

JONAS BACH JÚNIOR

**A PEDAGOGIA WALDORF COMO EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE:
REFLEXÕES A PARTIR DE UM POSSÍVEL DIÁLOGO
ENTRE PAULO FREIRE E RUDOLF STEINER**

CURITIBA

2012

JONAS BACH JÚNIOR

**A PEDAGOGIA WALDORF COMO EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE:
REFLEXÕES A PARTIR DE UM POSSÍVEL DIÁLOGO
ENTRE PAULO FREIRE E RUDOLF STEINER**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz
Coorientador: Prof. Dr. Marcelo da Veiga

CURITIBA

2012

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Bach Junior, Jonas

A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner / Jonas Bach Junior. – Curitiba, 2012.
409 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Stoltz
Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – métodos de ensino. 2. Pedagogia crítica.
3. Freire, Paulo, 1921-1997. 4. Steiner, Rudolf, 1861-1925.
5. Waldorf, Método de educação. I. Título.

CDD 370.112



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CERTIDÃO

CERTIFICO, que a Tese de **JONAS BACH JUNIOR** intitulada “**A PEDAGOGIA WALDORF COMO EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E RUDOLF STEINER**” foi aprovada em arguição pública pela Banca Examinadora composta pelos seguintes professores: DR. MARCELO DA VEIGA CRON (Presidente), DR^a ARACI ASINELLI DA LUZ, DR. ERNESTO JACOB KEIM, DR^a MARIA CECILIA SANCHEZ TEIXEIRA e DR^a ROSELY APARECIDA ROMANELLI (Membros Titulares), os quais conferiram, respectivamente, os resultados abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. MARCELO DA VEIGA CRON	<i>M. da Veiga</i>	<i>aprovado</i>
DR ^a ARACI ASINELLI DA LUZ	<i>A. Asinelli</i>	<i>Aprovado</i>
DR. ERNESTO JACOB KEIM	<i>Ernesto J. Keim</i>	APROVADO
DR ^a MARIA CECILIA SANCHEZ TEIXEIRA	<i>M. C. S. Teixeira</i>	<i>aprovado</i>
DR ^a ROSELY APARECIDA ROMANELLI	<i>Rosely A. Romanelli</i>	<i>aprovado</i>

CERTIFICO, finalmente, que, diante do disposto no Regimento do Curso, os resultados acima referidos, obtidos pelo interessado nomeado, resultam na aprovação do mesmo como DOUTOR EM EDUCAÇÃO.

Curitiba, 27 de fevereiro de 2012.

Paulo Vinicius B. Silva

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Matr.: 182429

*Inquirido sobre a sua raça, respondeu:
 - A minha raça sou eu, João Passarinheiro.
 Convidado a explicar-se, acrescentou:
 - Minha raça sou eu mesmo.
 A pessoa é uma humanidade individual.
 Cada homem é uma raça, senhor polícia.*

Mia Couto

**Conto: “O embondeiro que sonhava pássaros”,
 do livro “Cada homem é uma raça”**

*- Pai, ensina-me a existência.
 - Não posso. Eu só conheço um conselho.
 - E é qual?
 - É o medo, meu filho.
 História de um homem é sempre mal contada.
 Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente.
 Ninguém segue uma única vida,
 todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens.
 Agora, quando desembrulho minhas lembranças
 eu aprendo meus muitos idiomas.
 Nem assim me entendo.
 Porque enquanto me descubro, eu mesmo me anoiteço,
 fosse haver coisas só visíveis em plena cegueira.*

Mia Couto

**Conto: “O apocalipse privado do tio Geguê”,
 do livro “Cada homem é uma raça”**

Agradecimentos

Aos meus pais, Glória e Jonas, que formaram o berço das minhas primeiras palavras.

À Silvia e à Catharine, que me acompanharam na gestação deste trabalho.

Aos orientadores, Profa. Dra. Tania Stoltz e Prof. Dr. Marcelo da Veiga, por todas as portas que se abriram no caminho da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Jost Schieren por possibilitar o período de estudos na Alemanha.

Aos professores Waldorf que participaram nesta pesquisa.

Ao Ivo Dickmann por todas as colaborações que prestou sobre a obra de Freire.

Ao Siamak Farhur pelos diálogos que aguçam a consciência.

Esta pesquisa é fruto de uma cooperação científica entre a Universidade Federal do Paraná e a Alanus Hochschule (Alemanha).

Este doutorado foi parcialmente realizado com bolsa de estudos da Capes e do Programa Conjunto de Bolsas de Doutorado na República Federal da Alemanha 2010/2011 (Capes / DAAD).

Resumo

O estudo teve como objetivo desenvolver uma discussão sobre as propostas educativas de Paulo Freire e Rudolf Steiner com foco no conceito de liberdade. Primeiramente, os fundamentos de ambos os autores foram revisitados. Em Steiner, as fontes foram Schiller, Schelling e Goethe. A epistemologia fenomenológica de Goethe foi apresentada como a base para a ideia de liberdade. O pensamento intuitivo e o individualismo ético são os princípios de uma evolução da consciência humana que traduzem a liberdade. No campo educacional, liberdade corresponde à ideia de autoeducação. De um ponto de vista epistemológico, autoeducação significa a capacidade de recriar a ação, através do pensamento intuitivo, de acordo com a percepção contextual. Em Freire as fontes foram o existencialismo de Mounier e Jaspers, o idealismo de Hegel, a fenomenologia de Husserl e o materialismo histórico-dialético de Marx. Na perspectiva de Freire, uma educação para a liberdade implica no desenvolvimento de uma consciência crítica relacionada com a ação para transformação da realidade. A luta pela libertação social de Freire inclui a consciência da internalização do opressor pelo oprimido, da necessidade da unidade dialética entre reflexão e ação e da cointencionalidade da mente numa abordagem dialógica com os outros. O estudo apresenta também uma pesquisa empírica de cunho qualitativo voltada a investigar o que significa educação para a liberdade para os professores da Pedagogia Waldorf. Foram entrevistados seis professores de escolas Waldorf do Brasil. Os dados dos entrevistados foram gravados, transcritos e interpretados pelo pesquisador. A partir da identificação de categorias de análise no material coletado, os resultados evidenciaram que os professores entendem educação para a liberdade como: desenvolvimento integral do pensar, sentir e querer; elaboração de autoconhecimento; e superação de determinismos. No depoimento dos professores não houve menção à epistemologia fenomenológica de Goethe. O dogmatismo em relação à adoção de prescrições foi apontado como principal desafio a ser superado para a compreensão da Pedagogia Waldorf. O diálogo entre as teorias de Freire e Steiner mostrou-se produtivo em relação à questão da liberdade. Argumenta-se em favor de uma complementaridade entre a ideia de individualidade (Steiner) e a luta pela libertação social (Freire). As convergências e divergências entre os dois autores foram criticamente discutidas. A discussão orienta-se a partir de uma visão ampliada sobre a teoria dos dois autores. A educação como processo maiêutico é o ponto de maior afinidade entre ambos os autores. A pesquisa sugere que a problematização do oprimido seria importante nas discussões em torno de uma educação para a liberdade na Pedagogia Waldorf. Propõe-se uma Pedagogia Waldorf Crítica conectada à sua própria base epistemológica e enriquecida com a potencialidade do debate de Freire sobre a educação.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf, liberdade, educação, Freire, Steiner.

Abstract

The study was aimed at developing a discussion about the educational proposals of Paulo Freire and Rudolf Steiner focused on the concept of freedom. Firstly, the foundations of both authors were revisited. In Steiner the sources were Schiller, Schelling and Goethe. The phenomenological epistemology of Goethe was presented as a base for the idea of freedom. The intuitive thinking and the ethical individualism are the principles of an evolution of human awareness that represent the freedom. At the educational field the freedom corresponds to the idea of self education. From an epistemological point of view, self education means the capacity of recreating the action through the intuitive thinking in accord to the contextual perception. In Freire the sources were the existentialism of Mounier and Jaspers, the Hegel's idealism, the Husserl's phenomenology and Marx's dialectical materialism. In Freire's perspective, an education toward freedom implies the development of a critical awareness related with an action to the transformation of the reality. The struggle for social liberation includes the consciousness about the internalization of the oppressor by the oppressed, about the dialectical unity between reflection and action and about the co-intentionality of mind in a dialogical approach with the others. The study also presents a qualitative empirical research to investigate what means - for the Brazilian Waldorf teachers - education toward freedom. Six teachers in Waldorf schools in Brazil were interviewed. The data gathered from the respondents were recorded, transcribed and interpreted by the researcher. Through the identification of categories of analysis, the results showed that teachers understand education toward freedom as: integral development of thinking, feeling and willing, elaboration of self-knowledge, and overcoming of determinism. In the interviews there was no mention about the phenomenological epistemology of Goethe. The admission of prescriptions was appointed as dogmatism and as the main challenge to be overcome for an understanding of Waldorf education. The dialogue between the theories of Freire and Steiner proved to be productive on the issue of freedom. It is argued in favor of a complementarity between the idea of individuality (Steiner) and the struggle for social liberation (Freire). The convergences and divergences between the two authors were critically discussed. The discussion is guided from a broader view on the theory of the two authors. Education as maieutic process is the point of greatest affinity between both. The research suggests that the problematization of the oppressed would be important in the discussion about an education toward freedom in the Waldorf Pedagogy. It is proposed a Critical Waldorf Pedagogy connected to its own epistemological base and enriched with the potentiality of the debate on the education of Freire.

