e a ideia de uma “complementaridade” entre os povos que “não somente põe a nu as causas estruturais das crises (alimentícia, climática, econômica e energética) que nosso planeta está vivenciando, mas também faz uma crítica profunda ao sistema que está devorando os seres humanos e a natureza: o sistema capitalista global” (AYMA, 2011, p. 9). O ideal de “viver bem”, em crítica e contraposição ao ideal neoliberal de “viver melhor”, está enraizado em concepções cosmológicas e éticas dos povos ameríndios, mas está também presente em outras culturas.

Considerado no panorama das teorias desenvolvimentistas e pós-desenvolvimentistas, que surgiram desde os meados da década de 1970, o ideário do Bem Viver se insere, de modo geral, entre as perspectivas teóricas que visam identificar uma compreensão crítica do desenvolvimento econômico, considerado como finalidade primária do ser humano e procuram novos parâmetros para a compreensão da complexidade das diversas dimensões de processos de desenvolvimento, olhando para aqueles que asseguram uma melhor e elevada qualidade de vida, a proteção dos ecossistemas e do meio-ambiente. Mesmo recuperando algumas ideias ocidentais modernas, como o princípio da soberania popular, das liberdades democráticas, da fraternidade republicana, a ideia de igualdade e de solidariedade, o Bem Viver critica radicalmente o pensamento ocidental predominante, que “tem subestimado e ofuscado a diversidade cultural e sócio-econômica e a questão ambiental” (FARAH, VASAPOLLO, 2011, p. 20) e toma como referência primária cosmovisões indígenas ameríndias que invocam uma “ruptura com visões etno- ou antropocêntricas” em prol de um “olhar bem mais cosmocêntrico, que inclui a vida em toda suas formas e não apenas da humana” (Ibidem, p. 17). É preciso mencionar os universos linguísticos e culturais em que a ideia de Bem Viver surge. As palavras “uma qamaña” em aymara, “sumaj kawsay” em quechua, e também “ñande reko”, em guarani, veiculam uma ideia oposta ao fato de “viver mal, em um sistema de ‘desquilíbrio’ de vida, seja numa família, no “ayllu — marka”, numa sociedade ou no sistema-mundo, apontando por uma concepção do viver que não separa homens e mulheres da natureza (RAMIREZ, 2011).

O movimento do *Bem Viver* ganhou atenção internacional quando, em 2008, os Direitos da Natureza foram incluídos na Constituição do Equador e, no artigo 74 foi explicitamente mencionado o “Bem Viver”:

Las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades tendrán derecho a beneficiarse del ambiente y de las riquezas naturales que les permitan el buen vivir. Los servicios ambientales no serán susceptibles de apropiación; su producción, prestación, uso y aprovechamiento serán regulados por el Estado. (EQUADOR, 2008)

Certamente não basta colocar o termo “Bem Viver” na Constituição para superar o modo de vida capitalista e produtivista, mas é preciso reconhecer que foi dado um passo importante, considerando a natureza como sujeito de direitos e concedendo-lhe o direito reconhecido por lei a ser integralmente restaurada em caso de degradação. Igualmente importante, a incorporação do termo *Pacha Mama*, no art. 71.:

La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. (EQUADOR, 2008)

O termo *Pacha Mama* aparece também no preâmbulo da Constituição boliviana de 2009 (BOLÍVIA, 2009): pela possibilidade e necessidade de resgatarmos uma postura mais solidária e recíproca com o meio ambiente – estimulando uma perspectiva mais ampla e servidora, onde todos os ecossistemas e seres vivos – sejam intrinsecamente e ontologicamente valorizados, mesmo quando não tendo qualquer “utilidade” para os homens.

O *Bem Viver*, com a sua lógica e postura radical a favor da vida coletiva, fraterna, solidária e responsável, desafia a sociedade industrial e o Estado de direito, bem como denuncia a hipocrisia contida na postura alienante e alienadora que os caracterizam, identificando também a necessidade da busca de uma proposta educativa coerente com esse movimento:

Essa posição evidencia a necessidade de buscar uma proposta educativa que contribua para a superação da crise sistêmica e civilizatória que permeia dimensão complexa da vida, em particular, no contexto civilizatório pautado no mercado, na cumulação, e no individualismo e na competição (KEIM, 2014, p. 206).

A constituição bolivariana mostra que a educação deve ser de natureza intracultural, intercultural e plurilingue (WALSH, 2009), para garantir que sejam muitas possibilidades de descolonização a serem desenvolvidas nas atividades educacionais, promovendo consciência social crítica, na vida e para a vida, conforme o artigo 80, que também menciona o “vivir bien:

- I. La educación tendrá como objetivo la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincule la teoría con la práctica productiva; a la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien. Su regulación y cumplimiento serán establecidos por la ley.
- II. La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y

desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado. (BOLÍVIA, 2009).

Escrever sobre o *Bem Viver* não abre, porém, diretamente novos caminhos para construção de paradigmas alternativos. Nesta última década, os direitos da Mãe Terra nunca prevaleceram sobre os interesses da extração, a poluição e depredação da natureza. Pouco adiantam as leis de papel de um país sem uma prática sustentável efetiva. A Bolívia, mesmo outorgando a Lei dos Direitos da Mãe Terra, segue fortalecendo as indústrias extrativistas, bem como o agronegócio. Os transgênicos dominam cada vez mais a produção de soja e produção de milho segue os mesmos passos, fora os parques nacionais e as áreas protegidas, que estão sob ameaça constante de rodovias e megabarragens. Fazer cumprir os direitos da Mãe Terra requer regulamentos e mecanismos que possam de fato coibir as constantes violações contra os ecossistemas. Superar as visões dominantes e construir novas opções de vida levará tempo. Esta luta deve ser feita durante toda a caminhada, reaprendendo e aprendendo a aprender simultaneamente. Apesar dos inúmeros obstáculos, o *Bem Viver* apresenta-se como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida, que parte de um “epistemicídio” do conceito de desenvolvimento:

Boaventura de Sousa Santos nos recorda repetidas vezes em seus trabalhos ‘o assassinato’ de outros conhecimentos desprezados pelo conhecimento hegemônico ocidental, que hoje ganhariam força com as propostas do *Bem Viver*, ao mesmo tempo em que, como já dissemos mais de uma vez, desmontam os conceitos de progresso em sua vertente produtivista e do desenvolvimento enquanto direção única, sobretudo em sua visão mecanicista de crescimento econômico. (ACOSTA, 2016, p.240).

Para viabilizar essa transformação civilizatória, Acosta assinala que uma das tarefas iniciais é a desmercantilização da Natureza como parte de um reencontro consciente com a mesma Natureza: “Os objetivos econômicos devem estar subordinados às leis de funcionamento dos sistemas naturais, sem perder de vista o respeito à dignidade humana e procurando assegurar qualidade de vida às pessoas.”(ACOSTA, 2016, p. 236). Escrever essa mudança histórica, ou seja, a passagem de uma concepção antropocêntrica a uma sociobiocêntrica, assim como a superação de uma economia inspirada no crescimento e na acumulação do capital, é o maior desafio da Humanidade.

