

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA
RELIGIÃO**

EMERSON ROCHA DE CASTRO E SILVA

**ESCOLA E EXPERIÊNCIA DO PLURALISMO NA
PEDAGOGIA WALDORF: *Uma
cultura escolar para pluralidade***

CAMPINAS

2020

EMERSON ROCHA DE CASTRO E SILVA

**ESCOLA E EXPERIÊNCIA DO PLURALISMO NA
PEDAGOGIA WALDORF: *Uma cultura escolar para
pluralidade***

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Ciências da Religião, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Ferreira Barros

PUC CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

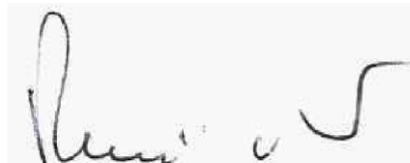
371.391 S586e	<p>Silva, Emerson Rocha de Castro e</p> <p>Escola e experiência do pluralismo na pedagogia Waldorf: uma cultura escolar para pluralidade / Emerson Rocha de Castro e Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.</p> <p>139 f.</p> <p>Orientador: Douglas Ferreira Barros.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Waldorf, Método de educação. 2. Espiritualidade. 3. Leigos (Religião). I. Barros, Douglas Ferreira. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. III. Título.</p> <p>CDD - 22. ed. 371.391</p>
------------------	---

EMERSON ROCHA DE CASTRO E SILVA

ESCOLA E EXPERIÊNCIA DO PLURALISMO NA PEDAGOGIA WALDORF: *Uma cultura escolar para pluralidade*

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

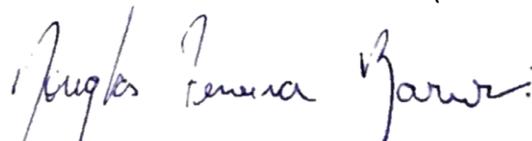
APROVADA: 08 de fevereiro de 2021.



PROF. RUDOLF VON SINNER (PUC-PR)



DRA CECI MARIA COSTA BAPTISTA MARIANI (PUC-CAMPINAS)



DR DOUGLAS FERREIRA BARROS– Presidente (PUC-CAMPINAS)

Dedico este trabalho a todas (os) aquelas (es) que buscam, pela educação, encontrar novas formas e caminhos de desenvolver o espírito humano através de compreensão mútua, respeito e tolerância.

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Prof. Dr. Douglas Ferreira Barros, que com paciência e incentivos me conduziu através das perguntas e desafios da pesquisa.

À Profa. Dra. Ceci Maria Costa Baptista Mariani que acompanhou cuidadosamente o desenvolvimento deste trabalho ao longo das aulas.

Ao Prof. Dr. Rudolf von Sinner pelas indicações e perguntas.

Aos (às) professores (as) do programa pela riqueza de debates e reflexões.

Às crianças e jovens, que mesmo sem saber, sempre se colocaram como perguntas para minha tarefa na educação.

À minha esposa que pacientemente compreendeu e incentivou os serões noturnos para finalizar a pesquisa.

“Hem? Hem? O que mais penso, testo e explico: todo-o-mundo é louco. O senhor, eu, nós, as pessoas todas. Por isso é que se carece principalmente de religião: para se desendoidecer, desdoidar. Reza é que sara loucura. No geral. Isso é que é a salvação-da-alma... Muita religião, seu moço! Eu cá, não perco ocasião de religião. Aproveito de todas. Bebo água de todo rio... Uma só, para mim é pouca, talvez não me chegue. Rezo cristão, católico, embrenho a certo; e aceito as preces de compadre meu Quelemém, doutrina dele, de Cardéque. Mas, quando posso, vou no Midubim, onde um Matias é crente, metodista: a gente se acusa de pecador, lê alto a Bíblia, e ora, cantando hinos belos deles. Tudo me quieta, me suspende. Qualquer sombrinha me refresca. Mas é só muito provisório. Eu queria rezar – o tempo todo. Muita gente não me aprova, acham que lei de Deus é privilégios, invariável. [...]”

(ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 15 e 16)

“Deve-se poder educar de tal modo que se removam os obstáculos físicos e anímicos para aquilo que, a partir de uma ordem divina, penetra nas crianças como novidade em cada época no mundo, e que se crie para o aluno um ambiente por meio do qual seu espírito possa adentrar na vida em completa liberdade.

As três regras de ouro da arte de educar e de lecionar que, em cada professor, em cada educador, devem ser disposição total, impulso total para o trabalho, que não podem ser concebidas simplesmente de maneira intelectual, mas devem ser apreendidas a partir do ser humano global, devem ser: Gratidão religiosa frente ao cosmo que se manifesta na criança, unida à consciência de que a criança representa um enigma divino, que se deve solucionar mediante a arte de ensinar. Praticar com amor um método de ensino pelo qual a criança se educa instintivamente junto a nós, de modo que não se ameace a sua liberdade, que deve ser considerada também onde se encontra o elemento inconsciente da força orgânica de crescimento.”

(STEINER, 2016, p. 75)

RESUMO

CASTRO E SILVA, Emerson Rocha de. *Escola e experiência do pluralismo na Pedagogia Waldorf: uma cultura escolar para pluralidade*. 2021. 139f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

O debate sobre as interações entre expressões de espiritualidade e o espaço público abrange hoje um amplo círculo de instituições da sociedade civil. Este é colocado como pauta e suscita o diálogo em diversos âmbitos. Temas como estado laico e pluralidade, liberdade religiosa e democracia vêm sendo trazidos à luz para melhor compreensão dos processos que subjazem a estes. Neste sentido, a escola se coloca como um dos componentes desta dinâmica social, pois em seus espaços de atuação encontram-se as possibilidades e os desafios para uma atitude de tolerância e, portanto, coloca-se como uma prática que deveria abarcar a pluralidade – quer seja religiosa, cultural, étnica ou social. Este trabalho traz uma contribuição a este debate, tendo como objeto de estudo a Pedagogia Waldorf em um recorte teórico que a descreve como educação para a espiritualidade a qual busca integrar expressões diversas no âmbito curricular, antropológico e social através de seus princípios e metodologia de trabalho, levando-se em consideração como este diálogo pode ser construído em uma sociedade plural e laica. Metodologicamente, foram analisados os conceitos de liberdade e espiritualidade, desenvolvidos por Rudolf Steiner na obra *A Filosofia da Liberdade* (1894), através de comentadores e críticos. Para isto, foi ressaltada a questão de uma educação para tolerância e pluralidade como elementos constituintes de um estado democrático e a partir disto um cotejo acerca da concepção de liberdade conforme assinalado por Steiner e a questão de uma visão não dogmática sobre questões da espiritualidade individual e de sua relação com os valores culturais e religiosos em uma sociedade laica. Objetivando avaliar em que medida se prestam à fundamentação filosófica da Pedagogia Waldorf considerando-a no contexto do debate acerca da questão da laicidade e da pluralidade, essa discussão insere esta pedagogia no campo de discussões sobre espiritualidade e democracia e procura demonstrar a pertinência destas ideias pedagógicas como um conjunto de práticas que proporcionam aos educandos a experiência do pluralismo e de uma atitude de tolerância a partir de sua concepção de espiritualidade. Pôde-se avaliar como a práxis pedagógica através das diversidades culturais precisa encontrar formas atualizadas de expressão para não se tornar anacrônica ou reproduzir modelos de poder, desta forma, foram feitos apontamentos e reflexões pertinentes ao contexto da Pedagogia Waldorf no Brasil.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf, educação espiritual, liberdade, tolerância, pluralidade, democracia.

ABSTRACT

CASTRO E SILVA, Emerson Rocha de. *Escola e experiência do pluralismo na Pedagogia Waldorf: uma cultura escolar para pluralidade*. 2021. 139f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

The current discussion on the interactions between the expressions of spirituality and the public spheres covers a wide circle of civil society institutions. That discussion is put as main theme and raises dialogue in several areas. Subjects such as secular state and plurality, religious freedom and democracy are being brought to light for a better understanding of the processes that underlie these topics. In this sense, the school is enlisted as one of the constituents of this social dynamic, because the possibilities and challenges necessary for an attitude of tolerance are enhanced in its sphere of action and, therefore, it is set as a space for practices that should encompass plurality - whether religious, cultural, ethnic or social. This study contributes to this debate, considering Waldorf Pedagogy as an object of study in a theoretical framework that depicts it as education for spirituality which seeks to integrate diverse expressions in the scope of curricular, anthropological and social spheres through its principles and work methodology, taking into account how this dialogue can be built in a plural and secular society. Methodologically, the concepts of freedom and spirituality developed by Rudolf Steiner in the work *The Philosophy of Freedom* (1894) were analyzed through commentators and critics. For this, the issue of education for tolerance and plurality as constituent elements of a democratic state was brought to attention in contrast to the concept of freedom as pointed out by Steiner and the question of a non-dogmatic view on issues of individual spirituality and its relationship with cultural and religious values in a secular society. Intending to assess the extent to which these concepts contribute to the philosophical foundation of Waldorf Pedagogy, taking it into account the context of the debate on the issue of secularism and plurality, this examination sets this pedagogical method in the scope of spirituality and democracy. Therefore, it seeks to demonstrate the relevance of pedagogical ideas as a set of practices that provide students with the experience of pluralism and an attitude of tolerance based on such conception of spirituality. It was possible to evaluate how pedagogical praxis through cultural diversities needs to find updated forms of expression in order not to become anachronistic or reproduce models of control, thus, notes and reflections relevant to the context of Waldorf Education in Brazil were made.

Keywords: Waldorf pedagogy, spiritual education, freedom, tolerance, plurality, democracy.

INTRODUÇÃO

Existe atualmente uma série de debates acerca do tema espiritualidade e educação. Uma gama variada de questões, dentre elas: o pluralismo religioso, a separação entre a moral e manifestações de religiosidades nas esferas públicas e privada a partir de certas concepções de modernidades, secularização e laicidade.

Em um contexto no qual a educação religiosa (JUNQUEIRA, 2013) na escola é objeto de pesquisa que levanta muitas questões como por exemplo a pluralidade, motivos de foro íntimo, a concepção de currículo na escola e separação entre a moral no ambiente educacional e a defendida pelas religiões, apresenta-se, então, um recorte à questão da laicidade naquilo que diz respeito à relação entre espiritualidade e espaço público.

Neste sentido, demonstrar que a Pedagogia Waldorf¹ traz contribuições importantes para implementação da formação espiritual, posto que sua forma de ensino tem dentre suas metas propor experiências e vivências a partir do pensamento em torno do pluralismo como integração social, cultural e espiritual dos alunos resguardando a identidade religiosa e cultural de cada um.

Este trabalho busca trazer uma contribuição a este debate, tendo como objeto de estudo a Pedagogia Waldorf em um recorte teórico que a descreve como um caminho de educação para a espiritualidade, através de sua metodologia de trabalho que acolhe manifestações diversas no âmbito curricular, antropológico e da pluralidade religiosa. (PEARCE, 2013, p.7)

Para esta discussão, será considerado o contexto político no qual a Pedagogia Waldorf está inserida, avaliando os princípios da laicidade e da secularização colocados como valores das sociedades modernas, bem como o multiculturalismo e a diversidade de religiões.

¹ Fundada em 1919, em Stuttgart, na Alemanha inicialmente para ser uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, a pedagogia de Waldorf distinguiu-se desde o início por ideais e métodos pedagógicos até hoje considerados revolucionários. Aos poucos as escolas foram se multiplicando por cidades da Europa e América do Norte até atingirem os 5 continentes. Dados do Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners (amigos da pedagogia de Rudolf Steiner) de 2016 mostram que são 1080 escolas Waldorf no mundo além de cerca de 2000 jardins de infância. Eles são um organismo espiritual, social e economicamente independente, mas tem o ponto em comum de aplicar uma educação para a liberdade que somente a pedagogia Waldorf consegue levar com tanta abrangência no que se refere a uma postura de vida que se amolda às questões sociais, econômicas e culturais de cada lugar onde germina. Tantos centros educacionais e quase 100 anos de existência fizeram do nome Waldorf uma referência na área de educação. No Brasil a primeira escola foi fundada em 1956 com o nome de Escola Higienópolis, hoje Escola Waldorf Rudolf Steiner e da mesma forma é um movimento que não para de crescer. Este dinamismo levou a um grande passo que foi a criação da FEWB – Federação das escolas Waldorf no Brasil – em 1998, reunindo todas as escolas brasileiras em um só movimento. Atualmente são mais de 70 escolas e jardins filiados e um número crescente de novas iniciativas que se espalham por todas as regiões brasileiras. Hoje existem 23 cursos livres de fundamentação em Pedagogia Waldorf, além de uma faculdade fundada em 2017 em São Paulo. In <http://www.federacaoescolawaldorf.org.br/Norma-Waldof.php>. Acesso 15/11/2019.

Nesse sentido, será necessário refletir sobre o papel da escola como um espaço privilegiado para o cultivo de uma cultura escolar religiosamente sensível ao reconhecimento mútuo, à tolerância cultural e religiosa, e como uma possibilidade de contrabalança ao fundamentalismo religioso. (WILLMANN, 2015, p. 7).

Esta aproximação leva ao campo de discussões pertinentes àquela compreensão das Ciências da Religião como um espaço de interdisciplinaridade. Abre-se a possibilidade de interlocução entre o recorte da Pedagogia Waldorf como educação espiritual e certas concepções de pluralismo religioso. Gerando, conseqüentemente, debates com foco em uma filosofia, a Antroposofia, e sua aplicação na educação, e a compreensão desta escola em sua relação com a manifestação do pluralismo religioso na contemporaneidade.

Buscar entender como esta proposta pedagógica cujo objetivo vai ao encontro de temas da contemporaneidade, destacando-se o pluralismo, o ensino não-confessional e o diálogo inter-religioso é uma tarefa que parece estar em consonância com recentes pesquisas acerca do tema.

A partir destas reflexões, o objetivo desta pesquisa é analisar como a Pedagogia Waldorf, a partir da contribuição filosófica e pedagógica de Rudolf Steiner², pode abordar em sua metodologia de trabalho a espiritualidade no âmbito curricular, antropológico para uma possível educação espiritual.

Então seria lícito perguntar: sobre quais bases poderia a educação fundar uma condição que legitime o desenvolvimento da espiritualidade, conforme compreendido pela Pedagogia Waldorf, em um debate sobre ética, cidadania e democracia sem deixar de lado a missão de contribuir com a formação racional, ética e para liberdade dos seres humanos?

Para tanto, analisaremos os conceitos de liberdade e espiritualidade, desenvolvidos por Rudolf Steiner na obra *A Filosofia da Liberdade* (1894), através de comentadores e críticos³, avaliando em que medida se prestam à fundamentação filosófica da Pedagogia Waldorf. Da mesma forma, serão

² Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Kraljevec (Áustria). Apesar de seu interesse humanístico, despertado ainda na infância por uma sensibilidade para assuntos espirituais, cumpriu em Viena, a conselho do pai, estudos superiores de ciências exatas. Por seu desempenho acadêmico, a partir de 1883 tornou-se responsável pela edição dos escritos científicos de Goethe na coleção Deutsche Nationalliteratur. Convidado a trabalhar no Arquivo Goethe-Schiller em Weimar [...] Ali desenvolveu um grande interesse cognitivo e uma conseqüente atividade literária-filosófica, sendo desta época sua obra fundamental *A Filosofia da Liberdade* (1894). (STEINER, 2003)

³ STEINER, R. *A Filosofia da Liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo método das ciências naturais*. 4 ed. São Paulo: Antroposófica, 2008.

investigados os termos *Ciência Espiritual* e *mundo espiritual*, empregados na perspectiva Waldorf.

Descreve-se o desenvolvimento do sistema filosófico de Rudolf Steiner a partir de sua formação e de seu trabalho com a obra científica de Goethe, definindo a constituição humana como corpórea, psíquica e espiritual sobre a qual a Pedagogia Waldorf se baseia. Também analisa-se o currículo sob o ponto de vista da inter-relação entre ciência, da arte e da espiritualidade, bem como avaliando o currículo sob o ponto de vista do desenvolvimento temporal humano em especial os três primeiros setênios.

Também, analisa-se e conceitua-se as razões pelas quais as condições de convivência multicultural e tolerante à diversidade fazem parte da metodologia e perpassam o currículo da pedagogia Waldorf como um todo, torna-se uma tarefa que poderia servir como um campo para o desenvolvimento de ideias acerca do papel e de possibilidades pedagógicas.

No intuito de apresentar uma proposta pedagógica à luz da questão da pluralidade, será feito um recorte do conceito de educação espiritual proposto pela pedagogia Waldorf em suas relações com os temas da secularização, da identidade religiosa através de uma cultura escolar sensível à espiritualidade.

Metodologicamente, este trabalho apresentará um recorte da Pedagogia Waldorf como uma educação espiritual, considerando-a no contexto do debate acerca da questão da laicidade e do pluralismo religioso.

Atuando como professor nos últimos 22 anos em escolas Waldorf no Brasil, também como docente em cursos de formação desta pedagogia, colocaram-se como uma série de reflexões críticas as implicações entre espiritualidade e laicidade, bem como uma necessária análise entre esta pedagogia no campo de discussões sobre a democracia, procurando demonstrar a pertinência destas ideias pedagógicas como um conjunto de práticas que proporcionam aos educandos a experiência do pluralismo e de uma atitude de tolerância a partir de sua concepção de espiritualidade.

Contudo, deve-se ter em mente que esta práxis pedagógica precisa encontrar formas atualizadas de expressão através das diversidades culturais de cada região na qual uma escola Waldorf surge, para não se tornar anacrônica ou reproduzir

estruturas de poder, desta forma, foram feitos apontamentos e reflexões pertinentes ao contexto da Pedagogia Waldorf no Brasil.

Este caminho dá-se como uma leitura necessária em função da intolerância regente no Brasil atualmente, em especial dentro do contexto escolar.

Perguntas sobre como esta pesquisa efetivamente contribui para o avanço do conhecimento da área, sua relevância e a consistência do conhecimento produzido, quais as contribuições desses estudos para o contexto escolar e quais as possibilidades de generalização levaram a um mapeamento inicial para verificar em que momento se encontravam as pesquisas no Brasil no que diz respeito ao tema da Pedagogia Waldorf, neste recorte de educação para espiritualidade e a questão do pluralismo religioso em um mundo secularizado.

Tal procedimento compreendido como uma pesquisa do tipo estado da arte, justifica-se por mapear e discutir a produção acadêmica em torno desse recorte, buscando averiguar que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados sobre a Pedagogia Waldorf no Brasil em diferentes bases de dados, dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Para esta pesquisa foram utilizados os seguintes bancos de dados CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações, SciELO, Google Books, revistas especializadas. Para a busca foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “Antroposofia e Religião”, “Pedagogia Waldorf e Religião”, Antroposofia e Espiritualidade”, “Pedagogia Waldorf e Espiritualidade”

Verificou-se que em larga medida que os temas já elaborados no Brasil acerca da Pedagogia Waldorf tratam de diversos aspectos pedagógicos no que tange à formação de professores, o papel da arte, saúde, conteúdos escolares, etc. No entanto, o tema conforme elaborado nesta pesquisa não encontra nenhuma correspondência. Foi somente através de trabalhos produzidos em especial na Austrália, Nova Zelândia, Alemanha e Reino Unido que o material necessário a uma aproximação deste recorte foi encontrado.

Após este primeiro passo na pesquisa, abordou-se para o estudo uma organização que trouxesse paulatinamente uma compreensão da Pedagogia Waldorf em três momentos diferentes.

Destarte, deve-se ter a compreensão filosófica, histórica e cultural do surgimento da Pedagogia Waldorf. Do ponto de vista filosófico, a Antroposofia, em sua essência e intenção funda-se na busca de uma cosmovisão que une ciência e espiritualidade, trata-se de uma proposta cujo fundamento encontra-se em uma teoria do conhecimento.

Historicamente, ajuda-nos a situar a fundação da pedagogia Waldorf em seu contexto social de forma a ter a compreensão de que esta escola é o resultado de um processo de reforma social amplo na Alemanha, mas que em suas bases se aplica ao ser humano em geral e a suas organizações sociais. Com esta finalidade, a pedagogia coloca-se em um papel de propor uma possível transformação da vida cultural conforme entendida para este momento.

Culturalmente, Zimmermann (in LEIST, Manfred, 2001, p. 23) aponta que a criança como ser um concreto está inserida em um contexto social específico e pertence a um momento histórico definido com características próprias. Desta forma, a educação deveria desempenhar o papel de ajudar este ser único a manifestar-se em determinado contexto e determinado recorte de tempo.

Então a partir destes fundamentos, será avaliado como se colocam em sala de aula e na obra *A Filosofia da Liberdade* as questões espirituais da existência humana a partir da compreensão de um conhecimento transcendente, cuja fundamentação amplia o conceito de pensar racional da ciência moderna.

Num primeiro momento, discute-se a articulação conceitual de Rudolf Steiner em seu percurso a partir da obra científica de Goethe, resultando nos conceitos propostos em *A Filosofia da Liberdade (1894)*. Em seguida, serão abordadas as bases da *Pedagogia Waldorf* nos aspectos curricular (o qual acolhe as dimensões da ciência, da arte e da espiritualidade); no aspecto do desenvolvimento humano e na constituição corpórea, psíquica e espiritual.

Por fim, tendo observado a Pedagogia Waldorf em sua intenção inicial, cabe-nos uma análise crítica sobre sua contemporaneidade. Sua inserção em um contexto de discussões sobre democracia e liberdade, sobre pluralismos e respeito à individualidade no aspecto de suas identidades religiosas.

É por meio do cultivo dessas capacidades da inteligência cognitiva, da sensibilidade e de uma moral espiritual que se propõe oportunizar a construção de

uma cultura democrática e de uma ética de compaixão no estágio atual da vida cultural em que nos encontramos.

Para a compreensão dessa relação, o trabalho foi disposto em uma sequência na qual serão expostos os elementos constituintes da Pedagogia Waldorf levando-se em consideração o pensamento de Rudolf Steiner– o qual abarca as questões espirituais da existência humana a partir de uma determinada compreensão filosófica, a Antroposofia.

Então avaliando em que medida os pressupostos teóricos da Antroposofia servem de base para a concepção e estruturação de uma forma pedagógica que busca desenvolver em sua práxis a questão do aprender para uma condição de pluralismo religioso.

Para tanto, exporemos os conceitos de Individualismo Ético e Pensar Intuitivo, Ciência Espiritual e mundo espiritual desenvolvidos a partir da obra *A Filosofia da Liberdade* (1894), avaliando em que medida se prestam à fundamentação filosófica da Pedagogia Waldorf.

Também será indicado como esta pedagogia pode desenvolver, em sua metodologia de trabalho, o diálogo acerca da pluralidade religiosa no âmbito curricular (considerando-se as dimensões da ciência, da arte e da espiritualidade de forma integrada) e antropológico (a compreensão do ser humano em sua constituição corpórea, psíquica e espiritual)

Abordar estes temas nos traz à reflexão crítica sobre um possível delineamento do tema da laicidade e do pluralismo religioso à luz dos debates das múltiplas modernidades e suas inserções no campo da Espiritualidade, nomeadamente suas implicações pedagógicas. Sendo essa discussão uma forma de inserir a Pedagogia Waldorf em um debate sobre ética, cidadania e democracia.

No intuito desse delineamento, aponto para um recorte específico da Pedagogia Waldorf que trata de uma educação que intenta proporcionar espaços de respeito ao outro e de como esse cultivo se relaciona com uma concepção de secularização e pluralismo religioso. Essa discussão tenta situar a questão da educação espiritual no contexto de um estado laico e aponta para questionamentos que, no sentido de uma possível abrangência deste recorte, possa se dar em outras

instituições. Ou seja, que práticas assumidas pela Escola Waldorf possam ser compatíveis com os objetivos da educação espiritual em escolas comuns.⁴

Dessa maneira a disposição dos capítulos intentou atender a sequência argumentativa citada. No capítulo 1, nos acercaremos de um debate em torno da validade do pensamento antroposófico e o necessário elo entre o conhecimento acadêmico, propondo-se um paradigma no qual a Antroposofia se insere. Este paradigma encontra sua influência no pensamento alemão, em especial na obra científica de Goethe.

Apontaremos, então, o desenvolvimento de conceitos-chave que perpassam o fundamento filosófico da obra de Rudolf Steiner. De certa forma, esse caminho nos leva a uma genealogia das ideias por ele apresentadas. Algo que pode ser traçado dentro do pensamento romântico e do idealismo alemão, bem como em que ponto Rudolf Steiner propõe uma ampliação daquelas ideias.

Sob diversos aspectos, o ponto fundamental de sua teoria do conhecimento, leva a uma aspecto ético-moral, qual seja, a ideia da liberdade espiritual humana. A discussão em referência à cognição espiritual e a espiritualidade humana será abordada.

No capítulo 2, explicitaremos como Rudolf Steiner percebia que as conquistas filosóficas alcançadas por ele deveriam ter um aspecto eminentemente aplicável à vida cultural humana e partindo dessa premissa é que ele aponta indicativamente uma estrutura geral sobre a qual se funda a Pedagogia Waldorf.

Situar, também, a Pedagogia Waldorf em seu surgimento histórico é uma tarefa que pode esclarecer qual era a intenção dele quanto à aplicação de suas ideias filosóficas. Para tanto a ideia da Trimembração Social como um entendimento de uma nova ordem social será trazida à luz em suas linhas gerais para que se compreenda como a escola Waldorf tem seu impulso originário nesta proposta de transformação social.

Chegando a este ponto, deve-se caracterizar a Pedagogia Waldorf em seus fundamentos psicológicos e metodológicos. Esta é uma forma pedagógica que está

⁴ PEARCE, Jo. From Anthroposophy to non-confessional preparation for spirituality ? Could common schools learn from spiritual education in Steiner schools ? Pages 299-314 | Published online: 02 Aug 2017. <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1361382>. Acesso 20/04/2020.

baseada no conhecimento das fases de desenvolvimento infanto juvenil cuja meta é a harmonização entre pensar sentir e querer, ou dito de outra forma, a formação humana integral - cognição, sensibilidade e forças religiosas.

Em consonância com esta meta e com a filosofia que a sustenta, o currículo e a forma de elaborá-lo traz outrossim considerações sobre qual deveria ser o papel da ciência, da arte e da espiritualidade no desenvolvimento humano.

O posicionamento adotado pela Pedagogia Waldorf diante das tarefas do ensino, leva na direção em que a pergunta sobre se sua forma de se propor como uma ferramenta para a educação pode ser vista como uma educação espiritual e o que isto implica.

No capítulo 3, trataremos da pergunta que orienta os trabalhos pedagógicos os quais apontam na direção de uma educação para o desabrochar de um ser humano autônomo em suas atividades e relações de forma que seja propiciada um espaço para a experimentação do respeito a si mesmo e desenvolver a capacidade de atentar para o outro como digno dessa prerrogativa também.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA PEDAGOGIA WALDORF

Não seria possível pensar a Pedagogia Waldorf em seus fundamentos sem deixar de apontar como se colocam as relações das formas de conhecimento explicitadas pela Antroposofia e a educação humana. Tal discussão busca esclarecer qual seria a concepção de espiritualidade que perpassa e constitui a necessidade da educação integral do ser humano.

Conforme Veiga (2014, p.12), a atividade pedagógica, qualquer que seja sua orientação, tem como fundamento uma filosofia da educação. Reconhecer os caminhos adotados, sua metodologia e práxis, trazem para reflexão questões epistemológicas teóricas. Estas reflexões no que diz respeito à pedagogia Waldorf são bastante necessárias hoje em dia, tendo em vista que passados cem anos da fundação da primeira escola, a prática que ali havia sido proposta, em certos aspectos, referenciam-se ao contexto da época.

Além disso, deve-se considerar que esta teoria pedagógica deve ser abordada criticamente com o intuito de reelaborá-la, objetivando, não somente, uma apreciação de sua prática, mas também uma investigação que se refere aos fundamentos filosóficos, os quais necessitam de uma elaboração de conceitos e ideias para que haja uma compreensão de suas propostas pedagógicas. Veiga e Stoltz (2014, p.13)

Este é um cuidado que se deve ter inicialmente, pois, por um lado, aqueles que se aproximam da pedagogia Waldorf têm acesso a uma série de materiais que se referenciam a questões metodológicas, que pressupõe uma teoria de educação aplicada e, por outro lado, existe ali, nesse material, toda uma gama de conceitos e ideias que pertencem ao escopo da Antroposofia e de sua compreensão da realidade.

Assim, o objetivo deste capítulo é trazer à pauta de discussões os princípios sobre os quais se baseiam a Pedagogia Waldorf, a terminologia utilizada e ilustrar o paradigma sobre o qual se fundamentam essas ideias.

Em primeiro lugar, serão expostas considerações que buscam estabelecer uma ponte entre um determinado conhecimento filosófico e sua relação com o pensamento científico moderno. Posto que ao longo do desenvolvimento do conhecimento humano, a forma de pensamento científico, seus postulados

empíricos e epistemologias impuseram às ciências de forma geral um princípio de verificabilidade e validade específico à sua metodologia. Faz-se, portanto, necessário que seja colocado sob qual paradigma insere-se a Antroposofia. (VEIGA, 2001).

Para tanto é feita uma exploração dessa filosofia a partir da compreensão o contexto histórico-social no qual a Antroposofia surge, bem como sua vinculação ao idealismo alemão. Assim abordamos a questão de sua inserção como uma forma de espiritualidade surgida como resposta a um momento de extremo positivismo em diversos campos da vida social, bem como sua relação com outras concepções espiritualistas do começo do século XX.

Na sequência, uma vez que este pensar filosófico tem uma raiz marcada no romantismo, bem como no idealismo alemão, e considerando que o trabalho filosófico de Rudolf Steiner se inicia em seu contato com a obra científica de Goethe, apresentamos um panorama do desenvolvimento de seu pensamento de forma a abordar sua estrutural conceitual. Neste ponto, pode-se apontar o caminho tomado pelas ideias de Steiner as quais significam uma ampliação em direção ao tema da liberdade espiritual humana e fundamentalmente o tema de trabalho da Pedagogia Waldorf.

Então, a partir deste momento, passamos à explicitação e descrição daquilo que corresponde à concepção da realidade espiritual para Steiner. Esta concepção será abordada como uma forma de teoria do conhecimento que inclui em seu escopo a noção do que seja ciência espiritual e mundo espiritual, bem como as categorias de Individualismo Ético e Pensar Intuitivo os quais foram desenvolvidos a partir de sua obra seminal *A Filosofia da Liberdade* (1894).

Autores como Oberski (2011) e Kolstad (2016) argumentam que os conceitos desenvolvidos naquela obra apontam para uma compreensão de realidade que não cria uma dicotomia entre mundo material e mundo espiritual. Conseqüentemente, tal argumentação ressalta o caráter sobre a qual a Pedagogia Waldorf intenciona integralizar , intelecto, experiências interiores e o desenvolvimento da espiritualidade.

1.1 – Debate científico acerca da Antroposofia

Trazer à luz um debate sobre a Antroposofia significa estar aberto a colocá-la sob diversos pontos de vista. Existe a possibilidade de avaliá-la naquilo que tange à constituição teórica interna sobre a qual todo pensamento decorrente para vida social prática, tal como a Pedagogia Waldorf, encontra seus fundamentos.

Mas não se pode deixar de lado, também, que a própria Antroposofia tem um histórico intelectual e um contexto social no qual ela surge. Negar essas condições pode levar a uma disputa em torno de sua validade como um método de conhecimento.

Ainda que hoje seja menos conhecida em círculos que não estejam ligados a alguma forma da prática antroposófica, a figura de Rudolf Steiner tinha uma proeminência na vida intelectual da Alemanha no começo do século XX.

“Quando Rudolf Steiner morreu em 1925, ele era uma figura pública proeminente na Alemanha. Seja celebrado ou castigado – ou, mais frequentemente, intrigado – Steiner foi alguém para ser comentado. Obituários e memoriais apareceram em todo o espectro da imprensa alemã, desde o *Börsenzeitung*, o *Wall Street Journal* da República de Weimar, até o jornal socialista *Vorwärts*, da *Deutsche Allgemeine Zeitung*, do *Frankfurter Zeitung* até o *Münchener Neueste Nachrichten*. Até o *New York Times* considerou adequado comentar a morte do “Dr. Rudolf Steiner, Teosofista”.(STAUDENMAIER, 2015b, p. 1) ⁵

Este pequeno exemplo do espectro de meios de comunicação na época – de jornais do meio econômico à periódicos socialistas – apontam para duas questões importantes que compõem a imagem que a Antroposofia tinha naquele momento.

Por um lado, as ideias que Steiner divulgava buscavam alcançar um público amplo e diverso (principalmente através de suas palestras e trabalhos acerca da vida social) e, por outro, o caminho tomado por ele para fazer tal divulgação, deixou uma marca de vinculação com um dos aspectos de seu trabalho – o epíteto *teosofista* nos dá uma indicação de como sua figura era reconhecida.

Este é um fato importante quando se considera que, a partir do desenvolvimento de obras que tiveram a Antroposofia como ponto de partida, surge

⁵ (Esta tradução e as seguintes são nossas, salvo indicação contrária) “When Rudolf Steiner died in 1925, he was a prominent public figure in Germany. Whether celebrated or castigated – or, more often, puzzled over – Steiner was somebody who called for comment. Obituaries and memorials appeared across the spectrum of the German press, from the *Börsenzeitung*, the *Wall Street Journal* of the Weimar Republic, to the Socialist newspaper *Vorwärts*, from the *Deutsche Allgemeine Zeitung* to the *Frankfurter Zeitung* to the *Münchener Neueste Nachrichten*. Even the *New York Times* saw fit to mark the passing of “Dr. Rudolf Steiner, Theosophist”.”

um interesse e uma necessidade por se debruçar sobre as características fundamentais de suas ideias em um diálogo necessário com a forma acadêmica de descrição do mundo e suas relações.

Não que se tenha de deixar de lado este caráter de sua obra, mas que ele possa ser compreendido de forma radical, posto que sem essa compreensão uma barreira inicial se coloca ao debate. A vinculação com os movimentos espiritualistas do século XX pode ser um fator que desqualificaria as ideias contidas e desenvolvidas ao longo de uma obra que concebe uma visão específica de ser humano.

No entanto, os debates acadêmicos em curso sobre o desenvolvimento intelectual de Steiner abordam uma questão desafiadora que não acomoda respostas fáceis, mas exige uma análise interdisciplinar sustentada e cuidadosa. Os defensores da tese de continuidade eventualmente terão que enfrentar as discrepâncias acentuadas entre os primeiros escritos filosóficos de Steiner e seus ensinamentos esotéricos posteriores. Essas discrepâncias são essenciais para entender a formação das ideias de Steiner e as mudanças em sua visão de mundo ao longo do tempo. As tentativas de descontar ou minimizar as diferenças entre o Steiner anterior e posterior, na esperança de harmonizar essas diferenças em um todo putativamente integrado, não refletem a complexidade de seu pensamento. Eles não fazem justiça nem ao projeto filosófico inicial de Steiner ou à sua cosmologia esotérica posterior, e conseqüentemente julgam mal a relação entre os dois. (STAUDENMAIER, 2015b, p. 9)⁶

Para tanto, deve-se ter em mente o contexto histórico no qual Steiner encontra a transição entre seus escritos filosóficos e seus trabalhos posteriores. Naquele momento um grande progresso científico e material estava se desenrolando na Alemanha. De acordo com Staudenmaier (2015b, p.11), havia como meta de diversos grupos espiritualistas, o objetivo de reencontrar uma unidade entre ciência e espiritualidade, propondo métodos de caráter científico a suas investigações.

Havia, sem dúvida, muitos aspectos liberais, cosmopolitas e progressistas ao ocultismo wilhelmino, e os praticantes esotéricos realmente viam suas atividades como um tipo inovador de ciência. [...] A noção de que o caráter moderno do pensamento esotérico alinha o ocultismo às tendências liberais, racionais e científicas – os supostos pilares de uma perspectiva moderna – depende de uma concepção muito estreita de modernidade e

⁶ “Nonetheless, the ongoing scholarly debates over Steiner’s intellectual development address a challenging question that does not accommodate easy answers but calls for sustained and careful interdisciplinary analysis. Proponents of the continuity thesis will eventually have to confront the pronounced discrepancies between Steiner’s early philosophical writings and his later esoteric teachings. Those discrepancies are essential to understanding the formation of Steiner’s ideas and the changes in his worldview over time. Attempts to discount or downplay the differences between the earlier and later Steiner, in the hope of harmonizing those differences into one putatively integrated whole, fail to reflect the complexity of his thought. They do not do justice either to Steiner’s early philosophical project or to his later esoteric cosmology, and consequently misjudge the relationship between the two.”

perde os esforços cruciais que os ocultistas fizeram para formular um modelo alternativo de modernidade. (STAUDENMAIER, 2015b, p. 11)⁷

Colocadas estas questões ainda cabe analisar como se dá a transição entre a atividade de livre-pensador que Steiner exerceu ao longo de seus anos de formação no arquivo Goethe-Schiller, em Weimar. Esta mudança não se explica facilmente, mas é um ponto chave na virada do pensamento propriamente filosófico, para o pensamento Antroposófico.

Não se trata somente de uma continuidade de seu pensamento a partir do Idealismo alemão em direção ao espiritualismo. A análise de seus textos subsequentes a 1902, apontam um caminho que amplia aquela primeira forma de se expressar. Há mais do que uma mudança de estilo ou abordagem, novos elementos originais se incorporam a suas palestras e livros, uma nova gama de conceitos é apresentada ao público. A trajetória em direção a novas formas sociais, educacionais, terapêuticas começa a se desenhar.