Keywords: Waldorf pedagogy, freedom, education, Freire, Steiner.

Zusammenfassung

Diese Untersuchung hatte als Ziel, eine Diskussion über Paulo Freires und Rudolf Steiners Erziehungsvorschläge mit Fokus auf das Freiheitskonzept zu führen. Zunächst wurden die Fundamente beider Autoren rekapituliert. Bei Steiner waren es Schiller, Schelling und Goethe. Goethes phänomenologische Epistemologie wurde als Grundlage der Freiheitsidee vorgestellt. Der intuitive Gedanke und der ethische Individualismus sind die Prinzipien einer Evolution des menschlichen Bewusstseins, die die Freiheit übersetzen. Auf dem Erziehungsfeld entspricht Freiheit der Idee der Selbsterziehung. Aus epistemologischer Warte bedeutet Selbsterziehung die Fähigkeit, die Handlung mit Hilfe des intuitiven Gedankens gemäß der kontextuellen Wahrnehmung neu zu bilden. Bei Freire waren Mouniers und Jaspers Existentialismus, Hegels Idealismus, Husserls Phänomenologie und Marx' historisch dialektischer Materialismus die Quellen. Aus Freires Perspektive impliziert eine Erziehung zur Freiheit die Entwicklung eines mit der Handlung verbundenen kritischen Bewusstseins zwecks Veränderung der Realität. Freires Kampf um die soziale Freisetzung schließt das Bewusstsein der Internalisierung des Unterdrückers seitens des Unterdrückten, der Notwendigkeit einer dialektischen Einheit zwischen Reflexion und Handlung und der gemeinsamen Intentionalität des Geistes in einem dialogischen Ansatz mit den anderen ein. Die Studie stellt auch eine empirische Untersuchung qualitativer Prägung vor mit dem Ziel, die Bedeutung der Erziehung zur Freiheit bei Waldorf-Pädagogen zu analysieren. Sechs Waldorfschullehrer wurden in Brasilien interviewt. Die Aussagen der Interviewten wurden aufgenommen, transkribiert und seitens des Untersuchers interpretiert. Aufgrund der Identifikation von Analysekatégorien im gesammelten Material haben die Ergebnisse gezeigt, dass die Lehrer Erziehung zur Freiheit folgendermaßen verstehen: als vollständige Entwicklung des Denkens, Fühlens und Wollens, als Ausarbeitung der Selbstkenntnis und als Überwindung von Determinismus. In den Aussagen der Lehrer wird Goethes epistemologische Phänomenologie nicht erwähnt. Der Dogmatismus hinsichtlich der Übernahme von Vorschriften wurde als größte Herausforderung genannt, die es zum Verstehen der Waldorfpädagogik zu überwinden gilt. Der Dialog zwischen Freires und Steiners Theorien hat sich hinsichtlich der Freiheitsfrage als produktiv erwiesen. Es wird für eine Komplementarität zwischen der Individualitätsidee (Steiner) und dem Kampf um soziale Freiheit (Freire) plädiert. Die Übereinstimmungen und Gegensätze zwischen beiden Autoren wurden kritisch diskutiert. Die Diskussion orientiert sich an einer umfassenden Sicht auf die Theorie beider Autoren. Die Erziehung als mæeutischer Prozess ist der größte Affinitätspunkt zwischen beiden Autoren. Die Untersuchung schlägt vor, dass die Problematisierung des Unterdrückten wichtig wäre bei den Diskussionen um die Erziehung zur Freiheit in einer Waldorfpädagogik. Es wird eine kritische Waldorfpädagogik vorgeschlagen, die mit ihrer eigenen epistemologischen Grundlage verbunden und durch Freires Diskussionspotentialität über die Erziehung angereichert ist.

Schlüsselwörter: Waldorfpädagogik, Freiheit, Erziehung, Freire, Steiner.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 - A liberdade em Rudolf Steiner	14
1.1 – Os precursores do pensamento de Steiner	14
1.1.1 - A liberdade estética em Schiller	16
1.1.2 – A liberdade arquetípica em Schelling	27
1.1.3 – A liberdade ética em Goethe	34
1.2 – Gnosiologia goetheana	41
1.2.1 – Fenomenologia da individualidade	56
1.3 – A ideia de liberdade em Steiner	66
1.3.1 – Teoria do conhecimento para a liberdade	67
1.3.2 – A inversão da regra de ouro	73
1.3.3 – O pensar intuitivo e o individualismo ético	83
1.4 – A liberdade na Pedagogia Waldorf	117
1.5 – Síntese	130
Capítulo 2 – A liberdade em Paulo Freire	135
2.1 – Os precursores do pensamento de Freire	136
2.1.1 - A liberdade existencial em Mounier e Jaspers	139
2.1.2 – A liberdade intencional e intersubjetiva em Husserl	145
2.1.3 – A liberdade dialética em Hegel	149
2.1.4 – A liberdade histórica em Marx	152
2.2 – A liberdade sócio-ontológica em Freire	156
2.2.1 – As dimensões da opressão	166
2.2.2 – Conscientização: o <i>ethos</i> da liberdade	183
2.3 – A educação libertadora	200
2.4 – Síntese	223
Capítulo 3 – A pesquisa empírica	229
3.1 – Procedimentos para a coleta dos dados	229
3.1.1 – Sobre o estudo piloto	234
3.2 – Características dos sujeitos da pesquisa e suas escolas	237
3.3 – Análise e discussão	241
Capítulo 4 – Análise e interpretação das entrevistas com professores	244
4.1 – Educar para a liberdade é desenvolver de modo integral o pensar, o sentir e o querer	244
4.2 – Educar para a liberdade é contribuir para a elaboração de autoconhecimento	263
4.3 – Educar para a liberdade é superar determinismos	275
4.4 – Síntese	286

Capítulo 5 – Possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner	297
5.1 – A complementaridade entre liberdade individual e social	297
5.2 – Individualidade e opressão	306
5.3 – A relação entre liberdade, educação e sociedade	324
5.4 – Liberdade como processualidade interacional maiêutica	335
5.5 – Em direção a uma Pedagogia Waldorf Crítica	341
Síntese geral	364
Referências	371
Apêndice A – Roteiro de questões da entrevista semiestruturada	384
Apêndice B – Termo de Consentimento	386
Apêndice C – Transcrição completa de uma entrevista	388

Introdução

Dentre os movimentos pedagógicos que surgiram como alternativa à grande formatação que os processos educativos receberam durante sua historicidade, a Pedagogia Waldorf é fundada sobre princípios próprios que estruturam a singularidade de sua metodologia educacional. Seus fundamentos teóricos, filosóficos e antropológicos, elaborados pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), ampliam a concepção de ser humano e de sua finalidade. Estes fundamentos estão focados na questão da liberdade do ser humano.

O educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) também centralizou, em suas obras, a questão da liberdade humana. Sua prática voltada à educação popular foi a fonte de inspiração para sua teoria que relaciona dialeticamente o jogo de tensão das relações humanas entre opressão e liberdade.

A liberdade em Steiner é essencialmente ontológica, porém, a partir de sua perspectiva fenomenológica-holística, ela também alça parâmetros sociais. Em Freire, a questão da liberdade humana é criticamente abordada principalmente em seu aspecto sociológico, entretanto, ele também insere a questão da autonomia na fase final de seu legado. Não há literatura a respeito de uma relação entre ambos os autores, apenas indicação em literatura científica de uma aproximação (GIDLEY, 2007, p.120). Nesse sentido, a proposta deste estudo é inusitada e pioneira.

Há pesquisas empíricas atuais sobre os alunos egressos das escolas Waldorf que revelam a realidade e o resultado de um processo educativo positivo, com boa inserção dos ex-alunos na vida da sociedade e no mundo do trabalho (BONHOEFFER et al, 2007, p.92). Porém, há outras pesquisas científicas que apontam carências na formação dos alunos da Pedagogia Waldorf, quanto à aquisição de conhecimentos na área política e histórica, por exemplo (PANYR, BARZ; 2007, p.249).

Os índices positivos e concretos em relação à saúde física e psíquica dos alunos egressos, sobre o posicionamento diante dos desafios da vida, da conquista de capacidade de autonomia e liberdade frente às questões existenciais, revelam a importância da Pedagogia Waldorf. Entretanto, precisam ser criticamente analisados os

aspectos negativos deste processo educativo, como o distanciamento dos alunos egressos sobre questões sociais atuais e o distanciamento da prática pedagógica do desenvolvimento midiático (GENSICKE, 2007, p.129; RANDOLL, 2007, p.233). Neste sentido, estudos sobre a Pedagogia Waldorf dentro do ambiente do debate científico fazem-se necessários para a multiplicação e ampla difusão dos princípios desta metodologia e filosofia da educação.