Acreditamos que não basta outorgar um posto importante à Pacha Mama ou Mãe Terra, propagar um currículo inclusivo e sustentavelmente pomposo e humanista — seja na academia e/ou diferentes campos — e contraditoriamente defender nos bastidores a industrialização dos recursos naturais, silenciar-se diante de todo e qualquer autoritarismo e controle, ou como mais comum, entregar-se ao comodismo do discurso palanqueano, que tantas vezes se vê distanciado da prática transformadora. É preciso de fato deixarmos para trás as ideias clássicas do progresso, baseadas na exploração da Natureza. Não basta também a academia se considerar de “vanguarda e humanista”, quando continua por vezes a perpetuar regras esvaziadas de afetividade, abordagens que estimulam a mera competitividade e/ou posturas que silenciam a subjetividade, a emoção, a conexão homem-natureza e a própria interculturalidade do ensino-aprendizagem.

A racionalidade ambiental é capaz desconstruir a racionalidade positivista para marcar seus limites de significação e sua intromissão no ser e na subjetividade. Destarte, surge a necessidade de lutarmos por uma educação que semeie uma racionalidade ambientalmente afetiva e socialmente

comunitária. Percebemos de modo cada vez mais nítido que a vida deve ser compreendida como a relação entre as partes do todo. E, em especial, compreendemos cada dia mais que não há uma separação real entre seres humanos e natureza:

O *Bem Viver* procura o equilíbrio entre os variados elementos que formam parte do todo: harmonia entre os seres humanos e também entre a humanidade e a natureza, entre o material e o espiritual, entre o conhecimento e a sabedoria, entre diferentes culturas e entre diferentes identidades e realidades” (SOLON, 2019, p. 189).

Neste artigo, inserido na obra *Novos Paradigmas para outra Mundo Possível* (2019), Sólon tem o cuidado de deixar claro que a busca de harmonia entre os seres humanos com a Mãe Terra não é a busca de um estado idílico, mas a contínua razão de ser do todo. Ele aponta que mais do que uma regressão utópica a um passado idealizado, as perspectivas do Bem Viver olham para a frente, sabendo que ao longo da história houve, há e haverá muitas formas de organização cultural, econômica e social que, da mesma forma que se complementam entre si, podem ajudar a superar a crise sistêmica que a humanidade está atravessando, muito devida à perda do sentido comunitário.

Acreditando ser necessário o resgate desse sentido de comunidade-terreno, de modo a adotarmos uma nova postura diante do mundo — urge estimularmos processos educativos transformadores — que busquem renunciar a transmissão autoritária, passiva, objetiva, centralizada e pouco afetiva de conhecimento. Nesse sentido, nosso estudo se fundamenta dentro de uma transição necessária, ou seja, um novo modelo de paradigma capaz de alterar significativamente a forma como nos relacionamos com nós mesmos, com a comunidade de aprendizagem e com o mundo. É importante refletirmos sobre a necessidade dos educadores e educandos se tornarem cada vez mais protagonistas, comprometidos com a transformação da realidade de modo a construirmos um novo pacto de convivência social e ambiental, alinhado ao Bem Viver.

Acreditando que os caminhos a serem percorridos em direção ao Bem Viver, se entrecruzam de diferentes maneiras com a educação holística — uma pedagogia capaz de preparar o homem para uma vivência mais ampla, consciente e humanística, talvez, por justamente ser mais inclusiva em suas diferentes dimensões, não excluindo o papel da emoção, da intuição, da sensação e da espiritualidade dos conteúdos que são explorados — nosso objetivo é verificar se os caminhos para a transição de sociedades mais sustentáveis — saem fortalecidos ao tecermos pontes entre processos educativos emancipadores e pactos comunitários de convivência sociais e ambiental.

Sabendo de antemão que estes caminhos de transição estão sendo ainda desvelados, construídos, reinventados e adaptados a cada realidade e contexto — e tendo ainda a convicção de que para a construção comunitária de um novo pacto de convivência social e ambiental, seja necessário estimular espaços de liberdade e romper todos os cercos que impedem sua vigência, urge realizarmos um constante exercício de compreensão — o de sular, verdadeiramente, quais são as reais possibilidades de a educação transformar um mundo que insiste em não querer mudar.

Reforçamos: que não se confunda o *Bem Viver* com a busca, simplesmente, de capitanear um desenvolvimento produtivista monetariamente mais “verde” e “sustentável”, não se trata de “fazer melhor” as mesmas coisas que têm sido feitas até agora, mas sim de recriar nosso mundo a partir do âmbito comunitário, construir modos de vida que não sejam regidos pela acumulação do capital. O *Bem Viver*, nasce apostando em um horizonte diferente, que, sustentado pela solidariedade, visa

construir uma civilização que supera o capitalismo: “É imprescindível construir modos de vida que não sejam regidos pela acumulação do capital. O *Bem Viver* serve para isso, inclusive por seu espírito transformador e mobilizador. É preciso virar a página, definitivamente” (ACOSTA, 2016, p. 28).

Estamos conscientes de que não será fácil concretizar essas transformações, principalmente em nível mundial – já que as transformações (política, econômica, social, cultural e ambiental) suleadas a partir dos Direitos Humanos) demandam a retirada dos privilégios dos círculos de poder nacionais e transnacionais — no entanto, é preciso semearmos dia após dia uma nova perspectiva, expandir, com pensamento crítico-sensível às reais possibilidades do imaginário *buen vivir* se concretizar, por meio da construção de um paradigma educacional e social, que tem como base não a exploração, mas sim o cuidado, a sustentabilidade e a reciprocidade.

Acerca do paradigma servidor-comunitário, Acosta aponta que urge superarmos o divórcio entre a natureza e o ser humano. Parafraseando o escritor uruguaio Eduardo Galeano, Acosta diz que desde que a espada e a cruz desembarcaram em terras americanas, a Conquista europeia castigou a adoração da Natureza, que era pecado ou idolatria, com penas de açoite, força ou fogo. A comunhão entre a Natureza e os homens, considerada costume pagão, foi abolida em nome de Deus e depois em nome da civilização. “Em toda América, e no mundo, seguimos sofrendo as consequências desse divórcio obrigatório”. (GALEANO apud ACOSTA, 2016, p.105.). Ambos pensadores reconhecem que trilhar um caminho diferente, longe da linguagem convencional do desenvolvimento, nutrido pela transição de uma concepção antropocêntrica para uma sociobiocêntrica, é o maior desafio da Humanidade.

A liderança indígena David Kopenawa, em *A queda do Céu: palavras de um xamã yanomami* (2016), nos revela o quão a humanidade, principalmente o homem branco, está distante das entranhas da terra. Sua voz indígena ressoa de maneira pessimista apontando que o homem branco apesar de ter os olhos abertos, nada enxerga. O líder yanomami, ao longo da obra enuncia que o mal-estar do homem é que ele passa tempo demais com o espírito voltado para si mesmo. Podemos discernir que nossa queda muito se dá pelo estado embrutecido dos nossos velhos sonhos, os mesmos, de cobiça, conquista e império vindo nas caravelas.