Não pode explicar a fantástica profusão de novas ideias que definiram os pronunciamentos públicos de Steiner após seu abraço ao esoterismo em 1902. A explosão da criatividade que marca as obras esotéricas pós-1900 de Steiner não tem precedentes em seus trabalhos anteriores. Não é apenas uma mudança repentina de tom e estilo e formato, mas uma profunda inovação no conteúdo. A fluidez de suas categorias, a gama imaginativa de suas ideias, a disposição de ostentar modos estabelecidos de conhecimento e desafiar concepções convencionais do mundo – incluindo modelos filosóficos reconhecidos e estruturas intelectuais existentes – sinalizam um desvio fundamental de sua abordagem anterior para compreender a realidade. O esotérico Steiner após 1900 estava envolvido em um novo projeto ousado, que divergia das formas mais elementares do que veio antes. Para qualquer acadêmico com uma atitude simpática em relação a Steiner, é atraente relançar seus anos esotéricos maduros como uma continuação suave de suas primeiras explorações filosóficas. Essa versão de Steiner é reconfortante e familiar, prontamente compatível com as premissas do mundo acadêmico moderno. Assimila os ensinamentos esotéricos de Steiner em categorias acadêmicas reconhecíveis. Mas essa abordagem não permite que os textos esotéricos de Steiner falem por si mesmos. Não permite que seu pensamento maduro se desdobre de acordo com suas próprias categorias e suas próprias promessas, que eram bem diferentes dos padrões acadêmicos convencionais. Não dá às ideias esotéricas de Steiner o espaço de respiração que merecem, a chance de se desenvolver em seus próprios termos, de seguir seu próprio caminho. Torna essas ideias dóceis

⁷ “There were undoubtedly many liberal, cosmopolitan, and progressive aspects to Wilhelmine occultism, and esoteric practitioners did indeed view their activities as an innovative type of science. (...) The notion that the modern character of esoteric thought aligns occultism with liberal, rational, and scientific trends – the supposed pillars of a modern outlook – depends on too narrow a conception of modernity and misses the crucial efforts occultists made to formulate an alternative model of modernity.”

e reconfortantes ao invés de provocativas e perturbadoras. (STAUDENMAIER, 2015b, p. 106)⁸

A compreensão da Pedagogia Waldorf em seu recorte proposto neste trabalho, qual seja, o tema de uma forma de educação espiritual que ao associar a educação humana ao desenvolvimento coerente de um conjunto de capacidades intelectuais, artísticas, éticas e espirituais, traz subtendida em si uma noção do que seja espiritualidade a qual precisa ser explicitada.

A Pedagogia Waldorf se origina metodológica e essencialmente de uma competência específica de observação e de conhecimento do ser humano e, em especial, de seu desenvolvimento. Esta forma específica de Antropologia recebe a sua direção do realismo espiritual de Steiner, isto é, de uma concepção que compreende a realidade material como manifestação de uma forma mais abrangente de realidade. (VEIGA, 2014, p. 25)

Tal noção tem como fundamento a Antroposofia, ou Ciência Espiritual, conforme Steiner a definia também. Devido a certas condições, durante o decorrer do século XX, foi possível observar uma expansão em diversas áreas do conhecimento humano sobre as quais a Antroposofia buscou estabelecer uma abordagem diferenciada.

No século XX, a Antroposofia tinha uma orientação bastante diferente, a de alcançar a integração social para sua abordagem reformatória para uma gama de diferentes campos da vida (medicina, agricultura, educação, estruturas sociais etc.). Nisso foi relativamente bem sucedida [...] (SCHIEREN, 2011, p. 90)

Contudo, nessas diversas áreas de atuação, o foco recaiu constantemente no caráter prático das possíveis aplicações da Antroposofia. Esta postura, deixou de lado muitas vezes os fundamentos filosóficos e epistemológicos sobre os quais se alicerçavam os conhecimentos e metodologias de cada aspecto específico da

⁸ "It cannot account for the fantastic profusion of new ideas that defined Steiner's public pronouncements after his embrace of esotericism in 1902. The explosion of creativity that marks Steiner's post-1900 esoteric works has no precedent in his earlier works. It is not just a sudden shift in tone and style and format, but a profound innovation in content. The fluidity of his categories, the imaginative range of his ideas, the willingness to flaunt established modes of knowledge and challenge conventional conceptions of the world – including recognized philosophical models and existing intellectual frameworks – all signal a fundamental departure from his previous approach to understanding reality. The esoteric Steiner after 1900 was engaged in a daring new project, one that diverged in the most elemental ways from what came before. For any academic with a sympathetic attitude toward Steiner, it is appealing to re-cast his mature esoteric years as a smooth continuation of his early philosophical explorations. That version of Steiner is comforting and familiar, readily compatible with the premises of the modern academic world. It assimilates Steiner's esoteric teachings into recognizable academic categories. But this approach does not let Steiner's esoteric texts speak for themselves. It does not allow his mature thinking to unfold according to its own categories and its own promises, which were quite different from conventional academic standards. It does not give Steiner's esoteric ideas the breathing room they deserve, the chance to develop on their own terms, to follow their own path. It renders these ideas docile and reassuring rather than provocative and unsettling."

⁹ "In the 20th century anthroposophy had a rather different orientation, namely that of achieving social integration for its reformatory approach to a range of different fields of life (medicine, agriculture, education, social structures etc.). In this it was relatively successful (...)"

cultura humana. Esta atitude faz com que a Antroposofia, ainda hoje, possa parecer um corpo de conhecimentos teóricos obscuro, com pouco reconhecimento na vida acadêmica em geral.

O sucesso que a antroposofia teve em muitas áreas da vida moderna parece ter andado lado a lado com uma liquidação de seus próprios princípios básicos. Por outro lado, deve-se admitir que a antroposofia, apesar do reconhecimento público de iniciativas antroposóficas, ainda tem quase nenhuma posição nas universidades e na vida acadêmica em geral.¹⁰ (SCHIEREN, 2011, p. 90)

Reconhecer o lugar do conhecimento antroposófico no campo das ciências e da filosofia é um passo no sentido de fazê-la parte de uma dinâmica de discussões acerca de paradigmas de conhecimento, na qual seja possível estabelecer um diálogo crítico entre os conceitos desenvolvidos por esta e a forma científica de conhecimento da modernidade.

É considerada não científica e, portanto, não é dada nenhuma atenção a essas faculdades [...]. Na porta da ciência, a antroposofia até agora bateu em vão. Isso é ainda mais sério, na época em que a mentalidade científica é a que dá o tom do nosso tempo. As universidades, seus representantes, são as instituições que determinam os valores e objetivos da sociedade moderna.¹¹ (SCHIEREN, 2011, p. 90)

Diversos fatores dificultam o diálogo entre uma teoria de conhecimento elaborada no final do século XIX, cuja formulação encontra-se na continuidade do idealismo alemão, e o discurso científico moderno. Uma filosofia e epistemologia que têm como fundamento uma integração de conhecimentos que procuram reencontrar a dimensão espiritual humana, sem deixar de lado as conquistas feitas através do desenvolvimento de um método empírico racional.

Apropriar-se e aproximar-se dessa linguagem, significa também entendê-la em sua essência e objetivação. Como aponta Staundemaier (2015b, p. 106), um dos críticos da Antroposofia, ao descrever um trabalho de análise de obras de Steiner, fazer com sua linguagem se adeque a uma leitura acadêmica para leitores do século XXI pode reduzi-la a categorias que não lhe pertencem.

¹⁰ "The success anthroposophy has had in many areas of modern life seems to have gone hand in hand with a sell-out of its own basic principles. On the other hand, it must be admitted that anthroposophy, in spite of the public recognition of anthroposophical initiatives, still has scarcely any standing in universities and academic life generally."

¹¹ "It is considered unscientific, and is thus paid no heed in those faculties where it might be of relevance (medicine, agriculture, education). At the door of science anthroposophy has hitherto knocked in vain. This is all the more serious, in that the scientific mentality is the one that sets the tone of our time. The universities, its representatives, are the institutions that determine the values and goals of modern society."

Ao tentar tornar Steiner mais agradável a um leitor acadêmico do século XXI, Clement esvaziou as partes mais desafiadoras e difíceis dos ensinamentos de Steiner. Mas são essas partes que fazem de Steiner uma figura histórica tão interessante. [...] O Steiner histórico era muito mais disruptivo e muito mais ambicioso. Perder de vista esse lado indisciplinado de Steiner, na esperança de simplificar e atualizar sua mensagem, não faz justiça às ambiguidades agudas em seu pensamento. Mesmo observadores simpáticos devem, em algum momento, reconhecer essa dimensão. Embora o Steiner higienizado seja um candidato mais atraente para a admissão na academia, ele é pouco reconhecível em um ambiente esotérico. (STAUDENMAIER, 2015b, p. 106)¹²

Segundo Gidley (2008), essa concepção filosófica tem uma linguagem própria através da qual se expressam as ideias propostas. Esta linguagem traz uma especificidade em si mesma, e esta qualidade pode atuar como uma barreira ao diálogo que a Antroposofia deveria ter hoje com a comunidade acadêmica, porque os termos ali desenvolvidos podem soar anacrônicos ou, às vezes, interpretados em uma chave polissêmica que levaria a entendimentos diversos do original.

Embora todo esse material esteja teoricamente disponível para o público em geral, a maior parte é escrita tendo em mente uma audiência que é informada pela literatura antroposófica e/ou pela pedagogia Steiner/Waldorf. A linguagem usada é aquela que é entendida por "pessoas informadas sobre Steiner" e, na maioria das vezes, nenhuma tentativa é feita para traduzir o que poderia ser chamado de "jargão Steiner" para um público geral. Infelizmente, grande parte desse material hoje parece anacrônico para muitos acadêmicos e professores tradicionais e pode servir para deter em vez de facilitar o diálogo entre Steiner e os discursos acadêmicos do século XXI. (GIDLEY, 2008, p. 101)¹³

Contudo, em nenhum momento, Steiner pretere o conhecimento da ciência moderna, pelo contrário há uma valorização das conquistas feitas pelos pesquisadores que têm como fundamento o método empírico.

Jamais me ocorreu censurar depreciativamente essa ciência atual. Eu estou inteiramente compenetrado do apreço por tudo o que essa ciência do presente alcançou de triunfos para a evolução da humanidade, com

¹²In trying to make Steiner more agreeable to a twenty-first century academic readership, Clement has hollowed out the most challenging and most difficult parts of Steiner's teachings. But it is these very parts that make Steiner such an interesting historical figure. The Steiner we are left with, in Clement's version, is flattened and tamed. The historical Steiner was much more disruptive and much more ambitious. To lose sight of that unruly side of Steiner, in the hope of streamlining and updating his message, does not do justice to the acute ambiguities in his thinking. Even sympathetic observers must at some point acknowledge this dimension. Though the sanitized Steiner makes a more attractive candidate for admission to the academy, he is scarcely recognizable in an esoteric setting."

¹³"While all this material is theoretically available for the wider public to read, most of it is written with audiences in mind who are informed by anthroposophical literature and/or Steiner/Waldorf pedagogy. The language used is that which is understood by "Steiner-informed people" and more often than not no attempt is made to translate what could be called "Steiner jargon" to a mainstream audience. Unfortunately, much of this material today appears anachronistic to many academics and mainstream teachers and may serve to deter rather than facilitate dialogue between Steiner and 21st century academic discourses."

sua opinião e seu método científico baseados justamente no conhecimento da natureza, e pelo que ela ainda alcançará no futuro; mas justamente por isso — assim me parece —, o que emana da atual opinião científica e cultural não pode ser transmitido frutiferamente à arte da educação e do ensino, porque a grandeza dessa opinião reside em algo diferente do lidar com o ser humano e do insight em seu coração, em sua índole. [...] Então é preciso que um novo espírito interfira na evolução da humanidade — justamente o espírito que procuramos por meio da nossa Ciência Espiritual. [...] É preciso introduzir na mentalidade espiritual da humanidade a convicção de que o espírito vive em toda existência natural, e que se pode reconhecê-lo. (STEINER, 2003a, p.14)

Naquilo que diz respeito à Pedagogia Waldorf em seu aspecto como uma educação espiritual, tal mudança de paradigma faz-se necessária, posto que este método de conhecimento busca uma referência aos aspectos que não se limitam à evidência sensorial, mas que possam incluir em suas descrições e diretrizes outros enfoques mais sutis no que se refere à alma e ao espírito.

Sua “Antroposofia”, entendida como ciência espiritual ou noologia, pode ser compreendida claramente, como progresso e não como retrocesso em relação ao modo de pensar das ciências naturais. Portanto, ela se define essencialmente como uma antropologia e ontologia espirituais, que não negam a realidade material, mas a compreendem como expressão e metáfora de forças produtivas espirituais. (VEIGA, 2014, p. 26)

Pode-se apontar como uma das dificuldades de se colocar a Antroposofia, em seus fundamentos filosóficos e epistemológicos, em um diálogo com a academia, o fato de que sua posição eminentemente essencialista.

Considera-se neste ponto essencialismo como uma forma de filosofia que atem-se às verdades espirituais últimas.

Tal como pode ser percebido no idealismo alemão, em Hegel e Schelling por exemplo, sendo este último uma das influências do pensamento de Steiner – devido ao fato de que tal postura essencialista contrapõe-se claramente a uma determinada disposição predominantemente positivista tanto da ciência, quanto da filosofia modernas.

A nova filosofia, especialmente o racionalismo crítico e a abordagem epistemológica de Karl Popper, envolve uma rejeição incisiva e radical do essencialismo. Isso se baseia no pensamento científico, que busca evidências empíricas em apoio às teorias. No decorrer disso, a

possibilidade de as teorias atuais serem refutadas por novas evidências deve, em princípio, ser mantida em aberto. (SCHIEREN, 2011, p. 91)¹⁴

Contudo, Heiner Ullrich (apud SCHIEREN, 2011, p. 92) critica a tese do essencialismo de Steiner, argumentando que

Em contraste com o desprendimento consciente, a pluralidade e a abertura não resolvida do método científico, Steiner e seus discípulos desejam o conhecimento dogmático, ou a experiência visionária, do mundo como um todo bem ordenado que se assemelha a uma verdade eterna e imutável. [...] Seu modo de pensar é filosofia degenerada, mera visão de mundo. [...] Aqui, a especulação pré-moderna, dogmática-metafísica do neo-platonismo é transformada na imagem humana inventada e re-mitologizada da teosofia¹⁵

Tais críticas devem ser levadas em conta seriamente se se pretende encontrar uma abertura para o diálogo entre a Antroposofia e o pensamento científico moderno. De fato, a Antroposofia apresenta-se em diversos aspectos ainda incompleta em suas formulações. Tal fato foi descrito pelo próprio Steiner em sua autobiografia *Minha Vida* (2006) na qual ele coloca que

Ainda hoje me resta a sensação de que se os obstáculos aqui descritos não tivessem sido presentes, minha tentativa de fornecer um caminho para o mundo espiritual através do pensamento científico teria se tornado melhor. ¹⁶ (apud SCHIEREN, 2011, p. 92)

Deve-se ter em mente que os conceitos apresentados por Steiner em sua obra filosófica necessitam de desenvolvimentos posteriores em termos de encontrar-se uma chave para uma epistemologia científica conformada ao essencialismo por ele proposto.

Essa postura faz da Antroposofia, antes, uma via de conhecimento que se apresenta como uma possibilidade de verdade, do que um mero repositório de ideias pré-estabelecidas. Essa abertura era mesma indicada por Steiner, conforme Schieren (2011, p. 92) “ele próprio expressou repetidamente um conceito de

¹⁴ “The newer philosophy, especially critical rationalism and the epistemological approach of Karl Popper, involves an incisive and radical rejection of essentialism. This is based upon scientific thinking, which seeks for empirical evidence in support of theories. In the course of this the possibility of current theories being refuted by new evidence must, in principle, be kept open.”

¹⁵ “In contrast to the conscious detachment, plurality and unresolved openness of scientific method, Steiner and his disciples desire dogmatic knowledge, or visionary experience, of the world as a well-ordered whole resembling an eternal, unchangeable truth. [...] Their way of thinking is degenerate philosophy, mere worldview. [...] With the formulation of the anthroposophical ‘occult science’ Steiner fell prey to all the dangers of such a way of thinking. Here the pre-modern, dogmatic-metaphysical speculation of neo-Platonism is transformed into the contrived, re-mythologised world picture of theosophy.”

¹⁶ “Even today I am left with the feeling that if the hindrances here described had not been present, my attempt to provide a path to the spirit world via scientific thinking would have turned out better.”

abertura científica, implicando que seus livros e palestras deveriam se encontrar menos com afirmação do que com uma atitude crítica e experimental.”¹⁷ Segundo Veiga (2014, p. 29)

A conclusão a ser tirada da arguição precedente é simples: a reflexão e discussão filosófica da Pedagogia Waldorf e seus pressupostos metodológicos e antropológicos implícitos é imprescindível e sem alternativa.[...] Ademais, insistindo na busca de sempre novos aspectos e acessos ao real, o discurso filosófico tem um papel de contribuir para a geração de conhecimentos que vão além do subjetivo. Assim ele desempenha o papel de equilibrar a tendência vigente que visa a fragmentação em geral e ao descompromisso ético.

Ora, a Pedagogia Waldorf é explicitamente baseada no reconhecimento que seres humanos são fundamentalmente seres espirituais, mas este reconhecimento não tem um caráter denominacional. Então do que se trata a espiritualidade dentro do contexto da escola Waldorf?

O problema com o estudo da experiência religiosa ou espiritual é que, na atual dominância do pensamento científico, essas experiências podem ser simplesmente descartadas, apontando os fatores causadores que estão na psicologia, anatomia cerebral, fisiologia ou eletroquímica. (OBERSKI, 2011, p. 8)¹⁸

Na concepção steineriana, esse tipo de confusão dá-se, porque a natureza do espírito não pode ser alcançada através de uma atividade externa. A percepção espiritual só é possível de ser demonstrada a si mesmo, em uma atividade própria interna. Contudo, é possível apontar em qual direção da experiência humana deve-se olhar para se encontrar o espírito.

Porque, para entender esses processos internos, seria útil começar com uma exploração de todo o nosso ser interior, tentar experimentá-lo por nós mesmos e concluir com base nisso se existe ou não um mundo espiritual real. Sem dúvida, essa abordagem parecerá não científica, mas, como Steiner demonstrou, está realmente longe disso. (OBERSKI, 2011, p. 9)¹⁹

Em sua obra a Filosofia da Liberdade (1894), Rudolf Steiner buscou expressar suas ideias acerca da relação que se deve estabelecer entre a questão do

¹⁷ “He himself repeatedly expressed a concept of scientific openness, implying that his books and lectures should meet less with affirmation than with a critical, experimental attitude.”

¹⁸ “The problem with studying religious or spiritual experience is that within the current dominance of scientific thinking, such experiences can simply be explained away by pointing at their causing factors lying within psychology, brain anatomy, physiology or electro-biochemistry.”

¹⁹ “Because, in order to understand those inner processes, it would be useful to start with an exploration all of our own inner being, attempt to experience it for ourselves and to conclude on that basis whether or not a real spiritual World exists. No doubt this approach will seem unscientific, but, as Steiner demonstrated, it is actually far from it.”

conhecimento e da liberdade, ou dito de outra forma, a relação entre o pensar e a ideia de liberdade. Contrariamente, ao pensamento vigente, para Steiner não há um limite à capacidade humana quanto ao que ela possa conhecer, se esses limites existem, eles se devem mais a fatores pensamentais, o intelecto humano, ou a fatores perceptivos, os órgãos do sentido, do que a própria natureza do elemento pensar. (VEIGA, 2014, p. 29)

Para Steiner, o ato de conhecer é o ponto central na relação do indivíduo com o mundo. Todavia, aqui não se cria uma dicotomia entre razão e emoção, uma vez que as questões relativas à afetividade, à ética e à religiosidade humana também estão implicadas no ato de cognição. Neste ponto, deve-se elaborar uma discussão sobre os conceitos e as categorias desenvolvidas por Rudolf Steiner para a compreensão de suas implicações pedagógicas. Em primeiro lugar as categorias de *Pensamento Intuitivo e Individualismo Ético* e em seguimento os conceitos de *Ciência Espiritual, mundo espiritual, liberdade e religião*.

1.2 – A visão de Goethe e a cosmovisão de Steiner

Uma das questões fundamentais na Pedagogia Waldorf diz respeito à educação para Liberdade (OBERSKI, 2011, p. 7). Este conceito é algo que precisa ser compreendido dentro do quadro conceitual da Antroposofia, pois ele aponta diretamente para o tópico relativo ao tema de que a educação para liberdade está intimamente vinculada a uma liberdade espiritual.

Assim colocado, caberia agora elaborar como se dá a compreensão de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, o qual, em última análise, marcaria a educação cognitiva, a educação sentimental e a educação de forças religiosas.

De acordo com Oberski (2011, p.6), o direito à liberdade é hoje garantido pela declaração universal dos direitos humanos em seu artigo 18, o qual o pode ser descrito de maneira sumarizada como o direito de cada ser humano de usufruir de liberdade de pensamento e, consciência e religião, contudo

A Declaração não diz nada, no entanto, sobre a natureza desses pensamentos, valores e crenças; portanto, por exemplo, alguém com crenças de sua própria superioridade em relação aos outros será igualmente livre para sustentar essas crenças em alguém que acredita na igualdade.²⁰

Desta forma, percebe-se que há a intenção de uma garantia na vida do direito, para essa forma de liberdade estabelecida nos estados democráticos, onde o princípio da laicidade como aquele que garante a isenção de uma religião oficial garante a todos o direito à religião, abrindo assim a possibilidade de um pluralismo religioso. Assim, cada pessoa, sem nenhum tipo de constrangimento, tem direito a sua liberdade de expressão, sem contudo, definir qual seria a forma pela qual a capacidade pudesse ser desenvolvida e mesmo como isso se transformaria em liberdade de espírito.

Embora a liberdade definida pela Declaração se enquadre amplamente na esfera jurídica, na medida em que concede a todo ser humano o direito a essa liberdade, raramente é explicitado o que significa ser livre no interior e em que consiste o desenvolvimento espiritual para essa liberdade interior. (p. 6) ²¹

²⁰“The Declaration says nothing, however, about the nature of these thoughts, values and beliefs, so for example of someone with beliefs of their own superiority to others will be equally free to hold such beliefs at someone who believes in equality.”

²¹ “While freedom as defined by the Declaration falls largely within the legal sphere in that it gives every human being the right to such freedom, rarely is it made explicit what it means to be free within and what spiritual development towards such inner freedom might consist of.”

Uma das tarefas da Pedagogia Waldorf é engendrar a liberdade espiritual nas crianças e jovens (PEARCE, 2013, 13). Liberdade aqui entendida não como uma forma anárquica ou como um pleno satisfazer de impulsos, mas como uma habilidade em tomar decisões e fazer opções ponderadamente, a partir da observação, não apenas de suas próprias necessidades, mas também das necessidades da comunidade através do que Rudolf Steiner chama de pensar intuitivo. (KOLSTAD, 2016, p.10)

Assim, no pensar intuitivo, há possibilidade de se responsabilizar pelo mundo à medida em que este pensar desenvolve-se livre de condicionamentos e da habitual concepção de mundo. Seria através do pensar intuitivo que nos acercaríamos dos conteúdos espirituais e alcançaríamos a liberdade (KOLSTAD, 2016, p.10)

Tais apontamentos não deveriam deixar a impressão de que educar as crianças para liberdade significa ensiná-las em qualquer fase do desenvolvimento a chegar a uma observação de sua própria atividade pensante, pois se for tratada dessa forma, esta capacidade pode representar um perigo para o desenvolvimento infante juvenil.

No entanto, eu argumentaria que tal abordagem corre o risco de se tornar instrumental e alcançar o efeito oposto ao pretendido. Isso ocorre porque não é concebido holisticamente. Não se pode simplesmente extrapolar das experiências espirituais das crianças para o desenvolvimento do currículo, a menos que se pense que estamos lidando com causas e efeitos físicos relativamente diretos. (OBERSKI, 2011, p. 13)²²

Aqui se faz necessário um entendimento mais processual sobre como a liberdade espiritual pode ser cultivada a partir de cada fase de desenvolvimento individual e de como se pode ajudar nesse processo. Tem-se que chegar à percepção de que a ideia de liberdade não está descolada de um ser humano real em desenvolvimento.

²² "However, I would argue that such an approach runs the risk of becoming instrumental and achieving the opposite effect to that it intended. This is because it is not conceived holistically. One cannot simply extrapolate from children's spiritual experiences to curriculum development, unless it was thought that we are dealing with relatively straightforward physical causes and effects."

A filosofia desenvolvida por Rudolf Steiner, a Antroposofia, forma a base epistemológica sobre a qual a organização escolar, o currículo e a metodologia sobre a qual as escolas Waldorf apoiam. (VEIGA, 2014, p. 13)

A questão da liberdade não trata de liberdade de escolhas. Deve-se fazer uma distinção entre ações nas quais há plena consciência acerca das causas e razões e aquelas situações em que tal condição não está presente. No primeiro caso, o Eu conscientemente toma a decisão sobre o desenrolar da ação, atento a outros possíveis cursos e tendo a consciência do porquê o Eu decidiu executar tal ato (OBERSKI, 2011, p. 13)

Uma distinção clara deve, portanto, ser feita entre uma ação realizada com plena consciência de suas razões e causas e uma com essa consciência. No primeiro caso, quando eu conscientemente decido sobre um curso de ação, vendo muito bem que existem outros possíveis cursos de ação e sabendo por que eu decido sobre este em particular, pelo menos parece possível para mim ser livre.²³

Considerando que o conhecimento das razões de meus atos é o que me permite a possibilidade de liberdade, como poderia saber se esse reconhecimento não provém de pensamentos e hábitos inconscientes?

Desta maneira, a caracterização do que seja considerado o Pensar coloca-se como ponto de partida para a compreensão da Liberdade. Assim, Steiner, na primeira parte da obra *A Filosofia da Liberdade* (1894), explora e argumenta sobre a natureza do Pensar. Na segunda parte, é então que ele se debruça sobre a ideia da Liberdade em sua relação com a atividade do pensar.

Abordar o tema da espiritualidade e como este é cultivado intencionalmente no âmbito do desenvolvimento infanto juvenil, no âmbito curricular requer que se tenha em mente um debate que surge ao confrontar-se o paradigma do conhecimento científico moderno e sua relação com outras formas de conhecimento.

A biografia de Rudolf Steiner (1861-1925) pode ser apresentada sob diferentes aspectos. [...] considerei relevantes as correntes opostas que Steiner lutou por harmonizar durante toda a sua vida, desde a infância. Polaridades como Oriente-Occidente, interior-exterior, natureza-técnica, escola-igreja, mundo espiritual-mundo sensorial, ciência-religião,

²³ "A clear distinction must therefore be made between an action carried out in full awareness of its reasons and causes and one with-out such awareness. In the former case, when I consciously decide on a course of action, seeing full well that there are other possible courses of action and knowing why I decide on this particular one, it does at least seem possible for me to be free."

sensível-suprassensível, razão-intuição fazem parte de seu arcabouço conceitual tanto quanto de sua vida pessoal, pois Steiner construiu sua Teoria do Conhecimento como consequência de uma vivência de suas próprias ideias. (ROMANELLI, 2017, p. 3)

Em sua autobiografia, Rudolf Steiner relata que em sua formação, ele não desenvolveu somente ideias relacionadas à filosofia, mas também estudou e formou-se na área tecnológica. Isto é ressaltado para que se perceba que foi a partir do método científico natural por ele apreendido que foi elaborada sua abordagem às questões filosóficas e espirituais.

O anseio pelo Ser, regente dos fenômenos naturais, está ligado à vontade de entender como o pensar humano se relaciona ao entendimento da natureza. Intriga-o também qual a forma de aliar essas conclusões aos ensinamentos religiosos que para ele fazem parte do caminho humano ao suprassensível. Por isso, ele devota tempo de seu estudo aos livros de Dogmática, Simbolística e História Eclesiástica. (ROMANELLI, 2017, p. 3)

Steiner estabelece uma relação com a matemática. Aos 15 anos, além do currículo regular da escola, aprofunda-se como autodidata em outros campos de estudo. Segundo Callegaro (2008, p. 16)

Desenvolve uma boa relação com o professor de geometria [...] Aprecia sua clareza e estrutura ordenada. Desenha com compasso, régua, esquadro. Faz-se autodidata em Matemática aprendendo sozinho Geometria Analítica, Trigonometria, Cálculo Diferencial e Integral.

Em 1879, muda-se para Viena e começa a estudar na Escola Técnica Superior de Ciências. Com a intenção de tornar-se professor dedica-se ao estudo de matemática, física, química, botânica e zoologia.

Além de seus estudos, frequenta aulas sobre os mais variados temas, inclusive Medicina, Pedagogia, Arte, Filosofia etc, na Universidade de Viena e na Academia Vienense de Ciências. [...] Desenvolve nessa época intenso interesse político, torna-se membro do grêmio político estudantil e frequenta debates no Parlamento. (CALLEGARO,s/d, p.19)

Em 1882, quando completa 21 anos, recebe um convite de Joseph Kurschner a publicar e comentar a edição das obras científicas de Goethe²⁴ na *Deutsche Nationalliteratur (Literatura Nacional Alemã)*. Esteve envolvido com este projeto pelos próximos quinze anos de sua vida. O contato com estas obras, abriu-lhe a

²⁴ Nasceu em Frankfurt am Main, Alemanha, em 28 de agosto de 1749. Goethe foi um dos maiores poetas de todos os tempos. Estudou Direito por influência do pai, mas Goethe sempre se dedicou à literatura. Ele se destacou também em várias outras áreas, como filósofo, estadista, cientista, diretor de teatro e teórico de arte.

oportunidade de elaborar um sistema que explicitava as principais ideias do próprio Goethe, ao mesmo tempo em que desenvolvia sua teoria do conhecimento e as relações desta com o que denominou de mundo espiritual.

Ao final deste período, tem publicada uma complementação à obra científica de Goethe que já aponta para o desenvolvimento de suas próprias ideias. Isto fica claro com a publicação de livros seus dessa época, *Linhas Básicas para uma Teoria do Conhecimento* (1886), sua tese de doutorado *Verdade e Ciência* (1891), *A Filosofia da Liberdade* (1894) e *A Cosmovisão de Goethe* (1897).

O resultado desse trabalho intenso foram vários livros sobre Goethe nos quais sintetizou e sistematizou os ensaios, aforismos e observações isoladas de Goethe, que não tinha sido, de maneira alguma um pensador filosófico sistemático. [...] Em *A Filosofia da Liberdade* (1894) completou o edifício mental de Goethe por uma investigação filosófica sobre o problema fundamental Ética, o da liberdade do querer, aplicando sempre a maneira de pensar de Goethe. Com efeito, Goethe nunca tentara estender à Moral seus conceitos sobre a ideia. (LANZ, 1985, p.47)

Paralelo a esse trabalho

Os anos em Weimar foram marcados pelo constante empenho de Steiner na edição das obras de Goethe e Schopenhauer (1788-1860). Em uma de suas visitas ao Arquivo Nietzsche, conhece Elisabeth Förster-Nietzsche, irmã do autor, então enfermo. Förster-Nietzsche chega a manifestar a ideia de convidar Steiner para a edição das obras de seu irmão, mas não o faz. Anos depois, tenta substituir o 31 responsável pela edição das obras de Nietzsche pelo autor austríaco, mas ele declina ao convite. Em 1895, Steiner escreve o livro *Nietzsche, um lutador contra sua época* (1895) personalidade por quem desenvolveu grande admiração, inclusive ocupando-se durante bastante tempo de sua obra – a qual sentia ser oposta à sua própria orientação espiritual. Dizia que Nietzsche tinha determinados pensamentos que aspiravam ao mundo espiritual, mas que era prisioneiro da mentalidade naturalista do final do século XIX. Passou muitas de suas horas no Arquivo Nietzsche em Naumburg [...] (SÃO FELICIO, 2012, p.30)

Seguindo o percurso de seu pensamento, desenvolvido ao longo de sua obra *A Filosofia da Liberdade* (1894), pode-se encontrar uma concepção da realidade que comporta outras esferas mais complexas e sutis, quais sejam: um âmbito psíquico – que se manifesta como qualidades volitivas, sentimentais e pensamentais – e um âmbito espiritual, no qual a realidade se constitui como atividades de conceitos e ideias.

Esta ampliação cognitiva é elaborada a partir de certas premissas.

Lanz (1985, p.15) argumenta que seguindo a trilha desenvolvida por Goethe em suas obras científicas, ele se atém a um monismo que percebe a realidade

como a integração do ser humano à natureza e que estabelece que há uma realidade atuante no mundo sensível, na Natureza (uma Ideia, na terminologia goetheana) a qual se manifesta através da experiência fenomenológica.²⁵

Para Goethe, a Ideia não é metafísica e transcendental, mas é imanente ao mundo material percebido, quer se observe o reino mineral, vegetal, animal ou a produção da Arte.

A ideia, porém, não era algo metafísico e transcendental, estava presente no mundo material percebido pelos sentidos em que atuava, de maneira específica, no reino inorgânico, no reino orgânico e no campo da arte produzida pelo homem. (LANZ,1985, p.48)

Contudo, esta forma de proceder podia ser definido como contemplativo e intuitivo, pois Goethe não analisou aquilo que unia as esferas material e espiritual, o pensar. Usava a atividade pensante sem, no entanto, compreender o próprio processo que se estabelece nesta atividade. Ele era ligado demais ao mundo dos fenômenos exteriores.

Goethe deixava falar os fenômenos sem introduzir na observação nada dele próprio nem mesmo sua atividade de pensar. Nisso residia sua grandeza e também em última análise sua limitação. Pois o pensar informa-nos sobre nós próprios e usa as percepções sensoriais para formar uma imagem do mundo. Goethe ficou por assim dizer parado no meio do processo cognitivo. (LANZ, 1985, p.41)

Ampliando este pensamento referente ao mundo Natural ou à Arte, Steiner passa a examinar a ideia imanente à liberdade e moral humana. Como consequência, esta capacidade do pensar que está centrada no ser humano faz com que ele seja, ao mesmo tempo, sujeito e objeto desta ciência. Lanz (1985, p. 41) aponta que “Steiner foi além de Goethe, chegando já em sua fase pré-antroposófica a uma contemplação aprofundada da realidade espiritual através da observação do pensar”.

Argumentando em torno deste juízo, ele propõe a superação da dicotomia existente na relação entre o mundo exterior e o mundo interior humano, Steiner desenvolve, então, a ideia de um monismo no qual o processo cognitivo humano

²⁵ Rudolf Steiner desenvolveu uma fenomenologia sobre o conhecimento, ou seja, um estudo sobre o fenômeno que embasa todos os outros fenômenos, por isso a terminologia estrutural, porque é uma fenomenologia sobre a epistemologia, sobre a teoria do conhecimento. (2007, p 233)

individual, através da atividade do pensar apresenta-se com uma “ponte” entre esses dois mundos.

Para justificar este argumento, Steiner (2002, p. 25) demonstra que o ser humano tem uma natureza tríplice. Por um lado, ele é parte da Natureza. Através de sua corporeidade ele defronta-se com experiências e vivências que se manifestam pelos sentidos, em seguida ele associa o mundo ao seu próprio existir por meio de sensações, sentimentos e atos da vontade. Estas experiências em si não têm valor cognitivo, são como dados da realidade exterior.

Porém, ao se defrontar com estas experiências e vivências, despertam-se no ser humano os questionamentos acerca das formas e relações dadas. Neste instante, sobre o mesmo começa a atuar o terceiro aspecto da natureza humana, a capacidade do pensar que pode levá-lo desde a consciência ingênua até a consciência científica sobre as formas e relações do mundo.

Lanz (1985, p.18) afirma que é possível falar que a Natureza se prolonga quando o começa a pensar, no sentido de que as ideias que ele captou pelo pensar já existiam na própria Natureza naquilo que foi denominado por Goethe como *Ideia*.

O pensar como atividade intrínseca ao humano revela o mundo das ideias e conceitos por ele percebido e, tomando-se a postura goetheana de que há uma *Ideia* por trás dos fenômenos do mundo e que estas são uma realidade atuante no mundo sensível, pode-se afirmar que o Ser Humano supera em si mesmo o dualismo. Esta realidade é denominada por Steiner como *Mundo Espiritual* ou *Mundo Suprassensível*. (OBERSKI, 2011, p. 10)

Para o Ser Humano só é possível essa superação porque a realidade das ideias que constituem o *mundo espiritual* tem a mesma qualidade do elemento espiritual nele próprio, qual seja, o *Pensar* (STEINER, 2008, p.101). Contudo deve-se colocar que a maneira pela qual se pode chegar a este *Mundo Espiritual* repousa na capacidade humana de aprofundar o *Pensar* na direção do *Pensar Puro* ou *Pensamento Intuitivo*.

Veiga (2008, p. 187) aponta como o ser humano pode conduzir seu conhecimento até a revelação espiritual, que ele denomina de *Pensamento Intuitivo* ou *Pensar Puro*, que se caracteriza por prescindir de objetos externos para despertar sua atividade, sendo antes um processo do perceber e pensar sobre o próprio pensar, conduzindo seu conhecimento até a revelação espiritual.

Uma questão imprescindível nesse processo é que ele deve ser trilhado a partir de um ato voluntário de cada ser humano, em outras palavras, este passo deve ser dado em liberdade consciente.

Segundo Steiner

Hoje ninguém deve ser obrigado a compreender. Não exigimos aceitação de quem não sente uma necessidade pessoal para adotar uma determinada convicção. Igualmente não queremos inculcar conhecimentos à criança, mas queremos desenvolver suas faculdades para que ela queira compreender por conta própria e não precise ser obrigada a compreender. (2008, p.184)

Nas obras que desenvolveu a partir dos seus estudos sobre Goethe, Steiner começou a examinar as questões da imanência da ideia e da própria função do pensar no processo cognitivo. Contudo, algo não estava presente não visão de goetheana que era a investigação, a pesquisa sobre a Moral.

Foi a partir da obra *A Filosofia da Liberdade* (1894) que Steiner propôs a resolução relativa à liberdade do querer e sua relação com o pensar intuitivo.

Esse tipo de pensamento nos dá acesso ao conteúdo espiritual do mundo e na medida em que nosso pensamento é desenvolvido assim, podemos dizer que, tanto no pensamento quanto através do pensamento, experimentamos essa dimensão espiritual e somos livres. Ações baseadas no pensamento intuitivo são, portanto, ações verdadeiramente livres.²⁶ (OBERSKI, 2011, p.13)

Neste sentido, é extremamente importante fazer uma distinção entre o ensino direto do pensar intuitivo às crianças e aquilo que é realmente proposto por Rudolf Steiner ao desenvolver uma metodologia apropriada às diversas fases de desenvolvimento humano.

Além disso, faz-se necessário perceber como ele indicou diversas formas de aprendizagem através das quais o ser humano em desenvolvimento poderia alcançar a liberdade espiritual. Aquilo que é necessário para a educação da criança atingir a liberdade é a habilidade desenvolver pensar intuitivo o qual envolve também sentimentos e a disposição para ação.

A ênfase nas escolas SW (Steiner-Waldorf) em atividades criativas, como jogos rítmicos, desenho, pintura, música e movimento, pode dar a

²⁶ "This kind of thinking gives us access to the spiritual content of the world and to the extent that our thinking is developed thus, we can say that in thinking as well as through thinking we experience this spiritual dimension and are free actions based on intuitive thinking are therefore truly free actions."

impressão de que essas escolas promovem a inovação e a originalidade, mas embora possam de fato fazer isso, na verdade o propósito dessas atividades está muito mais no desenvolvimento da vontade, sentimentos e, eventualmente, o pensar intuitivo dos alunos através da faculdade imaginativa, a qual mais tarde pode fomentar a imaginação moral.²⁷ (OBERSKI, 2011, p. 14)

É de fundamental importância a percepção deste conceito pois é a parte dele o que surge uma forma pedagógica cuja proposta é um desenvolvimento global do ser humano considerando as dimensões da ciência, da arte e da espiritualidade de forma integrada, proporcionando, assim, uma forma de ensino que se volta à formação de uma personalidade autônoma e livre, e que é também, ao mesmo tempo responsável pelo entorno social.