Os indícios que apontam a possibilidade de um diálogo entre Freire e Steiner estão no estabelecimento de duas correntes educativas não-hegemônicas, ambas focadas na relação entre educação e liberdade, e numa ética profundamente humanista, porém, a partir de referenciais distintos.

Para Steiner, a educação segue os princípios da fenomenologia do desenvolvimento da consciência, porque dentro deste desenvolvimento encontra-se o processo para a liberdade do ser humano. Em Freire, os obstáculos à liberdade humana encontram-se nos processos massificados e alienantes de uma educação padronizada e formatada e nas relações de poder desumanizadoras presentes nas interações humanas.

Como concepção de liberdade, Steiner apresenta uma especificidade no campo conceitual, desconstruindo noções que incluem o jogo de forças externas (social) e unilateralidades de imperativos racionais (individual) como fatores impeditivos da liberdade. “Se uma decisão racional se impuser igual à fome e à sede, ou seja, sem a minha participação ativa, então só me resta segui-la coagidamente, e a minha liberdade é uma ilusão” (STEINER, 2000, p.19). A desconstrução do conceito de liberdade de Steiner refuta o atomismo da vontade – ‘ser livre é aquele que faz o que quer’. A liberdade, em Steiner, refere-se a um processo de autodeterminação da consciência, à atividade pensante. Ela pressupõe um desenvolvimento da consciência que supera os limites apresentados na trivialidade do cotidiano.

Uma educação para a liberdade, segundo Freire, é aquela que permite o ser humano tornar-se sujeito, em vez de objeto. Cabe à educação ser um processo social que transforme os condicionamentos impostos pelo jogo das relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Em seu projeto, Freire almejava:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constante revisões. À análise crítica de seus “achados”. (FREIRE, 1986, p. 89-90)

Este estudo tem como questão central de sua pesquisa a Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade, através de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. O objetivo principal é desenvolver uma discussão com as propostas educativas de ambos os autores focalizada no tema da liberdade, e assim identificar as possíveis contribuições para a ciência da educação.

O primeiro e segundo capítulos apresentam a ideia de liberdade em Steiner e Freire, respectivamente. Em ambos, exponho inicialmente os precursores que influenciaram suas concepções de liberdade para, então, analisar a particularidade do conceito em cada autor. Nos dois capítulos, procuro atualizar o debate em torno de suas perspectivas e assim checar o potencial destas concepções na atualidade.

O terceiro capítulo traz a metodologia da pesquisa empírica e o quarto capítulo, a análise das entrevistas com professores Waldorf. O quinto capítulo é o espaço para a análise de convergências e divergências entre Steiner e Freire. A discussão parte das indicações dos capítulos prévios e explora as divergências e os possíveis campos de diálogo e afinidades.

Capítulo 1 – A liberdade em Rudolf Steiner

1.1 – Os precursores do pensamento de Steiner

O capítulo inicial deste estudo apresenta as influências sobre o pensamento de Steiner para sua concepção de liberdade. O conceito de liberdade é desenvolvido em sua principal obra filosófica, *A Filosofia da Liberdade* (1894), a partir da elaboração de uma fenomenologia estrutural, até chegar ao delineamento do individualismo ético. Todos os conceitos que servem de suporte à compreensão de liberdade estão numa relação de complexidade. É dessa constelação de conceitos inter-relacionados que se forma a noção conceitual global.

A questão da liberdade coloca o próprio eu como objeto. Num evento externo a cognição busca as leis para compreender a regularidade interior do fenômeno. Os conceitos e ideais morais são as leis que determinam o agir humano, mas só quando o ser que atua compreendeu, pela cognição, a essência do seu agir, ele é senhor de sua própria ação. Sem a compreensão da ação, esta é sempre realizada com uma força alheia à individualidade. A liberdade está na ação realizada pelo ser que encontrou a lei dentro de si próprio.

A essência da natureza é o fato de a lei e a atividade estarem separadas, parecendo que esta é dominada por aquela; a essência da liberdade, ao contrário, é o fato de ambas coincidirem, sendo que o efetuante se realiza imediatamente no efeito e o efetuado se regula a si mesmo. (STEINER, 2004, p. 100).

Para explorar a questão da liberdade, Steiner estabelece em seus fundamentos uma investigação da existência, ou não, de uma forma de conhecimento seguro onde a vontade, livre de determinismos, possa se expressar. Antes de tudo, apresenta dois questionamentos: se existe algum ponto de apoio para a certeza no conhecer e se o ser humano pode considerar sua liberdade uma possível realidade ou somente ilusão. O caminho para responder a essas questões é um método de observação do ser humano que não redunde em acúmulo de informação para a memória, que não faz sentido se for apreendido somente de maneira teórica. Este método de observação, para ser

trilhado, requer um compromisso autêntico de quem o perscruta, de manter ativas as duas perguntas e de resolvê-las por atividade própria. De antemão, o método apresenta dois desafios. Primeiro, o compromisso requerido pressupõe uma boa vontade de quem aplica esta metodologia de observação do ser humano, prevendo que só pode esperar algum resultado confirmatório quem se propôs a um engajamento honesto, vinculando teoria e prática em si próprio. Depois que as vertentes teóricas foram condenadas ao mérito de mero perspectivismo, querer embasar seus argumentos em algum parâmetro universal parece quase um 'suicídio acadêmico', uma vez que o 'paredão do fuzilamento crítico' tende a ser inevitável. Porém, Steiner estava preparado para uma série de refutações que vieram, ou ainda estariam por vir, contra as bases desse método. E antes de sequer explorar o conceito de liberdade, ele evidencia que as possíveis contraposições não fazem outra coisa, senão reafirmar os pressupostos daquilo que tentam contrariar.

Segundo, talvez mais difícil que o primeiro, é o desafio de reconhecer que o percurso histórico da filosofia como um todo cometeu um erro fundamental. As consequências deste erro teriam repercutido em diversos sistemas de pensamento artificiais que desviaram a humanidade de um caminho cognitivo que trouxesse segurança e que possuísse congruência com a vida interior do homem. O resultado mais evidente desta afirmação seria o niilismo e o desconstrucionismo que anulam as bases universais, que apenas realizam diagnósticos hipercomplexos e super pessimistas da condição contemporânea do mundo, sem apresentar propostas reconstrutivas ou de resgate para contrabalançar os prognósticos ruins, ou seja, fazem apenas o papel de fogos de artifício, estardalhaços efêmeros com sua maravilhosa aparência, mas sem fundamentos que sinalizem parâmetros de sustentação para o devir.

A compreensão do âmbito da liberdade humana e de sua concretização está fundamentada em uma gnosiologia ativa, numa teoria prática do conhecimento. O indivíduo que dela toma ciência é estimulado a uma intensificação da sua consciência, sem restringir-se a uma aquisição mnemônica ou informativa. A mera absorção passiva dos conteúdos da obra é uma contradição aos termos deste método fenomenológico da

cognição. Somente seu ativamento, compreendido por boa vontade própria, pode ser o ensejo a uma real apreensão da fenomenologia da cognição.

Primeiramente, exponho a questão da liberdade estética de Schiller que deixou diretrizes tanto para o campo filosófico quanto para o pedagógico. Num segundo momento, abordo a liberdade arquetípica em Schelling, que é uma exploração dos mistérios primordiais da existência humana, revelando a possibilidade de um destino acima do bem e do mal. A estrutura principal da obra steineriana vem do legado goetheano, devido à base gnosiológica e às diretrizes de uma ética humana¹. Ao formular sua ideia de liberdade, Steiner procura superar ou dar continuidade aos seus predecessores, lançando uma categoria meditativa do pensar que funda um individualismo ético. Por fim, analiso como a concepção filosófica de liberdade está inserida na Pedagogia Waldorf.

1.1.1 - A liberdade estética em Friederich Schiller

Em Schiller, a arte é vista como instrumento de elevação do ser humano acima da realidade. Conhecer as leis da arte é adentrar na regência do espírito. O objeto da arte no pensamento schilleriano não é somente o som, as cores, a palavra poética, a matéria. Seu conceito é amplo, abrange o próprio ser humano. A realização de uma biografia, ou mesmo a história, é um objeto cuja plasticidade pode ter um olhar artístico. Por isso, a experiência moral é fenômeno de construção criativa e o ato moral é um ato belo. A versão materialista da arte, cujo paradigma é o utilitarismo, distorce sua verdade submetendo-a a meio de manipulação e distração, ou tornando-a também serva de interesses econômicos. Como reconhecer o cunho espiritual da arte se o belo não é um conceito da experiência? O belo, em sua pureza, só existe como conceito ideal; dentro da realidade o belo é incompleto. É a incompletude do belo que abre à perspectiva do

¹ Steiner trabalhou no Arquivo Goethe-Schiller, em Weimar, entre 1890 e 1897, onde foi o compilador das obras científicas de J.W. Goethe. A partir desta experiência, Steiner formulou uma teoria do conhecimento baseada no modo científico goetheano.

seu complemento. Em seu caráter inconcluso, está sua dimensão de melhoramento. O espírito artístico, então, expressa uma postura de enobrecimento da realidade. Ele trabalha no sentido de tornar o seu material, que se encontra sempre num determinado estado, algo mais próximo do belo idealizado. Enobrecer significa direcionar para a ideia de beleza. A perfeição absoluta é uma abstração, na concretude da realidade ela só pode ser assumida como tarefa perenemente inacabada.