Do prefácio ao fim do livro percebemos que a tragédia humana muito se dá devido ao homem branco insistir em manter erguida a cabeça ainda que “cheia de esquecimento”, imersa em um tenebroso vazio existencial, justamente por aparta-se da natureza. Em 1855, o cacique Seattle já percebia o quão o homem branco era indiferente e nada compreendia do modo de viver ameríndio:

Para ele um torrão de terra é igual ao outro. Porque ele é um estranho, que vem de noite e rouba da terra tudo quanto necessita. A terra não é sua irmã, nem sua amiga, e depois de exaurí-la ele vai embora. Deixa para trás o túmulo de seu pai sem remorsos. Rouba a terra de seus filhos, nada respeita. Esquece os antepassados e os direitos dos filhos. Sua ganância empobrece a terra e deixa atrás de si os desertos. Suas cidades são um tormento para os olhos do homem vermelho, mas talvez seja assim por ser o homem vermelho um selvagem que nada compreende. (A Carta do Cacique Seattle, em 1855).

Mais de um século e meio se passaram e o modo ameríndio de ser e Bem Viver é bem colocado por Kopenawa: “na floresta, a ecologia somos nós, os humanos. Mas, são também, tanto quanto nós *xapiri*, animais, as árvores, os rios, os peixes, o céu, a chuva, o vento e o sol. É tudo o que veio à existência na floresta, longe dos brancos; tudo o que ainda não tem cerca.” (2016, p.480).

Em recente discurso em Estocolmo, onde recebeu o Prêmio Right Livelihood (2019), ou o “Nobel alternativo” (2019), pela sua aguerrida trajetória em defesa do meio ambiente e dos povos indígenas, Kopenawa denunciou a grave invasão do território Yanomami pelos garimpeiros e a ameaça que isto representa aos grupos isolados.

Hoje, somadas a intensificação do garimpo e de atividades de exploração ilegal na Amazônia, mais uma ameaça põe em risco os povos nativos que vem sendo engolidos pela máquina civilizacional dos Brancos. Em meio a pandemia, o Instituto Socioambiental reforçou em caráter de urgência que os Yanomami são “o povo mais vulnerável à pandemia de COVID-19 de toda a Amazônia brasileira”, em risco de sofrer um verdadeiro genocídio caso não sejam tomadas medidas para conter a ação de garimpeiros e melhorar a assistência médica às aldeias e o Relatório ‘Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil’ (dados de 2020), divulgado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), apontou 2020 como um ano trágico para os povos originários do país: “A grave crise sanitária provocada pela pandemia do coronavírus, ao contrário do que se poderia esperar, não impediu que grileiros, garimpeiros, madeireiros e outros invasores intensificassem ainda mais suas investidas sobre as terras indígenas”. O documento que foi lançado pelo Cimi revela que 182 indígenas foram assassinados, que as invasões a territórios aumentaram 137% em relação a 2018 e que ao menos 900 morreram por complicações da doença COVID-19. Reconhecendo a grave situação dos povos indígenas, as palavras fortes de David, nos vem à cabeça:

A terra-floresta só pode morrer se for destruída pelos brancos. Então, os riachos sumirão, a terra ficará friável, as árvores secarão e as pedras das montanhas racharão com o calor. Os espíritos xapiripê, que moram nas serras e ficam brincando na floresta, acabarão fugindo. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los para nos proteger. A terra-floresta se tornará seca e vazia. Os xamãs não poderão mais deter as fumaças-epidemias e os seres maléficos que nos adoecem. Assim, todos morrerão. (MANUAL DOS REMÉDIOS TRADICIONAIS YANOMAMI, 2015).

Assim como para os Yanomamis, “urihi”, a terra-floresta, é uma entidade viva, imbricada em uma complexa tecedura cosmológica de intercâmbios entre humanos e não-humanos, para o ambientalista Ailton Krenak, considerado uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro, a natureza deve ser reconhecida como nossa mãe e provedora em amplos sentidos, não só na dimensão da subsistência e na manutenção das nossas vidas, mas também na dimensão transcendente que dá sentido à nossa existência.

Ailton explica que o próprio sentido do nome ‘krenak’ nos revela bem o modo de ser dos povos originários ameríndios. A palavra Krenak é constituída pela partícula, *kre*, que significa cabeça, a outra, *nak*, significa terra. Desse modo, Krenak, entendido como “cabeça da terra”, representa não só a herança que esta etnia recebeu dos antepassados, das suas memórias de origem, mas de todo percebe a humanidade vinculada e conectada à mãe-terra. Essa comunhão sagrada entre terra-e-ser, segundo ele, vem sendo marginalizada a tal ponto que se tornou natural despersonalizar o valor intrínseco da natureza.

Em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), Krenak aponta que ao despersonalizarmos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, acabamos liberando esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. “Do nosso divórcio das integrações com a nossa mãe, a Terra,

resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas, mas a todos”. (KRENAK, 2019, p. 49).

Em consonância, tanto o pajé yanomami, Davi Kopenawa quanto o líder da etnia indígena crenaque, Ailton Krenak, revelam que o mais trágico do mundo é que o homem acredita que tudo é mercadoria, a ponto de projetar nela tudo o que somos capazes de experimentar. Para Krenak, esse antropoceno, de todo instrumentalista, deveria soar como um alarme nas nossas cabeças, tendo em vista que ao imprimirmos no planeta uma marca tão pesada e destrutiva como esta de — só enxergar a natureza como insumo e mercadoria — acabamos por excluir da vida, as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria, pondo em risco todas as outras formas de viver — pelo menos as que fomos animados a pensar como possíveis: comunidades em que havia corresponsabilidade, respeito pelo direito à vida e a dignidade dos seres.

Compreendendo a necessidade de buscarmos estratégias que desconstruam este tipo de racionalidade produtivista, que mercantiliza não só a natureza, mas também a nossa própria subjetividade, como veremos a seguir, a pesquisa procura compreender, a vida humana, como parte de uma realidade maior. Acreditamos, nesse sentido, que seja necessário reconstruir alternativas, para abrir caminho a uma grande transformação que implique a superação da racionalidade colonizadora atual e fomente um novo *ethos*.

É no cuidado que vamos encontrar o *ethos* necessário para a socialidade humana e principalmente identificar a essência fontal do ser humano, homem e mulher. Quando falamos de *ethos* queremos expressar o conjunto de valores, princípios e inspirações que dão origem a atos e atitudes (as várias morais) que conformarão o habitat comum e a nova sociedade nascente. É urgente um novo *ethos* de cuidado, de sinergia, de re-ligação, de benevolência, de paz perene para com a Terra, para com a vida, para com a sociedade e para com o destino das pessoas, especialmente das grandes majorias empobrecidas e condenados da Terra (BOFF, 1999, p. 38-39).

A filosofia de vida do *Bem Viver* muito se nutre de experiências existentes em muitas partes do mundo, ou seja, ela apresenta-se como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida, onde as relações se consolidam por bases comunitárias e não individualidades arbitrárias. Telmo Adams, em sua obra *Educação e Economia Popular Solidária* (2010) afirma que para voltar à possibilidade de (re)construir pessoal e socialmente o habitat humano e retomar um paradigma de vida de cuidado, faz-se necessário que os processos de pesquisa e educação sejam capazes de enfrentar a razão metonímica, que objetiva a ideia de totalidade sob a forma de ordem.

A mudança de paradigma passa pela epistemologia, pela finalidade política e social da ciência, pelo modelo econômico e pela cultura. E sua construção exige uma racionalidade ética, terna e democrática na perspectiva de uma ecologia de saberes. (ADAMS, 2010, p. 180-181).