A liberdade de Steiner refere-se à capacidade de tomar decisões e escolhas bem consideradas, de agir de acordo com as necessidades que se percebe, não apenas para si mesmo, mas para a comunidade e o mundo em geral, através do pensamento intuitivo. Assim, temos em pensar uma possibilidade real de tomar conta do mundo, desde que possamos desenvolver nosso pensamento de tal forma que ele se torne livre de condicionamento e nossa própria concepção subjetiva e habitual do mundo ao nosso redor. Quando o fazemos, nosso pensamento (em vez de nossa própria fantasia) nos fornece aqueles aspectos do mundo que não são acessíveis através da percepção sensorial e podem, portanto, ser verdadeiramente denominados de "espiritual" e holístico. (OBERSKI, 2011, p. 13)²⁸

²⁷ "The emphasis in SW schools on creative activities, such as rhythmic games, drawing, painting, music and movement, may give the impression that these schools foster innovation and originality, but while they may indeed do this, in actual fact the purpose of these activities lies much more in the development in pupils of willing, feeling and eventually intuitive thinking through the imaginative faculty, which may later foster moral imagination."

²⁸ "Steiner's freedom refers to the ability to make well-considered decisions and choices, to act in accordance with the needs one perceives, not just for oneself but for the community and the world at large, through intuitive thinking. Thus we have in thinking a real possibility of taking hold of the world, provided that we can develop our thinking in such a way that it becomes free of conditioning and our own subjective, habitual conception of the world around us. When we do, our thinking (rather than our own fantasy) provides us with those aspects of the world that are not accessible through sense perception and can thus be truly termed 'spiritual' and holistic."

1.3 – Uma teoria do conhecimento

A liberdade espiritual se estabelece ao longo da evolução humana e encontra sua forma conceitual a partir da modernidade. O índice desta forma pode ser caracterizado pelo surgimento de forças cognitivas e volitivas percebidas já no início do humanismo, quanto a busca humana por novas perspectivas para o existir individual e social são procurados. (VEIGA, 2001, p. 69)

Concomitantemente, a esta busca percebe-se também o desenvolvimento do pensar racional, cujos fundamentos da evidência empírica fortalece a ciência e a individuação do ser humano é, por outro lado, o declínio das formas religiosas tradicionais, destarte a ordem social criar forma de integração do ser humano passou por profundas modificações.

Decisivos para essa mudança foram o desenvolvimento e o fortalecimento da ciência. A ciência adotou o princípio da experimentação e da evidência racional como novo fundamento para o conhecimento. Assim, por um lado, a individuação do homem enquanto ser cognitivo aumentou, por outro lado, sua integração numa ordem social previamente estabelecida a partir de pressupostos religiosos diminuiu. O ideal da liberdade desenvolveu-se, portanto, junto com o ocaso das antigas formas de inserção do homem numa ordem cósmica divina, enfatizando a auto-afirmação com base na negação das forças culturais do passado. (VEIGA, 2001, p. 69)

Como Brandão (2016, p. 66) aponta em seu artigo:

O progresso técnico-científico não foi capaz de responder satisfatoriamente a todas as demandas sociais, foi incapaz de responder às indagações essenciais da humanidade, mas, sobretudo, não conseguiu fazer jus às expectativas e à confiança que lhes foram dadas.

A ideia de libertação pressupõe a capacidade humana de desenvolver uma ciência baseada no método empírico e racional e o ideal de isenção. Contudo, este progresso, hodiernamente, tem sofrido críticas quanto ao seu alcance e aplicabilidade a todos os campos do conhecimento humano.

Um dos campos onde estes questionamentos podem ser apontados diz respeito a progressiva substituição da metafísica, dos valores transcendentais, por ciência e sua aplicação, a tecnologia, das quais uma nova moralidade surge, moral pragmática cujo fundamento é o bem-estar físico individual. A necessidade de um sentido mais profundo da própria existência precisa ser recolocada na pauta das discussões filosóficas.

[...] uma nova perspectiva no desdobramento do pensamento, diferente do intelecto analítico que incorreu na racionalidade quantificadora. Esta forma de pensar, pelo fato de não se fixar em objetivações, mas despertar para a observação de processos plasmadores subjacentes às mesmas e a intuição consciente que integra o homem de modo individual, como ser acional na dinâmica de uma realidade sempre emergente e em transformação. O pensar intuitivo consciente abre o horizonte para uma nova dimensão da produção filosófica, que ultrapassa a perspectiva da mera interpretação de textos e da destruição crítica de posições alheias e se incorpora à vida do indivíduo como prática meditativa. O pensamento intuitivo, que brota do silêncio meditativo, é capaz de superar o materialismo e convertê-lo em passo intermediário necessário na busca pela realização da autonomia espiritual plena do ser humano. (VEIGA, 2001, p. 91)

Um dos caminhos possíveis para superar a forma materialista das sociedades modernas poderia ser apontada na obra filosófica de Rudolf Steiner. Nesta estrutura conceitual, a ideia de trazer à tona o debate acerca da natureza espiritual humana, objetiva ao desenvolvimento de uma consciência integrativa.

Para a abordagem destes conceitos, Rudolf Steiner emprega uma metodologia complexa que vão além de uma modalidade de conhecimento que lida apenas com informações, seria uma modalidade de conhecimento fenomenológico que abarca o sujeito também como participante do processo.

O caminho cognitivo [...] possui [...] características específicas. [...] Possui uma metodologia complexa [...] Não se trata de uma doutrina a ser simplesmente adotada. Não adianta tornar-se adepto dela. Trata-se de um caminho de descobertas que precisa ser praticado e exercitado para surtir efeito. Aqui se trata de passos de observações mentais que levam a descobertas e despertam novas habilidades. (VEIGA, 2001, p. 76)

Uma possível abordagem a esta metodologia poderia ser descrita como fenomenologia estrutural do ato cognitivo, a qual pressupõem o ato do conhecimento como uma experiência que pode ser estruturalmente observada.

Segundo Veiga (2001, p. 77)

O procedimento fenomenológico é assim um procedimento científico uma vez que não parte de pressupostos para dele deduzir seus resultados, mas observa e descreve o que se encontra nas observações. [...] Proceder fenomenologicamente não significa somente partir da experiência do assunto a ser investigado e basear-se nela, mas ter plena consciência do caminho que, uma vez percorrido e experimentado, pode ser descrito, feito e corrigido por outros. [...] Ademais, caracterizando-se como abordagem sistemática, a fenomenologia trata de um problema buscando a consciência de suas dimensões e de sua abrangência, e não somente vendo-o de modo casual.

Conforme Veiga (2001, p.80), o primeiro passo no sentido de elucidar o fenômeno do conhecimento é o desvendar dos processos que acontecem na consciência humana. Nesta, emergem continuamente os dados dos sentidos, formam-se percepções, representações e conceitos daquilo que é dado imediatamente. Junto a estes processos que trazem a multiplicidade do mundo estabelece-se uma outra atividade a qual tenta elaborar a multiplicidade em unidade intelectual. Esta é a atividade do pensar.

Esta atividade organizadora e sua contraparte, os dados da observação, estão em interação contínua na consciência humana como conteúdos do fenômeno do conhecimento. Caracterizá-las e analisá-las é parte da metodologia fenomenológica. Este procedimento pode ser assinalado pelo fato de não colocar pressupostos a priori de seus resultados, mas centrar-se no observar e descrever os dados. Além disso, critica seu próprio proceder como elemento a ser, também, considerado.

Na filosofia moderna, conhecimento e pensamento são compreendidos como um processo determinado por experiências na percepção sensorial. O empirismo considera, por exemplo, que todo conhecimento inicia-se a partir de dados sensoriais e estes são abstraídos e transformados em representações, conceitos e idéias. (KOLSTAD, 2016, p.3)

A filosofia steineriana traz uma concepção diferente, na qual os conceitos e as ideias são entendidos, não como produtos abstratos de um processo sensorial, mas como o resultado de experiências espirituais qualitativamente divergentes das experiências sensoriais, e ainda como precedentes estas. Desta forma, as ideias e conceitos tornam-se contrapartes ideais que se acoplam ao mundo sensorial formando um todo que se complementa.

Esta abordagem do mundo traz uma consequência epistemológica, a qual poderia ser formulada da seguinte maneira: do ponto de vista do empirismo, a realidade se apresentaria como dividida em duas partes, o mundo sensível e o pensar, ambos tomando parte na consciência humana.

A partir desta proposição, Rudolf Steiner conclui que os conceitos não proviriam de um mundo físico, mas a partir de um olhar interior ou seja, estes não provêm de uma experiência sensorial, porém são adicionados a esta de modo a formar nossa representação de unidade.

Além disso, pelo fato de serem adicionados às experiências sensoriais, também apontariam para uma origem não sensória, mas ideal. Então, com esta situação, seria lícito supor que existem conteúdos que apareceriam somente à pura razão. (KOLSTAD, 2016, p.3)

Esta epistemologia de Steiner difere não somente da posição empirista, como também contrapõe-se a formulação kantiana de que o conhecimento esteja vinculado intrinsecamente a nossa organização sensorial, porque para explicar o conhecimento comum teremos que admitir que os conceitos têm uma existência independente em um mundo ideal. (KOLSTAD, 2016, p.3)

A existência independente desses conceitos estaria evidenciada pela atividade intrínseca da formação de conceitos e ideias. Esta atividade é, em larga medida, não observada. Tanto na situação de representação do mundo ao redor, quanto na vida comum da alma, na qual os conceitos e a atividade estariam misturados com atividades originadas do corpo, sentimentos, vontade.

Contudo, a natureza desta atividade ideal não é possível de ser apreendida em teoria, pois isto implicaria no uso de conceitos que já são marcados pelas experiências físicas, e neste sentido, o significado e a vida dos conteúdos conceituais em si mesmos seriam traídos.

Diante desta conclusão, Steiner propõe uma práxis que ele denomina pensar puro, a qual um tenta lidar com os conteúdos conceituais em sua forma ideal ou como denominado por ele com conteúdos supra sensoriais. O processo do pensar puro desvenda-se, pois, através de esforços interiores do eu humano. (KOLSTAD, 2016, p.4)

Pensar puro ou pensar não sensorial seria a forma ativa do pensar sobre o próprio pensar, o qual não envolveria conteúdos perceptuais, nem memórias - com sua forma de representação mental, nem pensamentos associativos, mas apenas o pensar em conceitos guiados pelo espírito. Seria o pensar sobre o próprio conteúdo do pensamento, um processo iniciado, não por um estímulo exterior, mas por aquele mesmo que pensa.

Tais conteúdos sem fundo perceptual poderiam ser exemplificados pelos conteúdos de objetos matemáticos não sensoriais, bem como por ideias morais.

As ideias morais constituem outro exemplo de pensamento não-sensorial. De acordo com Steiner na *Filosofia da Atividade Espiritual*, podemos

experimentar ideias morais de duas maneiras, como intuições morais produzidas em relação a um conteúdo perceptivo definido, ou como puramente conteúdo, agindo como uma intuição conceitual que não envolve nenhum elemento do mundo da percepção. (KOLSTAD, 2016, p.5)²⁹

Complementando este raciocínio

E o exemplo de um impulso à ação apresentado de uma forma conceitual geral e sem relação com as percepções (e, portanto, caracterizando o espírito livre) são comandos como "Não roubarás" [...] As leis aparecem na forma de conceitos gerais somente quando eles proíbem algo [...] Eles não contêm nenhuma relação com um conteúdo perceptivo desde o início, mas nascem da fonte da pura intuição e só depois buscam a relação com as percepções (ou a vida). (KOLSTAD, 2016, p.5)³⁰

Os pensamentos que dedicamos a um determinado assunto ou sobre como tomar uma decisão, por exemplo, já trazem em si uma dicotomia realizada no binômio sujeito-objeto. O pensar é já dirigido a um objeto ou conjunto de objetos, ressaltando assim uma natureza ativa - aquele que pensa - e uma natureza passiva - aquilo que é pensado. Esta postura subjaz ao pensamento ordinário, ao pensamento lógico ou racional.

Tal realidade dicotômica não se apresenta no âmbito do pensar puro cujo foco é a própria atividade pensante sem distinções entre objeto e sujeito.

O pensamento puro, no sentido de pensar vivo, é um pensamento que existe sem a divisão sujeito-objeto. O pensamento puro é simplesmente um processo, isto é, uma experiência de vida que continua sem um objeto distinto e sem a consciência do sujeito de sua própria atuação. A essência do pensamento puro não é sobre algo, mas estar experimentando o processo de pensar, por assim dizer, a partir do interior da atividade de pensar, isto é, a partir do pensamento de nossa vida interior em si mesma. (KOLSTAD, 2016, p. 5)³¹

O conteúdo do pensar puro não é algo exterior a ele mas a própria atividade do sujeito pensante.

O pensar puro no sentido de um pensar livre de percepção pode ser entendido como uma passagem de uma forma mais ordinária, baseada na dicotomia sujeito-

²⁹ "Moral ideas constitute another example of sense-free thinking. According to Steiner in the Philosophy of Spiritual Activity we can experience moral ideas in two ways, either as moral intuitions brought forth in relation to a definite perceptual content, or as purely content, acting as a conceptual intuition involving no element of the world of perception."

³⁰ "And example of an impulse to action presented in a general conceptual form and containing no relation to perceptions (and hence characterizing free spirit) are commands like "Thou shalt not steal" [...] Laws appear in the form of general concepts only when they forbid something [...] They contain no relation to a perceptual content from the start, but spring from the source of pure intuition and only afterwards seek the relation to perceptions (or life)."

³¹ "Pure thinking in the sense of living thinking is a thinking that exist without the subject-object divide. Pure thinking is simply a process, i.e. a living experience that goes on without a distinct object and without the subject's awareness of its own agency. The essence of pure thinking is not to be about something, but to be experiencing the process of thinking so to say from the inside of the activity of thinking, i.e. the thinking part of our inner life in itself."

objeto, para uma forma mais ampliada de cognição. A descrição desta forma de cognição e seus conteúdos esbarra na questão da linguagem, uma vez que esta é em grande medida formada por conceitos que provém das experiências sensoriais ou de representações da memória, ou sentimentos e sensações em relação a mundo exterior.

Conseqüentemente, as experiências supra sensíveis são descritas em imagens e quadros, mas mais do que em conceitos ou ideias abstratas.

Em um estágio superior, o pensar puro pode ser um sinônimo de intuição. A cognição intuitiva é direcionada diretamente a nós a partir de um mundo espiritual de ideias que existe como uma realidade auto-sustentada, independente da vida psíquica ou do mundo sensório.

Com esta expressão - mundo espiritual - Steiner não se refere a um mundo composto por conteúdos abstratos, conceitos lógicos, mas a ideias vivenciadas como processos e forças espirituais.

Na esfera do mundo das ideias, obtém-se conhecimento de algo que é universal para todos os homens. Portanto, a intuição leva à unidade ideal comum de toda multiplicidade. A diferença entre as pessoas não é de todo porque vivemos em dois mundos espirituais bastante diferentes, mas porque cada um recebe intuições diferentes do mundo de ideias que compartilhamos, e que se ilumina dentro de cada ser humano. (KOLSTAD, 2016, p. 7)³²

Na esfera do sensório, o pensar racional com seu modo característico de dicotomizar sujeito e objeto causa três conseqüências que se apresentam como desafios à civilização contemporânea.

[...] na obra de Rudolf Steiner [...] encontram-se possíveis fundamentos para uma metodologia cognitiva capaz de redescobrir a dimensão espiritual de nosso ser e de levar a uma forma de consciência integradora. Tal ampliação da racionalidade do intelecto dissociativo para a integração ideativa oferece uma perspectiva para o homem voltar a viver em sintonia com a Natureza. (VEIGA, 2001, p. 76)

O primeiro desses desafios torna a vida mental algo que concerne somente à sua expressão externa, ao seu caráter mecânico causal. Em decorrência deste, a segunda conseqüência apresenta a realidade de forma fragmentada, na qual a

³² "In the sphere of the world of ideas one attains cognizance of something that is universal for all men. Therefore, intuition leads to the common ideal unity of all multiplicity. The difference between persons is not at all because we live in two quite different spiritual worlds, but because each one receives different intuitions from the world of ideas that we share, and that lights up within each human being."

cada elemento se segue um outro, porém deixando de lado sua ligação intrínseca e a percepção do todo ao qual cada elemento pertence. Por fim, ao se estabelecer um processo mental sujeito-objeto, aquele não consegue identificar-se com o objeto pensado, abrindo, assim, espaço para um afastamento dos valores e responsabilidades pessoais em relação à realidade do mundo.

Como então superar esses desafios encontra-se em uma reconciliação entre o pensar racional, a arte, a espiritualidade e a moralidade?

Pasquarelli (2001) afirma que as categorias de *Pensamento Intuitivo* e *Individualismo Ético* formam a base para a compreensão desta proposta pedagógica que é fundada em uma antropologia própria que não dissocia moral, arte e ciência e que está comprometida no mais íntimo de sua prática com os fundamentos filosóficos da liberdade.

Assim, o conceito de *Individualismo Ético* se apresenta dentro de um contexto mais amplo como uma decorrência da teoria cognitiva proposta por Steiner.

Através de seus estudos, ele percebe que o exercício da autorreflexão como caminho de evolução individual desenvolve o pensamento intuitivo e que este caminho pretende conduzir o indivíduo a uma evolução da própria consciência, por meio de um desenvolvimento cognitivo. Ele aponta como o ser humano pode conduzir seu conhecimento até a revelação espiritual, que ele denomina de *Pensamento Intuitivo* ou *Pensar Puro*, que se caracteriza por prescindir de objetos externos para despertar sua atividade, sendo antes um processo do perceber e pensar sobre o próprio pensar.

... uma nova perspectiva no desdobramento do pensamento, diferente do intelecto analítico que incorreu na racionalidade quantificadora. Esta forma de pensar, pelo fato de não se fixar em objetivações, mas despertar para a observação de processos plasmadores subjacentes às mesmas e a intuição consciente que integra o homem de modo individual, como ser acional na dinâmica de uma realidade sempre emergente e em transformação. O pensar intuitivo consciente abre o horizonte para uma nova dimensão da produção filosófica, que ultrapassa a perspectiva da mera interpretação de textos e da destruição crítica de posições alheias e se incorpora à vida do indivíduo como prática meditativa. O pensamento intuitivo, que brota do silêncio meditativo, é capaz de superar o materialismo e convertê-lo em passo intermediário necessário na busca pela realização da autonomia espiritual plena do ser humano. (VEIGA, 1998, p. 91)

Outro aspecto dos conceitos de *Individualismo Ético* e *Pensamento Intuitivo* a ser considerado é que eles se originam da matriz fenomenológica. Steiner foi aluno

de Franz Brentano, o qual foi também professor de Husserl. Sua epistemologia fenomenológica cujo foco está no conhecedor, ou seja, na consciência humana que é geradora do pensar, é a base para o conceito de liberdade de onde decorre a ética individual. (BACH, 2012)

A fenomenologia como metodologia se caracteriza por ser uma tentativa de entendimento dos fenômenos a partir deles mesmos, requerendo a suspensão do observador de sua própria subjetividade na medida em que este se foca inteiramente no fenômeno em si. Desta forma, a fenomenologia é concebida como um conhecimento interpretativo de segunda ordem, uma hermenêutica de visões e fatos externos, para se chegar ao entendimento dos fenômenos.

Para Steiner, a abordagem fenomenológica é o meio pelo qual ele pode explorar a experiência vivida no âmbito do pensar ao suspender os preconceitos e conceitos científicos.

O papel do observador é fundamental, pois aquilo que é observado depende do observador, inclusive no que tange à dimensão emotiva e afetiva.

Segundo Veiga (1998, p. 77)

O procedimento fenomenológico é assim um procedimento científico uma vez que não parte de pressupostos para dele deduzir seus resultados, mas observa e descreve o que se encontra nas observações. [...] Proceder fenomenologicamente não significa somente partir da experiência do assunto a ser investigado e basear-se nela, mas ter plena consciência do caminho que, uma vez percorrido e experimentado, pode ser descrito, feito e corrigido por outros. [...] Ademais, caracterizando-se como abordagem sistemática, a fenomenologia trata de um problema buscando a consciência de suas dimensões e de sua abrangência, e não somente vendo-o de modo casual.

De acordo com Bach (2012), esta epistemologia possui uma abordagem e metodologia complexas, pois além de se tratar de uma modalidade de conhecimento em que não bastam que as informações possam ser colhidas e classificadas, ela ainda se propõe como um caminho em que descobertas só surgem da prática e do exercício individual.

Steiner assinala, então, uma possibilidade de ampliação cognitiva humana abordando os aspectos mentais e espirituais na medida em que o indivíduo desenvolva intencionalmente uma observação ampliada através de procedimentos e exercícios internos que partem do pensar racional.

A Pedagogia Waldorf cujos fundamentos encontram-se no desenvolvimento do pensamento filosófico caracterizado acima é um método de observação do ser humano que tem como propósito a educação para liberdade espiritual. Pode-se então falar que a filosofia da educação e a metodologia que lhe emprestam seus caracteres têm como objetivos a configuração de uma educação espiritual, levando-se em conta estes termos a partir do exposto.

As escolas Steiner-Waldorf, das quais existem hoje cerca de 1000 em todo o mundo, são escolas não denominacionais e co-educacionais fundadas na filosofia acima e no conhecimento adquirido da "ciência espiritual". A filosofia de Steiner em si não faz parte explicitamente do currículo, mas forma o fundamento epistemológico e filosófico da organização escolar, currículo e pedagogia (e muitas vezes também, além disso, ao desenho dos prédios escolares, bem como à saúde e dieta de alunos e professores). (OBERSKI, 2011, p.14)³³

³³ "Steiner-Waldorf schools, of which there are now around 1000 across the world, are non-denominational, co-educational schools founded on the above philosophy and the knowledge gained from 'spiritual science'. Steiner's philosophy itself is explicitly not part of the curriculum, but forms the epistemological and philosophical underpinning to school organisation, curriculum and pedagogy (and often also, in addition, to the design of the school buildings, as well as pupil and teacher health and diet)."

Síntese do capítulo

Conceber uma pedagogia significa estabelecer os valores básicos sobre os quais esta deveria se apoiar para que seu papel seja cumprido. Diferentes são os objetivos e diferentes são os pressupostos teóricos que fomentam as escolas em suas diversidades, porém alguns valores humanistas poderiam ser considerados como coincidentes em todas essas práticas.

Autonomia do indivíduo, competência social, responsabilidades pela natureza e pela sociedade por um lado e, por outro, capacidade de empatia, senso de estética e religiosidade são certamente valores-chave que se pode esperar de toda Pedagogia digna de seu nome. (VEIGA, 2014, p. 24)

Cabem aqui algumas perguntas: como esses princípios poderiam ser aplicados de forma correta levando-se um ser humano em desenvolvimento concreto e histórico? Quais meios podem ser utilizados para se chegar a estes objetivos?

Ao longo deste capítulo, foram levantados temas que circunscrevem a Pedagogia Waldorf como uma forma de educação espiritual, tendo como ponto central a tentativa de elucidar como o conceito de espiritual pode ser compreendido a partir das concepções da Antroposofia.

Compreender o significado da Antroposofia em sua relação com o momento de seu surgimento, bem como com os possíveis diálogos com o conhecimento científico acadêmico atual, significa uma tentativa de delinear suas origens em um pensamento muitas vezes fora do curso moderno da ciência, entendendo o paradigma sobre o qual ela lança suas bases.

Ele implica, porém, na aceitação de um método de conhecimento nascido a partir da discussão teórica científica de seu tempo, que tanto na época quanto atualmente aparece como problemático e questionável. Isto vale, sobretudo para a exigência de adquirir conhecimento com base na observação de casos individuais que expressam uma lei ou princípio universal e não, como de praxe, explicar casos individuais a partir de regras universais. (VEIGA, 2014, p.27)

No caso da Pedagogia Waldorf este método de conhecimento coloca-se, então, como um meio através do qual uma visão de ser humano surge para compreender a entidade humana em toda a sua realidade individual e múltipla, fazendo referência a aspectos mais sutis como alma e espírito.

[...] tal concepção poderia facilmente ser interpretada como uma recaída em um pensar metafísico ultrapassado. Contudo uma suposição como esta, não faria jus à metodologia de Steiner. [...] A referência à realidade espiritual não se dá pela adoção de opiniões transmitidas sobre o espírito, mas, sim, é, antes de mais nada, resultado do pensar, que se apoia uma maneira específica de observação. (VEIGA, 2014, p.25)

De acordo com Oberski (2011, p.15), o significado de espiritualidade de forma geral poderia ser determinado por uma pesquisa empírica, contudo a natureza íntima da liberdade espiritual – meta para qual a Pedagogia Waldorf aponta como uma educação espiritual – apenas poderia ser compreendida através de uma fenomenologia do pensar, no sentido do desenvolvimento dado por Steiner a partir do método científico de Goethe e de sua filosofia sobre a liberdade que se acerca da questão da espiritualidade.

As escolas Steiner-Waldorf incorporam uma forma de educação baseada explicitamente em uma compreensão completamente desenvolvida do pensamento e do espírito. No século XXI, torna-se mais uma vez possível falar sobre espiritualidade e reconhecer que um importante objetivo da educação é promover o desenvolvimento espiritual saudável. A educação Steiner-Waldorf tem, por quase 90 anos, tentado fomentar esse desenvolvimento, não através de um instrumentalismo estreito, nem através da doutrinação religiosa, mas através de uma educação holística baseada no conhecimento intuitivamente derivado do ser humano em desenvolvimento. (2011, p.15)³⁴

A questão do que constitui a educação espiritual ou do que seja espiritualidade na educação possa significar não tem uma resposta unívoca. O próprio termo espiritualidade (e sua prática pedagógica como educação espiritual) abre um leque grande de referências. Delimitá-la a partir da compreensão antroposófica seria um primeiro passo no sentido de entender como a Pedagogia Waldorf relaciona-se com questões como uma forma de ensino que tem dentre suas metas elaborar um pensamento em torno do pluralismo como integração social, cultural e religiosa dos alunos resguardando a identidade religiosa de cada um.

Uma das principais diretivas de Rudolf Steiner em relação às teorias por ele apresentadas em sua forma filosófica era que elas deveriam ter um caráter

³⁴ "Steiner-Waldorf schools embody a form of education based explicitly on a thoroughly developed understanding of thinking and spirit. In the twenty-first century it is becoming once more possible to talk about spirituality and to acknowledge that one important aim of education is to foster healthy spiritual development. Steiner-Waldorf education has, for almost 90 years, attempted to foster such development, not through a narrow instrumentalism, nor through religious indoctrination, but through a holistic education based on intuitively derived knowledge of the developing human being."

eminentemente prático. Sua visão de mundo o impelia para, dentro da ordem social, encontrar caminhos através dos quais suas ideias e ideais pudessem ser avaliadas em uma forma dinâmica, isto é, buscar o conhecimento filosófico acerca daquilo por ele denominado mundo espiritual em sua manifestação no mundo quer material, social ou cultural.

As verdades da Ciência Espiritual buscadas por nós não devem constituir um conhecimento morto, e sim algo vivo e possível de relacionar-se com a vida em todos os pontos e assuntos essenciais. É natural, e até óbvio, que hoje em dia se assimile a Ciência Espiritual de maneira muitas vezes bastante abstrata [...] esse modo de assimilá-la pode conduzir a uma espécie de conhecimento irreal, pouco fecundo para a vida [...] Em tais indivíduos, convictos da necessidade de se entrosarem inteiramente na vida prática a fim de obedecer às exigências do nosso tempo, a Ciência Espiritual causa frequentemente a impressão de ser algo estéril. E, realmente, muitas vezes ela é praticada de modo estéril mesmo pelos que lhe dedicam alguma inclinação e compreensão. [...] Apesar disso, a própria Ciência Espiritual, tal como existe hoje, é algo pleno de vida, algo que pode e deve tornar-se paulatinamente vivo em todos os domínios da vida prática. (STEINER 2006b, p. 7)³⁵

A discussão em torno da Pedagogia Waldorf como uma campo de aplicação das ideias antroposóficas e que se origina de uma competência específica de observação e conhecimento do ser humano em suas dimensões de desenvolvimento, bem como em sua dimensão curricular tendo a questão do pluralismo como recorte passa a ser objeto do próximo capítulo.

³⁵STEINER, R. *Carências da alma em nossa época*. Como superá-las? 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2006b.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICO, PSICOLÓGICO E CURRICULAR DA PEDAGOGIA WALDORF

Filosoficamente, Rudolf Steiner ofereceu a partir da perspectiva de uma ciência do espírito uma resposta às necessidades anímicas do ser humano. Ele apontou o caminho para trazer o conhecimento dos mundos espirituais que estivesse acordo com a forma de sentir e pensar contemporâneos indo além da consciência ordinária fundada em hábitos mentais que têm como ponto de partida uma ciência baseada somente nos aspectos sensoriais do mundo. (BACH, 2010)

Assim, um dos princípios por ele elencado como uma chave de leitura do mundo e aplicação é a ideia de Trimembração³⁶. Considerando que, em parte, sua filosofia está ligada ao idealismo alemão e a certa produção do período do Romantismo, podemos encontrar a origem dessa ideia em uma forma incipiente na obra filosófica de Schiller. Foi através de seu trabalho que Steiner enquanto esteve no arquivo em Weimar sistematizando a obra científica de Goethe retomou este tema.

Nas obras fundamentais de Rudolf Steiner, esse tema surge em toda parte. Contudo aparece, de maneira especialmente decisiva e pioneira, em "Os Enigmas da Alma". Publicado em 1917, os elementos essenciais da trimembração humana, tanto no que concerne ao lado fisiológico quanto no tocante ao psíquico e espiritual. Sobre esta concepção, a visão da constituição trimembrada do ser humano possuía todas as perspectivas para se tornar frutífera a pedagogia do século XX e XXI. (FEWB, s/d, p.5)

Um dos campos sobre o qual a ideia da Trimembração encontrou uma forma foi na pedagogia. Ainda que de forma indireta, a fundação da escola Waldorf deve-se aos esforços de um grupo de indivíduos imbuídos com a percepção da necessidade de mudança na ordem social alemão no início do século XX.

³⁶ Steiner usou a palavra Dreigliederung que, transliterada, é 'trimembração', para indicar que a sociedade e os organismos sociais deveriam ser organizados em três membros, analogamente aos membros da constituição física humana, no sentido de eles terem funções independentes, mas que interagem. Assim, a cabeça tem suas funções próprias, e os braços idem. No entanto, existe uma interação entre eles, por exemplo por meio dos olhos da cabeça vemos um objeto e, em um impulso de volição, movemos os braços para pegá-lo. Por outro lado, se um braço toca um objeto, sentimos a sensação tátil e viramos a cabeça para observá-lo. Ele usou a denominação de organismo pois tanto a sociedade como os grupos e instituições sociais deveriam funcionar como um organismo vivo, e não, por exemplo, como uma máquina. <http://www.sab.org.br/portal/desenvolvimento-social/71-desenvolvimento-organizacional-e-social>. Acesso 26/02/2020.

Em seu livro básico sobre a trimembração do organismo social publicado em 1919, *Os Pontos Cerne da Questão Social*³⁷ Rudolf Steiner fala nas necessidades de vida do presente e do futuro. Ele nos diz que se organizarmos a sociedade tendo o ser humano como modelo ela será tão estável quanto ele.

Em meio aos sinais da primeira guerra mundial, ele passou a expor, a princípio em círculos menores e mais tarde ao público em geral e sua nova descoberta. E o que ele descobrira era que, à semelhança da predisposição e concretização da tríplice constituição do ser humano [...], as pessoas hoje em dia, teriam a tarefa de realizar a trimembração do organismo social - até o momento existente apenas em forma latente. (FEWB, s/d, p.3)

Elaborar um recorte histórico sobre esse momento do desenvolvimento das ideias antroposóficas, pode nos levar a ter uma imagem acerca das motivações que levaram ao surgimento de um método pedagógico que tinha a mesma raiz filosófica e epistemológica dos conceitos abrangidos pelo termo da Trimembração. Aquilo que permeia a forma didática está intimamente ligado àquilo que permeia ordem social proposta.

A Pedagogia Waldorf criada por Rudolf Steiner é a aplicação da Antroposofia e seus princípios na educação de crianças e jovens. Desde os tempos de estudante ele tivera bastante oportunidade de exercitar suas capacidades pedagógicas, pois assim aumentava sua mesada, dando aulas de complementação aos colegas e aulas particulares. Atuara como professor na escola para formação de operários de Berlim, ministrando aulas para adultos durante o período de cinco anos. Em 1907 publicou o ensaio “A Educação da Criança segundo A Ciência Espiritual”.(ROMANELLI, 2008, p.1)

Para Steiner, a meta de todo ser humano é o desenvolvimento da vida espiritual, acrescentando que os outros setores devem servir de base para que os indivíduos possam desenvolver a liberdade espiritual, a compreensão social e a criatividade. (STEINER 2006b, p. 31)

Sendo uma das principais preocupações de Rudolf Steiner aquilo que dizia respeito às questões sociais, ele inseriu neste contexto, a educação como vetor de mudanças. Assim sendo, ROMANELLI (2008, p. 2) afirma que “sua proposta foi de que isso pode ser alcançado, tendo a educação como possibilidade de

³⁷ *Os pontos cerne da questão social*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

desenvolvimento espiritual do homem, para seu crescimento como ser capaz de relacionar-se de forma harmônica no âmbito social.”

A ideia de Trimembração engloba a escola em sua realidade como parte de um organismo social, bem como em sua metodologia do ponto de vista antropológico, psicológico e curricular. Desta forma, seus fundamentos baseiam-se na ideia de que deve existir uma unidade entre ciência, arte e espiritualidade, assim por meio de um ensino baseado nas capacidades humanas, e que considera o ser humano como a fonte de todo humanismo, em sua constituição corpórea, anímica (mental, psíquica) e espiritual abria-se a possibilidade de renovação social. O objetivo deste capítulo é apresentar alguns conceitos chave da Antroposofia para nos acercarmos da questão da Pedagogia Waldorf em seu caráter multicultural e de pluralidade religiosa.

É preciso ficar atento ao fato de que a forma como Steiner propunha as suas ideias, estas podiam assumir um caráter dogmático, devido a urgência com que ele via a necessidade de uma nova forma de atuar no mundo. Este pode ser um argumento que muitas vezes impede uma concepção isenta dos pensamentos associados à Trimembração como um princípio organizador tanto da entidade humana, quanto da vida social.

O discurso de Steiner, às vezes, até parece dogmático, pois na sua ânsia de propagar as idéias que visualizava como verdadeiras, ele “abusava”, por repetidas vezes, da lógica do dever-ser. Entretanto, é mais importante que se busque entender qual o subsídio real que essas idéias trazem ao entendimento da prática pedagógica por ele proposta, e quais seus intentos, à luz da antropologia do imaginário. É o que se tentará fazer a seguir. (ROMANELLI, 2016, p.8)

Neste capítulo, caracterizaremos quais as ideias contidas no conceito de Trimembração do Organismo Social e o contexto no qual ele surgiu. Em seguida, apontaremos qual é a relação que existe entre o desenvolvimento humano a partir da concepção deste em fases de sete anos que corresponderiam, aproximadamente, às fases escolares e o desenvolvimento futuro das habilidades sociais elaboradas e trabalhadas durante estes períodos contanto haja através da educação um olhar atento a estas possibilidades.

De acordo com a concepção de ser humano apresentada pela Antroposofia, o desenvolvimento humano é caracterizado em períodos de sete em sete anos, denominados setênios. Para que ele se torne um ser

humano livre, a Escola Waldorf estrutura sua ação educativa considerando essas características, de maneira a proporcionar o despertar da individualidade e o desenvolvimento das potencialidades próprias da fase em que se situa o aluno. (ROMANELLI, 2008, p.3)

Finalmente, explicitaremos a concepção de arte, ciência e espiritualidade como concebido por Steiner para compreensão de como esse processo pode acontecer. Faz-se necessário abordar aquilo que constitui o fundamento da Pedagogia Waldorf em sua compreensão de uma educação integral capaz de acolher em sua metodologia de trabalho a espiritualidade no âmbito curricular o que constitui um dos pilares da vida educacional para o desenvolvimento de uma sensibilidade religiosa.

A partir disto, dividiremos o capítulo em três partes, quais sejam: em primeiro lugar, buscaremos apresentar a relação existente entre as elaborações filosóficas de Rudolf Steiner e suas aplicações em campos da vida social, tais como a relação entre as ideias contidas no conceito de Trimembração do Organismo Social e a Pedagogia Waldorf. Após isso, caracterizaremos as formas pelas quais o processo de ensino se estrutura em um vetor que aponta para o acolhimento, em sua metodologia, do caráter multicultural e de pluralidade religiosa da atualidade. Por fim a concepção de arte, ciência e espiritualidade que constitui um dos pilares da vida educacional para o desenvolvimento de uma sensibilidade religiosa.

Primeiramente, para tal propósito, faremos uma abordagem do conceito de Trimembração do Organismo Social e a Pedagogia Waldorf levando-se em consideração que este faz parte de um edifício conceitual elaborado por Steiner e que, portanto, só poderá ser apreendido ligando-se às questões do desenvolvimento humano a partir de uma abordagem antropológica.

Tal conceito será discutido a partir de sua relação com o desenvolvimento temporal do indivíduo, o qual pode ser observado em três grandes fases de sete anos cada – os setênios. Depois, em uma dinâmica histórica, mostrando como a partir de sua aplicação resultou a fundação da primeira escola Waldorf de acordo com as necessidades apontadas para aquela época. Por fim, alguns apontamentos de como seria possível pensar essas questões na contemporaneidade.

Em segundo lugar, complementando esse assunto, trataremos da Pedagogia Waldorf a partir do aspecto que se liga com as questões sociais, em última instância, como a Escola Waldorf relaciona-se com os temas das culturas locais

nas quais cada escola em particular se funda, qual sua concepção da relação entre individualidade e sociedade, e quais as percepções de educação em um mundo multicultural e religiosamente plural.

2.1 – A Trimembração Social e fundação da Escola Waldorf – fundamentos e histórico

Uma breve exposição sobre os acontecimentos históricos no período de 1917 a 1919 contextualizará temporalmente o surgimento da *Pedagogia Waldorf*. Neste ano, diante da situação social pela qual estava passando a Europa, surge a necessidade de se repensar a ordem social até então vigente.