O impulso puro é dirigido para o absoluto, para ele não existe tempo, o futuro torna-se presente tão logo tenha de decorrer necessariamente do presente. Para uma razão sem limites a direção já é a perfeição, e o caminho está percorrido, tão logo comece a ser trilhado. (SCHILLER, 1990, p.55)

O belo como parâmetro para a vida humana torna esta uma obra de arte e o ser humano o material a ser trabalhado. O belo e o ser humano, enquanto ideia, são indivisíveis. A coesão ideal é o grau de pureza e orienta os julgamentos nos casos reais. Para os ideais schillerianos, buscar o conceito puro é obter a nitidez da meta para ultrapassar a realidade e guiar-se pela veracidade. A ideia de humanidade é eterna e una, um ser humano é um exemplar parcial desse ideal. Nesta parcialidade está seu aspecto inacabado. “Todo homem individual, pode-se dizer, traz em si, quanto à disposição e destinação, um homem ideal e puro, e a grande tarefa de sua existência é concordar, em todas as suas modificações, com sua unidade inalterável” (SCHILLER, 1990, p.32). Parece um paradoxo destinar-se a algo que já se dispõe; porém, a meta de ser e estar em unidade consigo, na vida material e temporal, está sempre sujeita à dualidade, por isso, a unidade previamente disposta, perdida no transcorrer existencial, é possível de ser resgatada. Só que o tempo realiza novas rupturas da unidade original e o viver é significativo enquanto recuperador dessa condição. Na unidade, o estado existencial efêmero de um ser é condizente com sua essência permanente. Esta é fundamentada em si mesma, não é resultado do tempo e da transformação; mas sem o tempo, a individualidade não seria um fenômeno. Quando o estado, que é uma condição no tempo, coincide com o ser perene fundamentado em si mesmo, tem-se uma unidade, a liberdade, que é a realidade de acordo com a necessidade. Quando o

estado não coaduna com o essencial do ser, há uma dualidade onde a realidade e o necessário se contrapõem.

No eterno desvenda-se o segredo da individualidade. “A pessoa, que se revela no eu, quer perdurar eternamente, e só nele, não pode vir a ser, não pode começar no tempo, porque, inversamente, é nela que tem início o tempo, pois algo que perdure tem de repousar como fundamento da alternância” (SCHILLER, 1990, p.64). Entretanto, essa revelação só está completa com a complementaridade do caráter efêmero, que desvenda o eterno justamente através da sucessão. Pois sem o tempo (vir a ser), o ser humano “nunca seria um ser determinado; sua personalidade existiria enquanto disposição, mas não de fato. Somente pela seqüência de suas representações o eu que perdura torna-se fenômeno para si mesmo”.

Na disposição humana, encontra-se seu estado, que é resultado efêmero de um processo de modificações no tempo. É o aqui e agora do indivíduo. Como referência ao conhecimento de si mesmo, é o ponto de partida e o objeto a ser transformado. Em sua destinação, encontra-se a sua essência e a meta de sua existência, a fonte que cunha os valores para suas ações. É o sempre e o em todo lugar da individualidade. Como referência à realização de si próprio, é o ponto de chegada. A unificação entre o ser temporal e o ser ideal define o caminho a ser seguido, estabelece uma orientação do primeiro em direção ao último. Esse direcionamento ao ideal recebe em Schiller o caráter de enobrecimento do ser humano, que significa uma assunção de si como obra. O artista do humano é uma escultura que modela e esculpe-se a si própria, a partir da essência interna, que é o seu parâmetro objetivo.

Transformar-se guiado pelo seu ideal puro significa superar a sua subjetividade e transcender a ilusão e o arbítrio. Tornar a vida uma obra de arte é um esforço para manifestar o ideal através da conjugação entre dois âmbitos opostos, entre o ser e o vir a ser, entre como se está (como se encontra) e o que se é (deve ser), entre a possibilidade e o necessário. O requisito de empenho é porque as representações de um indivíduo, se abordadas passivamente, permanecem na esfera da subjetividade. O empenho é uma postura autodeterminante de vinculação dos pensamentos ao “necessário e eterno”, ao conceito do ser, para orientar os julgamentos na realidade.

Essa dinâmica entre o ideal e o temporal, que configura os estados de consciência humana, serviu de base para o trabalho de Steiner (2006, p. 68): “Eu recebi um forte incentivo mediante a leitura das 'Cartas sobre a educação estética do homem', de Schiller. A indicação de que a consciência humana como que oscilava entre vários estados tinha uma ligação com a imagem que eu formava da atividade e da trama interiores da alma humana”. O estado de consciência humana varia conforme o predomínio das forças dos sentidos ou das forças da razão. Nestas, os impulsos almejam formatar a lei na realidade, dar conformidade à matéria segundo os princípios da inteligência. Naquelas, o tempo tem conteúdo preenchido pelas sensações, o ser está preso ao aspecto sensível e material da existência.

Schiller buscou um estado de consciência que transcendesse os determinismos. Em qualquer predomínio unilateral dos impulsos da matéria e da forma (os dois estados de consciência), o indivíduo é um ser sem liberdade, completamente determinado por essas forças. No predomínio do impulso sensível, o sujeito é uma derivação do tempo, o seu conteúdo é reflexo passivo das impressões que são transformações temporais. O seu âmbito individual, nesta condição, não tem conteúdo próprio. Ele apenas está no lugar, mas não consegue ser no lugar. Para um indivíduo ser, portanto, sua personalidade não deve estar anulada. Senão, ele é um indivíduo vazio, sem vibração, sem conteúdo. O extremo oposto também obnubila a existência. A atuação da inteligência ganha ares de tirania quando ela adota seus princípios sobre o mundo de modo radical, inflexível ou absolutista. Nesta rigidez que tenta submeter todas as impressões às regras racionais, prejudica-se a intuição e os sentimentos. Ao querer ser apenas forma, o indivíduo perde a forma e ao anular os seus estados, anula também sua personalidade.

Schiller (1990, p.71) ressalta o aspecto aparentemente antagônico entre as consciências sensível e formal, onde a primeira quer sempre a modificação e a segunda, unidade. Por um lado, são antagônicos, mas por outro, são complementares. Em sua complementaridade, elas estabelecem uma relação de reciprocidade, de mútua determinação. Neste sentido, uma está subordinada à outra. Pelo princípio da simultaneidade, elas “estão em ação recíproca: sem forma, não há matéria; sem

matéria, não há forma” (SCHILLER, 1990, p.72). Como solução, Schiller indica um terceiro estado de consciência que comporta a unificação desses dois pólos opostamente complementares. Nesta unificação, ambos estão simultaneamente ativos. Unificar, trazer à unidade, significa a capacidade de conjugar os opostos pelo princípio da simultaneidade e não estabelecer qualquer unilateralidade. Nos extremos unilaterais, ou o caráter da vida torna-se “selvagem”, onde toda a sensibilidade não tem forma e o comportamento humano é sem regras, ou ele torna-se “bárbaro”, onde a razão é abstrata porque está sem contato com o mundo e impõe a tudo suas regras.

Na simultaneidade dos opostos intensificam-se ambos os impulsos. Pelas forças dos sentidos, tem-se a maior diversidade de percepções, sua atividade quer dizer riqueza do horizonte das impressões. Quanto maior a amplitude e a diversificação, mais extensa e variável é a consciência sensível. Pelas forças da razão, tem-se uma conquista da autonomia da personalidade que consegue configurar o mundo, pois dá forma ao que está além de si de acordo com o seu conteúdo. Quanto maior a liberdade e a intensidade, mais forte e profunda é a consciência racional.

Quando as duas qualidades se unificam, o homem conjuga a máxima plenitude de existência à máxima independência e liberdade, abarcando o mundo em lugar de nele perder-se e submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade de sua razão. (SCHILLER, 1990, p.73)

Esta conciliação entre as duas naturezas complementarmente antagônicas compõe a ideia de humanidade, que somente é conquistada na totalidade do decurso existencial e por apropinquação. O empenho em estabelecer a simultaneidade, uma vez que ela não é gratuita, é o cultivo desse ideal. A força que conjuga os extremos é denominada por Schiller de impulso lúdico, que desenvolve a disposição estética da consciência humana, que não está coagida nem pela natureza, nem pela inteligência. Na concepção schilleriana, a verdadeira essência do ser humano só é possível de ser apreendida por essa disposição estética da mente humana, que pela harmonização entre opostos conflitantes, consegue unificar a mutabilidade com a identidade. O caráter sincronicamente duplo do estado estético, entre vida e forma, é expresso pelo termo impulso lúdico. O ser humano “somente é homem pleno quando joga”

(SCHILLER, 1990, p.84). Isto é, quando está em equilíbrio dinâmico. Entretanto, este equilíbrio não significa que as forças opostas se misturam. Pelo contrário, é o desafio da cultura e da vida individual resguardar cada âmbito da interferência do antagônico.