A busca de alternativas como reação ao reducionismo de mercado, vem levando diferentes povos a resistir, a lutar pelo respeito à multiculturalidade, pela dignidade e pelos direitos de oportunidades, sem exclusão. Povos do planeta conectados em sua luta por uma transformação civilizatória, vem de modo combativo, resistindo a prática — que desde a Conquista, a Colônia e a República, pregam o silenciamento, a inviabilização e a marginalização dos movimentos indígenas e populares. As lutas e os movimentos dos povos indígenas pela autodeterminação, as lutas e os

movimentos feministas, homossexuais, pela autonomia local, pela reforma agrária, pela justiça, por uma educação emancipatória e sustentável e pelos direitos humanos multiculturais, todos estes movimentos contra-hegemônicos vem suscitando criando condições para a emergência de novos e transformadores paradigmas.

As ideias paradigmáticas do *Bem Viver* vem no sentido de romper com o círculo vicioso e destrutivo da ordem hegemônica, de raiz colonial — que não desconhece violentamente os sonhos e as lutas dos povos subdesenvolvidos, mas negam de maneira agressiva tudo do que é próprio desses povos. O pesquisador e indígena boliviano Fernando Huanacuni Mamani, em sua obra *Buen Vivir / Vivir Bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas* (2010) aponta que a América Latina tem vivido um processo de mudança de paradigmas. O jurista aymara aponta que os paradigmas hegemônicos, epistemologicamente reducionistas, vem causando uma grave crise no pensamento ocidental. Com uma visão reificadora do mundo, o projeto positivista do conhecimento vem sustentando – de maneira controladora e uniformizante – que os seres humanos devam ser vistos e compreendidos como seres individuais e não comunitários, ou seja, amparados e reduzidos pelo capital e cada vez mais desconectados de tudo que lhes rodeia. Ao menos tudo que lhe agregue maior consciência-coletiva e sensibilidade para com a humanidade e a Terra.

Huanacuni nos revela em sua obra que esse cenário de desencontro, de alto grau de insensibilidade, vem acarretando uma grave crise que perpassa diferentes âmbitos, seja social, econômico e político:

El paradigma individual, que está vigente, determina las relaciones sociales, jurídicas y de vida; desde hace siglos está llevando a las sociedades de todo el mundo hacia la desintegración, debido a un alto grado de desensibilización de los seres humanos. Esto ha ido depredando la vida en su conjunto. Para este paradigma, lo más importante es la acumulación del capital. No se trata sólo de un problema económico, social, político o cultural. Las promesas de progreso y desarrollo que en algún momento guiaron a toda la humanidad, ya mostraron a plenitud sus limitaciones y efectos devastadores, sobre todo en países 'altamente desarrollados' como los europeos, en los que hoy en día la prioridad ya no es el desarrollo sino la forma de revertir todo el daño que se ha causado. (MAMANI, 2010, p. 28).

Como consolidar, então, uma prática comunitária que estimule o espírito servidor na sociedade? Como desconstruir um pensamento centrado na reprodução de um discurso produtivista hegemônico baseado em uma cultura de exploração e dominação entre povos? Walter Mignolo (2008), aborda a necessidade de lutarmos, diariamente, pela descolonização dos discursos, de modo a ser possível a construção de outras epistemologias e paradigmas possíveis. Reconhecendo que o pensamento decolonial emerge como eixo central para a transformação do mundo, Mignolo aponta que ao aceitar, compreender e valorizar diferentes culturas e realidades passamos a ir na contramão da clássica receita de conhecimento centralizador, como também nutrimos o protagonismo dos ideais epistemológicos no hemisfério sul.

O que representa, então, a decolonialidade? Será que a própria escrita desta dissertação, de certo modo, não vai na contramão dos marcos colonizadores do pensamento acadêmico-intelectual? Acreditando que sim, ao reconhecermos que a face sombria da colonialidade arroga para si um espaço mais amplo do que imaginamos. O conceito colonialidade, cunhado por Anibal Quijano (1992), não apenas se espraia no campo econômico e político, mas também se reproduz na

construção de paradigmas epistemológicos, que muito contribuem para a reprodução de visões excludentes e para marginalização dos discursos contra-hegemônicos.

Acerca da colonialidade, Aníbal Quijano deixa claro que a resistência dos povos à margem do que se entende por progresso e desenvolvimento, jamais cessou. Nestes últimos 500 anos, enquanto o poder hegemônico e colonialista, de modo violento e global cerceou claramente inúmeros povos, taxados erroneamente de “primitivos” e “selvagens”, estes, ainda que colocados num lugar de inferioridade, ainda que explorados em todos os campos – seja na esfera do saber, do poder, e do ser – vendo-se constantemente destituídos da própria humanidade, num claro processo de racialização dos corpos, onde em uma hierarquia mesquinha, se define aqueles que serão dominados e tornados corpos “Outros” objetificados, ainda sim durante todo o processo destruidor da dimensão territorial e da existência, estes mesmos povos lutaram bravamente contra este modus operandi do poder hegemônico.

A estrutura colonial produziu discriminações sociais que posteriormente, com o Imperialismo, se transmutaram em discriminações raciais, étnicas, e toda uma gama de prejuízos antropológicos. Mas, a história dita moderna, assumiu esta postura, aferrando ter esta clara pretensão científica, objetiva e racional, de tal modo que os povos racializados, foram categorizados como povos “fora da história”. Desconsiderou-se que estes mesmos povos existiam como civilização antes da chegada dos colonizadores, tendo culturas específicas e múltiplos modos de ser e coexistir.

Estamos falando de séculos de uma colonização física e subjetiva dos dominados, onde estes, tiveram sua humanidade sumariamente massacrada e vilipendiada. O que vimos ao longo da nossa história foi a estruturação de uma colonialidade que buscou apagar por completo a história de inúmeras comunidades e populações inteiras – ao negar o seu saber, o seu ser, suas crenças e seus conhecimentos, ao impor uma dominação pela violência física, que, ao mesmo tempo dominou territórios, biomas, e toda uma dimensão territorial da existência e essência destes povos.

Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión fonológica y objetivada, intelectual visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata de ser constante y sistemática (QUIJANO, 1992).

Quijano aponta que ao consolidar um suporte sedutor imagético da europeização cultural se tentou de todas as formas, não só camuflar o processo violento e opressor, a partir de uma construção mistificada da colonialidade, como também por meio de diversos mecanismos subjetivos buscou-se padronizar as aspirações humanas. Ou seja, a cultura europeia tornou-se um modelo cultural universal, fonte de aspirações e ações em prol do dito “desenvolvimento”, dito “progresso”: acesso a bens materiais, poder econômico, político e científico. A repressão cultural e a colonização do imaginário aqui na América Latina foram acompanhadas de um gigantesco extermínio dos povos indígenas, não só a partir de uma catástrofe demográfica, mas também da destruição massiva da cultura e existencialidade dos povos latino americanos.

Em busca de um novo horizonte direcional, propomos demonstrar, que por meio de uma educação decolonial, por meio de uma pedagogia holística alinhada ao Bem Viver, é possível valorizarmos o desenvolvimento instituinte dos seres sencientes e da natureza como todo. O Bem Viver é um conceito decolonizador, na medida em que rejeita o discurso de uma epistemologia única. Inclusive, o buen vivir abre portas para formulação de diferentes visões alternativas de vida.