De acordo com Tautz (2011, p.15)

É importante que focalizemos claramente o momento histórico no tempo. Isto aconteceu em 1917: A Revolução Bolchevique Russa aconteceu e Woodrow Wilson desenvolveu seu programa de democratização mundial. É permitido dizer que dois chamados para a liderança foram feitos. Um dos chamados por uma liderança, formulado por Wilson, era para tornar o mundo maduro para a democracia; isto também significava que uma influência americana poderia prevalecer no mundo. Opondo-se a isto a influência russa, a revolução bolchevique. Além disso, o Papa, a cúria romana, tomou a iniciativa no ano de 1917 e fez uma proposta pela paz. Três grandes poderes fizeram-se ouvidos. Nesta hora histórica, Rudolf Steiner falou pela primeira vez sobre o novo conceito social da trimembração. Isso é o que deve ser focalizado, esta histórica coincidência, essas ocorrências.³⁸

Contraopondo-se a estes pensamentos, ao longo do ano de 1917 na Alemanha, Rudolf Steiner, iniciou aquilo que foi por ele denominado de uma ofensiva de ideias. Apontou para uma solução que pudesse trazer fim ao conflito, e assim desenvolveu o conceito da Trimembração do Organismo Social.³⁹

Em 1919, diante da desestruturação na qual se encontrava a Alemanha a pedido de funcionários públicos, industriais e cientistas de orientação antroposófica, Rudolf Steiner apresentou suas ideias sobre uma possível nova ordem social.⁴⁰

³⁸ "It is important that we focus clearly on this historical moment in time. The following happened in 1917: The Russian Bolshevik revolution occurs and Woodrow Wilson develops his program of a worldwide democratization. It is permissible to say that two claims for leadership are announced. One claim for leadership, formulated by Wilson, is to make the world ripe for democracy; this would also signify that an American influence could prevail worldwide. Opposing this is the Russian influence, the Bolshevik revolution. In addition, the Pope, the Roman Curia, takes an initiative in the year 1917 and makes a proposal for peace. Three great powers make themselves heard. In this world historical hour, Rudolf Steiner speaks for the first time about the new social concept of the threefold social order. This is what must be focused upon, this historical coincidence, these occurrences."

³⁹ Motivado pela pergunta de Otto Graf Lerchenfeld, político alemão, Rudolf Steiner desenvolve a ideia da Trimembração do Organismo Social, despertando igualmente o interesse do conde Ludwig Polzer-Hoditz, também ele um político influente na Áustria e na Hungria. Acontecem várias reuniões com políticos na tentativa de forjar novas ideias que levem a guerra a um desfecho e a uma nova ordem social, porém sem sucesso. CALLEGARO (s/d, p. 18).

⁴⁰ Durante a Primeira Guerra resumiu esses pensamentos centrais em forma de memorandos, os quais foram apresentados, de um lado, ao gabinete em Viena, de outro, aos círculos governamentais em Berlim. E mesmo nas negociações de paz em Brest-Litovsk o memorando escrito por Steiner estava presente.

Fez uma série de conferências para empresários e para grandes grupos de operários nas fábricas. O conceito da Trimembração do Organismo Social foi apresentado, por meio de memorandos, ao círculo governamental e através de uma série de palestras e encontros com os círculos de trabalhadores em diversas regiões da Alemanha em meses de trabalho intenso para divulgação do mesmo.

Através de ciclos de conferências, sua atividade didática passou a concentrar-se nos temas sociais. Steiner buscava contrapor com seus ensinamentos o profundo desânimo que ele sentia abater-se nos povos da Europa Central. Ele buscava falar sobre o que ele entendia como Os Pontos Centrais da Questão Social (1919), tentando intervir da forma que acreditava auxiliar à vida prática social. (ROMANELLI, 2016, p. 4)

Em linhas gerais, as ideias ali contidas apontavam a necessidade de equilíbrio e autonomia entre os três âmbitos da sociedade – o econômico, o jurídico e o cultural. Era preciso fundamentá-los, respectivamente, nos princípios da fraternidade, igualdade e liberdade. Este equilíbrio era contrário ao individualismo praticado pelo modelo capitalista e pela uniformização proposta pelo modelo socialista.

Segundo Romanelli (2016, p. 6)

Inspirado pelos ideais da Revolução Francesa, ele acreditava na possibilidade de situar os lemas que surgiram naquela ocasião, de sorte que cada um deles pudesse ser exercido no âmbito onde sua atuação melhor respondesse às aspirações do homem moderno. Assim, a liberdade, em sua visão seria exercida na área cultural e espiritual. A igualdade seria aplicada na área político-jurídica. Fraternidade se mostraria necessária na área econômica.

Cada um destes ideais só pode ser aplicado numa área restrita da vida social. Em primeiro lugar, para a vida cultural, a qual poderia ser de forma bem ampla caracterizada pelo campo do ensino e da educação, bem como pelo campo das ciências e de suas pesquisas, pela vida religiosa, pela vida artística e pela mídia deveria vigor o princípio da Liberdade. Steiner assinalava que deveria existir uma verdadeira independência destes campos em relação a qualquer tipo de interferência estatal ou econômica em suas determinações.

[...] o ser humano deve crescer livre das exigências do poder público e da vida econômica, até que ele próprio possa participar como concidadão ativo na configuração destes ramos da sociedade. [...] O mesmo tipo de independência também deve ser aplicado ao campo das ciências. Como consequência dessa independência, resulta que as instituições de formação e pesquisa têm a liberdade de se comunicar e colaborar no

mundo todo, além das fronteiras dos países. [...] As mesmas possibilidades de financiamento, de administração própria e de colaboração internacional caberiam de forma similar a todas as corporações da vida espiritual independente. (LEBER, 1994, p. 11)

Em segundo lugar, da mesma forma como o indivíduo necessita para seu desenvolvimento da liberdade no âmbito cultural, ele também precisa de órgãos de poder público para ter a garantia de isonomia em relação aos outros indivíduos, aqui o princípio da Igualdade deve ser aquele que direciona as decisões tomadas no âmbito de um Estado que trabalha como o curador do Direito. Em um sistema que leve em consideração este princípio, a contribuição feita por um governo eleito democraticamente pode ser ajudar a superar desvios e distorções sociais sobre os direitos individuais.

[...] as normas aplicáveis para a prestação de serviços, para a previdência social e para a formação de renda pertencem, por exemplo, às áreas em que devem ser determinantes as resoluções de órgãos estatais democraticamente eleitos; e não, em última instância, aos interesses do sistema econômico. (LEBER, 1994, p. 12)

Por fim, naquilo que diz respeito à satisfação das necessidades materiais dos indivíduos, deve existir o princípio da Fraternidade. Na atual conjuntura de economia globalizada, no qual um sistema de autossuficiência foi sobrepujado, cada pessoa tem que desenvolver a percepção de que com seu trabalho ela serve a outros consumidores com suas atividades e que por elas tem suas necessidades satisfeitas em uma rede troca de serviços e produtos.

A partir deste ideal, formas de associações econômicas podem ser desenvolvidas sem que a interferência estatal incida sobre elas, tais como nas situações de taxas alfandegárias, variações cambiais, suspensão de importações ou exportações baseadas em decisões políticas.

Rudolf Steiner propõe então que

[...] uma solução de direito de propriedade que, de certa maneira, representa um meio termo entre o comunismo e o capitalismo. Querendo evitar o excesso de burocracia e dar oportunidade à força da iniciativa privada, devem ser dadas, a indivíduos capazes, as condições de administrar livremente capital e meios de produção durante seus anos de vida mais produtivos; quando eles renunciam aos seus cargos, o direito de dispor da empresa por eles organizada ou continuada é transferido a outras personalidades ou grupos capazes de assumir tal atividade – após a aprovação de um órgão competente da vida espiritual livre. (LEBER, 1994, p. 13)

As transformações que Steiner almejava para a estrutura social mais ampla não se concretizaram. Apesar disso, ele continuou seu trabalho consciente de que a forma de se estruturar a vida social não deveria ter a intenção de criar um paraíso social, mas antes uma dinâmica equilibrada, baseada no conhecimento dos impulsos sociais e antissociais dos seres humanas.

Apesar disso, as ideias ali desenvolvidas foram desconsideradas quanto a sua aplicação à sociedade alemã de então.

A época aqui em questão não cumpriu as esperanças dos pioneiros do movimento de trimembração do organismo social no tocante aos âmbitos econômico e político. Já em 1919, em toda parte começaram a surgir tendências reacionárias. As pessoas não tinham aprendido a aprender! Assim, sobre a influência de poderes contrários, as outras iniciativas em prol deste impulso, se dissolveram. Restou a consciência de que preciosas sementes haviam sido espalhadas e que um grupo de pessoas havia exercitado e fortalecido suas forças numa luta, até então, sem perspectiva de sucesso. (FEWB, s/d, p. 3)

Todavia em seu desenvolvimento posterior estes pensamentos vieram a ser o impulso necessário para o movimento das escolas Waldorf. Em 23 de abril de 1919, o empresário Emil Molt, colaborador de Steiner e dono da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, coloca a pergunta sobre a possibilidade de se implementar este conhecimento em uma escola para os filhos de seus funcionários.

O início se deu em 23 de abril de 1919 no “Depósito de Tabaco” da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria em Stuttgart. Os operários se aglomeravam em bancos e cadeiras, em parte sentavam-se em grades sacos de tabaco. [...] O chefe da empresa havia apresentado Steiner como ‘Filósofo Social’. [...] Que podia essa pessoa entender das necessidades das pessoas simples no meio da desgraça do pós-guerra e da fome? O público mostrou-se nitidamente reservado, até que o palestrante se aprofundou nas questões de educação. [...] Ele relatou como ano após ano, milhares de pessoas – por estarem sujeitas à pressão econômica – eram cerceadas na idade em que suas forças espirituais e anímicas precisavam de cuidados especiais para desabrochar. Ele começou a falar de algo que ainda não existia, mas que era uma exigência do tempo: uma escola única de 12 séries, para todas as classes sociais e para crianças de ambos os sexos, que incluísse ensino fundamental e de nível médio e que fosse acessível a qualquer pessoa, independente da camada social à qual pertencesse. LEBER (1994, p.15)

Com este desafio, Rudolf Steiner iniciou a elaboração dos princípios básicos que deveriam permear aquela que passou a ser conhecida como Pedagogia Waldorf.

Durante quatorze dias, entre 20 de agosto e 06 de setembro de 1919, um grupo de 20 pessoas participou de encontros, durante os quais Steiner expôs de maneira concisa os fundamentos espirituais de uma nova pedagogia.⁴¹

Estudo geral do homem' — foi este o título escolhido por Rudolf Steiner para o primeiro ciclo de conferências pedagógicas que proferiu aos professores da nova Escola Waldorf Livre a ser fundada; pois sua arte educacional é construída sobre o conhecimento plurilateral do ser humano — não apenas do ser humano terreno, mas também do recôndito ser humano anímico e espiritual. E para o mundo das manifestações físicas, moldadas segundo arquétipos, ele quer obter uma atenta formação da consciência por meio desse método educacional que conta com o eterno cerne existencial no ser humano e com a transformação dos fenômenos na evolução natural e histórica” (2003a, p.13).

Em 07 de setembro de 1919, em Stuttgart, é fundada a primeira escola Waldorf. Esta inauguração é a culminância de um processo histórico, social e filosófico.⁴²

Desta forma, ainda que de maneira incompleta, um primeiro passo havia sido em direção a uma nova forma social.

Neste contexto, nossa atenção deverá a partir de agora voltar-se para aquele âmbito em que o princípio da Liberdade conforme descrito acima deve prevalecer, para a vida cultural, caracterizada pelo campo do ensino e da educação, e dentro deste campo, pela educação religiosa, conforme a concepção de Steiner.

Nessa perspectiva, a Freie Waldorfschule foi um projeto oportuno e de acordo com o sentimento renovador do momento. Para começar, era uma instituição de ensino criada a partir de uma iniciativa privada em um contexto de intensa reconstrução nacional. Além disso, do ponto de vista pedagógico, incluiu reformas estruturais inovadoras para a Alemanha devido às seguintes características: era um centro aberto a todas as crianças, regido pelo princípio da coeducação de gênero, o controle da escola era deixado aos professores e abarcava os doze anos escolares. Este último requisito merece especial atenção, pois o que Steiner se

⁴¹ Esse curso abrangia três etapas. Inicialmente foram proferidas catorze conferências sobre o estudo antroposófico do homem como fundamento de uma pedagogia adequada à nossa época e ao futuro próximo; elas constituem o conteúdo deste livro. Seguiram-se conferências que revelaram a eficiência dessa antropologia antroposófica no manuseio da metodologia e da didática no ensino e na educação. Juntamente com as presentes conferências, a cujo conteúdo se referem constantemente, formam uma unidade. Às etapas das conferências seguiram-se discussões sob forma seminarística, nas quais Rudolf Steiner debateu com os professores a elaboração prática de certas disciplinas e os caminhos para uma solução de problemas educacionais. Essas discussões foram também publicadas. (2003a, Nota Introdutória)

⁴² Aos poucos as escolas foram se multiplicando por cidades da Europa e América do Norte até atingirem os 5 continentes. Dados do *Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners* (amigos da pedagogia de Rudolf Steiner) de 2016 mostram que são 1080 escolas Waldorf no mundo além de cerca de 2000 jardins de infância. Eles são um organismo espiritual, social e economicamente independente, mas tem o ponto em comum de aplicar uma educação para a liberdade que somente a pedagogia Waldorf consegue levar com tanta abrangência no que se refere a uma postura de vida que se amolda às questões sociais, econômicas e culturais de cada lugar onde germina. Tantos centros educacionais e quase 100 anos de existência fizeram do nome Waldorf uma referência na área de educação. No Brasil a primeira escola foi fundada em 1956 com o nome de Escola Higienópolis, hoje Escola Waldorf Rudolf Steiner e da mesma forma é um movimento que não para de crescer. Este dinamismo levou a um grande passo que foi a criação da FEWB – Federação das escolas Waldorf no Brasil – em 1998, reunindo todas as escolas brasileiras em um só movimento. Atualmente são mais de 88 escolas e jardins filiados e um número crescente de novas iniciativas que se espalham por todas as regiões brasileiras. Hoje existem 23 cursos livres de fundamentação em Pedagogia Waldorf, além de um da Faculdade Rudolf Steiner fundada em 2016 em São Paulo

decidiu fazer desde o início foi superar o modelo de educação diferenciada que caracterizava a Alemanha e que "futuros serralheiros, operários e advogados compartilhavam a mesma sala de aula do primeiro ao 12º ano. (QUIROGA e GIRARD. 2015, p. 93)⁴³

⁴³ "Desde esta perspectiva la Freie Waldorfschule era un proyecto oportuno y acorde con el sentir renovador del momento. Para empezar era una institución educativa creada a partir de una iniciativa privada en un contexto de intensa reconstrucción nacional. Además desde el punto de vista pedagógico incluía reformas estructurales innovadoras para Alemania debido a las siguientes características: era un centro abierto a todos los niños, se regía por el principio de la coeducación de los géneros, el control de la escuela quedaba a cargo de los profesores y abarcaba los doce cursos escolares. Merece especial atención este último requisito ya que lo que Steiner se propuso desde el principio fue superar el modelo dual de educación diferenciada que caracterizaba a la Alemania y que "futuros cerrajeros, trabajadores de fábricas y abogados compartieran el mismo aula desde el primer grado al duodécimo."

2.2 – A Trimembração do Ser Humano como base de uma educação espiritual. A formação humana integral – aspectos do desenvolvimento e do currículo

Em linhas gerais, as ideias contidas no conceito de Trimembração apontavam a necessidade de equilíbrio e autonomia entre os três âmbitos da sociedade – o econômico, o jurídico e o cultural. Era preciso fundamentá-los, respectivamente, nos princípios da fraternidade, igualdade e liberdade. Este equilíbrio era contrário ao individualismo praticado pelo modelo capitalista e pela uniformização proposta pelo modelo socialista.

A ideia da trimembração social surge em Steiner como um desdobramento da autonomia que o ser humano poderia atingir caso seguisse o caminho cognitivo exposto por ele. E como extensão da ideia de um ser humano autônomo capaz de assumir uma postura ética diante da vida pessoal e na convivência social, a autonomia entre os três âmbitos da vida em sociedade constituir-se-iam numa questão de conscientização, não havendo o uso de força ou coação. Num mundo como o atual, seria possível contestar as ideias de Steiner sob alguns aspectos. Por exemplo, a possibilidade de o Estado não interferir em assuntos econômicos poderia ser confundida com a postura neoliberal de muitos governos da atualidade. Um pequeno aprofundamento no panorama apresentado pelos países que desenvolvem essa proposta, no entanto, já apontaria para uma diferença. (ROMANELLI, 2016, p. 7)

A partir de considerações sobre o conceito de Trimembração como uma forma de compreensão da realidade, Rudolf Steiner aponta que este princípio permeia a ideia de ser humano em corpo, alma e espírito, bem como a trimembração do desenvolvimento cognitivo que considera o pensar, o sentir e o querer e mesmo sua a trimembração social que abrange o aspecto cultural/espiritual, o sócio/político e o econômico.

Através dessa trimembração – que abrange tanto o âmbito educacional como o social e o individual –, se estabelecem as bases que podem constituir, segundo ele, o florescimento de um futuro da humanidade, quando a trimembração social poderia deixar de ser teoria. (ROMANELLI, 2016, p.5)

É a partir desse pressuposto que ele propõe ações pedagógicas que visam manter a consonância entre o pensar, o sentir e o querer, ou dito de outra forma, entre o desenvolvimento intelectual, a sensibilidade artística e a moralidade. Desta maneira, refinar o ser humano de forma que seja-lhe permitido, segundo Romanelli (2016) “o desabrochar do amor entre os indivíduos, o sentimento cujo

desenvolvimento adequado conduz a postura ética humana que permite o exercício da moralidade saudável”.

De acordo com Steiner a Pedagogia Waldorf pode ser um caminho de concretizar um impulso social necessário à evolução da sociedade, a educação pode ser um meio através do qual a Trimembração Social pode ser orientada.

Fraternidade, Igualdade e Liberdade, de acordo com sua proposta, só são possíveis numa sociedade onde os homens se eduquem para isso. E como a educação pertence ao âmbito da liberdade, ela não existe como Pedagogia Waldorf de outra maneira. Conforme já foi dito anteriormente, o ensino e tudo que envolve a espiritualidade humana pertencem à esfera da liberdade. Dentro dessa visão as Escolas Waldorf são criadas por comunidades que aspiram por elas. (ROMANELLI, 2016, p.8)

Deve-se caracterizar a partir de agora quais seriam as capacidades que deveriam ser cultivadas de maneira que estas possa servir de base para a harmonização social.

Desta forma, serão apresentados a seguir aspectos da prática Waldorf no que diz respeito ao desenvolvimento de cada fase de sete anos (setênios) e sua relação com os ideais sociais da liberdade, igualdade e fraternidade. Na sequência, a relação entre ciência arte e espiritualidade no âmbito curricular. Por fim, exemplos de elementos da vida prática na escola.

A partir da concepção de Steiner, o desenvolvimento humano dá-se em ciclos de sete anos que ele nomeia por setênios. Em especial, os três primeiros setênios são considerados como os setênios de formação escolar. Em cada uma destas fases novas capacidades psíquicas e habilidades vão surgindo e devem, assim, serem educadas.

O quadro de delineamento é formado pelos períodos de sete anos de desenvolvimento, ou setênios que são marcados pelo nascimento das novas forças essenciais, por exemplo, quando os dentes adultos começam a crescer e a maturidade sexual é atingida. Como já vimos, a educação durante cada um dos períodos de sete anos é dirigida a uma parte diferente da personalidade do aluno, movendo-se como era de fora para dentro. Cada período de sete anos é dominado por um método diferente de aprendizagem e ensino, desde a atividade externa da imitação através do processo interno de emulação até o pensamento independente formal e abstrato.⁴⁴ (ULLRICH, 2000, p. 555)

⁴⁴ “The outlining frame is formed by the seven-year periods of development, or hebdomads that are marked by the birth of the new essential forces, e.g. when the adult teeth begin to grow and sexual maturity is reached. As we have already seen, education during each of the seven-year periods is addressed to a different part of the personality of the pupil, moving as it were from the outside inwards. Each seven-year period is dominated by a different method of learning and teaching, from the external activity of imitation via the internal process of emulation to formal and abstract independent thinking.”

É preciso ter em mente que o fundamento de se pensar a educação em cada uma destas fases aponta para formas futuras de como as predisposições em cada criança pode se desenvolver como um processo de autoeducação.

Caso o ensino escolar não se reduza apenas à transmissão de conhecimentos e habilidades, mas forneça, num sentido mais amplo, educação e formação, convém responder primeiro à pergunta: por que, enfim educamos? Além do aspecto social e cultural da resposta, existe ainda um outro fundamentalmente humano: a educação deve ser introduzida ali onde o ser humano, sem ela, não fosse mais capaz de elevar-se acima de sua mera existência natural, isto é, de adquirir a capacidade para, mais tarde, auto-educar-se. (RICHTER, 2000, p. 5)

Para cada setênio uma força deveria ser desenvolvida de forma que toda a vida social pudesse aproximar-se do ideal.

No primeiro setênio (0 a 7 anos), há uma disposição natural da criança à imitação das pessoas que se encontram a sua volta. Alegria e prazer são forças que aplicadas corretamente criam uma vontade sadia (STEINER apud EIFF, T.;KUGELGEN, H, 1997, p.73).

Nesta primeira fase de sete anos da criança indicada como primeiro setênio, Steiner aponta que a imitação e o exemplo deveriam ser as formas educacionais de conduzi-la.

Duas palavras mágicas caracterizam a maneira como a criança se relaciona com o mundo: *imitação* e *exemplo*. O filósofo grego Aristóteles denominou o homem como o animal mais propenso a imitar; essa verdade vale para a idade infantil, até os sete anos, mais do que para qualquer outra. O que acontece no ambiente físico a criança imita, e essa imitação confere aos órgãos físicos suas formas definitivas. Devemos considerar o ambiente físico em sua acepção mais ampla, incluindo nele não apenas o que se passa materialmente ao redor da criança, mas tudo o que ocorre, o que seus sentidos percebem - o que, a partir do espaço físico, é suscetível de agir sobre as forças espirituais. Isso inclui todas as ações morais e imorais, inteligentes e tolas que a criança possa perceber. (STEINER, 2007a, p. 24)

Levando-se em conta essa máxima educacional para o primeiro setênio, Steiner afirmava ser possível desenvolver as forças e habilidades necessárias para a Liberdade no âmbito da vida cultural.

Então se deverá cuidar que a criança seja um imitador. Em educação uma questão deverá ser respondida: Como podemos melhorar a qualidade da vida de uma criança, de maneira que ela possa imitar tudo que se passa em seu entorno da melhor forma possível? O que aconteceu no passado, considerando-se essa imitação, deverá tornar-se cada vez mais intenso e

consciente no futuro. Porque os homens terão que tornar claro a si próprios que, quando as crianças crescem para a vida adulta no organismo social, eles deverão ser seres humanos livres, e um indivíduo torna-se livre somente se como criança ele foi o mais intenso imitador. Esse poder natural da criança deve ser fortemente desenvolvido precisamente na época em que a socialização desabrocha em nós. As pessoas não se tornarão seres livres, a despeito de todos os discursos políticos sobre liberdade, se o poder da imitação não for implantado neles na idade infantil. Somente se isso for feito eles terão, como adultos, a base para liberdade social. (STEINER,2009a, p.20)

À medida em que a criança se torna mais madura, novas capacidades e habilidades vão despertando de forma que estas também precisam passar por um processo educativo de maneira que se desenvolvam de forma sadia e em direção a tornar esta criança, quando adulto, um ser capaz de atuar com uma postura criativa em relação ao seu entorno social.

Esta capacidade de imitação que se apresenta naturalmente durante esta fase, pode e deve ser cultivada não apenas em ações externas, mas também através da postura interior do (a) educador (a) quando diante de cada tarefa a ser desempenhada durante o dia, dirige sua atenção não apenas aos gestos em si, mas também a uma postura interior de reverência. Trostli (apud SOUZA, 2012, p. 52) coloca que:

A imitação pode tomar várias formas. Uma criança pode imitar as ações de alguém diretamente. Se um professor está cardando e girando lã, por exemplo, uma criança também pode querer cartão e girar. As crianças também podem imitar em suas peças as ações que encontraram. Por exemplo, um grupo de crianças pode se unir para formar uma empresa em movimento. Eles vão embalar os brinquedos no jardim de infância em uma van em movimento que eles fizeram de algumas cadeiras e tábuas e levá-lo para outra terra. As crianças também imitam nossa atitude interior. Os professores do jardim de infância, portanto, tentam permear tudo o que fazem com cuidado. Isso será refletido na forma como eles colocam um objeto na mesa sazonal, ou a maneira como eles guardam os brinquedos na hora da limpeza e certifiquem-se de que todos os bebês estão envolvidos e não têm nenhum dedo frio saindo. Se pais e professores abordarem tarefas comuns da vida, como cozinhar ou limpar com reverência e cuidado, as crianças desenvolverão um profundo respeito pelo trabalho e pelas coisas materiais. Se, no entanto, tais tarefas forem feitas de forma rápida e desleixada, isso se refletirá nas dificuldades das crianças em encontrar sentido na vida.⁴⁵

⁴⁵ "Imitation can take several forms. A young child might imitate someone's actions directly. If a teacher is carding and spinning wool, for example, a child might also want to card and spin. Children might also imitate in their play the actions that they have encountered. For instance, a group of children might join together to form a moving company. They will pack up the toys in the kindergarten into a moving van that they have made of some chairs and boards and drive it to another land. Children also imitate our inner attitude. Kindergarten teachers therefore try to pervade everything they do with care. This will be reflected in the way they place an object on the seasonal table, or the way they put the toys away at clean-up time and make sure all the babies are tucked in and don't have any cold toes sticking out. If parents and teachers approach common life tasks, such as cooking or cleaning with reverence and care, children will develop a deep respect for work and for material things. If, however, such tasks are done quickly and sloppily, this will be reflected in children's difficulties in finding meaning in life."

No segundo setênio, a vida dos sentimentos passa a ter maior foco de atenção por parte da escola. Neste momento, o trabalho pedagógico dirige suas ações para tentar otimizar o enriquecimento do sentir e da imaginação.

Há o pressuposto de que o desenvolvimento destas capacidades está intimamente ligada às relações que serão estabelecidas futuramente com o mundo. Imaginação e sentimento são a base da criatividade e, assim, de ações livres uma vez que as soluções não precisam repetir estruturas e modelos pré-concebidos.

“Os professores da Waldorf acreditam que o desenvolvimento da imaginação é extremamente importante, pois alimenta nossa "vida de sentimento" e nos ajuda a estabelecer relações sólidas com o mundo. Eles também acreditam que a imaginação é a base de nossa criatividade e verdadeira liberdade: Precisamos ser imaginativos para poder criar novas formas de pensar e prever diferentes possibilidades de resolução de problemas e realização de tarefas e objetivos. Também precisamos ser imaginativos para acessar formas de pensar que transcendam a realidade que nossos cinco sentidos podem perceber. Uma das estratégias que os professores waldorf utilizam para promover a imaginação das crianças é introduzir o tema através de histórias.”⁴⁶ (SOUZA, 2012, p. 52)

Ainda como característica do segundo setênio (7 a 14 anos), surgem o desejo por ideais e por uma autoridade natural, veneração e respeito são forças que promovem um sentimento sadio, tudo deve ser desenvolver por meio de metáforas e símbolos, assim, os sentimentos gerados lhes incutem um “*temor quase sagrado [...] um tremor de respeito o invade*”, o sentimento moral criado através do sentido estético permite perceber o bom e o mal, como belo e bom. (STEINER apud EIFF e KUGELGEN, 1997, p.82)

Na segunda fase, ou setênio, no período que compreende aproximadamente dos 7 a 14 anos, a palavra-chave pedagógica para um correto desenvolvimento é a autoridade e veneração, aliada à aspiração de ideais.

Assim como até os sete anos de idade a criança deve ter exemplos físicos para serem imitados, entre a troca de dentes e a puberdade seu ambiente deve conter tudo o que possa orientá-la por seu valor intrínseco e seu sentido. Isso ocorre com tudo o que atua através de imagem e por analogia. [...] A observação espiritual é o meio educativo mais apropriado para esses anos. Daí a importância, para o jovem, de ter à sua volta mestres, personalidades cuja maneira de ver e julgar o mundo possa

⁴⁶ “Waldorf teachers believe that the development of imagination is extremely important since it nurtures our “feeling life” and helps us establish solid relationships with the world. They also believe that imagination is the basis of our creativity and true freedom: We need to be imaginative in order to be able to create new ways of thinking and to foresee different possibilities for solving problems and accomplishing tasks and goals. We also need to be imaginative in order to access ways of thinking that transcend the reality that our five senses can perceive. One of the strategies Waldorf teachers use to promote children’s imagination is to introduce the subject matter through stories.”

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. [...] Veneração e respeito são forças que devem fazer crescer o corpo etérico de maneira sadia. Quem não tem, nessa idade, a chance de olhar para alguém com um sentimento de ilimitada veneração, mais tarde terá de pagar por isso. (STEINER, 2007a, p. 29)

Esta predisposição torna possível que na vida adulta possa se experimentar a igualdade entre os indivíduos de uma determinada sociedade.

Nada é pior do que uma criança acostumada a fazer seus assim chamados julgamentos próprios muito cedo, antes da puberdade. Um sentimento pela autoridade, entre a idade de 7 a 14 anos, no futuro, deverá ser desenvolvido mais intensivamente do que foi feito no passado. Toda a educação neste período da vida deverá ser conscientemente dirigida para acordar na criança um sentimento puro belo pela autoridade; por isto ser implantado na criança durante esta fase, é que se formam as raízes daquilo que no adulto será a experiência, dentro do organismo social, como igualdade de direitos dos homens. Direitos iguais entre os homens não virão a existir de outra maneira, porque as pessoas nunca se tornarão maduras para esta igualdade de direitos, se, na infância, o respeito pela autoridade não for implantado nelas. No passado, um grau mais baixo de sentimento pela autoridade bastava; no futuro não será assim. Esse sentimento deverá ser fortemente implantado na criança para deixar que ele amadureça, porque isso não é um argumento aberto, mas eleva-se como uma demanda histórica. (STEINER, 2009a, p.20)

No terceiro setênio (14 aos 21 anos), aquilo que foi assimilado através da memória pode então ser julgado, o jovem passa a compreender o que aprendeu, mas primeiro deve adquirir respeito pelo o que já foi pensado, o pensar sadio deve ser precedido por um senso de verdade baseado no respeito à autoridade anteriormente cultivado, caso contrário os juízos que são emitidos muito cedo levariam o jovem a toda sorte de unilateralidades. (STEINER apud EIFF, T.; KUGELGEN, H, 1997, p.82)

Steiner acreditava que durante o terceiro setênio se desenvolvia, no jovem, o amor universal. Nessa idade não era apenas o amor sob o aspecto afetivo-sexual que se desenvolvia no ser humano. No primeiro setênio, a imitação incentivada e o amor à criança eram fatores necessários. Sem a autoridade no segundo setênio, Steiner acreditava que a criança não passaria pelo desenvolvimento adequado, causando, segundo ele, uma *sonolência cultural*, que impedia a força necessária para o estabelecimento dos direitos. Também nesse caso, não seria possível que

esse ser humano aprendesse a reconhecer a igualdade de direitos em outras vidas humanas.

No terceiro setênio, segundo Steiner, se a educação não puder despertar a sensibilidade pelo amor que se encontra ligado ao desenvolvimento dos seres humanos, não há possibilidade de alcançar a fraternidade, o amor universal.

Depois da puberdade, entre 14 e 21 anos, não apenas a vida amorosa sexual se desenvolve no homem; desenvolve-se não mais que uma especial manifestação do amor humano universal e deve ser especialmente fomentado quando crianças deixam a escola fundamental e vão para o ensino médio. Pois a configuração da vida econômica, que é uma demanda histórica, não será jamais aquecida como deveria ser pelo amor fraternal – isto é, amor humano universal – se este não for desenvolvido durante os anos entre a idade de 14 e 21. [...] Irmandade, fraternidade, na vida econômica como se deverá lutar para que exista no futuro, só poderá surgir nas almas humanas se a educação após o décimo-quinto ano de idade trabalhar conscientemente em direção ao amor humano universal. Isto é, se todos os conceitos que consideram o mundo e a educação em si, forem baseados no amor humano dirigido ao mundo exterior. (STEINER, 2009a, p. 22)

Através dessa trimembração – que abrange tanto o âmbito educacional como o social e o individual –, se estabelecem as bases que podem constituir, segundo ele, o florescimento de um futuro da humanidade, quando a Trimembração do Organismo Social poderia deixar de ser teoria.

É preciso lembrar que uma das premissas dessa pedagogia consiste em contemplar o desenvolvimento saudável e harmonioso do pensar, do sentir e do querer entendendo a integralidade do ser humano em suas dimensões física, psíquico-emocional e espiritual. [...] pode-se esclarecer que o querer, para Steiner, é desenvolvido no primeiro setênio, o sentir durante o segundo e o pensar ao longo do terceiro. Ele sugere que existe uma estreita relação entre este desenvolvimento e a possibilidade de uma convivência social harmoniosa. (ROMANELLI, 2016, p. 2)

De forma resumida, o primeiro setênio (0 a 7 anos), há uma disposição natural da criança à imitação das pessoas que se encontram a sua volta. Alegria e prazer são forças que aplicadas corretamente criam uma vontade sadia (STEINER apud EIFF, T.; KUGELGEN, H, 1997, p.73).

No segundo setênio (7 a 14 anos) surgem o desejo por ideais e por uma autoridade natural, veneração e respeito são forças que promovem um sentimento sadio, tudo deve ser desenvolver por meio de metáforas e símbolos, assim, os sentimentos gerados lhes incutem um “*temor quase sagrado [...] um tremor de respeito o invade*”, o sentimento moral criado através do sentido estético permite

perceber o bom e o mal, como belo e bom (STEINER apud EIFF, T.;KUGELGEN, H., 1997, p.82).

No terceiro setênio (14 aos 21 anos), aquilo que foi assimilado através da memória pode então ser julgado, o jovem passa a compreender o que aprendeu, mas primeiro deve adquirir respeito pelo o que já foi pensado, o pensar sadio deve ser precedido por um senso de verdade baseado no respeito à autoridade anteriormente cultivado, caso contrário os juízos que são emitidos muito cedo levariam o jovem a toda sorte de unilateralidades (STEINER apud EIFF, T.;KUGELGEN, H., 1997, p.82).

Assim, encontra-se uma nova forma pedagógica ampliadora dos sentidos comuns que são próprios ao desenvolvimento das crianças, bem como ao autodesenvolvimento do professor em uma necessária integração com o desenvolvimento da vida social.

Leber (1994, p.23) assinala que

A verdadeira meta do movimento pela Trimembração do Organismo Social foi [...] fazer surgir e cultivar determinadas capacidades humanas que são imprescindíveis para um convívio razoavelmente harmonioso na Terra. Tratava-se das qualidades sociais que podemos denominar de “órgãos internos” para a liberdade, igualdade e fraternidade. Quando Rudolf Steiner teve de renunciar à esperança de, logo após a Primeira Guerra Mundial poder realizar a trimembração de toda a vida social, correspondente as essas qualidades, abriu-se para ele a possibilidade criar uma Pedagogia, através da qual podiam ser fomentadas capacidades sociais na educação e no ensino.

Surge da reelaboração e interseção dos campos científicos, artístico e moral, bem como da observação antropológica do ser humano em desenvolvimento um modo de conhecimento que amplia o método racionalista-intelectual da filosofia e ciência do pensamento moderno, ciência e filosofia as quais separam sistematicamente o conhecimento artístico, moral e científico.

Pode-se afirmar que a Pedagogia Waldorf, como foi caracterizada a partir das palavras introdutórias proferidas por Rudolf Steiner pela ocasião da inauguração da primeira escola, coloca questões que a remetem, também, ao plano da espiritualidade como uma produção humana que busca a integração do ser humano à sua natureza transcendente.

E acaso não será, afinal, um compromisso sublime, sagrado, religioso, cultivar na educação o aspecto divino-espiritual que se manifesta e revela

de forma renovada em cada ser humano que nasce? Não será esse serviço educativo um culto religioso no mais elevado sentido da palavra? Não devemos todos nós fazer confluir nossas emoções humanas, devotadas justamente ao sentimento religioso, para o ofício cultural que realizamos ao procurar desenvolver na criança em formação o elemento divino-espiritual do homem, elemento que se manifesta como algo predisposto nele? Vida impregnando a Ciência! Vida impregnando a Arte! Vida impregnando a Religião! — eis enfim a educação, eis enfim o ensino. Quando se compreende o ensinar e o educar neste sentido, não se tem a inclinação de exercer levemente críticas ao que, de outro lado, é estabelecido como princípios, intuítos e fundamentos para a arte da educação. Entretanto, não me parece que alguém possa discernir de forma correta justamente o que a atual cultura da educação e do ensino impõe, caso não consiga perceber o quanto é necessária, em nossa época, uma completa renovação espiritual; caso não seja capaz de reconhecer profundamente como deve afluir para o futuro, em nossas ações como professores e educadores, algo totalmente diverso daquilo que pode prosperar na esfera denominada hoje “educação científica. (STEINER, 2003a, p13).

Percebe-se aqui no apontamento de Steiner que uma escola tem que considerar em sua estruturação os aspectos relativos a três âmbitos de conhecimentos – ciência, arte e espiritualidade, através das quais cada indivíduo vai se apropriando de maneiras diferenciadas de expressão do mundo.

Cada uma destas categorias apresenta em suas peculiaridades formas de interpretação do mundo sem que sejam excludentes. Pelo contrário, a escola tem como tarefa encontrar uma síntese entre estes três campos de conhecimento.

No intuito dessa integração, a Ciência, a partir do ponto de vista da Antroposofia, lança luz sobre fenômenos do mundo levando paulatinamente a criança a desenvolver “*uma consciência de que espírito permeia tudo que existe no mundo; que vive espírito em nossa fala; que vive espírito naquilo que, geograficamente, reveste a Terra; que vive espírito na vida da história*” (1997, p.73) e este ponto de vista permeia todas as matérias do currículo da escola Waldorf.

Não há por parte de Steiner uma negação quanto às conquistas da ciência moderna, contudo assinala a necessidade de se observar a educação como algo que transcende a realidade material.

Também a Arte, neste currículo, ajuda a plasmar a maneira pela qual pode-se chegar a esta visão de mundo. Ela vai no decorrer do currículo e das faixas etárias propiciando espaços internos para que muitos conteúdos se tornem conscientes e plenos de significado perante o mundo no qual vivemos.