Nesta ação recíproca, há uma mútua constrição. O estado estético é uma disposição mental nova, quando vem à existência é por uma questão de afirmação da humanidade do sujeito. As sensações e os pensamentos são completamente distantes. O estado estético liga ambos, primeiramente, distinguindo-os em suas naturezas e mantendo-os ativos e, em segundo lugar, suprimindo a oposição para que se origine este terceiro estado.

A mente, portanto, passa da sensação ao pensamento mediante uma disposição intermediária, em que sensibilidade e razão são simultaneamente ativas e por isso mesmo suprimem mutuamente seu poder de determinação, alcançando uma negação mediante uma oposição. Esta disposição intermediária, em que a mente não é constrangida nem física nem moralmente, embora seja ativa dos dois modos, merece o privilégio de ser chamada uma disposição livre, e se chamamos o físico o estado de determinação sensível, e lógico e moral o de determinação racional, devemos chamar estético o estado de determinabilidade real e ativa. (SCHILLER, 1990, p. 106-107).

O estado estético deixa um espaço aberto com a constrição recíproca dos estados conflitantes, uma vez que o sujeito não está ocupado por nenhuma necessidade sensível e por nenhum imperativo lógico. Este espaço interno é o instante de liberdade interior e de abertura à genuína vontade. A referência ou orientação desse estado autodeterminante está fundamentado em si próprio. Na disposição estética, o valor e a finalidade da vida do ser humano apresentam-se indefinidos até que ele mesmo faça de si o que quiser e os determine.

A questão dos estados de consciência é a principal influência sobre Steiner. Além disso, os tópicos schillerianos da lei da unidade do agir e conhecer humanos (SCHILLER, 1990, p.102), do valor da vida determinado pelo próprio sujeito (*id*, p. 110), da subjetividade inicial do indivíduo a ser superada (*id*, p.105) e da ideia de humanidade como meta da existência e liberdade (*id*, p.77), serviram de inspiração ao debate steineriano sobre a liberdade humana.

Esses pensamentos de Schiller me atraíam. Eles alegavam que primeiramente se deveria ter uma certa disposição de consciência para obter uma relação com os fenômenos do mundo que correspondesse à entidade humana. Com isto me fora dado algo que conduzia a uma maior nitidez às questões que me eram propostas pela observação da natureza e a vivência do espírito. Schiller falou do estado de consciência que deve existir para se vivenciar a beleza do mundo. Será que também não se poderia pensar num estado de consciência que transmitisse a verdade na essência das coisas? (STEINER, 2006, p. 69)

Na investigação por um estado de consciência que permitisse ao sujeito cognoscente a apreensão da essência dos objetos, Steiner percorre um caminho distinto de Schiller. Para este, o estado de equilíbrio concatena o sensorial e o espiritual proporcionando a liberdade. Para aquele (STEINER, 2006, p.302), o modo de pensar schilleriano era “repleto de espírito, porém, muito simplista para a verdadeira vida da alma”. Então, Steiner vai buscar a conciliação da consciência consigo mesma por um outro caminho. Em ambos, a liberdade é questão central e essencial da vida humana. Enquanto em Schiller, o destino da humanidade era realizar o homem ideal, em Steiner essa concepção da sina humana se torna a realização do espírito livre. Na concepção steineriana, o homem ideal se completa com a concretização do conceito de espírito livre. Entretanto, na aceção schilleriana, o ser humano e o belo estariam sempre divididos na experiência e como ideia permaneceriam absolutamente puros. Steiner, neste ponto, não aceita esta dicotomia e encontra maior afinidade com a concepção de Goethe de que a ideia, tanto no conceito quanto na realidade, possui graus diferenciados entre a sutil e a plena expressão. Ou seja, a divisão é somente uma condição inicial e apresenta um paralelo entre a questão do conhecimento e a questão moral. Ambas encontram-se de antemão fragmentadas no indivíduo, o conceito (a ideia moral) está separado da percepção (do fato) num primeiro momento. O ato concatenador desses dois pólos acontece num segundo momento, exclusivamente por vontade mental do indivíduo.

A lei da unidade entre o conhecimento e a ação moral foi desenvolvida por Steiner em seu doutorado, nas obras a respeito de Goethe e como fundamento da primeira e segunda parte d’ *A Filosofia da Liberdade*. A consciência estética schilleriana, como impulso que se origina somente de uma atribuição individual, insere o inédito no

dever humano, é um elemento de transformação da existência. A conciliação da consciência consigo mesma é um fator evolucionário da condição humana e se tornou o objetivo principal do doutorado de Steiner (2006, p. 148).

A pesquisa steineriana pela autoconsciência genuína tem como meta estabelecer com clareza e nitidez a manifestação objetiva da autêntica individualidade. O querer humano, para ser despertado com segurança, requer antes que no pensar haja essa base para a certeza. A arbitrariedade da vontade precisa ser superada da mesma forma que a ilusão nos pensamentos.

Schiller (1990, p. 102) já havia discutido a vontade como um poder humano de fundamentar a realidade, porém, ela é involuntária – não está sob o domínio do sujeito – quando atende a uma necessidade externa que afeta e conforma o estado do sujeito, ou quando atende ao imperativo lógico onde este se confronta com as impressões. A indicação schilleriana de que a fonte segura para se obter a universalidade e pureza dos conceitos estaria no supra-sensível norteia a pesquisa steineriana. O conteúdo do querer humano só é legítimo e objetivamente vinculado à individualidade quando esta extravasa a sua humanidade. Então, antes de justificar a liberdade interior da vontade, o fundamento primeiro é a sua origem na verdadeira autoconsciência.

Quando o indivíduo encontra a si mesmo como objeto na consciência, a primeira forma que se manifesta é incompleta, se ele depender de representações comuns. Se este estado desinteressado permanece, a incompletude mantém-se. A liberdade se manifesta no ser completo. A completude pressupõe um estado de determinabilidade do sujeito, é ele quem se autocomplementa. A ideia de liberdade estética reside na passagem de um estado de inércia na sensibilidade ou de determinação passiva da personalidade para um estado autonomamente ativo do pensar e do querer. Entretanto, a disposição estética da mente é um vazio, não há conteúdo nela de certeza ou decisão e Schiller (1990, p. 118-119) crê justamente que nesse estado o conceito puro se revela imediatamente ao entendimento e a lei à vontade. Então, ele encaminha suas conclusões para os princípios kantianos, onde o juízo individual deve ser guiado pelo juízo da espécie, que tem sua base na razão genérica. Neste ponto, Steiner é de

posição contrária. O individualismo ético é o desenvolvimento de uma capacidade – superior à razão – em adquirir consciência individual dos impulsos morais.

Outro ponto a ser ressaltado é que Steiner absorveu muito mais o modo de pensar schilleriano do que adotou de maneira fixa suas proposições. A teoria do conhecimento fenomenológica steineriana tem como conteúdo ou tema o modo de observação goetheana da natureza, mas o método é o modo de observação schilleriano sobre o espírito de Goethe (STEINER, 2004, p. 29). O idealismo objetivo steineriano é estruturado pelo acesso ao mundo das ideias sem perder o vínculo ao mundo dos sentidos. A acessibilidade torna-se possível quando se liberta a aparência da realidade. A aparência, como aspecto subjetivo da realidade, é uma necessidade do desenvolvimento humano. “A realidade das coisas é obra das coisas; a aparência das coisas é obra do homem, e uma mente que aprecia a aparência já não se compraz com o que recebe, mas com o que faz” (SCHILLER, 1990, p. 134). Esta noção de que a aparência não pertence à realidade, é o ser humano que a cria e só ele mesmo a supera, embasa também as reflexões steinerianas. A verdade essencial das coisas não poderia ser imediatamente revelada, pois é necessário primeiramente o distanciamento para gerar um anseio pelo conhecimento. É a força do anseio por reaproximação que determina o desenvolvimento da cultura. A subjetividade da aparência é etapa intermediária para a verdade. “É a própria natureza que eleva o homem da realidade à aparência, já que o dotou de dois sentidos que somente pela aparência podem conduzi-lo ao conhecimento do real” (SCHILLER, 1990, p.135). Porém, a aparência divide-se em dois aspectos: da aparência estética que se distingue da verdade e da realidade e a aparência lógica, que se confunde com ambas. Nesta, há o engano e o intelecto interpreta tudo por mera aparência. Naquela, há o jogo que não substitui a verdade pela aparência, a essência é aparência. Em sua versão positiva, a aparência serve ao ideal. Na versão negativa, ela simula a realidade e torna-se instrumento para fins materialistas. A aparência, positivamente usada, oferece a imagem livre das impressões exteriores. A fantasia humana atua como capacidade criadora sem os impeditivos ou limites externos. “Somente ao libertar-se da realidade, a força criadora pode atingir o Ideal; para que possa agir segundo suas próprias leis em sua qualidade produtiva, a

imaginação deverá ter-se libertado das leis estranhas durante sua atividade reprodutiva” (SCHILLER, 1990, p. 141). A livre atividade imaginativa é o suporte de acesso ao mundo ideal, no impulso estético ela não está isolada do mundo físico. Procura objetos não para ser conformado por eles, mas para que possa atuar sobre eles. Schiller expressa a criação de uma nova capacidade humana, a faculdade de ideias como potencial de legislação interna e autônoma.