Decolonial como experiência histórica, como projeto utópico e político, foi e ainda é algo que existe dentro do colonial. Este texto-semente justamente se coloca diante-do-mundo no sentido de fortalecer, ainda que de maneira humilde, os necessários espaços-de-liberdade-e-resistência para se pensar-e-semear outras existencialidades-e-realidades, hoje ainda tão combatidas. De acordo com Maldonado-Torres (2016), a filosofia decolonial torna-se um convite para pensar sobre a modernidade / colonialidade criticamente, a partir de posturas e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de diferentes formas a colonialidade do poder, do saber e ser. O giro de-colonial é também um giro humanista. Para o estudioso é preciso incitarmos um movimento libertário, decolonizador, que orienta uma política radical de oposição à colonialidade em todas as suas formas. Maldonado finaliza sua reflexão destrinchando o conceito de transmodernidade, conceito este que também deve ser entendido como um convite ao diálogo e não como um novo universal abstrato imperial. Nos fica subentendido que para ele a boa utopia é aquela descolonizadora, aquela que busca romper com a lógica monológica da modernidade, que trabalha no sentido de acabar com a diferença subontológica e restaurar o significado e relevância da diferença transontológica.

O Bem Viver é uma utopia libertadora, pois não só resiste a colonização intelectual nos âmbitos político, social, econômico e, claro, cultural, como soma inúmeras histórias de luta, resistência e propostas de mudança. O Bem Viver, como propõe Acosta (2016), é uma cosmovisão diferente da ocidental, posto que surge de raízes comunitárias não capitalistas. Seus princípios rompem igualmente com as lógicas antropocêntricas do capitalismo enquanto civilização dominante e com os diversos socialismos reais que existiram até agora – que, segundo o economista e político equatoriano — deverão ser repensados a partir de posturas sociobiocêntricas e que não serão atualizados simplesmente mudando seus sobrenomes.

Ao passar longe da mercantilização de todas as esferas da vida, o Bem Viver, é um conceito que como diria Paulo Suess propõe incorporar, entrelaçar a natureza na história, não como recurso a ser validado e consumido economicamente, mas sim como parte inerente ao ser social. Visando superar as dicotomias cartesianas e a razão instrumental, a filosofia do Bem Viver busca fazer a tecedura do tempo linear com o tempo circular, do mito com a história e da objetividade da produção com a subjetividade da 'mãe terra'.

Mas, como mudar um mundo que não quer mudar? Como manter acesos os ideais de um modo de vida mais sustentável, harmônico e equilibrado, quando tudo à nossa volta parece ir na contramão de todos estes valores? Como lutar para que a cultura, os ensinamentos e modelos pedagógicos e ecológicos mais emancipadores sejam valorizados, respeitados e incorporados, quando a ideologia capitalista – de maneira patológica parece consumir a tudo e a todos com pseudovalores, seja de acumulação, crescimento desenfreado, exploração dos recursos terrenos e humanos?

Bem sabemos as agruras enfrentadas pelas sementes utópicas. Reconhecemos que desde seu nascedouro, os desafios de dessensibilizar a vida-em-construção, se revelam imensas, na

medida em que os representantes da ordem hegemônica, imersos em suas doutrinas e preceitos, rotulam todo e qualquer ideal, que transcende a situação, de quimera, existencialmente irrealizável.

É preciso considerarmos que muito da ontologia ocidental, consolidou-se postulando paradigmas racionais, econômicos, sociais e políticos, que favoreceram o *modus operandi* do sistema hegemônico. Esses paradigmas como podemos observar no violento processo colonizador se tornaram aparatos de exploração e sujeição, obliterando sempre o Outro, que, se viu colonizado ao perder não só seu lugar-de-fala, mas o espaço da própria existencialidade, que lhe foi severamente negligenciado ou mesmo negado. Estamos falando de mais de 500 anos, vivendo a égide de um racismo epistêmico que nos fez acreditar que os povos racializados eram considerados povos fora da história, à margem da história. Neste barco tumbante da modernidade, a barbárie disfarçou-se de progresso, seguindo uma trajetória cada vez mais errática e desumanizadora, ao desconsiderar o modo de viver do Outro.

Os povos colonizados, arrancados de seu mundo e entregues as mais desumanas distopias, viram suas histórias serem fatidicamente apagadas, viram seu saber e seu Ser serem negados, imposta não só pela violência física, mas também pelo domínio de seus territórios, de seus biomas — o dominar da dimensão territorial da sua existência. Mas, se a modernidade produziu uma colonialidade, que lhe é inerente, é preciso — com o coração retumbante — lembrarmos também os processos de resistências surgiram deste processo de colonialidade e violência, tanto física quanto simbólica. E é este processo de resistência que torna hoje possível a existência de povos Outros, desse insurgente movimento decolonial.

Destarte, não é de hoje que sentimos que o homem empreende uma marcha insegura que o oprime cada vez mais. No entanto, sabemos o quão é fundamental superar as visões dominantes, desconstruindo a ferro e fogo, ou melhor, a terra e água, os conceitos de progresso para mitigar os riscos do totalitarismo da distopia, e alimentar consequentemente a esperança de um programa mais consciente e sustentável.

Mas, se brevemente nos debruçamos sobre a barbárie desta distopia colonizadora reducionista, desta epistemologia colonizadora que muito corroborou para a desumanização das outreidades e para o emuramento das ideias que confluem para a sementeira de novos mundos-possíveis, é importante lembrar que as tendências não realizadas, agirão sempre como explosivos dos limites da ordem existente, justamente porque a “realidade em si”, concreta, histórica e determinada, se encontra em um ininterrupto processo de mudança. Mannheim, ao fazer uma rica análise da polarização entre ideologia e utopia, nos instiga a pensar que o movimento-insurgente proposto pela utopia, é o único autêntico movimento-de-vida, já que a ordem institucional, as ideologias arraigadas, nada mais são do que o resíduo nocivo, semi-morto deixado pelas utopias e revoluções em declínio: “A ordem existente dá surgimento a utopias que, por sua vez, rompem com os laços da ordem existente, deixando-a livre para evoluir em direção à ordem da existência seguinte”. (MANNHEIM, 1972, p. 223).

A relevância da práxis utópica e do vislumbre de um horizonte bem-vivente não pode ser posta em xeque, na medida em que é a ideia com asas seguida por raízes que transcende as “situações-limite” para descobrir o “inédito viável”. A utopia do Bem Viver denuncia o que é desumanizador, colonizador, patriarcal, adestrante e explorador para anunciar a releitura do mundo.

É por essa razão denunciativa e contra-ideológica que a mexicana María Esther Ceceña (2012) conceitua o Bem Viver como uma revolta contra a individualidade, contra a fragmentação e

contra a perda de sentidos. A economista nos deixa claro que o *Bem Viver* propõe uma territorialidade comunitária não saqueadora, recuperadora de tradições e potencializadora de imaginários utópicos que chacoalham todas as percepções da realidade e da história, e conduzem a um mundo em que cabem todos os mundos. Em consonância, Acosta aponta que os referenciais epistemológicos colocados pela modernidade como universais são deslocados, e as interpretações se multiplicam na busca de projetos de futuro sustentáveis, dignos e libertários. (ACOSTA, 2016, p. 87).