O conhecimento que assimila em si o elemento criativo do universo, [...] pode fluir diretamente para a arte. E o caminho trilhado dessa maneira -

do conhecimento em direção à arte – pode ser levado adiante. No antigo conhecimento instintivo, imaginativo de que falei, ele foi levado adiante, evoluiu para a arte e encontrou um caminho sem abismo para a vida religiosa. [...] E, então, aquilo que o ser humano imprimia na matéria por intermédio da arte pode encontrar o caminho que conduzia à sagração superior. (STEINER apud EIFF, T.;KUGELGEN, H., 1997, p.28)

O papel desempenhado pelas artes e fazeres artísticos vêm como um caminho que permite explorar outras possibilidades de expressão de linguagem como uma forma de apreender outras formas de realidade que se colocam ao lado daquelas descritas por um pensamento unilateralmente científico.

Steiner e seus seguidores enfatizam o papel das artes e do trabalho artístico no currículo como forma de (1) expressar e refinar seus sentimentos; (2) estabelecer uma conexão pessoal com a aprendizagem dos alunos; (3) integrar diferentes tipos de aprendizagem (cognitiva, emocional, espiritual e física); (4) socializar com os outros (isso é particularmente verdadeiro no caso de cantar em corais ou participar de peças); (5) nutrir e engajar a imaginação; (6) promover a criatividade; (7) desenvolver o gosto pela beleza; (8) dar um grau de profundidade às experiências; e (8) nos ajudam a lembrar o que estamos aprendendo.⁴⁷ (SOUZA, 2012, p. 55)

Embora cada um destes âmbitos considere profundamente e tenha como ponto de partida a visão de que o ambiente que nos cerca está permeado pelo espírito, ainda resta completar esta formação proporcionando um espaço no qual o elemento da espiritualidade propriamente dito possa ser tratado com as crianças em um ambiente de intimidade e reverência levando a uma ligação profunda entre estas e o professor, bem como ao conteúdo a ser apresentado. Todavia, deve-se salientar que

Isso nos conduz à conclusão muito significativa de que só chegaremos a renovar os fundamentos em que está assentado o conhecimento da vida religiosa, se não rejeitarmos o método de conhecimento [...] Precisamos deste método cognitivo para a fundamentação da religião por meio do conhecimento.[...] Caso contrário a religião terá de se restringir à mera assimilação, por meio da tradição, daquilo que sabemos ter se originado da alma humana de épocas passadas, bem diferente da atual. (STEINER apud EIFF, T.;KUGELGEN, H., 1997, p.23)

⁴⁷ "Steiner and his followers emphasize the role of the arts and of artistic work in the curriculum as a way to (1) express and refine one's feelings; (2) establish a personal connection with the students' learning; (3) integrate different kinds of learning (cognitive, emotional, spiritual, and physical); (4) socialize with others (this is particularly true in the case of singing in choirs or participating in plays); (5) nurture and engage the imagination; (6) promote creativity; (7) develop a taste for beauty; (8) give a degree of depth to experiences; and (8) help us remember what we are learning."

A perspectiva da Pedagogia Waldorf apoia-se na visão de que seres humanos são seres que em seu desenvolvimento abrangem o aspecto da espiritualidade como um fator de se chegar a uma educação completa.

Promover o desenvolvimento deste aspecto humano, desta maneira, é fomentar o sentido da reverência e devoção por tudo aquilo que traz sentido à vida. Através de exemplos e histórias, ritmo e metodologia apropriada, a intenção é levar a criança a perceber o mundo de forma sacralizada no qual todos os aspectos têm um valor intrínseco e não instrumentalizado em benefício próprio.

Eles ensinam as crianças a fazer tudo com atenção cuidadosa a cada pequeno detalhe de seu trabalho. Eles também alimentam o "eu espiritual" das crianças, fomentando nelas um sentimento de reverência por tudo o que gera e dá sentido à vida. [...] Outra forma de nutrir a dimensão espiritual é promovendo um senso de conectividade, apreciação, interdependência e respeito à natureza, incluindo o apreço pela riqueza e beleza de elementos naturais. (SOUZA, 2012, p. 57)⁴⁸

De importância fundamental, é cultivar com/nas crianças uma percepção de que somos seres interconectados entre nós, mas também com o mundo natural que nos cerca.

Abre-se aqui a possibilidade de uma auto responsabilização quando adultos para que nossas ações possam ser percebidas, não somente em um nível próximo, mas que também com repercussões mais amplas no tecido social e ecológico. Esta predisposição vai ao encontro da compreensão do que se quer dizer com o cultivo da vida religiosa.

Uma contribuição adicional da experiência Waldorf diz respeito à importância de nutrir nas crianças um senso de interconexão, interdependência e respeito pelas outras pessoas e pelo mundo natural. Precisamos estar atentos à realidade de que somos interdependentes com todos e tudo ao nosso redor. Nossas ações têm consequências não só no mundo ao nosso redor, mas também em nós mesmos, pois dependemos dos outros e do meio ambiente para nossa própria sobrevivência. Esse tipo de aprendizado é essencial para começarmos a agir de forma mais responsável, humana e ecológica.⁴⁹ (SOUZA, 2012, p. 51)

⁴⁸ "They teach children to do everything with careful attention to every little detail of their work. They also nurture the "spiritual self" of the children by fostering in them a sense of reverence for everything that generates and gives meaning to life. (...) Yet another way in which they nurture the spiritual dimension is by promoting a sense of connectedness, appreciation, interdependence, and respect for nature, including an appreciation for the richness and beauty of natural elements."

⁴⁹ "A further contribution of the Waldorf experience relates to the importance of nurturing in children a sense of interconnectedness, interdependence, and respect for other people and for the natural world. We need to be attuned to the reality that we are interdependent with everyone and everything around us. Our actions have consequences not only in the world around us, but also in ourselves, since we depend on others and on the environment for our own survival. This kind of learning is essential if we are to start acting in more responsible, human, and ecological ways."

Esta natureza transcendente não deveria levar a confundir a filosofia antroposófica e a *Pedagogia Waldorf*, contudo, como uma religião. Steiner, em diversas ocasiões, pontuou a necessária diferenciação entre o método de conhecimento por ele proposto e possíveis manifestações do fenômeno religioso.

Evidentemente, o conhecimento religioso não é religião. A religião também pode ser vivenciada se nos entregarmos sem preconceitos ao que o conhecimento intuitivo proporciona, meramente por meio de disposição natural; [...] Assim, o novo aprofundamento da vida religiosa pode advir pela renovação do conhecimento religioso". (STEINER apud EIFF, T.;KUGELGEN, H., 1997, p.25)

Especificamente, tratando desta matéria em relação à prática pedagógica, coloca que a partir da base descrita da Pedagogia Waldorf é possível *restabelecer a ponte correta para a educação moral-religiosa* (p.30) e que somente uma criança que tenha sido educada na época correta através de meios apropriados *serão despertadas para sua própria religiosidade e moralidades livres na idade correta* (1997, p.31). De acordo com seu pensamento:

É este olhar para o ser humano livre, para o ser humano que sabe dar a si próprio direção na vida, que a Escola Waldorf coloca como sua maior pretensão e sua grande meta acima de todas as coisas. (STEINER apud EIFF, T.;KUGELGEN, H.,1997, p.32)

Algumas críticas são possíveis de serem colocadas no que diz respeito à metodologia aplicada nas escolas Waldorf se tivermos a ideia da Trimembração Social em mente. Em especial quando se considera que este método fundamenta-se na relação entre seres humanos em desenvolvimento ensinados por adultos que têm seu histórico de vida e formas diferentes de entendimento e interpretação dos conceitos e métodos apresentados por Steiner.

Relaciona-se com o fato de que a maior parte do conhecimento a que os alunos têm acesso na escola é diretamente ensinado a eles por seus professores. Em outras palavras, no contexto Waldorf, as crianças dependem em grande parte do conhecimento, experiência e visão de mundo de seus professores. Os alunos do ensino fundamental waldorf não fazem muitas pesquisas por conta própria para construir seus próprios conhecimentos. **Este é um problema**, creio eu, por duas razões principais: Primeiro, o acesso das crianças aos conhecimentos e experiências é limitado, uma vez que não estão expostos a diferentes fontes de informação, pontos de vista e perspectivas. **Seus professores, como todos nós, obviamente têm preconceitos e limitações.** Em segundo lugar, uma vez que vivemos em uma era em que a informação está rapidamente se tornando obsoleta, **aqueles que não aprendem a buscar conhecimento por conta própria correm o risco de se**

tornarem dependentes dos outros e/ou de se tornarem ultrapassados.⁵⁰ (grifos nosso, SOUZA. 2012, p. 59)

Até este momento demos passos no intuito de elaborar ideias acerca de uma psicologia do desenvolvimento baseada nas ideias de setênio, também foi apontado a busca pela síntese entre ciência, arte e espiritualidade. Para finalizar este tópico será apontado agora questões metodológicas na prática da Pedagogia Waldorf.

O cuidado para não transportar elementos de uma cultura diferente de forma que não haja uma perpetuação de estruturas de poder, demanda dos indivíduos envolvidos em cada escolar singular perguntas sobre o fundamento das diversas práticas. Decorrente disto urge então uma pergunta que visa fundamentar estas questões – sobre quais aspectos que foram indicados por Steiner devo apoiar a prática de maneira que aquilo que se transforma em matéria pedagógica esteja embasada em aspectos humanos universais.

Um currículo internacional de Waldorf é possível? Christoph Wiechert, ex-chefe da Seção Pedagógica do Goetheanum, esboça a seguinte imagem baseada em contos de fadas: "Os critérios para um currículo internacional só podem ser dados de forma abstrata: Primeiro, você precisa de profundo conhecimento do sujeito docente e, segundo, você precisa de profundo conhecimento da psicologia do desenvolvimento, particularmente da antropologia antropológica. Os seguintes critérios se aplicam aos contos de fadas, bem como a qualquer outra narrativa: Arquétipos devem estar presentes em histórias, por exemplo, a bruxa desagradável, a fada boa, a criança inocente, a boa ação, a má ação e assim por diante. Além disso, a história tem que mostrar algum tipo de desenvolvimento, deve se desenvolver de um estado inicial para um estado superior, deve haver algum tipo de caminho, às vezes incluindo alguma crise. E, finalmente, um conto de fadas ou uma história deve ter um final feliz. Isso significa que um currículo internacional não deve mencionar nenhum conteúdo de ensino específico, mas sim incluir uma lista de critérios pelos quais o

⁵⁰ "There is an important issue related to the degree of directness of the Waldorf curriculum that from my viewpoint is quite problematic. It relates to the fact that most of the knowledge that students have access to in the school is directly taught to them by their teachers. In other words, in the Waldorf context, children rely in great part on the knowledge, experience, and worldview of their teachers. Waldorf elementary students do not do a lot of research on their own to build their own knowledge. This is a problem, I believe, for two main reasons: First, the children's access to knowledge and experiences is limited, since they are not exposed to different sources of information, viewpoints, and perspectives. Their teachers, like all of us, obviously have biases and limitations. Second, since we live in an age in which information is quickly becoming obsolete, those who do not learn how to seek knowledge on their own run the risk of becoming either dependent on others and/or of becoming outdated."

conteúdo de aula específico individual e cultural pode ser desenvolvido.⁵¹ (STEMANN, 2017, p.5)

Este aspecto que busca expressões arquetípicas tanto do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, quanto de conteúdos aponta para uma integração de diversos aspectos. Segundo a interpretação de Ullrich (2000, p. 556) acerca da Pedagogia Waldorf a “educação como incorporação ao cosmos” e assim “Na implementação prática do esquema educacional de Steiner nada é deixado ao acaso.”⁵²

Essa incorporação acontece em diversos níveis.

Todas as dimensões da realidade educacional — espaço, tempo, comunidade social e mundo objetivo — recebem deliberadamente uma estrutura rítmica. Como em um evento ritual, todas as formas de ação educacional são, portanto, incorporadas em uma ordem cósmica.⁵³ (ULLRICH, 2000, p. 556)

Destarte, alguns elementos serão indicados como exemplos da busca por esta integração na medida em que se colocam como aquelas formas universais pertencentes a diversas culturas e indivíduos. Serão trazidos como modelos, discussões acerca da espacialidade, da temporalidade, da relação social, do conteúdo das matérias e das narrativas.

Do ponto de vista espacial, as escolas buscam na medida daquilo que é possível estabelecer uma dinâmica na qual o espaço físico, quer seja das salas individuais ou dos espaços comuns da escola sejam também ambientes de promoção da vida pedagógica voltada ao desenvolvimento espiritual das crianças e jovens. As cores das salas, que se modificam de acordo com o ano escolar, as imagens apropriadas ao conteúdo de cada série são exemplos desta integração espacial.

⁵¹ “Is an international Waldorf curriculum possible? Christoph Wiechert, the former head of the Pedagogical Section at the Goetheanum, sketches the following picture based on fairy tales: “The criteria for an international curriculum can only be given in an abstract form: First, you need profound knowledge of the teaching subject and second, you need profound knowledge of developmental psychology, particularly of anthroposophical anthropology. The following criteria apply to fairy tales as well as to any other narrative: Archetypes have to be present in stories, for example the nasty witch, the good fairy, the innocent child, the good deed, the bad deed and so on. Furthermore, the story has to show some kind of development, it should develop from an initial state to a higher state, there should be some kind of path, sometimes including some crisis. And finally, a fairy tale or a story should have a happy ending.” This means that an international curriculum should no mention any specific teaching content but rather include a list of criteria by which the individual and culture specific lesson content can be developed.”

⁵² “Education as incorporation into the cosmos In the practical implementation of Steiner’s educational scheme nothing is left to chance.”

⁵³ “All the dimensions of the educational reality—space, time, social community and objective world—are deliberately given a rhythmic structure. As in a ritual event, all forms of educational action are thus incorporated into a cosmic order.”

A arquitetura das escolas Rudolf Steiner reflete o esforço para criar um ambiente de aprendizagem totalmente integrado. Em muitas escolas europeias encontra-se diferentes expressões da escola de arquitetura orgânica iniciada por Steiner. Aqui, o plano básico da escola tenta criar um espaço no qual os diversos elementos arquitetônicos — proporções, acústica, coloração, temas das imagens, efeitos de luz e orientação — se unam para estimular a espiritualização da aprendizagem.⁵⁴ (ULLRICH, 2000, p. 556)

A dimensão temporal do processo pedagógico também busca encontrar suas formas através de ritmos bem marcados e característicos de maneira que vindo do sentido mais amplo das celebrações anuais até o ritmo diário seja dada atenção cuidadosa a cada um destes aspectos.

Ao longo do ano, o início das quatro estações é marcado por comemorações especiais [...] Os ritmos correspondentes ao mês são criados pela estruturação das mensalidades nas principais disciplinas em períodos de quatro semanas e pelas assembleias mensais em que os alunos apresentam os resultados de sua aprendizagem para todo o público escolar. O ritmo semanal é pontuado pela recitação recorrente da dedicação. [...] e as reuniões dos professores na quinta-feira à tarde e à noite. O ritmo de cada dia é criado na forma de que os sujeitos voltados mais para o conhecimento teórico são ensinados sucessivamente antes das atividades artísticas e práticas. Cada hora de ensino é geralmente estruturada de tal forma que a primeira fase rítmica atrai a vontade da criança, a fase central de seus sentimentos e uma fase final tranquila para o pensamento.⁵⁵ (ULLRICH, 2000, p. 557)

Nesta fase, é de grande importância o papel desempenhado pelo ritmo que o (a) educador (a) imprime ao dia-a-dia escolar, pois a partir desta atitude a vontade e as ações da criança podem ser harmonizadas no sentido de uma ordem mais ampla.

O currículo de Waldorf enfatiza o papel do ritmo na vida das crianças para disciplinar sua vontade e ações. Os professores waldorf acreditam que sem a direção de um adulto e um padrão rítmico bem estabelecido ao longo do dia, as crianças se envolverão em uma série de atividades de maneiras caóticas e superficiais, perdendo a oportunidade de aprender a fazer bom uso de sua vontade. Os educadores waldorf são da opinião de que educar a vontade é extremamente importante para que as crianças aprendam a controlar seus impulsos negativos e terão o poder mental que

⁵⁴ "The **architecture** of Rudolf Steiner schools reflects the striving to create a fully integrated learning environment. In many European schools one finds different expressions of the school of organic architecture initiated by Steiner. Here the ground plan of the school attempts to create a space in which the various architectural elements—proportions, acoustics, colouring, themes of the pictures, light effects and orientation—combine to stimulate the spiritualization of learning.

⁵⁵ In the course of the year, the beginning of the four seasons is marked by special celebrations (...) Rhythms corresponding to the month are created by structuring tuition in the main subjects into four-week periods and by the monthly assemblies in which pupils present the results of their learning to the whole school audience. The weekly rhythm is punctuated by the recurrent recitation of the dedication. [...] and the teachers' meetings on Thursday afternoon and evening. The rhythm of each single day is created in that the subjects oriented more towards theoretical knowledge are taught in succession before the artistic and practical activities. Each hour of teaching is generally structured in such a way that the first rhythmic phase appeals to the will of the child, the central phase to its feelings and a quiet concluding phase to thought."

é preciso para fazer as coisas que querem fazer e/ou precisam fazer para alcançar seus objetivos ao longo de suas vidas.⁵⁶ (SOUZA, 2012, p. 52)

No que tange ao âmbito social, as relações que a criança e o jovem estabelecem com os adultos têm como objetivo permitir a eles um laço mais profundo, uma vez que, em muitos casos, este laço pode se estender por vários anos. Este tipo de relacionamento permite que, a partir do convívio, o reconhecimento do outro sustente-se em ligações duradouras que exigem uma ressignificação constante. Este tipo de dinâmica acontece também entre os (as) alunos (as), uma vez que muitas turmas permanecem como um mesmo grupo do jardim de infância ao ensino médio.

O mundo social do aluno é fortemente dividido na proximidade sempre presente do professor de classe educadora [...] é percebido como uma autoridade que dispensa o ensino em todas as disciplinas escolares tradicionalmente importantes [...] A forma básica desse ensino é a narrativa moralizadora destinada a servir de exemplo e a reprodução pelos alunos em pinturas ou na escrita do mundo pictórico e linguístico com o qual se familiarizaram.⁵⁷ (ULLRICH, 2000, p. 558)

No que diz respeito às matérias em si, esta ordem sistemática parte de um raciocínio em que o desenvolvimento individual do ser humano encontra sua contraparte no desenvolvimento da história cultural da humanidade, uma correspondência entre a ontogenética e a filogenética. Assim, a cada ano escolar do ensino fundamental, como um exemplo, um determinado conteúdo é usado como ponto central a partir do qual as diversas narrativas vão sendo estruturadas.

No mundo do ensino especializado, encontramos mais uma vez um cosmos ordenado. Esta ordem sistemática resulta do conceito de concentração educacional e classificação genética dos temas ou conteúdos. [...] Neste currículo pedagógico, as fases de desenvolvimento da criança são geneticamente sincronizadas com épocas na história da humanidade. Em cada nível de idade, o material narrativo específico destina-se a formar o ponto focal geral para todos os outros conteúdos do ano letivo. Este processo começa no primeiro ano letivo com contos de fadas, fábulas e lendas e segue em frente através de contos do Antigo Testamento, histórias locais de deuses e sagas, a mitologia e história dos

⁵⁶ "The Waldorf curriculum emphasizes the role of rhythm in children's lives in order to discipline their will and actions. Waldorf teachers believe that without the direction of an adult and a well-established rhythmic pattern throughout the day, children will engage in a number of activities in chaotic and superficial ways, missing the opportunity to learn how to make good use of their will. Waldorf educators are of the opinion that educating the will is extremely important so that children will learn to control their negative impulses and will have the mental power that it takes to do the things they want to do and/or need to do in order to achieve their goals throughout their lives."

⁵⁷ "The social world of the pupil is sharply divided into the ever-present proximity of the educating **class teacher** (...) is perceived as an authority that dispenses teaching in all the traditionally important school subjects (...) The basic form of this teaching is the moralizing narrative intended to serve as an example and the reproduction by the pupils in paintings or in writing of the pictorial and linguistic world with which they have been familiarized. "

gregos e romanos, o período medieval e a era da descoberta da história cultural moderna no oitavo ano escolar.⁵⁸ (ULLRICH, 2000, p. 559)

O estudo das ciências naturais também segue um padrão semelhante ao incorporar em sua didática a capacidade de compreensão do mundo relativa a cada uma das idades.

Parte-se de um ensino no qual o mundo é descrito de uma forma pictórica, posto que as crianças das séries iniciais ainda guardam uma relação animista com a natureza e o apelo ao sentimento mais do que à compreensão intelectual é feita de forma constante. Acresce-se a isso que esta relação com a natureza não se baseia somente em sua descrição, mas que também há um trabalho de constante contato com o plantio e a jardinagem.

Desde descrições ingênuas das series iniciais até chegar a descrição do mundo natural (quer sejam os animais ou o mundo vegetal) na forma da moderna linguagem científica os (as) alunos (as) são conduzidos a perceber a unidade e a ordem – um cosmo – entre o seres na terra.

A formação científica natural na escola Rudolf Steiner é, portanto, toda a educação ambiental. Ele tenta manter vivo o vínculo entre o homem e a natureza nos alunos pelo maior tempo possível e restaurar esse vínculo em seu processo de pensamento posterior através do conhecimento educacional da natureza. Com esse objetivo em vista, pontos de contato sistemáticos certamente existem com contribuições filosóficas naturais contemporâneas para o problema da educação ecológica.⁵⁹ (ULLRICH, 2000, p. 559)

Ainda,

A sensação de unidade cósmica e a observação da relação morfológica entre todos os seres vivos é complementada pela ação carinhosa — do plantio e da cuida do jardim escolar [...] . Em vez de um mero conceito teórico, a corresponsabilidade pela natureza deve se tornar uma questão de participação ativa para que os laços profundamente enraizados entre

⁵⁸ "In the world of specialized subject teaching, we once again encounter an ordered cosmos. This systematic order results from the concept of **educational concentration and genetic classification** of the themes or contents. (...) In this pedagogical syllabus, the development phases of the child are genetically synchronized with epochs in the history of mankind. At each age level, specific narrative material is intended to form the general focal point for all the other contents of the school year. This process begins in the first school year with fairy tales, fables and legends and moves on through tales from the Old Testament, local stories of gods and sagas, the mythology and history of the Greeks and Romans, the medieval period and the age of discovery to modern cultural history in the eighth school year. "

⁵⁹ "Natural scientific training in the Rudolf Steiner school is thus all-round environmental education. It attempts to keep the bond between man and nature alive in pupils for as long as possible and to restore that bond in their later thought process through educational knowledge of nature. With that aim in view, systematic points of contact certainly exist with contemporary natural philosophical contributions to the problem of ecological education."

o homem e a natureza possam ser experimentados pessoalmente pelo aluno.⁶⁰ (ULLRICH, 2000, p. 559)

Para Ullrich (2000, p. 565), estas características da Pedagogia Waldorf apontam para o desenvolvimento de forças religiosas em um sentido não sectário, mas no sentido de um impulso pelo reconhecimento de uma dimensão humana que perpassa e interage com outras dimensões – a dizer, a dimensão espiritual tem que encontrar um lugar verdadeiro entre as formas possíveis de explicação do mundo – quer natural ou humano.

Ao contrário da situação que prevalece no mundo em grande parte desmistificado e plural das escolas públicas, a educação e o tutoramento recuperam o caráter de um ritual, ou seja, ao mesmo tempo uma dimensão estética, moral e, por último, mas não menos importante, religiosa. Este impulso metafísico dos métodos pedagógicos de Steiner decorre diretamente da visão de mundo anti-modernista da antroposofia.⁶¹

Por fim, as narrativas – quer sejam contos de fadas, descrições históricas ou biografias, têm como objetivo ajudar a criança e ao jovem a desenvolver forças interiores de imaginação e pensamento criativo, e chegar a conceitos morais sem a necessidade de discursos sobre isso, mas através de uma compreensão mais dinâmica.

De acordo com a perspectiva waldorf, há uma realidade mais profunda que vai além de tudo o que nossos sentidos normalmente podem perceber. Essas histórias, eles acreditam, podem potencialmente ajudar os alunos a se manterem abertos a esse tipo de realidade. Eles também usam muitas biografias e peças dramáticas em seus ensinamentos. Eles são da opinião de que as biografias e as encenações promovem a vida imaginativa e o sentimento dos alunos e os levam a olhar para a informação em contexto, o que os ajuda a entender melhor os assuntos em que estão trabalhando. Além disso, eles alimentam em crianças um grau de empatia pelas pessoas que estão estudando.⁶² (SOUZA, 2012, p. 54)

⁶⁰ “The sensation of cosmic unity and the observation of the morphological relationship between all living things is supplemented by caring action—from the planting and tending of the school garden (...) . Rather than a mere theoretical concept, co-responsibility for nature must become a matter for active participation so that the deep-rooted links between man and nature can be experienced personally by the pupil.”

⁶¹ “Unlike the situation which prevails in the largely demystified and plural world of the state schools, education and tuition regain the character of a ritual, i.e. at one and the same time an aesthetic, moral and—last but not least—religious dimension. This metaphysical impulse of Steiner’s pedagogics stems directly from the anti-modernist world-view of anthroposophy.”

⁶² “According to the Waldorf perspective, there is a deeper reality that goes beyond everything our senses can normally perceive. These stories, they believe, can potentially help students keep themselves open to this kind of reality. They also use a lot of biographies and dramatic plays in their teaching. They are of the opinion that biographies and role-playing foster students’ imaginative and feeling life and lead them to look at information in context, which helps them to better understand the subjects they are working on. In addition, they nurture in children a degree of empathy for the people they are studying.”

2.3 – A Pedagogia Waldorf como educação espiritual - espiritualidade e a escola plural

Diante dos debates em torno do papel da escola nas questões relacionadas à pluralidade religiosa, abre-se um espaço para discussão no qual a questão concernente à relação entre espaço público e o pluralismo religioso. O espaço público no qual a diversidade, a partir de certos fundamentos expressos em políticas públicas para a educação, necessita ser respeitada em todas as suas possíveis manifestações de pluralismo religioso e espiritualidade.

O mundo globalizado vem se desenvolvendo de uma forma cultural e religiosamente plural, quer seja em confissões religiosas particulares ou em formas individualizadas de religiosidade, tanto no espaço público, como no espaço privado.

A partir deste ponto cabe indicar como a pedagogia Waldorf de base antroposófica insere-se como uma forma de atuação que busca proporcionar, a partir de sua metodologia de trabalho, o respeito e a compreensão das diferentes expressões de espiritualidade e uma visão abrangente de várias manifestações religiosas na história.

Desta forma, investigar quais estratégias favorecem valores sociais de liberdade de expressão e de laços de solidariedade, a partir do que foi descrito do ponto de vista curricular, considerando-se as dimensões da ciência, da arte e da espiritualidade de forma integrada, bem como do ponto de vista da compreensão do desenvolvimento em fases do ser humano

Como uma pedagogia que busca integrar-se às questões atuais, ela não poderia deixar de lado o debate que gira em torno da complexidade do papel da escola e da vida religiosa no que tange ao pluralismo e à laicidade.

Willmann (2015) argumenta que a questão do fundamentalismo religioso em suas diversas formas de expressão pode representar um obstáculo à livre expressão ao que ele chama de uma sociedade laicizada. Contudo esta postura do Estado em dar uma garantia legal à diversidade religiosa não é garantia de compreensão social.

A neutralidade do Estado em relação às religiões exigidas em uma sociedade aberta é necessária e bem-vinda, mas não oferece uma estratégia sustentável para evitar potenciais conflitos em um mundo religiosamente plural. (p. 203)

Para que potenciais conflitos possam ser evitados, considerar que a dimensão religiosa é parte constituinte do ser humano é um passo a ser dado em um mundo plural.

Isso pressupõe, antes de tudo, reconhecer a dimensão religiosa do homem e entendê-lo como um potencial capaz de desenvolvimento e querer concretizá-lo de forma comunicativa e solidária. Mas também significa olhar além da instrução religiosa e desenvolver uma cultura escolar na qual a dimensão religiosa do homem não é suprimida, mas reconhecida e valorizada, e na qual o espaço é dado para o desenvolvimento de todas as religiões. (WILLMANN, 2015, p. 203)

Para ele, tal percepção de mundo pode ser problemática, pois se a espiritualidade não é posta como elemento formativo da identidade pessoal, pode levar à privação do reconhecimento social através dessa identidade religiosa individual, abrindo espaço para o estranhamento entre as diferentes opções religiosas quer institucionais, quer individuais ou mesmo a opção de nenhuma forma de religiosidade.

Com o conceito de educação religiosa geral, as Escolas Waldorf Livres têm um modelo que pode ser de importância e significado para as futuras tarefas de sensibilização religiosa em um mundo ideologicamente e religiosamente heterogêneo. (WILLMANN, 2015, p. 203)

Este conceito de educação espiritual não é um ponto pacífico no que tange à percepção da Pedagogia Waldorf como um conhecimento não-religioso. Algumas interpretações são feitas a partir de suas práticas e podem ser conduzidas ao entendimento de que há uma tendência no sentido desta escola ter como fundamento e objetivo a educação para a Antroposofia.

Dentre as críticas que podemos encontrar, revela-se, por exemplo, a categoria de *religião implícita* tal como descrito no artigo de Stern e Milani (2017).

Neste artigo, os autores argumentam que a classificação religião pode ser descrita a partir de certas categorias cujo fundamento encontra-se na teoria de Hanegraaff e na metodologia de Benthall. Análises sobre caracteres determinados como apelo ao metaempírico, explicação do lugar do ser humano no mundo e crença/discursos totalizantes teriam sido encontradas em obras analisadas levando à conclusão de que

Pelas premissas apresentadas, a Antroposofia seria religião, ainda que não se reconheça como tal. Tanto o conceito hanegraffiano de *religião (geral)* quanto de *uma religião (específica)* lhe são aplicáveis. A Antroposofia se apresenta como um sistema simbólico que conduz à conexão de um campo não empírico, espiritual. E como possui nome, fundador, escolas, gráficas, editoras, sociedades, sede mundial e muitas formas de institucionalização, ela também pode ser classificada como *uma religião (específica)*. (STERN e MILANI, 2017,p.7)

E ainda

Foi verificado o caso da Antroposofia, que não se identifica explicitamente como um campo religioso, mas que conforme o referencial teórico adotado se enquadrar nos conceitos acadêmicos do que é uma religião. (STERN e MILANI, 2017, p. 17)

Em outro artigo, Pearce (2013), a argumentação segue um caminho no qual a educação espiritual, conforme a chave da autora, pode ter uma nuance virtualmente confessional, distinguindo-se nessa categorização entre tipos de educação confessionais “fracas” e “fortes”. Ela sustenta que em determinados aspectos as práticas da Pedagogia Waldorf poderiam caracterizar uma fraca confessionalidade intencional.

Isto aconteceria devido ao fato de que os (as) professores (as) encorajarem uma postura religiosa ou quase-religiosa contrapondo-se ao ateísmo entre os educandos.

Nenhuma das práticas espiritualmente educativas nas escolas Steiner são necessariamente fortemente confessionais por conta própria. No entanto, devido à forma como as crenças antroposóficas dos professores influenciam o que é ensinado e à intenção por trás das atividades individuais de mostrar aos alunos que "há coisas [que eles] podem acreditar" (Patricia, aluna do 7º ano, Escola A), cada prática tende a encorajar a crença religiosa ou quase religiosa sobre o ateísmo, e é, portanto, fracamente confessional. (PEARCE 2013,p. 27)⁶³

Contudo, aponta que

[...] os alunos, em sua maioria, vêem as crenças religiosas defendidas na escola como algo que seus professores defendem ser verdade e não como aqueles que se espera que eles adotem. (PEARCE 2013,p. 27)⁶⁴

E ainda que

Os alunos não são ensinados diretamente sobre antroposofia (além das poucas escolas que a apresentam brevemente nas aulas de Filosofia para

⁶³ "None of the spiritually educative practices in Steiner schools are necessarily strongly confessional on their own. However, due to the way the teachers' Anthroposophical beliefs influence what is taught and to the intention behind individual activities of showing the pupils that 'there's stuff [they] can believe in' (Patricia, Class Seven Pupil, School A), each practice tends towards encouraging religious or quasi-religious belief over atheism, and is thus weakly confessional."

⁶⁴ "pupils for the most part see religious beliefs espoused in school as something their teachers hold to be true rather than as ones they are expected to adopt."

alunos mais velhos), e eles teriam dificuldade em decifrar um sistema de crença coerente para adotar a partir da gama de ideias e práticas incorporadas na educação espiritual. (PEARCE 2013,p. 27)⁶⁵

Goldshmidt (2017) aponta para um estudo no qual podem ser estabelecidas duas formas de influência espiritual na área da educação: uma delas em uma abordagem baseada em tradições cuja intenção seria trazer mudanças profundas à educação e outra na qual pode ser implementada uma espiritualidade prática que significaria uma melhora em aspectos como aprendizagem, habilidade mental e diversas habilidades físicas.

Indica a tendência da Pedagogia Waldorf em se inserir no contexto de uma abordagem que ressalta uma influência do primeiro tipo.

Neste artigo, gostaria de mostrar que o sistema educacional conhecido como "educação Waldorf" ou, alternativamente, "educação Steiner", pertence à primeira categoria e está ancorado no mundo antroposófico espiritual e ligado a ele como fonte de primeiro grau. Gostaria também de mostrar como a perspectiva antroposófica se manifesta no trabalho educacional nas escolas Waldorf e como ela representa o aspecto espiritual nessa abordagem educacional. Em outras palavras, exploro, através do ângulo da observação espiritual ou contemplação, a abordagem educacional Waldorf e suas diversas implementações. (GOLDSHMIDT 2017,p. 347)⁶⁶

Diante dessas observações, vale ainda salientar que conforme Rudolf Meyer (1969, p.75), biógrafo de Rudolf Steiner,

[...] em certo ponto a ciência antroposófica, muito embora isenta de quaisquer premissas religiosas e compromissos dogmáticos metamorfoseia-se em piedade, em devoção perante o divino. Mas então ela passa a exigir uma atividade religiosa. Seria falso contudo concebê-la como uma religião; por si mesma, não pretende perturbar na prática de sua religião a quem quer que se ocupe de seus conteúdos cognitivos” e “com apoio nessa concepção é capaz de propiciar uma genuína tolerância perante as várias concepções religiosas [...]Se esse ambiente tiver uma eficácia profunda sobre as almas, fará certamente com que se desperte nelas um anseio pelo conhecer: a consciência do espírito gera o impulso para o conhecimento do espírito.

⁶⁵ “Pupils are not taught about Anthroposophy directly (apart from those few schools which feature it briefly in Philosophy lessons for older pupils), and they would find it difficult to decipher a coherent belief system to adopt from the range of ideas and practices incorporated in spiritual education. “

⁶⁶ “In this article, I wish to show that the educational system known as “Waldorf education” or alternatively, “Steiner education,” belongs to the first category and is anchored in the spiritual anthroposophic world and linked to it as a first-degree source. I also wish to show how the anthroposophic perspective manifests in the educational doing in Waldorf schools and how it represents the spiritual aspect in this educational approach. In other words, I explore, through the angle of spiritual observation or contemplation, the Waldorf educational approach and its various implementations.”

Analisar um recorte na relação entre a questão do pluralismo religioso, a escola como espaço de integração social, cultural e religiosa, e mais particularmente a escola Waldorf, tentará ressaltar a interseção entre o plano do multiculturalismo e dos diálogos acerca de espiritualidades à luz das ciências da religião com a contribuição da pedagogia Waldorf ressaltando o caráter de uma pedagogia cuja proposta é educar visando formar indivíduos capazes de conviver em um ambiente multicultural e plural.

A formação da identidade passa pelo reconhecimento da diferença quer seja religiosa, simbólica, linguística, cultural ou sentimental e que a autocompreensão constrói-se no confronto com o outro. O pluralismo e o diálogo inter-religioso indicam a necessidade de uma nova forma de se pensar a identidade e que os diversos movimentos culturais e religiosos não descaracterizam a identidade individual, mas antes podem torná-la mais intensa, porque mais consciente. (PANASIEWICZ e CANTARELA : in RIBEIRO 2018, p. 84).

A educação para a tolerância frente às diferenças implica ter uma vida social ativa. Desta forma, a escola inserida nessa dinâmica social poderia tornar-se um espaço privilegiado de educação para a compreensão social e religiosa.

Nesse sentido, será necessário refletir sobre o papel da escola como um espaço privilegiado para o cultivo de uma cultura escolar religiosamente sensível ao reconhecimento mútuo, à tolerância cultural e religiosa, e como uma possibilidade de contrabalança ao fundamentalismo religioso.

Steiner (2017, p. 21) refletia que a educação era a tarefa social mais importante uma vez que ela poderia criar o embasamento apropriado para a liberdade religiosa através do desenvolvimento de uma cultura escolar de compreensão social mútua e tolerância religiosa como liberdade pensamento.

Em sua descrição sobre as necessidades sociais da época em que vivemos, Rudolf Steiner descreve três princípios sobre os quais se baseia a ideia da pedagogia Waldorf em seu caráter de abertura para o pluralismo e entendimento mútuo. Ele descreve em uma conferência em 1916, anteriormente à fundação da primeira escola, três forças que deveriam permear a humanidade.

Em primeiro lugar, deverá surgir uma compreensão social que emana da compreensão da entidade humana em sua constituição corpórea, psíquica e espiritual e, decorrente desta, um tipo especial de antropologia prática a qual

capacita o educador a perceber que cada indivíduo se desenvolve de acordo com sua própria individualidade. (STEINER, 2006, p.15-16)

Bastará eu mencionar um único termo para cada qual se dar logo conta de como procurar um remédio para um problema que, necessariamente, surge como exemplo da dificuldade de se chegar a uma compreensão mútua — bastará eu mencionar o seguinte termo: por estarmos vivendo na alma da consciência, é preciso chegar, neste quinto período pós-atlântico, à compreensão social. [...] O homem tem de transcender o genérico, alcançando uma formação individual. Uma das tarefas principais em nossa era da alma da consciência é o desenvolvimento individual de cada um. [...] Essa compreensão só será desenvolvida por meio da Ciência Espiritual. [...] Não progrediremos em nosso conhecimento autêntico e prático do homem enquanto não cessarem esses critérios de simpatia ou antipatia baseados em preconceitos e preferências pessoais relativos a determinados caracteres humanos, nem enquanto não se divulgar a atitude de aceitar um indivíduo tal como é.

Em segundo lugar, deve-se ter a percepção de que, cada vez mais, a humanidade desenvolve um impulso para o individualismo. Este impulso fará com que o discurso de religiões coletivas tenha cada vez mais dificuldade em atingir estas individualidades e que somente a partir de vivências próprias seria possível estabelecer um diálogo com outros de forma a lhes desenvolver uma vida religiosa livre, individual e própria (2006, p. 19-20).