Percorrer o processo de reflexão das Cartas schillerianas é inserir-se numa crítica cultural que funda os primórdios de um posicionamento extemporâneo, ou seja, que estabelece a intenção de transcender os limites da modernidade ou de desviar-se de suas negatividades. Esta crítica às tendências da cultura moderna coloca uma esperança na remissão do indivíduo à sua humanidade. No social, no modo coletivo de ser moderno, está incorporado um *modus vivendi* reducionista, que exclui a gama ampla e abrangente do conceito do humano. A sociedade torna-se um problema pois – enquanto modelo para o particular – ela enveredou pelo viés pragmático e utilitarista, impondo um regime unidimensional à racionalidade, destituindo o calor fundamental das relações e roubando o sentido da vida. Na corrida pelo ganho, o tempo que sobra tem validade como fruição fugaz, supérflua e insaciável. A cultura moderna é vista como produtora de uma escravidão apaziguada e conformada. Há uma barganha no lugar do chicote. Não apela para a obrigatoriedade, usa as artimanhas da persuasão. A civilização como o reino do conforto e das promessas de um paraíso terrestre oferece trabalho fragmentado – atualmente ameaçado pela robotização e pela informatização – em troca da satisfação de desejos. O espírito crítico schilleriano captou a letargia cultural na ascensão do industrialismo. Quanto à fragmentação do indivíduo, à degeneração das relações humanas, ao espírito utilitarista e à falsificação da realidade, se eram problemas emergentes em sua época, estes possuem na pós-modernidade desdobramentos com proporções descomunais.

Como solução a essa corrente cultural desenfreada, ora nos extremos da selvageria, ora nos da barbárie, há a colocação afirmativa realizada pelo indivíduo no sentido de estabelecer um terceiro nível de consciência. A disposição estética da mente torna-se o meio de superação de unilateralidades. Assumi-la é incorporar um modo

não-convencional de ser. Ela não está previamente instituída, passa a ser realidade via determinabilidade ativa. Não é o social, nem o cultural, nem a natureza humana que gratuitamente trazem à disposição o modelo dessa capacidade transcendente. Projeta-se a oportunidade e a possibilidade dessa capacidade no campo individual. Porém, neste, há também as versões negativas do individualismo (subjetivismo e exclusivismo). No entanto, as reflexões schillerianas exploram uma capacidade humana inaudita, pois “sem interferência de uma faculdade nova e autônoma é eternamente impossível que do individual surja algo universal, que do contingente surja o necessário” (SCHILLER, 1990, p.100).

A busca pela essência da humanidade perpassa sua integralidade. O sistema de pensamentos que parte de esquemas rígidos logra em seus intentos, mesmo nesta tentativa de apreensão do integral. Uma dificuldade em absorver as asserções schillerianas está em seu caráter assistemático e “produtivamente eclético” (BOLLENBECK, 2006, p. 35). Não é dentro de uma obviedade empírica, nem das conclusões lógicas, que ele aponta os caminhos para a aquisição dessa nova capacidade. Ao mesmo tempo que é solução, é um problema, pois é desconhecida. Não se sabe previamente se a conquista é questão de privilégio, se requer nuances do dom, ou se é fruto de puro mérito. Se questiona-se por sua realização concreta na vida, a resposta é a sua raridade, pois o anseio por essa transcendência, como afirma Schiller (1990, p. 145), só há “nas almas de disposição refinada” e como fato, “somente em alguns poucos círculos eleitos”. É mais fácil discursar sobre os seus bloqueios estruturais do que investigar sua probabilidade.

O que se pode destacar de um aproveitamento das Cartas nas obras steinerianas é o estímulo à pesquisa por um outro processo que torne acessível esta nova capacidade. Além disso, a importância do desenvolvimento do ser cultivado, da formação do gosto e dos sentimentos são cruciais na educação. O estímulo à imaginação como atividade independente e com fim em si mesma é um dos componentes de um exercício para a liberdade. Ele pode ser compreendido como preparo para funções superiores da existência. “Desse jogo da livre sequência das ideias, de natureza ainda inteiramente material e explicado por meras leis naturais, a

imaginação dá o salto em direção ao jogo estético, na busca de uma forma livre” (SCHILLER, 1990, p. 141).

A concepção da liberdade estética estabelece o desafio de uma conciliação entre o ser humano ideal e temporal. O determinismo da dualidade só é superado num terceiro estado, que se torna fenômeno a partir de um posicionamento efetivado pelo indivíduo. O estado estético da consciência humana transcende a sensibilidade e a razão, é uma capacidade nova e que precisa ser adquirida.

Steiner avança em sua pesquisa por um processo que possibilite a conciliação da consciência consigo própria. Antes de expor o método fenomenológico desta conciliação, apresento a influência de Schelling, que explora os primórdios da liberdade humana, em sua ideia arquetípica. Steiner parte desses pressupostos para desenvolver uma liberdade além da dicotomia entre o bem e o mal.

1.1.2 - A liberdade arquetípica em Schelling

Steiner não apresenta um debate sobre a questão do mal. A asserção direta sobre a não-essencialidade do mal, sem as devidas reflexões que culminam em sua conclusão, deixa o entendimento à deriva. Para uma leitura despreparada, parece que o autor simplesmente postula algo, pois não indica a procedência, nem exhibe o processo que o conduziu até o seu ponto de partida. Cabe neste estudo evidenciar que o ponto de partida steineriano na questão do mal está baseado na concepção de Schelling sobre a essência da liberdade humana. Porém, traduzir a magnitude desse tema seria percorrer um processo reflexivo que aborda o sumamente primordial, envolvendo os mistérios da criação, do divino, da cisão entre o bem e o mal. Os princípios da regularidade cósmica e terrena são intrínsecos à essência e devir humanos. Na obra de Schelling operam como suporte conceitual para o embasamento coeso e consistente do si-mesmo.

A modernidade gira em torno das noções de autonomia e do prefixo “auto”, porém – juntamente com o si-mesmo – portam uma insuficiência em seus conceitos,

mantendo a questão da liberdade ora em seu conceito formal, ora no abuso do arbítrio, redundando em lugares comuns ou na indignação da razão. Surge impreterivelmente a necessidade de um entendimento sobrecomum dentro de um caminho que pretende suplantar a insuficiência conceitual. Liberdade é então questão de desvendar o princípio de ser do homem, revelar o significado e o sentido do fundamento do si-mesmo. Mas chegar a eles pressupõe profundidade e pureza no sentido, fora da esfera ordinária. Assim, a própria linguagem torna-se problemática, porque as palavras têm importância na medida em que apontam na direção dos pensamentos concebidos e não no teor da rigorosidade semântica. Para tanto, as primeiras etapas iniciam aparando as arestas de representações imperfeitas e alertando a nulidade de representações vazias, que são barreiras para se chegar à meta do entendimento vivo. Nas fases intermediárias requerem o discernimento entre o ser e não-ser do homem, o eterno e o devir, o lugar da unidade e da igualdade no homem como fenômeno com origem divina e cósmica (totalidade).

Na ideia originária de homem está a cisão do fundamento na sua contraposição que é a existência. Esse discernimento vem amparar a compreensão da individualidade em Steiner, pois lida diretamente com o enigma da identidade. Os pensamentos de Schelling vasculham pela essência da liberdade humana e para dirimir o cerne do ser humano – como desvelamento dos mistérios do “eu sou” - separa o si-mesmo que na sua diferença permanece em unidade no fundamento, do si-mesmo com caráter periférico que não permite a sua própria manifestação. Este, quanto mais para si, mais é egocêntrico. Aquele, quanto mais singular, mais é perfeito. A asserção “eu sou” é portadora sempre de uma dupla possibilidade de identificação, delineando uma unidade criadora (SCHELLING, 1991, p.28-29), ou uma unidade uniforme na igualdade. A última tem conotação comum e genérica. A primeira denota seu conceito originário para além do entendimento comum. Então, o si-mesmo, em sua particularidade, ou em sua afirmação pela diferença, é verdadeiro enquanto identificado com a revelação de si próprio (em seu próprio centro). Sua unidade não é igualdade, é identidade via sua especificidade que está em relação com a revelação da totalidade. Por outro lado, o si-mesmo que se afasta do seu centro perde o parâmetro verídico e, uma vez que se

projeta na periferia, identifica-se com a inversão da regularidade fundamental da vida. Sua unidade é uniforme pelo princípio da igualdade: na aparência pode ser diferente, mas na essência é sempre o mesmo nada – a uniformidade está no vazio.