Nesse sentido, a realidade do hoje assegura sua marca no mundo, justamente por se envolver num constante-devir, justamente por não ignorar os fronteiros portais do entre-ser. A luz do presente, por mais soçobrada que nos pareça, revela à alma sua pátria no mundo das ideias bem viventes. A exterioridade do presente ressoa na alma da humanidade, tal qual a consciência, que entre-ser-e-sendo reconhece o clamor natural pelo vindouro. Deste modo, a presença da utopia exaure o conteúdo da realidade, do palpável, do tangível. O concreto anuncia em suas entranhas o fascínio de uma vivência ainda não vivida, de um algo doravante imprevisível, sentinte, revolucionário, que lhe atravessa em partes-inteiramente, desconstruindo conceitos, preconceitos, e paradigmas antes chancelados.

A realidade se assemelha ao calor afetivo do amor, que realiza a consciência do contentamento, desta plenitude fora de si. Por isso, desde logo há que compreendermos a necessidade de nos libertarmos das amarras da razão impessoal, que tenta suprimir o caráter transcendental do presente, transformando tudo que é fluído em cimento aprisionante. Buscar o presente como singularidade é como buscar o eu de maneira egóica, totalizante, é esquecer pluralidade de relações humanas-e-temporais que delineiam essa transcendência a quem muitos chamam de Vida.

Tentamos levar o leitor a perceber o quão as imaginações utópicas fazem parte de uma constante do homem. Estas, quando friccionadas, soltam faíscas, e, em exigência, não se contentam em perpetuar-se indefinidamente como sonho. Toda utopia deseja, aspira transformar-se em algo de preciso, em coisa-real, até porque as próprias seivas que alimentam seu conteúdo, ainda que abstratas, não são apenas construções intelectuais arbitrarias e voluntárias, pelo contrário, possuem raízes na realidade empírica, ainda que não sejam sempre evidentes.

Mannheim aponta que os conceitos que criamos existem não simplesmente para fins de especulação, mas para auxiliar na reconstrução das forças estruturais que se acham presentes na realidade. Segundo ele, uma abstração construtiva não é o mesmo que uma especulação onde nunca se vai além do conceito e da reflexão sobre ele. Para o sociólogo a ideia vivente é um pré-requisito para a obra empírica, já que ao preencher as antecipações implícitas no conceito, esta se torna capaz de conferir dignidade à edificação do novo.

Nesse sentido, a relação dialética entre o que “é” e o que “deveria-ser” pode ser enunciada na medida em que o pensamento humano, aspirando sempre elevar-se, de maneira obstinada, recusa ver-se enrijecido pelos costumes e pelo conservadorismo, vislumbrando incessantemente uma nova projeção de “si”, no até então “irrealizado”. Esse ciclo imaginativo perene retém forças não só devido ao caráter fluído dos fenômenos, mas também pela natureza desiderativa, desejante dos pensamentos humanos, que, de modo geral buscam romper os paradigmas, ao não encontrarem satisfação na realidade existente.

O “novo” emerge, ainda que inicialmente por meio das abstrações, a partir do reconhecimento de que algo no presente saiu errado. Assim como Mannheim percebe que, por parte dos grupos

hegemônicos, existe excessiva resistência ao novo, ao vir-a-ser, também podemos observar que no campo científico e político, persiste forte determinação para que os paradigmas não sejam facilmente abandonados, tendo em vista que as anomalias encontradas conduzem a uma mudança parcial ou total de determinado paradigma, sendo capazes, portanto, de afetar profundamente os conhecimentos e as realidades existentes.

Podemos discernir, então, que o prelúdio de um novo vir-a-ser, se dá primeiro pela consciência das anomalias encontradas nos fenômenos presentes. Este território ruinoso e inseguro, se torna fecundo para a produção excedente de utopismo, que funciona como mola propulsora de um novo ciclo imaginativo. Reconhecendo o importante papel da exploração do ideal, e mesmo da utopia, cabe nos perguntarmos — como evitar o enrijecimento da utopia — ou seja, como evitar que o comprometimento da busca pela transformação da cotidianidade, não se torne um mero exercício teórico-conceitual, um fantasma teatral, incapaz de contextualizar e de compreender a necessidade radical de ruptura com os vícios do passado e presente?

Antes de apontarmos nossos sentidos para os múltiplos sonhos utópicos que fervilham no terreno pedagógico, este, impregnado de conteúdos que insistem em se tornar corpóreos e reais, — um manancial revolucionário se encontra a partir do processo educativo nos convidando a pensar em sonhos possíveis, a sonhar com a construção de diferentes formas de vida e a denunciar as injustiças que insistem em nos levar a precipícios distópicos – acreditamos, assim como ele, que educar é “fazer frente à ordem estabelecida, é correr o risco da aventura humana, é o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo”. (FREIRE, 1998, p. 85). O que nos levou até aqui, enquanto educadores, foi o desejo ir de encontro aos fundamentos de uma concepção pedagógica não hegemônica, com vista a contribuir para o semeio de um novo *ethos*, ou seja, um novo modo de ser civilizacional, pois sabemos da necessidade de o homem resgatar o sentido de conexão com o mundo natural e com a comunidade da Terra de modo a responder efetivamente aos desafios atuais. Para salvaguardar a luta em prol de uma educação para o Bem Viver é imprescindível a consolidação de uma alfabetização existencial, a ser semeada desde a mais tenra infância. É preciso avaliar a importância de fomentarmos uma teoria do conhecimento entrelaçada à alfabetização humano-existencial, e se esta, se delinea na medida em que interiorizamos e implicamos no mundo a filosofia prática de uma razão calcada no amor, no respeito e cuidado com próximo e com a Terra.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA WALDORF E O MOVIMENTO EDUCADOR PARA O Bem Viver**

Quem analisa de modo aprofundado a situação terrena, vê como desponta, por toda parte, terríveis disposições para feridas sociais. Esse permanente estado de crise social, que atua de modo tão opressor, deveria em nossa época incidir no desejo de não só reconhecermos — que estamos resvalando na direção errada, mas adotarmos francas decisões que nos impulsionam na contramão desta rota de colisão. Em consonância com os autores aqui abordados, propomos aqui trazer alguns princípios de Steiner que, de certa forma, poderiam encontrar convergência com o Movimento educador para o Bem Viver, justamente por estes ideais — reconhecerem uma série de sucessivas transformações nas estruturas sociais e simbólicas da sociedade e anteverem a necessidade de uma visão mais sistêmica e espiritualizada do processo educacional.

O contexto geral e a obra de Steiner versam a situação histórica, no começo do século, mas particularmente o término da primeira guerra mundial. No entanto, de modo marcante e extremamente atual, vemos que Steiner também realçou os dilemas e as consequências da não compreensão do ser humano, com base nas diretrizes da Ciência Espiritual; bem como permaneceu fiel a sua busca por achar uma solução prática para uma situação pedagógica concreta.

Em sua época, ele reconhecia claramente que uma grande parte da sociedade considerava infundadas suas premissas de falar mais sobre a vida espiritual do que estritamente sobre a vida econômica da humanidade, no entanto, o que muito nos chamou a atenção foi ele sempre ter acreditado, que este esforço — o de reavivar o que está sem vida na sociedade, ou seja, o campo espiritual — ser capaz de transcender as elucubrações ilusórias e o utopismo no campo do querer social.