[...] nos homens, à medida que eles se tornarem mais individualistas, deverá surgir uma verdadeira atrofia da vida religiosa se esta não se adaptar ao quinto período, e sim conservar a forma adequada ao quarto período. [...] Contudo, como o impulso em direção ao individualismo deverá intensificar-se cada vez mais sob a influência da alma da consciência, a mensagem das religiões grupais não mais atingirá os corações e as individualidades das almas isoladas. Os homens simplesmente deixarão de compreender as manifestações do espírito grupal. [...] É por isso que uma tolerância em matéria de vida religiosa deve prevalecer [...] . Aqui se trata de algo diverso: trata-se da libertação relativa a qualquer dogmatismo, já que os homens se tornaram cada vez mais individuais; é na base de vivências pessoais que se deve falar com outra pessoa para desenvolver-lhe a vida religiosa própria, individual e livre. [...] Temos, pois, a compreensão social no convívio humano e a liberdade de pensamento na área da religião, da vida religiosa.

Para tanto, uma das preocupações de Rudolf Steiner relativa à questão social era que a educação, o ensino, deveria apoiar-se no conhecimento antropológico-didático do ser humano e dessa forma excluir da vida ético-religiosa tudo que estivesse ligado ao âmbito do dogma, da teoria ou das regras (in EIFF, T.;KUGELGEN, H., 2017, p. 21).

Por fim, ele apresenta a necessidade de um novo tipo de conhecimento como forma de alcançar conscientemente as disposições acima citadas, posto que esse conhecimento poderia fortalecer a capacidade humana de discernimento habilitando o ser humano a emitir julgamentos a partir de uma verdadeira liberdade de pensamento (2006, p.28). Ele denominou esse conhecimento como ciência espiritual, ou Antroposofia.

Cumpra-nos enfatizar que a ciência não deve apenas instruir os homens, mas torná-los capazes de julgar, proporcionando-lhes a capacidade de raciocinar e aumentando-lhes a independência do pensamento. [...] Ora, quando digo que a Ciência Espiritual transformará o discernimento humano engendrando em sua vida psíquica forças intelectivas e capacitando o homem a emitir julgamento, esta minha afirmação implica muita coisa. Só assim o homem adquirirá a verdadeira liberdade de pensamento. [...] 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. Esses três fatos devem ser os verdadeiros ideais [...] No campo da vida social deverá reinar a compreensão social; no da convivência anímica — religiosa e outras —, a liberdade de pensamento; e no campo do conhecimento deverá surgir a cognição espiritual. Compreensão social, liberdade de pensamento, conhecimento espiritual — eis as três grandes metas e impulsos [...]

Isso requer consciência, encontro, discussão e diálogo, consideração e respeito; ações conjuntas e adequação de comportamento. A motivação para tal cooperação não pode ser específico para indivíduos, mas tal ação também deve ser uma expressão viva de uma cultura da escola inteira. Os conteúdos devem ser compreendidos e concebidos de forma interdisciplinar a partir das forças elementares de sentimento e vontade com os elementos religiosos.

De uma forma geral, o currículo desenvolve-se para tornar os alunos gradualmente conscientes de diferentes culturas, com seus diferentes costumes e tradições. Fazê-las conhecidas através de expressões próprias na linguagem, quer seja música, poesia, espiritualidade ou arte, bem como os aspectos da vida cotidiana delas desperta o sentimento de um mundo plural.

Assim como ciência e arte, uma educação Waldorf também deve colocar o foco na espiritualidade. No entanto, mesmo nas escolas Waldorf, a educação para espiritualidade assume claramente um papel secundário. As razões para isso são muitas, incluindo a tendência geral da sociedade descrita acima, mas também pode

ser atribuída a fracassos das instituições que representam oficialmente a religião e a vida religiosa. (WILLMANN, 2015, p.2)

É necessário o educador esforçar-se por compreender o momento histórico, ter sensibilidade para os processos sociais vigentes, bem como considerar as necessidades da criança em cada fase de desenvolvimento.

Assim, é possível proporcionar uma forma de ensino que se volta à formação de uma personalidade autônoma e livre, e que está, ao mesmo tempo, inserida em seu contexto histórico-social-cultural. Tal desenvolvimento visa possibilitar os indivíduos tornarem-se capazes de conviver em um ambiente multicultural e plural.

Leber (1994, p. 67), ampliando este tema, considera que as culturas podem ser vistas como se fossem ferramentas e órgãos do espírito de toda a humanidade. Pondera então que a pedagogia Waldorf com sua concepção antropológica e metodológica torna-se um meio apropriado para a manifestação multicultural e assim vir a ser uma ferramenta de educação para um futuro plural.

As diferenças culturais e individuais da humanidade são órgãos e instrumentos do espírito da humanidade - o espírito de todos os homens - assim como o corpo e a alma são instrumentos do Eu individual.

A partir dessa perspectiva, pode-se perguntar, o que pode ser feito a partir da educação em relação à questão global da compreensão entre os povos, a paz, o internacionalismo, o multiculturalismo. Do ponto de vista da Escola Waldorf não se trata de desenvolver algo novo para o qual a abordagem pedagógica não tenha espaço específico, mas sim o esforço a ser feito nesse sentido deve ser integrado ao todo da educação. A partir de uma tarefa mais ampla: "educar os homens como Homens" deve-se determinar o ideal que surge na consciência das pessoas como adequada ao seu tempo. a tarefa citada está incluída em um vai amplo a educação moral e social.⁶⁷

Segundo Stefan Leber (1994, p. 66-67) o convívio de crianças de culturas e origens diversas em um mesmo espaço escolar pode fomentar uma cultura de tolerância e entendimento mútuo e que, além disso, a estruturação do currículo geral da escola (não apenas o ensino religioso) tal como a história, o estudo das línguas estrangeiras e a geografia conduzem à familiarização e à compreensão da multiplicidade de expressões culturais e religiosas.

⁶⁷ "Las diferencias culturales e individuales de la humanidad son órganos e instrumentos del espíritu de la humanidad - el espíritu de todos los hombres -, así como el cuerpo y el alma son instrumentos del Yo individual. Desde esta perspectiva cabría preguntarse, qué se puede hacer desde la educación en relación con la cuestión mundial del entendimiento entre los pueblos, la paz, el internacionalismo, la multiculturalidad. Desde el punto de vista de la Escuela Waldorf no se trata de desarrollar algo nuevo para lo que la aproximación pedagógica no tenía nignun espacio específico, sino que el esfuerzo que ha de ser realizado en este sentido debe integrarse en el conjunto de la educación. A partir de una tarea más amplia: "educar a los hombres como Hombres" se debe determinar el ideal que surge en la conciencia de las gentes como propio de su tiempo. la tarea citada está incluido en uno va amplio la educación moral y social. "

A partir dessa experiência cresce a percepção de que a unidade da humanidade mostra precisamente uma diferenciação e multiplicidade, pois cada uma dessas partes diferenciadas representa um instrumento através do qual um tom integrado à sinfonia do mundo soa, em tudo o que não pode faltar instrumento, resultado de, conseqüentemente, um empobrecimento espiritual.⁶⁸

Desta maneira, a pedagogia Waldorf busca contribuir com a formação de identidades individuais tanto pelo reconhecimento de uma opção religiosa própria, como pela autocompreensão construída no confronto com o outro, baseando-se na compreensão mútua.

Então, para ele, foi dada grande importância ao aspecto da espiritualidade na vida do ser humano e apontou que forças elementares de sentimento e vontade devem ser cultivadas como uma forma de desenvolver o ser humano de forma global em sua predisposição para ser religioso - além das capacidades cognitivas somente.

Aponta-se aqui que cultivar tais disposições não privilegia nenhuma religião em particular.

Willmann (2015, p. 3) descreve

Que quando Steiner falou sobre a tarefa da religião ganhar vida na educação na abertura da primeira escola Waldorf, ele parecia ter antecipado os desenvolvimentos discutidos aqui. Ele cunhou um termo e iniciou uma ideia educacional que mais do que nunca merece entrar em vigor hoje: educação religiosa em geral. Isso forma a base de uma cultura escolar sensível à religião que evita o perigoso antagonismo entre secularismo materialista e extremismo religioso e facilita a convergência inter-religiosa e intercultural, visando à compreensão e reconhecimento.

O tema proposto como a problemática neste capítulo pertence hoje a um leque de discussões que envolve as relações e penetrações que a espiritualidade e a religiosidade têm no contexto cultural, e de forma mais específica com o contexto da educação no Brasil.

Envolve também questões relativas a aceitação do outro a partir de sua identidade religiosa e que papel cabe à escola em um mundo onde o pluralismo aponta para a necessidade de tolerância e respeito pela diversidade.

⁶⁸ "A partir de esta experiencia crece la comprensión de que la unidad de la humanidad muestra precisamente una diferenciación y multiplicidad porque cada una de esas partes diferenciadas representan un instrumento a través del cual suena una tonalidad que se integra en la sinfonia del mundo, en de todo no pueden faltar ningún instrumento, el resultado de conseqüentemente, un empobrecimiento espiritual. "

Descrever e conceituar as razões pelas quais as condições de convivência multicultural e tolerante à diversidade fazem parte da metodologia e perpassam o currículo da pedagogia Waldorf como um todo, torna-se uma tarefa que poderia servir como um campo para o desenvolvimento de ideias acerca do papel e de possibilidades pedagógicas.

Tal caracterização deve, sem dúvida, ser discutida dentro do recorte que hoje se faz no contexto da problematização entre o que seja religioso e o que seja não-confessional. Uma análise desta pedagogia diante de tais pressupostos teóricos pode trazer luz sobre seu próprio trabalho, bem como sobre a questão da identidade religiosa e o direito à pluralidade em contexto escolar.

Este enfoque do debate inter-religioso foi sendo estabelecidos ao longo do histórico do desenvolvimento do ensino religioso no Brasil. Cumpre traçar um breve histórico deste no intuito de situar a metodologia Waldorf em um quadro comparativo com o atual quadro do desenvolvimento nos debates acerca do papel da escola em um debate sobre pluralismo e espaço escolar.

Sérgio Junqueira (2016, 609) elabora este histórico do desenvolvimento do ensino religioso que em linhas gerais pode ser assim descrito. Inicialmente havia apenas o modelo teológico. Neste, o ensino religioso é visto como a adesão a certa tradição, tornando o educador em missionário e o currículo um catecismo. Pais e educadores veem este ensino como uma espécie de controle sobre a moral coletiva.

No decorrer da história do Brasil, surge uma nova proposta que aparece sob a denominação de ensino interconfessional e que propõe como objeto de trabalho a religiosidade humana, levando educandos e educadores a buscarem resposta às questões vitais, tornando o ensino uma “evangelização” de valores humanos. (2016, 610).

A partir de orientações do Conselho Nacional de Educação e à luz do pluralismo e das premissas do diálogo inter-religioso, atualmente busca-se desenvolver o ensino religioso com a denominação de modelo inter-religioso.

Este modelo apresenta o ensino religioso como um componente curricular que deseja ir além da superfície do mundo dado, buscando propiciar ferramentas para interpretar a realidade e atuar no mundo de forma transformadora.

Tem como base as ideias de formação do cidadão, o entendimento da diversidade e a formação integral do educando. Seu componente curricular segue eixos temáticos tais como culturas religiosas, teologias, escrituras e tradições orais sagradas, ritos e ethos. (2016, p. 611-612)

Tal apreciação confrontada à concepção do ensino religioso como entendido atualmente pelas ciências da religião, poderia apontar que a abordagem metodológica da pedagogia Waldorf vai ao encontro do enfoque proposto pelo modelo inter-religioso, mas ampliando-a à dimensão escolar como um todo. Destarte a questão da pluralidade e do diálogo inter-religioso poderia receber uma contribuição a partir da concepção de ser humano e em decorrência do currículo presente nesta pedagogia.

Síntese do capítulo

O tema proposto como a problemática desse capítulo pertence hoje a um leque de discussões que envolve as relações e penetrações que a religião e a espiritualidade têm no contexto cultural, e de forma mais específica com o contexto da educação no Brasil. Buscar entender como uma determinada proposta pedagógica que tem como fundamento a relação entre a espiritualidade humana e sua condição histórico-cultural, e cujo objetivo vai ao encontro de temas da contemporaneidade encontra eco em outras pesquisas referentes ao tema.

Tal caracterização deve, sem dúvida, ser discutida dentro do recorte que hoje se faz no contexto da problematização entre o que seja religioso e o que seja não-confessional. Uma análise desta pedagogia diante de tais pressupostos teóricos pode trazer luz sobre seu próprio trabalho, bem como sobre a questão da religiosidade em contexto escolar.

Quanto mais tais estratégias pedagógicas são eficazes, menos marcada é a fronteira entre a Pedagogia Waldorf e outras formas de escolaridade. No entanto, embora tudo isso possa ser positivo, há necessidade de cautela. Ideias e práticas de um contexto não podem ser introduzidas com sucesso em outro sem pensar cuidadosamente as diferenças entre esses contextos

A Pedagogia Waldorf como uma educação espiritualmente centrada também pode ajudar a estabelecer e esclarecer um tipo diferente de fundamento filosófico e racionalidade que a maioria pode compartilhar. Trazer tais pontos à pauta de discussões pode abrir espaços para que esta metodologia comunique seus princípios e filosofia em novas formas de atender às necessidades contemporâneas.

Rudolf Steiner levou a dimensão religiosa da vida humana muito a sério em seu pensamento educacional. Ele estava convencido de que a religião e a espiritualidade são parte integrante do ser humano, e que é necessário desenvolvê-lo em crianças, para que elas tenham a capacidade de desenvolvê-lo ainda mais autonomamente como adultos.

Assim como ciência e arte, uma educação Waldorf também deve colocar o foco na espiritualidade. No entanto, mesmo nas escolas Waldorf, a educação religiosa assume claramente um papel secundário. As razões para isso são muitas,

incluindo a tendência geral da sociedade descrita acima, mas também pode ser atribuída a fracassos das instituições que representam oficialmente a religião e a vida religiosa. (WILLMANN, p.2)

Steiner diferenciou entre a cosmovisão espiritual no qual os professores se baseavam, e o que era transmitido na realidade para os alunos da escola. Em sua opinião, a boa educação deve nutrir valores humanistas em vez de direcionar os alunos para uma ou outra visão de mundo.

Nesse sentido, ele buscou reforçar a importância do aspecto religioso na vida do ser humano e apontou que forças elementares de sentimento e vontade devem ser cultivadas como uma forma de desenvolver o ser humano de forma global em sua predisposição para ser religioso - além das capacidades cognitivas somente.

Essas forças elementares seriam: a confiança, a admiração, o respeito, a humildade, a piedade, a gratidão, o amor e o dever de forma que aquilo que vive na alma humana possa ser cultivado como um verdadeiro elemento religioso e, assim, o indivíduo em desenvolvimento teria a possibilidade de ir ao encontro de sua confissão religiosa livre e corretamente.

Vale ressaltar que

[...] as forças religiosas se valem do ensino como um todo para seu cultivo e desenvolvimento, sem que, por isso, uma cosmovisão dogmaticamente estabelecida seja um empecilho a que o aluno decida de forma independente, em seu caminho de emancipação, sua futura ligação a uma comunidade religiosa. (STEINER apud EIFF, T.;KUGELGEN, H., 1997, p. 11)

Abre-se, dessa forma, o espaço para que reflexões acerca da Pedagogia Waldorf em um mundo laico, plural onde a discussão sobre a liberdade religiosa e o pluralismo possam, e devam, surgir a partir de parâmetros que abarquem a educação religiosa em uma perspectiva sócio-cultural.

Direcionando, assim, a pesquisa no sentido de compreender como o binômio – laicidade e pluralismo religioso – podem encontrar-se nesta prática, levanta-se a pergunta de como isto, a educação espiritual, se relacionaria em um debate sobre ética, cidadania e democracia. Coloca-se, aqui, o tema do terceiro capítulo.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO ESPIRITUAL E LAICIDADE - FUNDAMENTOS SOCIAIS DA PEDAGOGIA WALDORF

Ao chegarmos a este ponto da discussão, cumpre caracterizar as relações existentes entre a pedagogia Waldorf, naquilo que ela traz como um impulso para o desenvolvimento espiritual do ser humano, e suas relações com as questões que tangenciam a pluralidade: a liberdade e a laicidade.

A educação no Brasil passa por uma série de discussões, levando-se em conta que os processos que ali se encontram dispostos devem, necessariamente, relacionar-se com as discussões que acham trânsito entre o espaço público, que uma escola representa, e o pluralismo que o estado brasileiro prevê em suas leis.

Tendo-se como ponto de partida o fato de que a escola é um espaço privilegiado para promover o desenvolvimento humano em dimensões que abarcam não apenas os conteúdos cognitivos, mas que também deveria apontar para outros âmbitos formativos de uma educação que se quer cidadã. E, para isso, não se pode deixar de lado aquilo que diz respeito às suas características sociais e simbólicas, bem como aquilo que diz respeito à liberdade de consciência e espiritualidade.

Estes espaços são fundamentais para a educação de diversas dimensões dos seres humanos, nem sempre presentes nos sistemas formais de educação, a saber: as dimensões religiosa, simbólica e espiritual; assim como a possibilidade de educar para o lidar com a morte, com a fragilidade e vulnerabilidade humanas; educar para a solidariedade e o convívio social fraterno. (SOUZA. 2020, p. 5)

A partir destas considerações, cabe ressaltar, então, que educação e espiritualidade podem se encontrar na escola e que uma deveria complementar o entendimento da outra. Assim, pode-se manter no horizonte de um projeto educacional, a cidadania em um sentido mais lato, que se amplia além de relações somente políticas, mas que antevê como tarefa sua o respeito e a tolerância às identidades e individualidades, condições sem as quais o princípio democrático da laicidade e do pluralismo não encontrariam uma forma de expressão concreta na sociedade.

De igual maneira, estes espaços são importantes para o desenvolvimento ético dos cidadãos e para o aprendizado da acolhida da diversidade, seja

ela religiosa ou não, incluindo ateus, agnósticos e sem religião. [...] nela vivem, religião e educação podem contribuir – e muito – para a criação de uma sociedade mais tolerante, diversa, sustentável e integrada [...] e os direitos humanos e de todos os seres sejam respeitados. (SOUZA. 2020, p. 5)

Essa dimensão deve ser considerada em um contexto no qual o mútuo desconhecimento sobre uma dimensão mais ampla de compreensão de ser humano – que como um todo se apresenta em capacidades cognitivas, sensibilidade estética e formas de espiritualidade – leva a sociedade e as individualidades em particular a tomarem posições radicais e fundamentalistas em relação às ideias e expressões de espiritualidade ou religiosas no espaço público.

Neste sentido, outro tangenciamento entre religião e educação se coloca no espaço da política e da convivência social. É nele que nos deparamos com visões fundamentalistas, bancadas religiosas e propostas como a “Escola sem partido”, “educação domiciliar” ou a discussão da confessionalidade [...]. Propostas estas muitas vezes associadas a uma pauta de costumes conservadora e que tem se incluído em agendas eleitorais recentes. (SOUZA. 2020, p. 6)

Nesse sentido, a ação pedagógica, deveria buscar uma forma que considere em suas metodologias e planos de atuação a consideração de que uma sociedade democrática se faz a partir do princípio de tolerância ao diferente, quer seja uma forma de expressão religiosa, o agnosticismo ou outras filosofias de vida.

Este princípio necessita, para sua implementação, que o reconhecimento do diferente implica em colocar-se no lugar do outro, buscando entender-lhe os modos singulares e próprios de conceber o mundo social e individual.

Como parte de suas tarefas, a educação tem a possibilidade de apresentar aos educandos pontos de vista que ampliem sua compreensão acerca da formação da cidadania. Isto implica em uma visão contextual dentro de uma sociedade diversa e plural, dos limites e identificações no espaço público.

A capacidade de formar um repertório desta qualidade o qual potencialmente abre espaço para a forma de diálogo inclusivo é ponto crucial na estruturação de uma educação para o diferente.

Isso aponta para o cerne ético de qualquer modelo que se coloque como uma forma pedagógica. O direito à liberdade de crença, religiões e filosofias de vida é um pressuposto que exigirá da escola a capacidade de promover e fornecer espaços de aprendizado e discussão, quer seja através de seus próprios conteúdos, quer seja através das dinâmicas presentes no dia-a-dia escolar.

O reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas, por meio do estudo das diferentes culturas, religiosidades e filosofias de vida, contribui para a promoção dos direitos humanos e para o exercício do direito à liberdade de pensamento, crença e convicção. A dinâmica do reconhecimento mobiliza a ressignificação de concepções e práticas etnocêntricas e fundamentalistas, ao mesmo tempo que instiga e problematiza relações de saberes e poderes de caráter religioso, tanto nos espaços educativos como na sociedade em geral. Esse processo de reconhecimento das identidades e alteridades inclui o exercício do diálogo intercultural. Isso significa que as diferentes perspectivas religiosas e filosofias de vida devem ser reconhecidas como legítimas e tratadas com igual respeito e dignidade. O diálogo intercultural objetiva a superação de processos de exclusão, desigualdade, intolerância e discriminação. (CECCHETTI, 2020, p. 11)

Desta forma, a Pedagogia Waldorf busca através de seu fundamento filosófico e de sua metodologia trazer a ideia de que a possibilidade de um convívio a partir de identidades e diferenças deveria constituir não somente parte fundante de sua práxis, mas também que a espiritualidade conforme entendida por ela, cujo cerne encontra-se na concepção da liberdade individual é um pré-requisito à liberdade social.

Nenhum professor se realiza sozinho na escola Waldorf. Articular a inovação individual com a inovação dos outros, lembrando que ambos também sempre conservam algo, é uma arte dialógica para a identidade de cada comunidade escolar. O encontro entre conservadores e renovadores é a possibilidade de criar uma dialogicidade maiêutica, que no exercício de consciências - que buscam trajetória evolutiva - podem aprender no reconhecimento mútuo a Pedagogia Waldorf que precisa nascer todos os dias. (BACH, 2012, p. 352)

No intuito de explicitar este ponto, o capítulo que se segue será dividido em três partes. Na primeira, uma discussão acerca de como a Antroposofia compreende a espiritualidade tendo como o tema central desta compreensão a liberdade e o equilíbrio entre o individual e o diferente.

Assim, apontar como a Pedagogia Waldorf pode ser vista como uma educação para espiritualidade, concentrando neste termo um espectro mais amplo de compreensão para a laicidade e para a pluralidade em sociedades contemporâneas.

Então, na segunda parte, será dada maior atenção à questão de uma educação local na qual a compreensão de que a espiritualidade e a tolerância à pluralidade assumem papéis significativos. Tolerância e pluralidade como elementos constituintes de um estado democrático.

Será trazido ao debate a concepção de liberdade conforme Steiner assinalou e como essa se relaciona com a questão de uma visão não dogmática acerca das questões da espiritualidade individual e de sua relação com os valores culturais e religiosos em uma dada sociedade.

Por fim, o apontamento de através de algumas considerações e reflexões pertinentes ao contexto da Pedagogia Waldorf no Brasil.

3.1 – Pedagogia Waldorf – espiritualidade, liberdade e pluralidade

O debate sobre a relação entre formas de expressão religiosas, espirituais ou de filosofias de vida e sua inserção no espaço público leva a considerações acerca de como este diálogo deve ser construído em uma sociedade plural e laica. Atentando-se para o fato de que o indivíduo, ainda que assuma papéis diferentes em cada âmbito da atuação social, traz consigo um histórico de formação no que tange à vida religiosa – ou sua negação.

Desta forma, os valores que se vão formando e constituindo a própria personalidade de uma pessoa não podem ser desconsiderados e negados quando esta passa da esfera de sua vida privada, para suas inserções públicas.

[...] a de que ter uma religião implica em se apoiar em valores e nós ao adentrarmos em qualquer espaço, seja ele público ou privado, não nos despimos totalmente desses valores como tiramos ou trocamos uma roupa. Sendo assim, gostemos ou não, a presença religiosa encontra-se incrustada na esfera privada e também pública das salas de aula e teremos em algum momento, gostemos ou não, que dialogarmos/confrontarmos-nos com ela. (OLIVEIRA, 2020, p. 25)

Considerando-se que a escola como um espaço de convívio social abre-se para que diversos valores, quer sejam éticos, espirituais ou religiosos, passem a conviver mutuamente, a torna o centro de atenções e discursos que buscam moldá-la de maneira que ela corresponda às expectativas de setores vários da sociedade.

O questionamento sobre como individualidades podem expressar de forma livre seus valores espirituais e ao mesmo tempo reconhecer, no outro, valores diferentes do seus, respeitando-se mutuamente neste diálogo de aproximações e afastamentos, é um ponto central sobre o qual a discussão de pluralismo e liberdade convergem no ambiente escolar.

Neste processo de admissão da presença religiosa no espaço público, o Estado, devendo garantir a pluralização cultural e a democracia, deve para isso, abrir mão de neste espaço, o público, incluindo aí as escolas e as salas de aula, defender ou privilegiar, seja diretamente ou sutilmente, qualquer religião, o que vem a reforçar o ideário da laicização. (OLIVEIRA, 2020, p. 25)

Para tanto, faz-se necessário que novos olhares e uma nova compreensão sobre a matéria acerca da espiritualidade seja colocada em debate. Tem-se que buscar um novo sentido a este termo, posto que, no Brasil, estão marcados pela

formação cultural que constituiu uma série de normas, valores, permissões e negações nas mais diversas áreas da vida pública.

Neste aspecto, uma das formas de manter vivo o Ensino Religioso em tal conjuntura relaciona-se com sua ressignificação, inclusive em termos de nomenclatura, pois, existem grupos que defendem, que por conta de seu passado ligado a instituições religiosas cristãs, sobretudo católicas, a disciplina ao invés de Ensino Religioso poderia chamar-se Culturas Religiosas, Antropologia Religiosa ou História das Religiões. (OLIVEIRA, 2020, p. 25)

O conceito de espiritualidade pode ser interpretado de diversas formas, dentre elas a concepção de que há um mundo espiritual distinto do mundo material. Este tipo de apontamento leva, conseqüentemente, a um distanciamento dos indivíduos de sua realidade material, histórica e social.

Desta forma, para dar seguimento ao debate acerca da Escola Waldorf, no que diz respeito à formação espiritual e o nexos com o pluralismo e a laicidade, é preciso que se faça uma breve revisão daquilo que Steiner apontou como sendo seu entendimento de espiritualidade e, principalmente, da relação intrínseca entre estas duas dimensões da constituição humana – a espiritual e a material, histórica e social.

Pode surgir desta dicotomia, a impressão de que a concepção de espiritualidade tende a alienar o indivíduo de sua realidade histórica e local. Contudo, o ponto central a partir do qual as ideias de Antroposofia encontram sua aplicação à vida cultural e espiritual de forma geral é aquele que aponta para o princípio da liberdade humana como uma disposição inata ao ser humano e de como este é ponto de partida para a vida social.

Não há uma negação de que desenvolvimento espiritual se coloca como um empecilho para o desenvolvimento da liberdade. Pelo contrário, a condição de liberdade individual está intimamente relacionada à vida espiritual.

O que é especial sobre a antroposofia de Steiner, portanto, não é o seu sistema espiritual, pois tais sistemas há muito tempo fazem parte da história mundial. [...] O que é especial sobre a antroposofia é, sim, que pela primeira vez conseguiu combinar a ideia de liberdade humana com uma concepção espiritual do mundo e do ser humano. Historicamente falando, todas as culturas até o Iluminismo foram baseadas em essência em visões de mundo espirituais. O Iluminismo descobriu a autonomia humana, no exercício dos seres humanos da razão independente. No entanto, o preço que pagou pela autonomia e liberdade da humanidade foi a perda de sua orientação espiritual. Desde então, a escolha foi entre

liberdade e espiritualidade. Na Antroposofia Steiner combinou os dois.⁶⁹(SCHIEREN, 2015, p. 145)

A centralidade de seu pensamento está associada à ideia de que a liberdade, intrínseca ao ser humano, é a característica que o faz agir pela vontade livre e não por imposições, seu atuar opera em um nível de decisão responsável e pela presença de sentido.

A ciência espiritual proposta [...] traz consigo meios de enfrentamento à quebra das raízes culturais presente num mundo que muda rapidamente propagando a anticultura, o anti-herói, e na percepção de que princípios de integridade moral e ética são imutáveis. Esta perspectiva teórica concebe que o conhecimento científico-espiritual do ser humano é a base para a compreensão dos problemas sociais, e que a educação, é a questão social fundamental para a cidadania, pois o modo como a educação é conduzida, pode aliar ou dissociar o pensamento da intuição. (PIVOVAR, GUÉRIOS e STOLTZ, 2015, p. 2)

Neste sentido, a espiritualidade compreendida por Steiner traz em si o foco na questão da liberdade. Este pensamento pode ter um caráter individual à primeira vista, distanciando, assim, esse conceito de uma atuação no mundo. No entanto, para Steiner o caminho para a transformação social, era em primeiro lugar a transformação pessoal. A práxis proposta por ele confronta as exigências da sociedade, uma vez que ela demanda do indivíduo tanto um caminho de individuação, como um caminho de socialização.

É necessário um esclarecimento em relação à teoria do conhecimento de Steiner, pois o autor, em sua época, designou a qualidade da consciência que entende a si mesma de crítica, no sentido de que o sujeito cognoscente que age sem conhecer as leis do conhecimento é ingênuo, e crítico é aquele que conhece as leis daquilo que ele usa para agir no mundo [...] Porém, o teor crítico em Steiner é a capacidade da consciência de entender sua própria operacionalidade, de reconhecer transparentemente a manifestação da sua intencionalidade, ou seja, qualquer conteúdo que nela se manifesta revela sua fonte, se é autenticamente pertencente ao que é causado por ela mesma (liberdade interior) ou é conformação com algo alheio (coerção de qualquer percepção, representações sociais). (BACH, 2012, p. 302)

⁶⁹ What is special about Steiner's anthroposophy, therefore, is not its spiritual system for such systems have long been a part of world history. (...) What is special about anthroposophy is, rather, that for the first time it has managed to combine the idea of human freedom with a spiritual conception of the world and the human being. Historically speaking, all cultures up to the Enlightenment were based in essence upon spiritual worldviews. The Enlightenment discovered human autonomy, in the human beings exercise of independent reason. However, the price it paid for humanity's autonomy and freedom was the loss of its spiritual orientation. Since then the stark choice has been between freedom and spirituality. In anthroposophy Steiner combined the two.

Em sua obra *A Filosofia da Liberdade*, percebe-se o esforço de Steiner por delimitar o conceito de liberdade, e seu vínculo com a espiritualidade, como um exercício que se coloca continuamente entre a compreensão cognitiva das situações dadas – quer sejam internas ou externas – e a própria ação – sua práxis. Para ele era fundamental esta compreensão, pois seria através dela que alguém se realizaria como individualidade e apenas a partir desta realização é que seria possível uma transformação social.

Steiner luta em desvendar o enigma da individualidade, para possibilitar o entendimento de si mesmo, pois só uma verdadeira individualidade (autorrealizante) pode, com parâmetros autênticos, irradiar para o social as forças de renovação e de configuração de interações sociais superadoras dos paradigmas do passado. (BACH, 2012, p. 302)

O tema da liberdade individual requer a compreensão da relação do ser humano com o outro e consigo mesmo, no sentido de uma educação para a ação que inclui a pluralidade em seu objetivo. Isto exige que cada um caminhe no sentido de estabelecer um entendimento que não reproduza os modelos daquilo que provém de formas do passado.

Aponta-se, assim, o vetor da liberdade em um sentido de mão dupla, na composição necessária entre teoria e práxis, bem como entre o indivíduo e a vida social. Do primeiro binômio, temos que “tanto no nível individual quanto interacional há a necessidade de experiência comprovadora [...] de outra forma (sem a prática) estas palavras representam sentença vazia (mera teoria).” (BACH, 2012, p. 304)

Do segundo binômio, surge a ideia de interrelação entre as formas individuais e as formas sociais. Cada uma delas tateando reciprocamente seus limites no ambiente histórico social de sua origem, trazem consigo necessidades por vezes conflitantes, por vezes convergentes. O indivíduo em suas interações sociais experimenta a si mesmo, buscando sua identidade; os grupos sociais podem vivenciar uma ação no sentido da pluralidade, no processo de harmonização de suas partes.

[...] o indivíduo poderia experimentar em si mesmo e nas interações sociais em que participa essa realização da superação dos limites; e um grupo social, do mesmo modo, poderia experienciar em si e nos indivíduos que o compõe a mudança humanizadora. A transformação humanizadora é a realização da humanidade amplamente considerada e a conciliação entre as necessidades individuais e coletivas – em seus momentos

biográficos e históricos respectivamente – é o contínuo desafio da modernidade. (BACH, 2012, p. 304)

Dessa forma, podemos traçar um pensamento através do qual a conexão entre educação e espaço público se colocam como um ponto que deve ser explorado para o entendimento de que a espiritualidade, vista em seu cerne como liberdade, e a forma social democrática, em seu aspecto da pluralidade, podem ser avaliados. Aqui colocam-se os polos da individualidade e da vida social.

Uma estrutura democrática não surge como uma peça em branco sobre a qual se possa colocar as ideias e valores de um indivíduo ou grupo. Essa estrutura emerge em um contexto específico. E isto é um dado determinante na constituição do intercâmbio entre escola e espaço público, entre educação espiritual e laicidade, uma vez que o recorte cultural e temporal de uma dada sociedade têm uma influência sobre indivíduos e ideias.

O significado do arcabouço cultural é que as ações e atitudes das pessoas como agentes participativos são, em parte, alimentadas por ideias. As ideias, em que uma escola está fundamentada, e os discurso (linguagem compartilhada) que vem a ser tomado como uma parte natural de sua vida são enormemente significativo por seu caráter democrático e espiritual. Portanto, é necessária uma visão compartilhada que, entre outras coisas, afirma e explica princípios democráticos [...] O espírito de democracia em uma escola – seu arcabouço cultural – precisa expressar, através de vários meios e caminhos, uma rica concepção de democracia. Claramente, o quadro institucional da escola também é crucial para permitir (ou inibir) a democracia. (WOODS, 2008, p. 113)⁷⁰

As discussões acerca de uma maneira de educação que visa à formação da cidadania vêm ganhando corpo ao longo dos anos. Em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural, no qual o espaço para as religiões e os debates acerca desta se tornam mais necessários, ressaltam a importância deste tema nos processos pedagógicos como uma forma de preparar jovens e crianças para uma nova realidade.

Ora, considerando-se que o indivíduo que transita em diferentes esferas, tanto privadas, quanto públicas, é constituído por suas orientações e através de seu agir na sociedade ele expressa isso de forma relacional, aquilo que visa formar um

⁷⁰ "The significance of the cultural framework is that people's actions and attitudes as participatory agents are, in part, fuelled by ideas. The ideas, in which a school is grounded, and the discourse (shared language) that comes to be taken as a natural part of its life are hugely significant for its democratic and spiritual character. A shared vision is therefore required that, among other things, affirms and explains democratic principles. (...)The spirit of democracy in a school – its cultural framework – needs to express, through various means and ways, a rich conception of democracy, such as that of developmental democracy. Clearly, the school's institutional framework is also crucial in enabling (or inhibiting) democracy"

diálogo, deveria considerar a dimensão da espiritualidade como parte constituinte da vida democrática.

Em tal cenário, não era de se estranhar que perspectivas como as de secularização, secularidade e secularismo ganhassem força, sobretudo no meio acadêmico e educacional, investindo na perspectiva de fim das religiões; no entanto, tal fim não se deu, pelo contrário, posto que o século XX exibiu o crescimento delas em diferentes partes do mundo e o XXI tem reiterado este avanço em novos moldes, ou seja, as religiões se mantêm vivas inclusive em espaços que se autoafirmaram e se afirmam laicos, isto é, se autodefinem como não privilegiando nenhuma crença, como os públicos, por exemplo. (OLIVEIRA, 2020, p. 26)

Essa disposição permeia todas as atividades públicas e, desta maneira, a escola como um centro de relações, também se vê implicada sob os princípios democráticos de laicidade e pluralismo. Essa discussão nos leva à reflexão de quais seriam as habilidades e capacidades que a formação de crianças e jovens teriam como fundamento.

O pluralismo requer a compreensão de alteridade; a laicidade, a de que a diversidade pode coexistir com a identidade.

[...] o pluralismo religioso atual esboça o fim do monopólio religioso, ou seja, desenha o término da situação em que uma única religião dominava se não todas, mas a maior parte das esferas da vida social. [...] esse pluralismo é uma consequência da própria concepção de laicização do Estado [...] (OLIVEIRA, 2020, p. 27)

Surge desta indicação o desafio de que os (as) educadores (as), possam estabelecer uma relação de compreensão entre os conceitos pertinentes à espiritualidade com o caminho de uma prática social e a vida em sala de aula. Esta relação depende da forma como a teoria em sua elaboração filosófica, epistemológica e antropológica é efetivamente utilizada na educação.

O desafio está na atuação a partir de um modo de pensar que não é compreendido pela visão materialista sobre o desenvolvimento humano. A fenomenologia do desenvolvimento da consciência humana, fundamento da Pedagogia Waldorf, possui sua complexidade teórica em si e que não pode ser resumida em esquematismos. Mais importante do que pensa a Pedagogia Waldorf, está o como ela pensa e, mais profundamente ainda, o porquê ela pensa assim. Por trás deste ponto de vista do desenvolvimento humano está a defesa de uma cosmovisão, é um posicionamento antropológico e epistemológico. (BACH, 2012, p. 246)

Pode-se destacar, novamente, a importância da educação na formação de um mundo mais democrático e tolerante. E, neste sentido, a Pedagogia Waldorf, a

partir de seus pressupostos teóricos sobre a relação entre espiritualidade e liberdade, aponta que uma metodologia que objetive o desenvolvimento de capacidades relacionais, éticas e espirituais levam a um entrelaçamento com a vida social, democrática e tolerante à diversidade.

A tolerância é uma atitude fundamental no relacionamento social. Devido à diversidade existente nos seres humanos, esse relacionamento é impossível sem tolerância. Isso se aplica a famílias, a comunidades, a grupos de trabalho, e até mesmo a países. Havendo tolerância entre comunidades e países, não há conflitos e guerras entre eles. [...]
Há vários graus de tolerância. O mais básico é a simples aceitação do outro, isto é, simplesmente deixá-lo em paz, sem interferir em sua vida, suas ideias e atitudes. Vou denominar essa tolerância de *passiva*. Um pré-requisito essencial para essa e qualquer tolerância é o respeito pelo outro. (SETZER, 2012, p. 72)

Complementando esse raciocínio, Setzer (2012, p.72) afirma que

Uma tolerância passiva permite uma convivência curta e esporádica, mas não é suficiente para uma convivência prolongada e constante, como é o caso dos membros de uma família que vive em conjunto, ou de uma comunidade de vida ou de trabalho. Para esse tipo de convivência, é necessário ter uma tolerância que denomino de *ativa*, caracterizada pela realização de ações sociais, isto é, para com o outro. Para se desenvolver esse tipo de tolerância, é preciso ter três atitudes básicas: abertura para o outro, interesse por ele, e procurar compreendê-lo, isto é, conhecer sua biografia, suas ideias, seus sentimentos e sua vontade expressa em sua maneira de agir, em seus impulsos e ideais.