A dissociação originária entre fundamento e existência incita a nostalgia perene pelo centro, porque o homem quer vir a ser o que é (SCHELLING, 1991, p.40). Mas a liberdade é um problema porque ela nasceu da cisão e assim é uma possibilidade para o bem e para o mal. Recuperar o elo das forças não é um imperativo, mas um ato livre. O enigma do destino humano é refazer o elo primordial no seu devir em relação ao seu centro. Porém, o si-mesmo possui um princípio obscuro que burla o discernimento entre o central e o periférico. O segredo da sina humana é a sua revelação. Aqui está inserido um conceito radical da essência humana porque busca conceber do que se trata o fundamento primordial do homem. O caminho para a consciência desta concepção é a revelação, que pressupõe a tensão dos opostos para se tornar fenômeno. “O fundamento é só vontade de revelação, para isto, proclama o ser próprio e a contraposição” (SCHELLING, 1991, p.53). Sem o si-mesmo periférico não há descoberta do central. A obscuridade do si-mesmo é sua condição primeira, mas não necessariamente última. A nostalgia é o movimento arquetípico provocado pelo anseio do si-mesmo em autorreconhecer-se, é uma intenção retroativa que provoca nova dissociação de forças para abdicar da obscuridade. Sem transcender a obscuridade, o princípio do si-mesmo permanece indistinto, causa seu movimento centrífugo e apega-se à aparência de si. Além disso, inverte a regularidade dos princípios: está dissociado para ser para si. Na centripetação nostálgica, há o respeito à regularidade, a cisão está voltada para o todo e para a vida, e aparece a unidade intacta. “Surge, então, pela primeira vez, o individual, passível de ser concebido não através de representações exteriores, mas mediante uma verdadeira formação interna [*Ein-bildung*]” (SCHELLING, 1991, p.42). O sentido genuíno de transformação está conectado ao teor verídico do elemento interior, que se torna entendimento mediante a unidade com a luz. Então, a formação interna é possível através do fundamento em sua direção centrípeta e da existência quando esclarece o fundo obscuro. Entretanto, pertence à inexorabilidade da cisão a indefinição prévia do seu direcionamento. O ser humano está predestinado a

dissociar-se, num ato que se subdivide em duas trilhas: para a unidade originária onde a formação interna adquiriu propriedade de transformação primordial e o ser é mais perfeito quanto mais específico; ou para a unidade pautada pela igualdade, onde a transformação atende ao que é para si e falsifica, assim, seu processo de formação. Em ambas, o homem é portador de vontade própria, o que lhe confere o poder de destinar as coisas e a si. Porém, na falsificação a vontade própria está, ou identificada com os desejos e cobiças centrífugos, o eu periférico é fragmento e tateia à deriva no tempo porque seu querer é cego, ou está submetida à universalidade do entendimento.

Mas se através de uma transmutação e cisão progressivas das forças, o ponto mais interior e profundo da obscuridade originária se aclara na luz de um ser, então a vontade desse ser, em sendo individual, é uma vontade particular em si e, enquanto centro de todas as outras vontades particulares, é também uma com a vontade primordial ou entendimento, de tal maneira que de ambas surge uma totalidade própria (SCHELLING, 1991, p.43).

A principal divergência de Steiner está na adequação da vontade própria à razão universal. Para ele, o ato pensante é criador a partir de si mesmo. Nesta incondicionalidade, ele não depende de leis racionais.

Se a vida interna é declarada como vida divina, então parece ser uma inconseqüência deter-se numa parte da vida interna. Schelling não cometeu esta inconseqüência. No momento em que ele declara que explicar a natureza é criar a natureza, ele dá uma direção a toda sua concepção de vida. Se a contemplação pensante da natureza é uma repetição de sua criação, então o caráter fundamental desta criação deve também corresponder à ação humana; deve ser um ato de liberdade e não o de uma necessidade geométrica. Não podemos, no entanto, conhecer a criação livre por meio das leis da razão; ela tem de revelar-se por outro meio. (STEINER, 1955, p.230)²

Há uma concordância entre o conceito de Steiner sobre individualidade com as etapas reflexivas de Schelling que configuram o si-mesmo. A diferença da liberdade em

² *[Wird das Innenleben als das Göttliche erklärt, dann erscheint es inkonsequent, bei einem Teil dieses Innenlebens stehen zu bleiben. Schelling hat diese Inkonsequenz nicht begangen. In dem Augenblicke, in dem er sagte: die Natur erklären heiße die Natur schaffen, hat er seiner ganzen Lebensanschauung die Richtung gegeben. Ist das denkende Betrachten der Natur eine Wiederholung ihres Schaffens, so muß auch der Grundcharakter dieses Schaffens dem des menschlichen Tuns entsprechen: er muß ein Akt der Freiheit, nicht ein solcher geometrischer Notwendigkeit sein. Ein freies Schaffen können wir aber auch*

Steiner é a inclusão, em seu suporte, do potencial humano para elaborar o mundo ideativo, em vez de apoiá-lo sobre a razão. Nos termos concordantes, a singularização do homem é a conquista da personalidade – um processo que para conhecer o centro mais interior, busca a cisão mais elevada. “Dentre todas as criaturas visíveis, é somente no homem que o centro mais profundo alcança a luz” (SCHELLING, 1991, p.43). Este processo não espapa da possibilidade do mal, compreendido como inversão da regularidade intrínseca. O primeiro momento do si-mesmo é ser portador do princípio obscuro, a conquista do princípio luminoso é superação, gera a concomitância de ambos, não desfaz o primeiro. Anular o princípio obscuro seria o absurdo de destituir-se do centro (fusão total no fundamento e perda da existência). A simultaneidade é a regularidade intrínseca. Ser só no fundamento seria “o sono do bem”, a morte eterna. Estabilizar na obscuridade é permanecer fechado no centro, a vida perde o seu sentido porque o homem é guiado pelo seu não-ser. “Na medida em que a alma é a identidade viva de ambos os princípios, ela é espírito” (SCHELLING, 1991, p.44). Entretanto, a simultaneidade, se por um lado é domínio de forças opostas, por outro, é instabilidade, porque o homem é capaz de separar os princípios (possibilidade do mal). Separação significa inversão, a regularidade intrínseca pressupõe concomitância. A espiritualidade humana é o desenvolvimento em busca desse domínio em manter a simultaneidade. “Pelo fato, porém, de possuir espírito (já que esse comanda a luz e as trevas), o si-mesmo, não sendo o espírito do amor eterno, pode separar-se da luz” (SCHELLING, 1991, p.45). Separado, ele inverte: quer eternizar o efêmero (estado de criatura) ou atribuir efemeridade ao eterno.

Cabe enfatizar que para Schelling (1991, p.81) os opostos bem e mal não estão em posição dicotômica, como estabelece o dualismo ao estruturar um sistema com duas essências. O bem é a identidade verídica e incondicionada com a essência. “O mal, contudo, não é uma essência, mas uma não-essência [*Unwesen*], desprovida de realidade em si, guardando-a apenas na contraposição”. Na ideia de liberdade steineriana, por outro lado, um fenômeno predicado de mal é relativizado pela

nicht durch Gesetze der Vernunft erkennen; es muß sich durch ein anderes Mittel offenbaren] (STEINER, 1955, p.230) (Tradução do autor)

superioridade de um outro ponto de vista. Não fosse a manifestação da contraposição, a profundidade sutil da compreensão do bem não se evidenciaria. “Ademais, o mal não é verdadeiramente um mal; apenas sentimos um grau menor do bem como mal. O mal é ausência do bem e nada real por si próprio” (STEINER, 2000, p.141).

O si-mesmo nunca se estabelece em situação continuamente perfeita porque o devir não está sob seu poder. Para dominá-lo, o si-mesmo precisa integrar-se a ele e superá-lo. Então, para enfatizar seu teor vivo, o si-mesmo tem que ativar-se na medida do devir, trazer à tona a vontade do fundamento que desperta para cada instante. Esta questão serviu de base para o individualismo ético steineriano que, inspirado por um lado pelo conceito moral intuído ante a percepção, por outro, é altruísmo na vontade (na transformação da percepção). Este ato ainda é incompleto, pois para Schelling (1991, p.72), o bem é quando a vontade do homem inclui “o si-mesmo ativado juntamente com o amor”. O bem requer reequilíbrio duplo, ou seja, focalização no central e ampliação ao periférico. O individualismo ético assumiu essa dupla tarefa, de ativar o si-mesmo como ato congruente ao conceito de ser do homem e de conferir seu conteúdo à vontade própria. Para Steiner (2000, p.158), “bem é o que o homem quer quando desenvolve a plena natureza humana”.