Steiner antecipou a crescente dimensão da problemática educacional, psicológica, social e ecológica — com que se haveriam de enfrentar as jovens gerações do século XX em todo o mundo — e assinalou que, para a abordagem dessa difícil tarefa, não é suficiente a aquisição de conhecimentos científicos e técnicos: o fundamental reside em conseguir um pensamento vivo e global, que permita atuar com independência e capacidade de iniciativa, com competência para uma tomada adequada de decisões e um atuar autônomo sustentado na responsabilidade social.

Steiner levou com seriedade a missão de fazer com que o aspecto dinâmico da vivência interior, anímica penetrasse especialmente no campo da educação. Percebemos que para o educador, só com o florescimento das capacidades interiores poderemos desenvolver o fermento de uma transformação social. E é neste sentido, que iremos nos debruçar agora, na tentativa de conectar a abordagem holística da educação steineriana com a formação de uma educação para o Bem Viver.

Decidimos investigar a conexão da Pedagogia Waldorf (PW) com a filosofia do Bem Viver, por justamente acreditar que o movimento pedagógico Waldorf busca compreender o ser humano na ampliação de suas faculdades mentais, elevando sua percepção e seu pensar a outras dimensões, sejam racionais, emocionais e intuitivas. Ao estudar as nuances da Pedagogia Waldorf, percebemos que tal pedagogia pode vir a dialogar e contribuir com os propósitos do Bem Viver, pois ambos os movimentos surgem como alternativa à formatação hegemônica do homem.

A Pedagogia Waldorf, dada a sua natureza holística, concebe o homem como um ser com diferentes dimensões — física, psíquica, emocional e espiritual — adotando práticas que vão na contramão de uma educação mercadológica. Por sua vez, o *Bem Viver* é um movimento que não apenas traz nas raízes o ensejo de uma nova postura ecológica, sistêmica e consciente, como também carrega na semente a energia reivindicatória da transformação social.

Desse modo, urge nos questionarmos se uma educação mais democrática e holística poderia ser bem vinda ao mundo de hoje. A primeira porque visa um profundo estudo filosófico-antropológico — “o que implicaria num ensino que coloque o homem como sujeito e não objeto, [...] que ponha o homem em constante comunicação e comunhão com os demais” (FREIRE 1979, p. 34); e a segunda (holística) porque age em prol de um processo educacional capaz de formar um ser humano cada vez mais pleno, livre e intrinsecamente ligado ao sentir planetário, “de todo mais consciente a nível social” (STEINER, 1984, p.28).

Utopia ecológica, realista e democrática: é realista, porque se assenta em um princípio de realidade que é crescentemente compartilhado. [...] Por outro lado, a utopia ecológica é utópica,

porque sua realização pressupõe a transformação global não só dos modos de produção, mas também no conhecimento científico, dos quadros da vida, das formas de sociabilidade e dos universos simbólicos e pressupõe, acima de tudo, uma nova relação paradigmática com a natureza, que substitua a relação paradigmática moderna. É uma Utopia democrática, porque a transformação a que aspira pressupõe a repolitização da realidade e o exercício radical da cidadania individual e coletiva, incluindo nela carta dos direitos humanos e da natureza. É uma Utopia caótica, porque não tem sujeito histórico privilegiado.

Tanto a Pedagogia Waldorf, com base nos princípios de Steiner, quanto o Movimento do Bem Viver, primam por uma abordagem ecologicamente mais sensível da história, uma que siga na contramão da natureza comumente antropocêntrica do programa tradicional de história. Mesmo reconhecendo que o foco crítico de Steiner quanto à transformação da sociedade não esteja diretamente dirigido à sociedade, mas aos hábitos de pensamento arraigados que não permitem uma nova compreensão do mundo social, ainda sim consideramos que seja possível tecer conexões entre a Pedagogia Waldorf e o Movimento do *Bem Viver*, tendo em vista que ambos abordam, a necessidade de reemoldurarmos a história em um contexto mais sensível e humanizado. Cultivar um senso de historicidade no contexto biocêntrico consiste em um objetivo fundamental de uma abordagem, ecologicamente, sensível à educação e salienta os compromissos históricos dos seres humanos uns com os outros e com o mundo natural:

Um sentido de história lembra-nos de nossos compromissos, bem como dos modos como temos respondido a eles. Este também nos impulsiona a uma conexão com aquilo que jamais conheceremos pessoalmente, com aqueles que viveram antes de nós e com os quais ainda não nasceram. Estamos todos conectados pela história, e nosso senso de harmonia deriva-se de um sentido de história comum de lutas. A história é o repositório da luta humana por significado e representa a conexão entre a memória e a resposta... a responsabilidade para que a humanidade participe em seu destino [e no destino da comunidade da Terra como um todo] é central a um conceito de uma educação dirigida para o mundo com amor, compaixão e justiça. (PURPEL, 1989, p. 127).

E porque encontramos sentido nesta possível conexão? Porque acreditamos que, ainda que a dimensão econômica seja essencial, sua transformação passa por uma mudança muito mais ampla, por uma tomada de consciência planetária — que incide — em uma alfabetização existencial em prol da construção de uma outra cultura do desenvolvimento. Já apontamos anteriormente que urge recuperarmos um sentido de conexão com o mundo natural e com a comunidade da Terra de modo a respondermos mais efetivamente aos desafios sociais e ecológicos.

E para isso, é essencial abordar, urgentemente, o papel a ser exercido pelas escolas na sociedade, tendo em vista que a aliança renovada de um currículo engajado e sensível, é capaz de ajudar as crianças a perceberem o mundo à sua volta de modo mais sistêmico, e conseqüentemente preparar novos desdobramentos ecologicamente mais coerentes com a natureza e com o desenvolvimento humano. Ao compreendermos que a aprendizagem e o desenvolvimento avançam dinamicamente como resultado das interações entre as crianças e os vários sistemas ambientais que mediam suas vidas, é possível discernir que uma educação que estimule o conhecimento mais íntimo da natureza interior e exterior, contribui, e muito, para a consolidação de contexto ecologicamente mais equilibrados. Destarte, observamos que a busca por sentidos existenciais, a partir da ideia reducionista do progresso — este calcado no modo de produção e consumo exaltado pelo mercado,

que, não só ignora uma grande parcela silenciada e marginalizada da humanidade, bem como consome de maneira desenfreada os recursos do planeta — deva ser uma lógica a ser superada à partir de novas conjunturas educacionais, que reforçam de modo construtivo a importante relação entre uma educação ecologicamente mais sensível do desenvolvimento da criança e a filosofia do Bem Viver.

Concebendo que o *Bem Viver* é uma filosofia de vida que abre as portas para construção de um projeto emancipador, acreditamos que inúmeras estratégias educadoras da Pedagogia Waldorf, desdobram-se no sentido de promoverem não somente um diálogo mais amplo sobre os ideários de uma infância mais saudável, mas sim também convida-nos a romper com a ilusão da crença de um progresso social, radical e sistêmico, que não tem suas bases apoiadas nas redes e interseções do planeta: como espiritual, antropológico, sócio-histórico, ecológico.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver – Uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Editora Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ADORNO, Theodor W. **Emancipação e educação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ADAMS, Telmo. **Educação e Economia Popular Solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado**. Aparecida, SP, Idéias e Letras, 2010.