Esse é um ponto crucial a ser compreendido quando se trata de relacionar o termo educação espiritual com a vida social. A maneira como esses dois conceitos se colocam em uma dinâmica de forças têm como um ponto em comum a prática da tolerância.

Educar para a tolerância deve se configurar tarefa essencial do processo educacional. Tolerar não significa neutralidade nem ter de aguentar o outro, mas, deve ser compreendida como atividade profundamente dialógica. Implica acolhida e reconhecimento do outro enquanto outro, ou seja, em suas especificidades e diferenças peculiares, que o tornam “um outro” de mim mesmo. Educar para saber conviver com a diferença e saber que “entre” o Eu e o Tu existe a potencialidade de ocorrer uma relação dialógica, se ambos os lados permitirem. (PANSIEWICZ, 2020, p. 180)

Para Steiner (2011, p. 19), a forma como os educadores se relacionam com os conteúdos da Antroposofia, naquilo que ela aborda como o desenvolvimento

espiritual – e dessa forma como problemática da liberdade – é um fator de importância essencial para relações sociais futuras no que tangem ao aspecto da tolerância.

As situações antissociais são produzidas pelo fato de não serem inseridas na vida social individualidades que, pela educação recebida, possuam sensibilidade social. Pessoas com sensibilidade social só podem provir de um sistema educacional dirigido e administrado por indivíduos dotados dessa mesma sensibilidade. Nunca se compreenderá a questão social caso não se trate a questão educacional espiritual como uma de suas partes essenciais

Como afirma Dahlin (2010, p. 169)⁷¹ “identificar e explicar um problema social tem a ver com sensibilidade moral; propor soluções tem a ver com o raciocínio moral, e dar razões para a solução proposta é priorizar entre valores morais.”

A ênfase dada ao longo do currículo aos aspectos da imaginação e daquilo definido por Steiner como pensar intuitivo parece funcionar como uma ferramenta no sentido de uma ética para liberdade, tanto do ponto de vista individual, quanto no que diz respeito à sua necessária contraparte da vida social. Atuar na vida social, requer uma espécie de disposição para compreender o mundo que nos cerca como algo não acabado e que, na mesma medida em que o indivíduo preza pelo aspecto da liberdade, o aspecto público deve ser considerado.

O forte foco na imaginação e nas artes, especialmente nas primeiras séries nas escolas Steiner Waldorf, pode ser um fator que contribui para as visões sofisticadas do futuro [...] A prevalência de noções de ser humano e social, em oposição às do mero desenvolvimento tecnológico [...] as disposições democráticas devem incluir "um engajamento apaixonado com o mundo: um sentimento de intensa responsabilidade pela qualidade presente e futura da vida social e dos assuntos públicos" (DAHLIN, 2010, p 177)⁷²

Desta forma, a problemática concernente ao diálogo entre educação espiritual e liberdade, tal como se coloca dentro da concepção da Pedagogia Waldorf, bem como o vínculo entre educação espiritual e liberdade democrática abrange outros

⁷¹ “To identify and explain a social problem have to do with moral sensitivity; to propose solutions have to do with moral reasoning, and to give reasons for the proposed solution is to prioritise among moral values.”

⁷² “The strong focus on imagination and the arts, especially in the early grades in Steiner Waldorf schools could be one factor contributing to the sophisticated visions of the future (...) The prevalence of notions of human and social, as opposed to those of mere technological development (...) democratic dispositions must include ‘a passionate engagement with the world: a feeling of intense responsibility for the present and future quality of social life and public affairs’ “

aspectos da vida social. Não seria possível traçar um panorama destas relações sem levar em consideração também os aspectos envolvidos na vida cultural.

3.2 Espiritualidade, valores culturais e pluralidade

Levando-se em conta que a espiritualidade conforme concebida por Steiner com seu centro de gravitação em torno da ideia de liberdade, pode-se apontar que a transformação desta dinâmica social, depende da relação que cada um venha a estabelecer com seu entorno social. Este conceito deve ser compreendido não apenas em seu caráter individualizado, mas buscando demonstrar que há uma interrelação entre a vida social, com sua pluralidade, e a liberdade individual.

Como um ser histórico e social, o ser humano estabelece-se em um contexto determinado por forças e dinâmicas que o precederam. Como parte formativa de sua identidade, o âmbito cultural no qual as potencialidades e capacidades podem se revelar e atuar em mútua transformação têm uma importância estratégica.

Podem concorrer de igual maneira para o conhecimento das raízes de um povo. No caso do povo brasileiro, estudar a cultura e religiosidade afrobrasileira, indígena e popular, além da religiosidade proveniente da Europa, ajuda a apreender nossa “alma brasileira”. Propicia a compreensão das interações que as tradições religiosas aqui estabeleceram: se instalaram, dialogaram, conflitaram, sofreram intolerâncias e, criativamente, resistiram, deixando grandes legados na cultura, nas artes, na linguagem e em muitos de nossos costumes e formas de ver o mundo. Isto é fundamental para que se alcance a profundidade e singularidade da identidade de um povo. (SOUZA, 2020, p. 6)

A partir deste entendimento, a teoria acerca da liberdade humana proposta por Steiner tem que encontrar sua práxis para acolher na Pedagogia Waldorf a diversidade e a pluralidade como fenômenos necessários de interação em cada sociedade e cultura na qual uma escola esteja presente.

Os temas narrativos trabalhados na escola baseiam-se nos conteúdos de muitas religiões e culturas não apenas europeias e cristãs. Como exemplos tem-se contos e lendas de santos, histórias do Antigo Testamento, mitologia grega e romana e lendas, mitos e lendas da religião de Zoroastro, do budismo e do hinduísmo. Em outras áreas, como a arte, é possível observar a sobreposição de temas religiosos.

Estas são destinadas a um maior envolvimento das tradições narrativas não-europeus ou não-cristãos; especialmente o rico tesouro da narrativa árabe-

muçulmano é apresentada e reforçada. Assim como nas ciências naturais as realizações significativas da cultura árabe e chinesa.

As escolas Waldorf no Brasil acrescentam àqueles temas as narrativas indígenas e os mitos africanos, sendo uma das metas da escola Waldorf ser capaz de integrar-se ao conjunto dos processos educacionais locais já existentes e às necessidades diversas da contemporaneidade.

É apenas quando se coloca o papel da escola sob esta perspectiva que se pode compreender que a educação tem a tarefa de, junto a outras formas institucionalizadas da vida pública, cultivar a inclusão e o respeito na construção de uma sociedade democrática.

Desta feita, uma educação madura, inclusiva e humana, que promova o diálogo intercultural, poderia nos propiciar acessos muito ricos às nossas raízes e ao nosso ser, também fruto de encontros e desencontros, de mestiçagens e de trocas. Isto tudo contribuiria para a construção da paz, da convivência respeitosa e da superação das intolerâncias, que muitas vezes, também são construídas e reforçadas por posturas e concepções religiosas, que igualmente precisam ser educadas. (SOUZA, 2020, p. 7)

Um grande desafio se apresenta à educação sobre como seria possível se elaborar um espaço educativo no qual diferentes formas de pensamento, visões de mundo, crenças conseguissem coabitar de forma que cada indivíduo ao se deparar com o Outro acolhesse suas particularidades de maneira inclusiva. Esta conduta coloca-se como um pressuposto ao pluralismo, segundo Cecchetti (2020,p.13) “todos são únicos e possuem modos singulares de ver e compreender o mundo. Por conseguinte, são livres em adotar e seguir diferentes crenças, espiritualidades ou filosofias de vida”.

O exercício da liberdade confronta-se com a dinâmica da resignificação de práticas e concepções estruturantes da vida social, pluralismo e direitos democráticos só podem surgir na medida em que o reconhecimento que surge entre o embate da identidade e da alteridade são postos em movimento.

Esse processo de reconhecimento das identidades e alteridades inclui o exercício do diálogo intercultural. Isso significa que as diferentes perspectivas religiosas e filosofias de vida devem ser reconhecidas como legítimas e tratadas com igual respeito e dignidade. O diálogo intercultural objetiva a superação de processos de exclusão, desigualdade, intolerância e discriminação. [...] de abertura para compreensão e valorização do conjunto de aspectos constituintes da diversidade religiosa e de suas conexões com outras instâncias socioculturais. (CECCHETTI, 2020, p. 14)

A realidade cultural na qual uma escola se vê inserida chama à discussão uma série de fatores que se inter-relacionam também com a necessidade de se pensar como é possível colocar neste espectro a tolerância e a pluralidade como elementos constituintes de um estado democrático. O respeito e o reconhecimento à identidade do outro, quer seja no âmbito racial, social ou religioso colocam-se como pedras fundamentais de uma educação espiritual. É importante ressaltar a postura ética a ser assumida pela escola na construção desta visão de sociedade.

Neste caso, a educação espiritual pode assumir o caráter de educação ética. Esta formação coloca-se como desafio e oportunidade para jovens, crianças e educadores.

A educação ética nas escolas é um desafio e uma oportunidade para os jovens desenvolverem uma boa conduta moral, enquanto os preparam para tomar decisões éticas adequadas. Quando se fala em educação, é impossível evitar um empreendimento moral. Em particular, a questão de como promover a moralidade nas escolas é um tema em curso para discussões entre profissionais e pesquisadores. (LEEK, 2015, p. 185)⁷³

Decisões éticas, atitudes e crenças estão baseadas na concepção de relativismo cultural, ou seja, cada cultura assume formas diferentes e singulares em suas respostas àquilo que se desenvolve no intercâmbio entre individualidades e grupos sociais. Em um nível mais amplo, fatores como a globalização, pluralidade religiosa, diversidades étnicas têm como consequência provocar desafios à educação. Segundo Leek (2015, p. 186), “com base no fato de que o mundo está passando por um processo de globalização e migração, a práxis diária do ensino tem que superar os novos desafios enfrentados pelo ensino na sociedade moderna.”⁷⁴

Uma abordagem mais ampla deve ser feita de forma que sejam enfatizados os valores e princípios democráticos, como por exemplo equidade e justiça social. A ideia de globalização requer colocar em pauta tópicos como minorias e orientações religiosas.

A educação multicultural tem como objetivo ajudar pessoas com diferentes origens a se comunicarem e trabalharem melhor juntas. Ele tenta tornar

⁷³ “Ethics education in schools is a challenge and an opportunity for young people to develop good moral conduct while preparing them to make appropriate ethical decisions. When talking about education, it is impossible to avoid a moral enterprise. In particular, the question of how promote morality in schools is an on-going topic for discussions among practitioners and researchers. “

⁷⁴ “Based on the fact that the world is going through a process of globalization and migration, the daily praxis of teaching has to overcome the new challenges facing teaching in modern society. “

"possível que crianças de diversas culturas transcendam suas fronteiras culturais e se conectem com pessoas que diferem delas de maneiras significativas" (LEEK, 2015, p. 186)⁷⁵

Desta forma, cabe agora pontuar como a Pedagogia Waldorf aborda estas questões, uma vez que se propõe como um modelo de ensino que elabora suas metas a partir de uma concepção de liberdade, a qual deve permear tanto o aspecto individual e local, como o aspecto social e global. Estas metas tendem a se confrontar em si mesmas, posto que as dinâmicas nas sociedades em que escolas deste tipo surgem são as mais diversas.

Além disso, após cem anos da inauguração da primeira escola, as situações sociais e os desafios contemporâneos relativos à pluralidade e multiculturalidade exigem revisão e crítica das formas nas quais as práticas foram estabelecidas.

Embora a primeira Escola Waldorf fundada em Stuttgart em 1919 fosse destinada a ser uma iniciativa antroposófica para os filhos dos trabalhadores da fábrica de cigarros Waldorf Astoria, ela nunca foi considerada como uma escola especialmente para as crianças, seja de trabalhadores ou de antropósofos. Nem era destinada aos particularmente pobres ou particularmente ricos, nem às crianças inteligentes ou "estúpidas". Ao contrário de seus contemporâneos, Steiner considerava a coeducação como essencial. O ponto de partida não era a visão de mundo das pessoas, seu meio, suas capacidades ou seu gênero, mas simplesmente sua humanidade com todo o seu potencial de desenvolvimento. Seu conceito era de uma educação geral na qual futuros serralheiros, operários, médicos ou advogados compartilhariam a mesma sala de aula da Classe 1 para a Classe 12 sem qualquer diferenciação nos moldes dos padrões impostos de resultados a serem alcançados.⁷⁶ (WERNER e PLATO, 2001, p.25)

Em primeiro lugar, deve-se acercar deste debate reconhecendo uma das características fundamentais da pedagogia no que tange à sua relação com o local no qual uma escola se funda.

(a pedagogia) Waldorf tem sido reconhecida pelos acadêmicos como sendo a primeira pedagogia "baseada em lugar". A educação baseada em lugares, ou pedagogia do local, é hoje um movimento que entende a comunidade local e o entorno dos alunos como um dos principais recursos

⁷⁵ "Multicultural education aims to help people with different backgrounds to communicate and work together better. It tries to make it 'possible for children from diverse cultures to transcend their cultural borders and connect with people who differ from them in significant ways' "

⁷⁶ "Although the first Waldorf School founded in Stuttgart in 1919 was intended to be an anthroposophical initiative for the children of workers at the Walldorf Astoria cigarette factory, it was from the outset never regarded as a school specially for the children either of workers or of anthroposophists. neither was it aimed at the particularly poor or particularly rich, nor at children who were intelligent or "stupid". unlike his contemporaries, Steiner regarded coeducation as essential. the point of departure was not people's worldview, their milieu, their capabilities or their gender, but simply their humanity with all its potential for development. His concept was of a general education in which future locksmiths, factory workers, physicians or lawyers would share the same classroom from Class1 to Class 12 without any differentiation along the lines of superimposed achievements standards. "

para a aprendizagem. Assim, a educação baseada no local promove a aprendizagem que está situada no que é local. É experiencial, 'real', em sintonia com a natureza, com a comunidade, em contato com a história do local, do meio ambiente, da cultura, da economia, da literatura e da arte de um determinado lugar. (BOLAND, 2016, p. 1)⁷⁷

Contudo surge uma pergunta relativa a se de fato essa ideia é concretizada nas escolas de forma genuína. Em que medida, a Pedagogia Waldorf é conduzida à ideia de que o estudo, a vivência e o trabalho de um local e cultura particulares são metas prioritárias no processo de formação de identidade e, conseqüentemente, de forma ideias acerca de diferentes culturas tendo a sua própria como base. Não como um processo excludente, mas como um processo em que para que haja o reconhecimento do outro, é necessário reconhecer a si próprio em primeiro lugar.

A grande questão para mim é, nós realmente oferecemos uma educação baseada localmente? Minha resposta inicial quando me deparei pela primeira vez com as escolas Waldorf na Inglaterra foi, não, eles se sentiram alemães [...] O cenário geográfico local e a flora e fauna locais estão refletidos na escolha e conteúdo de canções, poemas, peças, materiais e recursos artesanais, histórias, imagens etc., ou estes são frequentemente 'importados' de outros lugares?⁷⁸ (BOLAND, 2016, p. 2)

Desta maneira, surge como questionamento se modelos importados se conformariam à diversidade de países e culturas e em que medida eles verdadeiramente promoveriam aquilo que é o ponto central da Pedagogia Waldorf que é a educação espiritual para liberdade. Esta questão torna-se mais séria se levarmos em conta que há uma relação intrínseca entre a liberdade, conforme descrita por Steiner, e a renovação da vida social.

Surge daí um pensamento que dirige nossa atenção para o fato de que se não for possível educar de forma que haja um reconhecimento de si mesmo através de sua própria cultura e geografia, a criança e o jovem não conseguem identificar-se com seu próprio contexto sociocultural.

Formas de alienação podem surgir desta relação desequilibrada entre local e global. Estruturas de dominação seriam dessa forma repassadas através de uma

⁷⁷ "Waldorf education has been acknowledged by academics as being the first 'place-based' pedagogy. Place-based education, or pedagogy of place is nowadays a movement which understands the students' local community and surroundings as one of the primary resources for learning. Thus, place-based education promotes learning that is situated in what is local. It is experiential, 'real', in tune with nature, with the community, in touch with the history of the location, the environment, culture, economy, literature, and art of a particular place. "

⁷⁸ "The big question for me is, do we actually offer a place-based education? My initial response when I first came across Waldorf schools in England was, no, they felt German (...) Are the local geographic setting and local flora and fauna reflected in the choice and content of songs, poems, plays, craft materials and resources, stories, images, etc., or are these frequently 'imported' from elsewhere? "

abordagem errônea das propostas pedagógicas, através de um currículo eurocentrado. A manutenção de desequilíbrios quer sejam a nível simbólico ou econômico seriam perpetuados.

O "currículo oculto" era um termo cunhado por Benson Snyder. Passou a se referir aos valores, normas, atitudes e crenças inconscientemente transmitidos dentro da sala de aula e do ambiente escolar. Dentro de seu escopo as relações de outono, a forma como falamos com as pessoas, estruturas de poder, estruturas de autoridade, uso da linguagem, escolha de material didático, canções, poemas, imagens, mensagens que as crianças recebem sobre valores de gênero, valores culturais, o ensino da história e muitos outros.⁷⁹ (BOLAND, 2016, p. 3)

É preciso ter em mente que a base espiritual sobre a qual Steiner funda a Pedagogia Waldorf, é trazida na conexão explicitada acima entre espiritualidade e liberdade. Ampliando o raciocínio: liberdade e pluralidade em um estado democrático. Em última instância, uma ordem justa e abrangente que consiga conter em si de forma harmônica expressões que são ao mesmo tempo diversas, mas que pertencem às dinâmicas de um grupo específico.

Parece-me que um número crescente de pessoas está querendo investigar esse tipo de questões, explorar os fundamentos espirituais da educação e ver como as indicações de Steiner podem ser desenvolvidas para atender às variadas necessidades das crianças e comunidades escolares em todo o mundo.⁸⁰(BOLAND, 2016, p. 4)

Sem um componente crítico, a própria pedagogia vem a se tornar uma forma reprodutora quer seja de forma geográfica, que seja de forma temporal, de padrões externos às diversas realidades onde foram fundadas escolas. Aos poucos, vem se despertando a atenção à própria práxis desta forma de educação.

A expansão pela qual vem passando a pedagogia Waldorf globalmente, trazendo uma metodologia que demonstra diversos aspectos positivos, precisa ter ao seu lado um pensamento reflexivo que olhe para sua própria filosofia da educação de forma inquisitiva e problematizante. Muitas vezes essas críticas partem muito mais da incompreensão de estudiosos alheios ao movimento.

⁷⁹ "The 'hidden curriculum' was a term coined by Benson Snyder. It has come to refer to the values, norms, attitudes and beliefs unconsciously transmitted within the classroom and the school environment. Within its scope fall relationships, the way we talk to people, power structures, authority structures, the use of language, choice of teaching material, songs, poems, images, messages children receive about gender values, cultural values, the teaching of history and many others"

⁸⁰ "It seems to me that an increasing number of people are wanting to investigate these kinds of questions, explore the spiritual foundations of the education and see how Steiner's indications can be developed to meet the varied needs of children and school communities around the globe. "

Certa dormência que se calca no fazer e sentir inerentes à didática e metodologia elaboradas em seu currículo parece impedir uma ponderação mais aprofundada acerca dos fundamentos espirituais sobre os quais currículo, psicologia do desenvolvimento e formas sociais de autogestão das escolas se baseiam.

No processo de se tornar global, espalhou-se de suas origens na Europa, mas mal começou a refletir criticamente sobre o que essa expansão significa em termos de transmissão de ideias em diferentes culturas e diferentes cenários. Steiner diz: "Queremos transformar o que podemos ganhar através da antroposofia em instrução verdadeiramente prática ... Vamos praticar o ensino e criticá-lo através do discurso." [...] Como um movimento, parecemos melhores em sentir e fazer do que refletir. Como todos sabemos, ler Steiner e chegar a um acordo com a antroposofia é um trabalho árduo. O perigo nisso é que começamos a repetir o que outras pessoas dizem, repetindo coisas como se fossem nossas próprias opiniões, copiando o que outros professores fazem.⁸¹ (BOLAND, 2016, p. 6)

Esta uma forma extremamente perigosa de se praticar a pedagogia Waldorf. Inerente ao fato de se deixar de lado a crítica que deve acompanhar a prática, formas de colonização podem se perpetuar continuamente. O processo emancipador tanto individual, quanto coletivo são colocados em risco e em última instância o próprio processo de tolerância democrática às diferenças e à pluralidade podem não encontrar um chão sólido para e assegurar uma vida social equilibrada.

Segundo Boland (2016, p. 6) uma nova forma de colonização pode advir dessa postura. Muitas discussões em países fora do eixo da Alemanha e, em especial, em locais mais distantes deste centro veem colocando questões no intuito de adicionar à prática a crítica necessária.

Aengus Gordon, o fundador da Ruskin Mill na Inglaterra, coloca a expansão da educação Waldorf em termos mais fortes, questionando se é uma forma de colonização, estabelecendo postos avançados de colonos no exterior para trazer influências civilizadoras para aqueles que precisam deles. "Existem muitos níveis diferentes de colonialismo, não apenas o modelo econômico, mas também o modo espiritual, e seria imperativo em qualquer escola agora, na minha opinião, realmente fazer sua própria auditoria do tempo e do lugar." [...] O Fórum Internacional de Educação Steiner/Waldorf, órgão internacional do movimento educacional Waldorf, declarou recentemente em um artigo: "... ao retomar as indicações que Rudolf Steiner deu para o ensino, que por exemplo se baseiam mais nos

⁸¹ "In the process of becoming global, it has spread from its origins in Europe, yet it has barely begun to reflect critically on what this expansion means in terms of the transmission of ideas into different cultures and different settings. Steiner says: "We want to transform what we can gain through anthroposophy into truly practical instruction ... We will practice teaching and critique it through discourse." (...) As a movement, we seem better at feeling and doing than reflecting. As we all know, reading Steiner and coming to terms with anthroposophy is hard work. The danger in this is that we start repeating what other people say, repeating things as if they are our own opinions, copying what other teachers do"

valores culturais ocidentais, estes precisarão ser complementados ou substituídos por conteúdo correspondentemente valioso, desde que o efeito pedagógico seja preservado. O currículo... é desenvolvido dependendo da posição geográfica e cultural, do tempo relacionado e do desenvolvimento político, bem como das linhas gerais ou globais de desenvolvimento [sic]. Cada escola está localizada em um espaço cultural, geográfico e político. ... Cada região e país tem sua história, que caracteriza a história mundial a partir de seu próprio ponto de vista e também terá seu efeito no currículo." ⁸²

Este currículo que parte da compreensão espiritual do ser humano em desenvolvimento faz parte das estratégias utilizadas pela Pedagogia Waldorf para que através do ensino possa se chegar à questão da pluralidade. Assim, a escolha de temas deve ter como base aquilo que se revela no âmbito cultural-espiritual em que dada escola forma-se.

Estamos cientes de que cada escolha de conteúdo de aula tem a ver com 'seleção', 'construção' e 'foco'? Quando o professor escolhe literatura para os alunos, há de fato uma diferença se o autor é homem ou mulher, tem uma formação urbana ou rural, a qual religião pertencem e assim por diante⁸³. (STEMANN, 2017, p. 1)

Ainda

Como Steiner disse aos primeiros professores da primeira escola Waldorf: "Não ousamos ser simplesmente educadores; devemos ser pessoas da cultura no mais alto sentido da palavra. Temos que ter um interesse vivo em tudo o que acontece hoje, caso contrário seremos maus professores para esta escola."⁸⁴ (STEMANN, 2017, p. 2)

A escolha tem reflexos profundos sobre a visão de mundo do educando, se estruturas de pensamento e comportamento não são trazidos à luz de uma forma consistente com a proposta de educação para o pluralismo, pode ser deixada uma marca de intolerância ou rigidez diante de formas diferentes e singulares de

⁸² "Aengus Gordon, the founder of Ruskin Mill in England, puts the expansion of Waldorf education in stronger terms, questioning whether it is a form of colonisation, establishing settler outposts overseas to bring civilising influences to those in need of them. "There are many different levels of colonialism, not only the economic model but also the spiritual mode, and it would be imperative in any school right now, in my view, to actually do its own audit of time and place." (...) The International Forum for Steiner/Waldorf Education, the international body of the Waldorf education movement, recently stated in an article: "... in taking up the indications Rudolf Steiner gave for teaching, which for example draw more on western cultural values, these will need to be supplemented or replaced with correspondingly valuable content, provided the pedagogical effect is thereby preserved. The curriculum ... is developed depending on geographical and cultural position, time related and political development as well as general or global lines of development [sic]. Each school is located in a cultural, geographical and political space. ... Each region and country has its history, which characterises world history from its own vantage point and will also have its effect on the curriculum."

⁸³ "we aware that every choice of lesson content has to do with 'selection', 'construction' and 'focus'? When the teacher chooses literature for the learners, there is indeed a difference whether the author is male or female, has an urban or rural background, which religion they belong to and so on. "

⁸⁴ "As Steiner said to the first teachers at the first Waldorf school: "We dare not be simply educators; we must be people of culture in the highest sense of the word. We must have a living interest in everything happening today, otherwise we will be bad teachers for this school."

interpretação do mundo como feita por abordagens religiosas ou filosóficas pertencentes às diversidades de grupo.

Desta maneira, a reflexão acerca do caminho da compreensão de que o conceito de espiritualidade nos leva ao ponto cerne da liberdade, de que esta liberdade assume uma face voltada para o desenvolvimento do indivíduo e que a partir desta formação o educando passa a ter uma visão de mundo, na qual estruturas podem se repetir ou o movimento de tolerância ao diferente, ao pluralismo pode ser elaborado.

Como diz Martyn Rawson: "Um currículo waldorf aborda a tarefa de preparar crianças e jovens para os desafios do mundo de uma maneira bastante diferente. Descreve experiências, atividades, temas, material de história e fenômenos que podem proporcionar às crianças e jovens contextos de aprendizagem em que possam se formar e moldar a si mesmos, cultivar suas habilidades, cultivar seus sentimentos, definir e restabelecer sua relação com o mundo e outros e, acima de tudo, desenvolver novas ideias."⁸⁵ (STEMANN, 2017, p. 5)

Uma vez que os exemplos dados por Steiner foram criados em um tempo, lugar e cultura específicos, ele não abarca as realidades econômicas, culturais, sociais e políticas de grupos específicos de pessoas em outras localidades e estágios de desenvolvimento. A resposta a essa crítica alegando que há uma realidade universal que transcende questões de tempo, lugar e cultura é verdadeira na medida em que se compreende o desenvolvimento da espiritualidade como um fato humano universal.

Porém, cada realidade distante no tempo e no espaço da formação da primeira escola requer que o desenvolvimento espiritual perpassasse as camadas sociais, históricas e econômicas de forma a que o modelo de simples reprodução do currículo original não se torne uma forma de dominação.

Enquanto muitos educadores Waldorf afirmam que podem adaptar o currículo de acordo com as necessidades de seus alunos e com sua realidade local, a maioria das escolas Waldorf descritas na literatura e todas as escolas às quais tive acesso tanto no Brasil quanto nos Estados

⁸⁵ "As Martyn Rawson puts it, "A Waldorf curriculum approaches the task of preparing children and young people for the challenges in the world in quite a different way. It describes experiences, activities, themes, story material and phenomena that can provide children and young people with learning contexts in which they can form and shape themselves, school their abilities, cultivate their feelings, define and re-define their relationship to the world and others and above all, to develop new ideas."

Unidos implementam o currículo oficial de maneiras bastante semelhantes.⁸⁶(SOUZA, 2012, p. 62)

O debate em torno de uma forma pedagógica surgida no tempo e no espaço distantes da realidade contemporânea brasileira leva a pontos, sem dúvida, muito importantes. É preciso uma ressignificação dos valores apontados por Steiner então, caso contrário pode-se cair na armadilha de um colonialismo disfarçado.

Isso não invalida as qualidades e os progressos alcançados por esta pedagogia, porém, faz-se necessário que uma leitura feita a partir da realidade concreta em que cada escola se insere indique as formas e dinâmicas que são preciso que se modifiquem. O equilíbrio entre as relações de poder é sutil, mas através de pesquisas e discussões deve ser feito, se não teremos uma forma enrijecida de educação espiritual.

Neste caso, o problema reside em querer tratar a religião como formadora de valores numa dimensão transcendente e não imanente, pois tratando as religiões como sendo de uma esfera não humana, estaremos afirmando que uma, ou umas, estão certas e outras erradas. Entretanto, se nos concentrarmos sobre as cosmologias e/ou cosmovisões das diversas religiões, não importando se minoritárias ou não, e ainda se nos debruçarmos mais nos sentimentos de religiosidade e menos nas filiações a instituições religiosas, saímos de um eixo transcendente de debate, adentrando em outro imanente e histórico delas, isto é, de entendimento das religiões como criações humanas. Fazendo isso se evita cair ou recair na dimensão danosa para a democracia e a pluralidade da Educação Religiosa, tão confundida com o Ensino Religioso, e se entra no âmbito das culturas religiosas, estas tratadas como fenômenos sociais e humanos. (OLIVEIRA, 2020, p. 27)

Seria contrário ao pensamento originário de Steiner colocar formas rígidas de conduta perante as diversas situações pedagógicas, posto que a liberdade espiritual se faz no momento em que uma decisão tem que ser tomada, um caminho escolhido para percorrer. São as crianças e jovens presentificados em sua realidade sócio-histórica que devem ser levados em consideração quando se pensa na elaboração das metas pedagógicas.

A noção de que o conceito de individualidade em Steiner é algo isolado é uma ilusão. Alguém só é individualidade enquanto, ao particularizar-se, simultaneamente cria afinidade com o seu entorno, ou seja, a individualidade é fundamentalmente dialógica. (BACH, 2012, p. 316)

⁸⁶ "While many Waldorf educators claim that they can adapt the curriculum according to their students' needs and to their local reality, most of the Waldorf schools described in the literature and all the schools which I had access to both in Brazil and in the United States implement the official curriculum in quite similar ways."

Esta busca de equilíbrio para a individualidade entre seu universal humano e seu contexto faz parte do arcabouço que constitui a Pedagogia Waldorf.

Em minha visão a nova geração de escolas e professores Waldorf precisa encontrar um modo de recriar esta educação por seus critérios dentro das necessidades de seus alunos no contexto social em que eles se encontram, tomando uma perspectiva crítica sobre as tradições Waldorf. Crucial para esta iniciativa é a questão do aprendizado sustentável do professor, no sentido de ser autogerado, autossuficiente, duradouro, é direção e condução do professor. [...] eu uso a expressão aprendizado do professor para descrever os processos pelos quais os professores desenvolvem e sustentam seus conhecimentos profissionais, criam sua identidade profissional e contribuem para sua comunidade profissional. (RAWSON apud BACH, 2012, p. 342)

O foco dado na teoria steineriana sobre a dimensão do indivíduo pode levar à concepção errônea de que o caráter temporal e local de que constitui essa mesma individualidade são vistos como aspectos menos importantes, o que ocasionaria em suas propostas pedagógicas a uma centralização de ideias, ou seja, um currículo e um modo único de atuação que prescindem de uma conformação às mais diferentes realidades.

Contudo, o ponto fundamental é que para ele as transformações sociais seriam uma decorrência das transformações internas e vice-versa, e que estas poderiam ser trabalhadas no decorrer de uma educação espiritual voltada para sua realidade concreta. É neste ponto que as individualidades de educadores (as) e educandos (as) encontram-se para que as decisões livres, mas que sejam mutuamente tolerantes.

O foco que Steiner coloca na dimensão da individualidade pode sugerir uma subestimação do ser social e cultural construído ou em construção no sujeito. [...] Ele não nega o ser de classe ou o ser social que somos, mas nos faz lembrar que há uma instância humana que não é consequência do processo de socialização, e sim, pelo contrário, é reformuladora do mesmo. O pensamento steineriano explora o desenvolvimento de uma qualidade da consciência para capacitá-la a conhecer essa instância e assim gerar um novo agir no mundo. Quem alcança em si essa qualidade da consciência permite-se entrar em outro padrão de relação com o outro e a transformar o seu ser social. (BACH, 2012, 317)

3.3 – Educação espiritual e contemporaneidade: um olhar para o Brasil

O tema da pluralidade e da tolerância à diversidade ocupa cada vez mais espaço nos debates acerca do papel da escola na formação de crianças e jovens. Uma questão sempre premente é trazida à consciência no que diz respeito aos limites da educação escolar.

Em que medida o currículo articula pontos de vista diferenciados sobre a diversidade e, conseqüentemente o pluralismo, vem sendo pauta de diversos estudos. A problemática hoje encontra-se instalada na pauta política: quais os limites entre público e privado no que diz respeito à formação e preparação dos (as) alunos (as) para a realidade contemporânea.

A diversidade humana está posta desde os primórdios da humanidade, mas somente a partir do final do século XX é que a sociedade se dá conta que esta especificidade, ao ser discutida no espaço escolar, permitiria à educação um espaço de superação de preconceitos, bem como de um processo de ensino e aprendizagem homogeneizado. Na educação contemporânea, a escola é o espaço onde o desenvolvimento de um sistema de ensino interconectado com os problemas da sociedade atual, abole a velha estruturação de um ensino fragmentado e descontextualizado da realidade. A valorização de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, etc. possibilita a reflexão de questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade na e da sociedade que compõe a escola. Necessita-se, assim, valorizar todo o conhecimento que os diferentes grupos trazem para a sala de aula, enriquecendo muito mais o ensino e a aprendizagem. (JUNQUEIRA e RODRIGUES, 2017, p. 206)

Esta é a razão pela qual os temas de pluralismo, diversidade, tolerância foram tomando forma de políticas públicas no Brasil nos últimos anos. A diversidade de religiões e a liberdade de consciência convergem, no espaço escolar, para a questão da espiritualidade.

Contudo, os princípios elaborados a partir de critérios laicos prevêm o preceito de que o Estado, resguarde o direito para a manifestação de crenças e visões de mundo divergentes, garantindo a liberdade de consciência, seja ela religiosa ou não. Este princípio tem grande importância para a realização da diversidade cultural e da vida democrática.

A humanidade, caracterizada hoje pelo individualismo e perfil homogeneizado, ofende e fragiliza ela própria ao negar a variedade e a complexidade do ser, do sentir, do crer e das inesgotáveis possibilidades de se transformar. Assim, a prática de desrespeito às muitas formas de

crença, mina um direito fundamental do ser humano: a liberdade. Um dos caminhos para garantir o direito à liberdade é o da Educação, por meio da produção do conhecimento, da ciência. (SENA, 2017, P. 7)

A escola como um fato social encontra-se diante deste debate sobre a liberdade de consciência tanto na esfera pedagógica, quanto religiosa. Destarte, ela pode servir como um instrumento de doutrinação ou como um campo no qual pode ser cultivado a tolerância e o respeito à pluralidade⁸⁷.

Os modelos pedagógicos são de importância central, posto que a partir deles uma nova forma social vai sendo elaborada. A imposição por parte do Estado sobre as questões de diversidade, sobre o que seria certo ou errado, pode tolher a individualidade em sua compreensão das manifestações possíveis de formas culturais ou religiosas.

Isso depende da forma com que é organizado, pois é preciso sensibilidade para a compreensão de fatos culturais que interferem na formação da sociedade. O respeito é consequência do direito à liberdade de cada um e perpassa a pluralidade cultural/religiosa. (JUNQUEIRA e RODRIGUES, 2017, p. 216)

Somente a partir de uma concepção pedagógica que busque articular a realidade vivenciada pelos (as) estudantes – no tempo e no espaço – indicando-lhes a diversidade brasileira em um contexto amplo, é que se pode chegar a uma compreensão de si mesmo e do outro. Cabe à escola o papel de mediar a aprendizagem que seja significativa socialmente. As crianças e jovens deveriam ter acesso às realidades de situações oriundas de temas culturais e religiosos.

A questão de uma interculturalidade religiosa é uma realidade que deve ser construída a partir de diversas realidades e aspectos culturais. Os conteúdos são articulados a partir do cotidiano dos estudantes (o seu tempo e o seu espaço), integrados a um contexto mais amplo, escolhidos a partir da significatividade dos temas. A riqueza cultural e religiosa brasileira proporciona a reflexão sobre a realidade, numa perspectiva de compreensão sobre si e o outro. (JUNQUEIRA e RODRIGUES, 2017, p. 219)

⁸⁷ São diversas as situações que se têm apresentado no cenário brasileiro, os quais apontam na direção de uma moralidade anacrônica instrumentalizada por questões partidárias como se pode observar, por exemplo, no Projeto de Lei Escola Sem Partido (PLS 193/2016) que tem como proposta alterar a LDB 93994/96. Dito isto, nota-se que na segunda década do século XXI, tal processo está sendo não apenas questionado, mas verifica-se um processo de alteração por meio de legislações no âmbito, municipal, estadual e federal, com projetos de lei em que a questão da criticidade e questionamentos a partir de referências que valorizam a sociedade multifacetada estão sendo significativamente anulados. (JUNQUEIRA e RODRIGUES, 2017, p. 210)

Considerando a concepção de espiritualidade para a Pedagogia Waldorf pode-se desvendar sua intenção de que ideia de educar espiritualmente é possibilitar o desenvolvimento e emancipação dos educandos via aspectos morais, éticos, emocionais, intelectuais e espirituais.

Na perspectiva da educação, Steiner considera a educação como processo de interação social que têm como foco alcançar a dimensão imaterial da pessoa, na perspectiva dela ampliar sua capacidade de agir a favor da dignidade que dá emancipação da vida. Para ele, as atividades de treinamento ficam numa esfera da materialidade e não ampliam a dinâmica de refinamento de cada pessoa, da mesma forma o que o ensino vinculado apenas à transmissão de informações e conhecimentos. (KEIM, 2018, p. 193)

De modo semelhante, a escola como a conhecemos parece ter se tornado um empecilho para a educação do espírito humano. Primeiro porque incute uma mentalidade escolarizada e o monopólio da aprendizagem ditando como, onde, porque e o que se deve aprender. É que os problemas enfrentados pela educação ultrapassam os limites do sistema, cultura e lógica escolares

Nessa direção, para que educar espiritualmente os estudantes se precisamos disputar o poder entre outros países em termos de aquisição de conhecimentos, saberes e habilidades? Para que contemplar e educar as emoções (inclusive por meio das artes) se o que queremos é o desenvolvimento puramente racional de nossos jovens? Por que iremos valorizar o coletivismo em detrimento do individualismo se o primeiro mostra-se mais ineficaz quando se trata de inculcar o espírito (sempre lamentável) de competição? (GONÇALVES, 2016, p.7)

Contudo, tal instituição muitas vezes estimula a competição e o egoísmo humano ao invés do cultivo do respeito mútuo e do altruísmo. Sendo assim, em nosso atual sistema escolástico, urge a invenção de uma pedagogia que possibilite a ascensão plena da espiritualidade humana. Segundo Gonçalves (2012, p. 7) “Por que não pensar uma nova pedagogia que emancipasse o homem visando a consciência de sua dimensão espiritual?”