BACH JR., Jonas. **A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner**. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BACH Jr, Jonas. **A educação Waldorf no século XXI**. Jonas Bach Jr. (org.). Curitiba: Lohengrin, 2019. 148 p.

BACH Jr, Jonas. **A Dimensão Estética na Educação Ecológica da Pedagogia Waldorf**. In: VEIGA, Marcelo; STOLTZ, Tania (orgs.) O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p.

BALDIN, Serena. **Il buen vivir nel costituzionalismo andino**. Torino: Giappichelli Ed., 2019.

BETTELHEIM, Bruno. **Freud e alma humana**. São Paulo: editora Cultrix, 1982.

BOLÍVIA. *Constitución Política del Estado* (2009). Disponível em: <[https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion\\_Bolivia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf)>.

CECENA, María Esther. **No queremos desarrollo, queremos vivir bien**; In: Massuh, Gabriela (org.) *Renunciar al bien común. Extractivismo y (pos)desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Mar Dulce: 2012.

DAHLIN, Bo. **Rudolf Steiner. The Relevance of Waldorf Education**. Cham: Springer Nature, 2017

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo. Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educar para a solidariedade – Projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

GALÉ, Pedro Fernandes. **Em torno do olhar – A formação do método morfológico de Goethe**. Dissertação( Mestrado), 2009.

HEMLEBEN, Johannes. **Rudolf Steiner**. Tradução de Heinz Wilda. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1984.

KEIM, Ernesto Jacob. **Interações de Rudolf Steiner com uma Educação Anticolonial**. Dossiê — A pedagogia de Rudolf Steiner em debate, **Educ. rev.** v. 0, n. 56, abr./-jun. 2015. Disponível em: Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.41453>>

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São. Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANZ, Rudolf . **A pedagogia Waldorf — Caminho para um ensino mais humano**. 12. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

LANZ, Rudolf, 1915. **Noções básicas de antroposofia** .4. ed. rev. São Paulo: Antroposófica, 1997.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 2.Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do Outro Homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**. Ensaios sobre alteridade. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAAR, Wolfgang Leo. **Adorno, semiformação e educação**. IN: Educação & Sociedade [online]. 2003, v. 24, n. 83 [Acessado 3 Julho 2022] , pp. 459-475. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zwmw6CFVH4zMQ9RW8zvGvMf/?lang=pt#>

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Tradução de Joaze Bernardino-Costa. IN: Sociedade e Estado [online]. 2016, v. 31, n. 1 [Acessado 3 Julho 2022] , pp. 75-97.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MARCONDES, Francine; BUCK, Sonia. Relação entre Homem e Natureza na Pedagogia Waldorf. In: Marcelo Veia e Tania Stoltz (Org.) **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas,: Editora Alínea, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORIN, Edgar. **Para Onde Vai o Mundo?** Tradução de Franciso Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar; BOCCHI Gianluca; CERUTI, Mauro. **Os problemas do fim de século**. Tradução de Cascais Franco. 3. ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1996. (Coleção Ciência Aberta, 13).

MORIN, E. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina. 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. — São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011

MORIN, Edgar. **As duas globalizações**: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007. (Coleção: COMUNICAÇÃO — Vol. 13).

MORIN, Edgar . **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORIN, Edgar . **Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis-le. **A inteligência da Complexidade**. Tradução de Nuremar Maria Falci. 3.ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

OLIVEIRA, Juliana Michelli da Silva; ALMEIDA, Rogério de. **As máquinas de complexidade**: diálogo com Edgar Morin. **Educação e Pesquisa.**, São Paulo, v. 45, e201945002002, 2019. Disponível em <[http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100201&lng=es&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100201&lng=es&nrm=iso)>. acessado em 03 jul. 2022. Epub 16-Sep-2019. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945002002>.

PURPEL, D. E. **The moral and spiritual crisis in education**: a curriculum for justice and compassion in education. Granby, MA: Bergin & Garvey, 1989.

REIS, Renato Hilário dos. **A Constituição do Ser Humano**. Amor, poder, saber na educação de jovens e adultos. São Paulo: Autores Associados, 2011.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A pedagogia Waldorf**: cultura, organização e dinâmica social. Vol. 1. Curitiba: Appris, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo, para uma nova cultura política**. 2. ed. Vol. 4. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa, Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n.63, 2002.

SOLON, Pablo. **Alternativas Sistêmicas**. São Paulo: Martins Fontes Paulista, 2019.

STEINER, R. **An outline of esoteric science (1910)**. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press, 1997.

STEINER, Rudolf. [1921, 1922]. **O desenvolvimento saudável do ser humano**. São Paulo: FEWB, 2008.

STEINER, Rudolf. **A Questão Pedagógica como Questão Social**. São Paulo: Ed. Antroposófica e Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2009.

STEINER, Rudolf. **Os pontos centrais da questão social**: aspectos econômicos, políticos-jurídicos e espirituais da vida em sociedade. Tradução: Jacira Cardoso e Marco Bertalot-Bay. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2018.

STEINER, Rudolf. **Economia e sociedade à luz da Ciência Espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 2007.

STEINER, Rudolf. **O Futuro social (1919)**: seis conferências proferidas em Zurique de 24 a 30 de outubro de 1919. Tradução de Heinz Wilda. São Paulo: Antroposófica, 1986.

STEINER, Rudolf. **A metodologia do ensino e as condições da vida do educar**. São Paulo: Lene, 2004.

STEINER, Rudolf, **Carências Da Alma Em Nossa Época** (Português) Livro de bolso – 1 janeiro 2006. São Paulo: Editora Antroposófica, 2006.

STEINER, Rudolf , **A prática pedagógica**: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. Tradução de Christa Glass. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

STEINER, Rudolf. **Minha Vida**: A narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia. Tradução de Rudolf Lanz e Bruno Callegaro 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

STEINER, Rudolf. **Antropologia Meditativa**: contribuições à prática pedagógica. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1997.

STEINER, Rudolf. **Carências da alma em nossa época**. Como superá-las? Tradução de Rudolf Lanz. 3.ed. São Paulo: Antroposófica, 2002.

STEINER, Rudolf. **Educação prática do pensamento**. Tradução de Octavio Inglez de Souza. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

STEINER, Rudolf. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**. Tradução de Christa Glass. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

STEINER, Rudolf. **A Filosofia da liberdade**: Fundamentos para uma filosofia moderna. Tradução de Marcelo Veiga, Ed. Antroposófica, 3a. ed. 2000.

STEINER, Rudolf. **A Educação da Criança Segundo a Ciência Espiritual**. São Paulo: Cortez, 1999.

STEINER, Rudolf. **Introdução ao conhecimento supra-sensível do homem e do destino humano**. São Paulo: Cortez, 1995.

VEIGA, Marcelo. **A obra de Rudolf Steiner**, São Paulo: Antroposófica, 1994.

WALSH, C. Interculturalidade e (dês) culturalidade: perspectivas críticas e políticas. In: XII CONGRESSO DA ARIC, **Anais ...** Florianópolis, Brasil, 29 jun, 2009a.

WALSH, C . **Carta do Equador é intercultural e pedagógica**, 2009b. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2009-jun-27/carta-Ecuador-aspecto-interculturalizador-pedagogico>.