[...] atentar, [...], para um novo olhar ao redor das noções de indivíduo e de tolerância, conseqüentemente de Direitos Humanos, Direitos Humanos estes tão propalados contemporaneamente [...] Neste caso, se não se quiser incorrer na problemática em torno de verdades inquestionáveis, universais e absolutas, advindas das religiões, faz-se pertinente sublinhar uma perspectiva de Ser que dialogue com a ideia de movimento e de construção/desconstrução/reconstrução no qual um constante processo de reformulação religiosa encontra-se atuante junto as e dentro das pessoas. (OLIVEIRA, 2020, p. 25)

Ainda corroborando essas ideias, Keim (2018, p. 12) afirma que

Esse referencial se soma a princípios do legado de Rudolf Steiner, na perspectiva de processo educativo pautado na liberdade. A linguagem e a cosmovisão assumem papel relevante nesse processo como identidade e representação, como é possível desencadear um processo de educação que tenha por base a espiritualidade.

A prioridade que Steiner deu a uma teoria de conhecimento pautada na individualidade pode resultar na falsa impressão de que a sua colaboração ao pluralismo estaria sendo negligenciada.

Compreender *A Filosofia da Liberdade* como filosofia social torna-se um pré-requisito para vislumbrar o espectro de alcance do individualismo ético. A discussão sobre a opressão é importante em Steiner, não só no micros social, mas no macro também. Com isto, inclui-se na discussão as diferentes barreiras que as circunstâncias vividas possam apresentar ante o desenvolvimento da individualidade. (BACH, 2012, p. 324)

A visão de Steiner sobre a questão da opressão social passa por sua idealização da Trimemoração Social. A vida da escola deveria estar resguardada sob o princípio da liberdade. A atuação do Estado na determinação tanto de conteúdos, quanto de formas pedagógicas, é nociva. Da mesma maneira, uma escola pautada pelas necessidades de organizações econômicas deve formar indivíduos que vão a suprir essas necessidades, sem lhes abrir espaço para uma verdadeira expressão de sua liberdade espiritual.

As forças de julgamento e sentimento que estão predispostas na personalidade humana e que deveriam ser desenvolvidas num saudável cultivo da vida espiritual pública, não encontram o caminho nas instituições sociais em que o homem moderno vive. Estas instituições esmagam o livre desenvolvimento do ser humano individual. De dois lados, interpõe-se esta opressão. Por lado do Estado e da vida econômica. E o ser humano investe, consciente ou inconscientemente, contra esta opressão. Neste ataque, está a real causa das demandas sociais do nosso tempo. O restante que vive nessas exigências é onda levada à superfície que esconde o que reina nas profundezas da natureza humana. (STEINER apud BACH, 2012, p. 326)

Especificamente, dentro do âmbito de uma educação espiritual, que se propõe operar a partir da categoria de espiritualidade como liberdade, é de grande importância que o (a) educador (a) tenha autonomia para conduzir os processos escolares de acordo com a visão pedagógica que lhe serve de base. Desta forma, a práxis da Pedagogia Waldorf exige por parte daquele (a) que a aplica sempre

uma maior tomada de consciência sobre os princípios antropológicos – quer seja em sua forma social, antropológica ou curricular. E, além disso, a delicadeza de colocar essa prática no contexto social no qual a escola encontra-se.

É necessária a clareza de que aquela prática proposta por Steiner tinha também sua historicidade, as exigências que aquele momento e aquele meio demandavam. Permanecer atrelado à forma pode, ao contrário de ser libertador, ganhar forma inversa e tornar-se alienante.

Essas diferenças desafiam educadores (as) Waldorf no Brasil. O que se observa hoje é que cada vez mais a educação precisa se colocar como um canal através do qual os princípios democráticos possam ser respeitados. Pensando aqui democracia em um sentido de pluralidade, tolerância e responsabilidade social.

É preciso pensar e viver a educação como meio democrático e, nesta trajetória, possibilitar o ser humano a se tornar cada vez mais autônomo e protagonista do seu processo de construção de conhecimento. Processo que deve ser pautado em condutas que permitam formar um cidadão ético, que respeite a liberdade religiosa, que caminhe para a tolerância e para a responsabilidade social, visando à construção da cultura de paz, do respeito e do cuidado com o diferente. (PANSIEWICZ, 2020, p. 179)

É preciso pensar a realidade brasileira em diversos contextos – religioso, cultural, geográfico e histórico – para que uma forma efetiva de práxis Waldorf alcance os objetivos espirituais fundamentais apontado por Steiner. Objetivos estes, como colocados acima, que vinculam a ideia da espiritualidade à ideia da liberdade e de como essa se manifesta não apenas no processo de autorrealização e autoconsciência, mas tendo este processo como ponto de partida de uma transformação na vida social.

Mais pontualmente, em nosso recorte, na relação entre uma educação espiritual e a democracia - naquilo que tange à pluralidade em seu contexto político, à multiculturalidade em seu contexto social e por fim a uma cultura de tolerância.

Estes pontos mostram-se como um desafio, pois além do trabalho que se exige de educadores (as) para a compreensão dos princípios orientadores da Pedagogia Waldorf, sua inserção na realidade brasileira não se dá de maneira uniforme.

Ressalto aqui dois aspectos que têm feito parte da constituição do movimento Waldorf no Brasil, a dizer: a dificuldade de expansão desta pedagogia para as

escolas públicas e do fomento à pesquisa sobre a cultura brasileira como uma disposição para a própria forma democrática e plural.

Após 65 anos da fundação da primeira escola Waldorf no Brasil, este movimento está em plena expansão.⁸⁸

Apesar destes números, apenas um percentual menor de escolas Waldorf são públicas. É possível colocar-se uma pergunta no sentido de que em sua forma original, esta pedagogia foi pensada para ser de possível acesso a qualquer família que desejasse que seus filhos estudassem nela.

Hoje existem grupos que atuam no sentido de incentivar, fomentar e criar estratégias para que escolas públicas que desejem assumir a Pedagogia Waldorf encontrem seu caminho tal como o Instituto Ruth Salles e a própria FEWB.

Esse ponto é crucial se pensarmos que o pluralismo surge de um terreno no qual exista de fato um universo de diferentes – tanto cultural, quanto social; tanto econômico, quanto religioso.

Mas hoje, muitas famílias que gostariam de ter seus filhos estudando em uma escola Waldorf, não tem condições de pagar por isso. Já existem no Brasil algumas escolas Waldorf na rede pública, que fazem um lindo trabalho, mas ainda são poucas. Precisamos de mais escolas como essas.

Para fomentar e orientar novas iniciativas, estamos visitando as iniciativas existentes e realizando uma pesquisa sobre cada uma, para saber como foram criadas e qual foi o caminho trilhado por cada uma dessas escolas Waldorf públicas.

O próprio Rudolf Steiner criou a Pedagogia Waldorf para que fosse uma pedagogia para o POVO, e é missão do Instituto Ruth Salles contribuir para que este ideal seja realizado. (Site Instituto Ruth Salles. <https://www.institutoruthsalles.com.br/pedagogia-waldorf-na-rede-publica/Acesso> 11/11/2020)

Além disso, um grupo de professores vem percebendo a necessidade do trabalho com a cultura brasileira, como uma maneira de atualizar e conectar a Pedagogia Waldorf com as realidades locais. Esse trabalho tem como premissa a ideia de que somente a partir do reconhecimento de um lugar de pertença o caminho para a pluralidade é possível.

⁸⁸ A partir daí, muitos outros movimentos aconteceram, surgindo então vários jardins de infância e outras escolas no Estado de São Paulo e em outros estados. Desde a fundação da Federação das Escolas Waldorf (FEWB) em 1998, houve um crescimento significativo de iniciativas relacionadas a Pedagogia Waldorf, de mais de 200%. Hoje são 88 escolas Waldorf filiadas e mais 170 em processo de filiação distribuídas em 21 estados brasileiros, reunindo mais de 16.000 alunos e cerca de 1.700 professores. Para atender a busca por formação pedagógica Waldorf existem hoje 20 centros de formação distribuídos pelo país. (Site da FEWB – Federação das Escolas Waldorf no Brasil. http://www.fewb.org.br/pw_ensino_religioso.html. Acesso 11/11/20)

Este pretende ser um espaço de troca, de encontro, de cruzamento, de construção e de reflexão permanente a respeito de ações voltadas às Brasilidades à luz da Antroposofia. Por se destinar àquilo que a palavra re-conhecimento significa em seu sentido primeiro - tornar conhecido ou tomar consciência -, este nosso ambiente virtual é destinado a pesquisadores, professores, estudiosos (acadêmicos ou não) e mestres da cultura popular, bem como suas vivências, pesquisas e saberes dos mais diversos lugares do Brasil.

O impulso da criação deste espaço coletivo dentro da FEWB vem não apenas da necessidade das escolas Waldorfs de todo o Brasil se saberem e se conhecerem em suas diversidades, como também da necessidade da própria FEWB fomentar pontes para que possamos estar cada vez mais no mundo por nós mesmos. Sendo assim, ressaltamos a intenção de:

- Manter esse canal de franco e aberto debate a respeito de nossa sociedade e educação nacional em relação às escolas Waldorf;
- Mapear e referenciar os grupos que discutam temáticas afins em diálogo com a Antroposofia;
- Acolher e ampliar as diferentes vozes, cores, sabores, ritmos, cantigas, histórias, repertórios;
- Tomar consciência do que fazemos, como fazemos e porquê fazemos;
- Fomentar a pesquisa do que está por vir. (Site da FEWB – Federação das Escolas Waldorf no Brasil. http://www.fewb.org.br/pw_brasilidades.html. Acesso 11/11/20)

Síntese do capítulo

Consequente ao seu pensamento sobre uma ordem social por ele denominada Trimembração Social, Steiner pontua o caráter de liberdade que deve viger no âmbito da educação. A escola Waldorf surge dentro de uma proposta como essa.

Para ele estava claro que se interesses econômicos adentrassem esse campo muito daquilo que deveria ser elaborado através de uma prática pedagógica para autonomia e liberdade de pensamento seria prejudicado, pois uma educação para a vida econômica forma indivíduos para continuar exercendo papéis na relação produção e consumidor.

Da mesma forma, se o Estado impõe-se como o diretor pedagógico, as instituições tendem a perder suas características mais singulares, uma vez que o currículo teria que se adaptar a uma realidade abstrata imposta pelo Estado, longe da realidade de cada situação local e cultural.

A independência da educação em relação ao Estado e à economia é almejada [...] Os princípios do mercado ou do Estado, quando se fazem valer na área cultural-educativa, operam como opressão às individualidades humanas. Esta concepção norteia as escolas Waldorf pelo mundo, ou seja, que a educação não deve ser regida pelas necessidades da esfera política, nem da esfera econômica. Na concepção steineriana de sociedade, a liberdade é conceituada como exercício individual. O artista, ou o cientista, ou o professor teriam como metas uma atuação a partir de um exercício do seu individualismo ético. A força que sustenta a esfera cultural (educação, ciência, arte) emana de individualidades. O caminho de uma nova sociedade não é a implantação de um sistema de cima para baixo para toda a sociedade, mas a criação de novas formas de relações sociais a partir do contexto vivido por individualidades eticamente centradas no conceito de espírito livre. (BACH, 2012, p. 325)

Para ele, somente se considerando a educação como uma tarefa do âmbito cultural é que esta teria a possibilidade de trabalhar a partir de vivências surgidas das relações entre educadores (as), crianças e jovens.

Neste sentido, as vivências se vinculam ao princípio da espiritualidade, considerada não como antagônica à realidade material, mas coexistindo com esta de forma que conceitos espirituais e práxis pedagógica se entremeiam em um processo constante de reformulações e redirecionamentos.

Ainda que seu ponto de partida para o desenvolvimento espiritual seja o indivíduo, esta maneira de colocar-se no mundo é um primeiro passo no sentido de

uma transformação social, posto que o defrontar-se com o mundo – condições sociais, ambiente escolar etc – estabelece uma relação necessariamente dialógica para que novas formas possam surgir.

Além disso, os princípios pedagógicos têm que ir ao encontro da diversidade cultural na qual cada escola Waldorf se implanta. O indivíduo em seu processo de autodesenvolvimento é formado, também, a partir de sua culturalidade. O quanto as comunidades locais estão representadas dentro das escolas Waldorf brasileiras é uma pergunta que se coloca fortemente, uma vez que, em princípio, esta é uma escola que deveria ser aberta a todos.

A questão da diversidade e da diferença e de como a diversidade é apresentada nas escolas e suas comunidades é uma que se estende além dos muros da sala de aula. Até que ponto as escolas devem refletir suas comunidades mais amplas? Esta não é uma pergunta nova. Quando a primeira escola foi fundada em Stuttgart, em 1919, foi iniciada para os filhos dos trabalhadores. Este início tinha um forte elemento de justiça social dentro dele. Antes que muitos anos se passassem, tornou-se mais uma escola para os filhos de antropósofos, e não necessariamente representava a comunidade mais ampla de Stuttgart [...]. Cada escola é diferente, mas há questões que podem ser relevantes para todos. Em cidades cujas populações incluem muitas culturas diferentes, origens étnicas e crenças, esses grupos são bem representados dentro das escolas Steiner? Minha experiência é que muitas vezes eles não são. Existem razões compreensíveis, como acessibilidade e finanças que entram em jogo nesse assunto, mas continua sendo uma questão válida.⁸⁹ (BOLAND, 2017, p. 5)

Também um outro fator que se coloca como um questionamento válido para a prática desta pedagogia após cem anos de seu surgimento. Diz respeito ao que foi elaborado por Steiner à época da fundação da primeira escola, como distinguir entre uma resposta vinculada aos acontecimentos e necessidades daquela recorte de tempo e aquilo que é realmente fundamental e forma a base de sua educação espiritual.

Essa pergunta é bastante pertinente, porque a forma como ela é respondida tanto em um nível teórico, quanto em um nível prático, faz com que aquilo que vincula espiritualidade e contemporaneidade sejam pertinentes ou não como uma

⁸⁹ “The question of diversity and difference and how diversity is presented in schools and their communities is one that extends beyond the classroom walls. To what extent do or should schools reflect their wider communities? This is not a new question. When the first school was founded in Stuttgart in 1919, it was begun for workers’ children. This beginning had a strong element of social justice within it. Before many years had passed, it became more a school for the children of anthroposophists, and did not necessarily represent the wider community of Stuttgart (3). Every school is different, but there are questions which may be relevant to all. In towns whose populations include those of many different cultures, ethnic backgrounds, and beliefs, are these groups well represented within Steiner schools? My experience is that they often are not. There are understandable reasons such as accessibility and finance which play into this, but it remains a valid question. “

solução para as demandas atuais no que tange à questão do pluralismo nas escolas.

O que for aplicado reprodutivamente, em outro tempo e em outro espaço, é um silenciamento do sujeito pedagógico. A pergunta é se os educadores Waldorf estão se autorrealizando com suas atitudes profissionais. A outra pergunta é se eles estão sendo ingênuos para se denominarem autorrealizados quando somente reproduzem modelos, ou se estão sendo críticos e buscam a autorrealização na construção de sua identidade. Quem só reproduz ou é impedido de renovar está com a identidade sendo barrada, o ser do Homem é tornar-se (BACH, 2012, p. 347)

Culturalidade, temporalidade, identidade e alteridade são elementos que se colocam como formadores de uma democracia naquilo que ela apresenta como um espaço que abarque a pluralidade existente na sociedade percebidas a partir desses aspectos.

A Pedagogia Waldorf no Brasil encontra-se hoje diante destas perguntas e considerações. Elaborar análises, apontar caminhos, devem fazer parte de seu amadurecimento como pedagogia espiritual inserida em um contexto atual e local de uma sociedade laica, buscando assim respostas para a questão da pluralidade em suas diversas e possíveis manifestações.

CONCLUSÃO

Surgida a cento e um anos atrás a primeira escola Waldorf em Stuttgart é um marco em meio a uma série de mudanças que ocorreram no final do século XIX e início do século XX. Seu aparecimento não se dá por um acaso ou como que surge espontaneamente sem nenhuma vinculação com o ambiente que havia na Europa em busca de reformas no âmbito social, bem como pedagógico.

Como é sabido, pelo menos no âmbito da cultura europeia e de suas extensões mundo afora, os quarenta anos entre 1890 e 1930 foram coalhados de propostas e experiências de inovação no campo da educação, no que ficou conhecido de modo genérico por nomes como Nova Educação, Escola Nova, New Education, Education Nouvelle, Reformpädagogik. (RICKLI, 2009, p. 1)

Várias personalidades reconhecidas e estudadas pelas formações em pedagogia até os dias de hoje participaram mais proximamente ou distantes da configuração das práticas e das teorias acerca da educação de crianças e jovens.

Tanto por um viés psicológico, quanto por um viés filosófico, os temas que foram abordados por este movimento tinham em mente o ser humano em formação e a pergunta de como seria possível educá-lo. As premissas para cada uma das correntes de pensamento que convergiram para a ideia da necessidade de uma reformulação da pedagogia são várias. A visão de ser humano encontra-se permeada pelo pensamento positivista em um ambiente cada vez mais secularizado.

[...] a maior parte dos cursos de formação de professores não deixa de mencioná-la, ligando a ela nomes tão díspares como os de Claparède, Decroly, Freinet, Neill, Dewey, Montessori, por vezes Makarenko, e no Brasil os de Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Além disso, foi também no meio dessa movimentação, na década de 20, que se ergueu o nome de Jean Piaget, embora não se costume estudá-lo associado ao rótulo Escola Nova e sim ao rótulo que predominou no fim do século XX: Construtivismo. (RICKLI, 2009, p. 1)

Foi em meio a essas reformulações que surgiu o um impulso para a elaboração de uma filosofia da educação que trouxesse as direções para o desenvolvimento de um currículo e uma prática de sala de aula que dimensionasse o ser humano não apenas em seu aspecto material, mas que incluíssem em suas ocupações, outros aspectos não-materiais no intuito de uma pedagogia com o olhar

voltado para a educação espiritual. Steiner se destacou com o direcionamento da educação parar no cenário marginalizado pelos cânones materialistas e positivistas que perpassam o contexto civilizatório vigente. (KEIM, 2014, p. 196)

Este tipo de postura confrontava-se com o que se colocavam como novas ideias e ideário acerca da educação. Isto gerava oposições que levaram Steiner a buscar proposições e soluções para justificadamente apresentar a Pedagogia Waldorf colocada sobre as bases da Antroposofia.

Conseqüentemente, na percepção de Steiner, a educação de crianças e jovens, parte de uma compreensão da vida humana como uma contínua atuação em direção à liberdade. Desta forma, a pedagogia acontece como um revigoramento de uma dimensão que é subjetiva, mas que é o ponto a partir do qual abre-se a oportunidade para a libertação tanto pessoal, quanto social.

Em conformidade com essas proposições, Rudolf Steiner por meio da Pedagogia Waldorf e da Antroposofia, lida com poderes classificados pela ciência positivista como de dimensão metafísica, mas carrega uma gama de argumentos e uma ideologia amorosidade e de refinamento nas relações humanas que comprovadamente promove ações de formação humana que testemunham libertação e valorização da vida. (KEIM, 2014, p. 196)

Como primeiro trabalho de aplicação de suas ideias, Steiner foi convidado a fundar aquela que se tornaria a primeira escola Waldorf para os filhos dos funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria.

Suas ideias abarcavam a concepção de que este tipo de escola deveria se tornar um espaço no qual a diversidade social pudesse se ver refletida independente da condição social, para que através do convívio as crianças e jovens pudessem experienciar, através de seus contatos e das oportunidades criadas pelos (as) educadores (as), uma dimensão mais interiorizada de cada um (a).

Para compreender essa pedagogia não basta apenas localizá-la em seu recorte histórico no âmbito das ideias, pois isso não apresentaria sua características intrínsecas, aquilo que a fazia distinta (sem um intenção valorativa) em relação às outras propostas que então surgiam. Neste sentido, a concepção do termo espiritual tem que ser colocado no quadro teórico divisado por Steiner já a partir de sua obra *A Filosofia da Liberdade*.

Um tema que se deve ressaltar desta construção teórica filosófica e que constitui uma das pedras sobre a qual a educação é discutida por ele é a da busca

pela integração entre o mundo material e o mundo espiritual. Mas além dessa afirmação, seu percurso filosófico propõe maneiras para que cada indivíduo possa chegar a percepção destes fatores, com isto ele buscava superar a visão positivista de um mundo regido exclusivamente por leis físicas, químicas ou comportamentais.

Neste ponto, ele inclui a subjetividade como um mundo real também e que exige outras abordagens e métodos para sua compreensão. Esta premissa é de fundamental importância, porque sobre ela se colocam as diretrizes que ele traz para a educação de maneira que esta decorra como uma consequência deste pensamento.

Buscando integrar essas polaridades, a Cosmovisão Antroposófica vai além da simples admissão da existência de fatores espirituais na realidade circundante, propondo o desenvolvimento das faculdades cognitivas, que Steiner afirma estarem latentes em todo ser humano, tornando-o capaz de visualizar estes fatores. Há, assim, a superação do materialismo da vida atual, através de um ato da vontade, trazendo respostas para questões cruciais para o ser humano, para o enigma de sua existência, pelo esforço e o exercício contínuo que conduzem ao aprimoramento do mental cognitivo. Essa transição do pensar material para o pensar espiritual ocorre no campo de experiências internas, através de uma vivência de conceitos e pensamentos livres. Esse é o campo do pensar intuitivo.. (ROMANELLI, 2015, p. 57)

É a partir desta premissa que o desenvolvimento espiritual carrega o ser humano em direção à liberdade. Este tópico se coloca em especial importância para Pedagogia Waldorf, porque a liberdade começa a se caracterizar como uma força impulsionadora, não apenas de transformação pessoal, mas também como impulso para a transformação da realidade social.

A liberdade aponta para a ação humana autônoma, ação esta que objetiva a realização do que ainda está em estado latente, em potência. Ação que se lança do sujeito agente para o mundo circundante quer seja econômico, cultural, ecológico ou pedagógico a partir de impulsos nascidos em seu interior.

A existência humana é admitida como um caminho de conquista da própria individualidade. Segundo Veiga (1994): O individualismo baseado na intuição é ético porque se baseia num princípio segundo o qual o indivíduo coincide com o elemento universal ordenador que se manifesta no pensar sob forma autoconsciente. O homem que segue suas intuições conscientes segue os impulsos e as metas que são próprias da ordem do Universo. Ele segue a vontade de Deus; como dizem as Escrituras, contudo não retornando ao estado inicial, mas incorporando ao Universo um elemento novo: o homem livre! (ROMANELLI, 2015, p. 62)

De forma geral, aquilo que foi desenvolvido por Steiner no campo da educação ao longo de diversas palestras e livros busca encontrar uma forma apropriada para que seu entendimento de educação espiritual (e por sua vez educação para liberdade) pudesse ser desenvolvida de acordo com sua psicologia do desenvolvimento baseada em setênios.

Para ele, o momento de vida na qual a criança ou jovem se encontra são de grande importância, pois seria a partir desta primeira indagação que um planejamento poderia ser elaborado. Porém a forma como este planejamento deveria ser pensando envolve não apenas estas fases de desenvolvimento, mas também a cultura e o tempo aos quais o (a) educando (a) pertence. Se apenas os modelos exemplificados por ele fossem praticados haveria uma discrepância entre seu empenho por liberdade e a prática da Pedagogia Waldorf.

A educação espiritual não pode ser vista como descolada da realidade material, histórica, social e econômica da escola. Somente quando o corpo docente se debruça sobre estas questões é que o caminho para a libertação a partir do indivíduo em direção ao entorno social pode se concretizar de fato.

Isto exige que a cada vez que os princípios filosóficos espiritualistas da Antroposofia se deparem com uma nova realidade, eles devam ser reinventados no sentido de que cada indivíduo estar na busca de encontro com o outro. Se este não é um pressuposto de trabalho, assoma-se a possibilidade de um ambiente opressor, posto que a repetição de modelos não abre espaço para o surgimento de transformação interna e externas.

Como espectro do estudo desenvolvido aqui temos a situação em que a Pedagogia Waldorf – como educação espiritual – encontra-se diante da pergunta acerca do pluralismo.

Não é próprio da Pedagogia Waldorf a convicção de que grande influência pode ser exercida através de regras ou máximas, ou através da predisposição da moralidade. Porém considera que o caminho para a alma da criança, e com ela também para sua orientação, passa simples pela presença, pela empatia. No centro está o conhecimento verificável de que certas alegorias e histórias "de milhares de maneiras" agem sobre moralidade e "empatia" social quando transmitidas à criança da maneira adequada.⁹⁰ (MOABELO, 1994, p. 61)

⁹⁰ "es propia de la Pedagogia Waldorf la convicción de que no se puede ejercer gran influencia a través de reglas o máximas, o a través de la predicción de la moral. Má bien considera que ele caminho hasta el alma del niño, y con ello también hacia su orientación, passa simplemente por la presencia, por la empatia. En el centro subyace el conocimiento comprobable de que determinadas alegorias y relatos "em miles de formas" actuan sobre la moral y la "empatia" social cuando son transmitidos al niño em la forma adecuada. "

Para Steiner, a educação para o social é uma questão prática e deve ser exercitada dentro do contexto escolar através de diversas metodologias. A convivência e a aprendizagem em comum por um grupo específico de alunos (as) constituem uma experiência fundante. Conviver significa buscar caminhos para resolução de problemas e crises.

Habilidades e inclinações, dificuldades e intenções são colocadas todas diante de desafios relacionais através dos quais a aprendizagem social para a formação de comunidades que permitam ao indivíduo se reconhecer e desenvolver a capacidade para reconhecer o outro em sua alteridade, tornam-se possíveis.

Compaixão, empatia, é o verdadeiro mistério da alma humana. Há algo extremamente profundo sobre o fato de que uma alma fechada em um corpo possa sentir algo de outra alma que se alegra ou qualquer alma que sofre, de modo que neste ir e vir de forças de uma alma para outra realmente produz uma forma de mistério espiritual, aqui no mundo físico. No amor cheio de interesse, no olhar atento para toda tristeza e alegria de qualquer ser, em uma firmeza da alma cheia de caráter subjacente, por assim dizer, subjazem inerentemente, as virtudes morais mais significativas e principais.⁹¹ (STEINER apud MOABEL, 1994, p. 61)

O encontro entre formas e predisposições universais inerentes aos seres humanos é o ponto de partida e chegada de todo trabalho pedagógico Waldorf. Encontrar este caminho é já um desafio por si, porém em nenhum momento deve o (a) educador (a) alienar-se do mundo que o (a). Obter a partir de sua realidade cultural os elementos para o desenvolvimento da diversidade, formar com eles a base de seus conteúdos significa em última instância abrir-se ao pluralismo. Este é o desafio que a contemporaneidade nos coloca.

⁹¹ “La compasion, la empatia, es el verdadero misterio del alma humana. Yace algo sumamente profundo em el hecho de que un alma encerrada en un cuerpo pueda sentir algo de lo que otra alma se alegra o por lo que otra alma sufre, de forma que em este ir y venir de fuerzas desde una a otra alma se produce realmente una forma de misterio espiritual, aqui em el mundo físico. En el amor lleno de interés, em el atento mirar a toda tristeza y toda alegria de cualquier ser, em una firmeza del alma llena de caracter subyacen, por asi decirlo de forma inherente, las mas significativas y principales virtudes morales.
“

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Maurício. O Ensino Religioso no século XXI: religiosidade, laicidade e diversidade cultural. *Revista Brasileira de História das Religiões*. ANPUH, n. 17, - ISSN 1983-2850 –<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/index>. 2014. Acesso em 23jul2020.

BACH JR., Jonas. A filosofia de Rudolf Steiner. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 277-280, Editora UFPR, 2010.

_____. A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. Tese de doutorado. Universidade do Paraná, 2012.

BOLAND, Neil. A Sense of Place within the Waldorf Curriculum. *Pacifica Journal*, 50(2), 2016.

_____. Waldorf: An education of its time?, *Pacifica Journal* 51(1), 2017.

_____. Engaging (or not) with Community. *Pacifica Journal* 51(1), 2017.

BRANDÃO, S.H. (2016). Religião na pós-modernidade. In: *Ciências da Religião: história e sociedade*, São Paulo, v. 14, n.1. p.56 a 72. jan/jun. 2016.

CALLEGARO, Bruno. *Momentos de um caminho. Reflexões sobre a vida de Rudolf Steiner*. São Paulo: João de Barro, s/d.

CECCHETTI, E. Ensino Religioso: contextos e perspectivas atuais. *Horizonte*, v. 18, n. 55, p. 10-14, jan./abr.2020.<
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/23401/17223>>. Acesso em: 07ago2020.

DAHLIN, Bo. A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools', *Journal of Beliefs & Values*, 31: 2, 165 — 180. DOI: 10.1080/13617672.2010.503629, 2010.

_____. A critical view of Heiner Ullrich's critique of Rudolf Steiner's philosophy of knowledge. *RoSE - Research on Steiner Education* Vol.4 No.1 2013. ISSN 1891-6511 (online).

EIFF, T.;KUGELGEN, H.. O Ensino Religioso. Textos de Rudolf Steiner como material de trabalho para professores Waldorf. Stuttgart: Liga das Escolas Waldorf Livre, 1997.

_____. *Religious Education in Steiner-Waldorf Schools*. United Kingdom: Floris Books, 2014.

GIDLEY, Jennifer M. Turning Tides: Creating Dialogue between Rudolf Steiner and 21st Century Academic Discourses. A Brief Report on Steiner-based Academic Research in Australia. In *RoSE - Research on Steiner Education* Vol.1 No.1 2010. ISSN 1891-6511 (online).

GOLDSHMIDT, G. Waldorf Education as Spiritual Education. In: *Religion & Education*, 44:3, 346-363, DOI: 10.1080/15507394.2017.1294400. 2017.

GONÇALVES , Augusto C. A. B. Por uma pedagogia da espiritualidade" *Publicación Anual - Nº 2*, ISSN: 2347-016X.

JUNQUEIRA, S. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In PASSOS, João; USARSKI, Frank. *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2016.

JUNQUEIRA, S.R.A. e RODRIGUES, E.M.F. Formar para a diversidade: um paradigma em questão. In *Diversidade e o campo da educação – diálogos sobre*

(in)tolerância religiosa / Marcos Vinicius de Freitas Reis, Antonio Carlos Sardnha, Sérgio Junqueira (organizadores) – Macapá : UNIFAP, 2017.

KEIM, Jacob. Interações de Rudolf Steiner com uma Educação Anticolonial Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 85-100, abr./jun. 2015.

KOLSTAD, Hans. Role of Art, Religion and Morality in Higher Education. In RoSE - Research on Steiner Education, Vol.7, No.2. 2016. ISSN 1891-6511 (online).

LANZ, Rudolf. Do goetheanismo à Filosofia da Liberdade. São Paulo: Antroposófica, 1985.

LEEK, Joanna. Ethics education in Polish schools – a multicultural approach with a global view RoSE - Research on Steiner Education Vol.6 / Special issue 2015 ISSN 1891-6511 (online).

MEYER, Rudolf. Quem era Rudolf Steiner ? São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1969.

MOABELO, E. Tolerancia activa frente a la violència. In GOBEL, Nana; McALICE, Jon. Catálogo para la exposición de la 44ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e. V. Ginebra.1994.

OBERSKI, Iddo. Rudolf Steiner's philosophy of freedom as a basis for spiritual education? In International Journal of Children s Spirituality 16(1):5-17. February 2011. DOI: 10.1080/1364436X.2010.540751

OLIVEIRA, A. M. Ensino Religioso em contexto democrático: debate nas escolas públicas contemporâneas. Horizonte, Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p.15-32, jan./abr.2020.<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/21341/17220>. Acesso em 17ago2020.

PANSIEWICZ, R. e CANTARELLA, A.G. Diálogo inter-religioso e construção de identidades: uma leitura de Paul Ricoeur e Mia Couto. In RIBEIRO, Claudio de Oliveira (org.). *Espiritualidades contemporâneas e direitos humanos*. São Paulo: Edições Terceira Via. 2018.

PASQUARELLI JR., Vital. A arte da consciência: desenvolvimento interior e para vida social. São Paulo: Tese de doutorado. Faculdade de Educação, USP. 2001.

PEARCE, Jo. From Anthroposophy to non-confessional preparation for spirituality? Could common schools learn from spiritual education in Steiner schools?. Pages 299-314. Published online: 02 Aug 2017. <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1361382>

PIVOVAR, GUÉRIOS e STOLTZ. Anais Educere XII Congresso Nacional de Educação. 2015. ISSN 2176-1396

QUIROGA, P. e GIRARD, O. La expansión internacional de la Pedagogia Waldorf.: un análisis historico. Barcelona. Temps de educacion, 48, p. 91-109, 2015.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira (org.). *Espiritualidades contemporâneas e direitos humanos*. São Paulo: Edições Terceira Via. 2018.

REIS, Marcus V. de F., SARDANHA, Antonio C. e JUNQUEIRA, Sérgio. (orgs). *Diversidade e o campo da educação – diálogos sobre (in)tolerância religiosa*. Macapá : UNIFAP, 2017.

RICKLI, Ralf. O desafio da relação acadêmica com a obra de Rudolf Steiner. São Paulo: Trópis, 2010. Disponível em <http://www.tropis.org/biblioteca/escolanovaoculta.pdf>

ROMANELLI, Roselly A arte e o desenvolvimento cognitivo. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. 2008.

_____. A arte e desenvolvimento cognitivo. São Paulo: In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 49 a 66, abr/jun, 2016.

_____. A pedagogia waldorf: cultura, organização e dinâmica social – volume 1. Editora Appris. 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SÃO FELICIO, Marina Milanez de Azevedo, 1987- A contribuição pedagógica de Rudolf Steiner: leitura da trilogia "A arte da educação". Campinas [s.n.], 2017.

SCHIEREN, Jost. Anthroposophy and Waldorf Education – a dynamic relationship. In RoSE - Research on Steiner Education, Volume 6, Number 2 pp. 139-149 December 2015 (online)

_____The scientific credibility of anthroposophy. In RoSE - Research on Steiner Education, Vol.2, No.2, 2011. ISSN 1891-6511 (online)

_____. Research Bulletin, Volume 19, No. 1, 2014.

SCHILLER, Friedrich. A educação estética do homem: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SENA, E. Intolerância, Laicidade e Ensino Religioso. In Diversidade e o campo da educação – diálogos sobre (in)tolerância religiosa / Marcos Vinicius de Freitas Reis, Antonio Carlos Sardenha, Sérgio Junqueira (organizadores) – Macapá : UNIFAP, 2017.

SETZER, W. Tolerância, Convivência e Conflitos Religiosos. <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer>> Acesso em 12set2020.

SOUZA, C. F. B. DE. Apresentação - Dossiê: Religião e Educação. HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, v. 18, n. 55, p. 5, 30 abr. 2020. Acesso em: 07ago2020.

SOUZA, D. L. Learning and Human Development In Waldorf Pedagogy and Curriculum. Harvard: In: ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice, Volume 25, Number 4, 2015.

STAUDEMAIER, Peter. The Higher Worlds meet the Lower Criticism New Scholarship on Rudolf Steiner. In Correspondences 3. ISSN: 2053-7158. 2015.

STEINER, Rudolf. Verdade e Ciência: prelúdio para uma Filosofia da Liberdade. São Paulo: Antroposófica, 1979.

_____. Matéria, forma e essência. O caminho cognitivo da Filosofia à Antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 1994.

_____. Teosofia: introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano. 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 2002.

_____. A arte da educação I. O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. 3.ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____. O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goetheana. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2004.

_____. Minha vida: a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 2006a.

_____. Carências da alma em nossa época. Como superá-las? 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2006b.

_____. A educação da criança: segundo a ciência espiritual. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.

_____. A Filosofia da Liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo método das ciências naturais. 4 ed. São Paulo: Antroposófica, 2008.

_____. Os pontos centrais da questão social. São Paulo: Antroposófica, 2011.

_____. Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

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

_____. Três palestras sobre pedagogia popular. São Paulo: Hífen Editora e Círculo das Artes, 2019.

STEMANN, Katharina. On the Back of the Turtle. Culture and Waldorf Education. <https://www.waldorfresources.org/articles/display/archive/2017/02/09/article/>, 2017.

STERN, F. L. e MILANI, B. F. Análise de bibliografias antroposóficas de Rudolf Steiner por meio da metodologia de Benthall para religiões implícitas. San Pedro: IN: REHMLAC, vol.9, n.1, <http://dx.doi.org/10.15517/rehmlac.v9i1.27667>. 2017.

TAUTZ, Johannes. The Founding of the First Waldorf School in Stuttgart. Nova York: AWSNA Publications Office, 2011.

USARSKI, Frank. O espectro disciplinar da Ciência da Religião. São Paulo: Paulinas, 2012.

VEIGA, Marcelo da. Experiência, pensar e intuição – introdução à fenomenologia estrutural. São Paulo: Cone Sul, 1998.

_____. Posfácio. In: STEINER, Rudolf. A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo método das ciências naturais. São Paulo: Antroposófica, 2008.

_____. In: MIKLÓS, Andreas A . W. (coord.). A dissociação entre homem e natureza: reflexos no desenvolvimento humano. São Paulo: Antroposófica, 2001.

VEIGA, M.; STOLTZ, T (orgs.) O Pensamento de Rudolf Steiner no debate científico. Campinas: Alínea, 2014.

ULLRICH, Heiner. RUDOLF STEINER (1861-1925). In Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol.XXIV, no. 3/4, 1994, p. 555-572.

WILLMANN, Carlo. Religion am Rande – Fundamentalismus in der Mitte? Ein Plädoyer für eine religionssensible Schulkultur. www.rosejournal.com RoSE - Research on Steiner Education Vol.6 / Special issue 2015 ISSN 1891-6511.

WOODS, Glenys J. e WOODS, Philip. Democracy and spiritual awareness: interconnections and implications for educational leadership, International Journal of Children's Spirituality, 13:2, 101-116, DOI: 10.1080/13644360801965891, 2008.