O antropomorfismo de Schelling é radical e consistente. Sua complexidade domina os aspectos paradoxais do fenômeno da vida ao contemporizar a tautocronia entre bem e mal, abordando os aspectos racionais e irracionais do existir. Entretanto, nele o princípio ideal é uma repetição do fundamento da natureza. Steiner (2000, p. 39) vê no princípio ideal um poder criativo acima da natureza. Porém, ambos (Schelling, 1991, p.67; Steiner, 2000, p.141) sintonizam ao tomar este princípio como base da consciência moral, além da escolha entre bem e mal, mas como decisão superior, num nível acima da validade genérica.

Como Schelling (1991, p. 34) afirma, a liberdade como faculdade para o bem e para o mal é de grande dificuldade para esclarecimento e compreensão. O teor de sua obra tem aqui seu ponto forte. O outro âmbito desafiador é a conciliação entre a vontade particular e a ordem inerente à totalidade, e este foi todo o esforço de Steiner. *A Filosofia da Liberdade* não é outra coisa, senão um método para a formação interna

[*Ein-bildung*] que indica o processo para tal conciliação. Schelling deixa a pista: dentro do princípio ideal (do conceito radical de ser do homem) a vontade nunca acontece para o mal. A busca steineriana é por um meio eficaz de se chegar ao princípio ideal.

A segurança de Steiner para afirmar que a vontade concebida intuitivamente através do mundo ideativo está isenta de um teor imoral, baseia-se no princípio de identidade absoluta, onde o mal nunca esteve, nem vai estar. O conceito de individualidade steineriano comporta a identificação do indivíduo com o conceito de ser do homem. Qualquer vontade gerada fora desse elemento essencial, pelo não-ser, é uma vontade que não pertence ao mundo das ideias, portanto, não pertence à humanidade do homem. O elo que realiza a integralidade das forças cindidas no indivíduo não é uma exigência. Mesmo no estado dissociado, no estado do não-ser, o restabelecimento do estado associado é um ato livre, no sentido de que não há determinação fora do indivíduo, a não ser nele mesmo, que efetiva o laço. Como criatura, no estado temporal, cada instante é uma situação (percepção) desagregadora. O devir não permite uma estabilidade da absoluta unidade. A condição sensorial da existência é a contraposição necessária para a revelação do fundamento. É por intermédio do não-ser, confrontado ao ser, que a força espiritual humana emerge como domínio sobre as forças antagônicas. A individualidade humana é capaz de manifestar essa terceira força. A possibilidade do mal, ou a gama de ilusões no qual o homem se enreda, é grande. Por dois motivos: porque é impossível permanecer no centro e a tentação de sair dele é tão grande quanto a necessidade de ir em direção a ele; porque no estado invertido, o espírito desagregado usa a “aparência do ser verdadeiro” e conduz o homem por intermédio da “miragem das representações” ao erro (SCHELLING, 1991, p.64). O indivíduo, ao afirmar-se em sua criatura, nega a si próprio porque insiste em cindir seu princípio constitutivo indiviso. Se essa insistência prossegue e intensifica-se, desdobra-se então na doença, ou até na morte. Esse estado é um individualismo fora da ordem intrínseca do todo da vida.

Schelling explora a liberdade humana nos primórdios originários da humanidade. Seus parâmetros longínquos são impalpáveis para as representações corriqueiras do cotidiano. A apresentação sucinta de suas ideias neste estudo visa demonstrar os

elementos cruciais que estruturam a ideia de liberdade steineriana. Por meio das asserções de Schelling, compreende-se a vida em pensamentos como a vida no fundamento cósmico, ou a vida no divino. Steiner, então, procura demonstrar o pensamento intuitivo como a capacidade humana de concatenar a luz do mundo ideativo ao princípio velado do si-mesmo e da vontade própria. Assim, a liberdade humana é resgatada no eterno começo, no aqui (percepção) e agora (pensar imediatamente vivenciado) do indivíduo. Ela não se torna alvo de debate teológico especializado ou objeto para análise crítica ou teórica. Ela aponta o caminho do individualismo ético na prática da vida palpável como processo de conquista de segurança interior.

A principal influência sobre a ideia de liberdade em Steiner vem de Goethe. O longo período de estudos nas obras científicas goetheanas com o intuito de compilá-las para o Arquivo em Weimar tornou Steiner intimamente próximo com o seu modo de pensar o fenômeno da vida. É a fenomenologia da natureza em Goethe que opera como suporte para a estrutura do processo de conciliação da consciência humana consigo mesma. Primeiramente, apresento em seguida o desdobramento do pensamento goethiano entre os âmbitos inorgânico e orgânico, e seu desenvolvimento até a ideia de ser humano. Somente na segunda parte deste capítulo, abordo a fenomenologia goethiana que opera como fundamento do método intuitivo propriamente dito.

1.1.3 - A liberdade ética em Goethe

A liberdade humana é discutida em Steiner dentro da máxima intensificação do pensar e da funcionalidade de sua aplicação. Entretanto, essa ativação do pensar, ao desviar-se do rumo formalista, escapa à presunção intelectualista de perpetuar seu poderio de recorte da realidade. Fragmentar é mais fácil e mais rápido, além de ser facilmente disseminado como modo de pensar. A erudição steineriana do pensar emprestou o exemplo que Goethe deixou, no seu modo de abordagem mental sobre a

natureza. Para Steiner (2006, p.96), o pensar goetheano não está fora da natureza, faz parte do todo. O espírito atuante é expressão da natureza. Quando o ser humano chega a essa erudição do pensar, ao vivenciar intuitivo consciente, ele expressa uma forma superior da natureza.

Steiner (1955, p.601) reconhece em Goethe a personalidade cujo modo pensante tornou factível a unidade da realidade no eu. Goethe, em suas abordagens científicas, transcendeu a noção de que a percepção sensorial é mera ilusão e de que o eu autoconsciente estaria isolado em sua experiência subjetiva. Ele superou também a noção que o sensorial é real em si e a tarefa científica seria reproduzir internamente o que a mente encontra lá fora. A essência está nos objetos, mas ela é destituída pela alma humana. É esta quem estabelece a aparência.

Quando Steiner (2006, p.92) comparou Schiller e Goethe, viu no último uma cosmovisão verídica da essência humana. “A acepção da natureza postulada por Goethe se mostrava à minha alma como sendo adequada ao espírito”. Então, ao trabalhar na compilação da obra goetheana, ele pôde verificar a congruência e sintonia dos princípios com a estrutura de suas ideias. Durante os séculos XVIII e XIX, a ciência tendia unilateralmente ou para o empirismo ou para o racionalismo. Tanto para Goethe, quanto para Steiner, essas correntes eram parciais e limitadas para abranger a complexidade e profundidade sobre os fenômenos da vida. A busca goetheana por outra maneira de observar e julgar os fenômenos materiais era uma postura crítica em relação aos modelos predominantes. O esforço goetheano é pela unidade, pela essência das coisas que permeia o mundo e o homem. Neste sentido, seu método de observação vai na direção contrária da ciência convencional. Esta abandonou a procura por uma essência e ateu-se à diversidade do mundo fenomênico. Para Goethe, a multiplicidade do mundo sensorial era o lado aparente de um princípio a ser desvelado pelo homem e saber como chegar ao princípio tornou-se sua meta. Avaliar suas conquistas como ultrapassadas seria um julgamento precipitado, pois o legado de sua obra científica está principalmente no estilo de observação. Steiner não focalizou os resultados da pesquisa goetheana, mas apreendeu o processo.

O exemplo de Goethe não está no que conseguiu, mas na maneira como procurou realizá-lo. Não se trata de doutrina, mas de um método a ser comunicado a outros. Aquela depende dos recursos científicos de qualquer época e pode ser superada; este resulta da própria disposição espiritual de Goethe, e resiste mesmo quando os instrumentos da ciência se aperfeiçoam e quando a experiência fica mais ampla. (STEINER, 1980a, p. 179)

A admiração steineriana recai sobre a constituição mental de Goethe, que permitia a este ativar as capacidades latentes, superar os limites comuns e chegar ao “*intellectus archetypus*”, considerado por Kant como um conhecimento inacessível ao homem. A disposição mental de Goethe não assumiu uma forma particular, pelo contrário, era dinâmica, ativa e multiforme. Seu objetivo foi sempre a apreensão da regularidade intrínseca dos fenômenos, que ele chamou de ideia. “O que se denomina ideia: o que sempre se apresenta, e, por isto, vem ao nosso encontro como a lei de todos os fenômenos” (GOETHE, 2003, p. 2). Esta concepção é oposta a de Kant que vê na ideia apenas uma maneira metódica que a razão utiliza para compreender e ordenar melhor os fenômenos, ou seja, as coisas não poderiam ser deduzidas da ideia e nós não teríamos acesso à “coisa em si”. Entretanto, para Goethe (2003, p.2), a ideia era eterna e única. “Tudo aquilo de que podemos nos dar conta e que podemos falar são manifestações da ideia. Nós enunciemos conceitos, e, neste sentido, a ideia mesma é um conceito”.

Goethe, ao pesquisar a natureza orgânica, refutou o dualismo, pois tinha a convicção numa visão monista do universo, incluindo o homem. A unidade universal (a ideia) no mundo fenomênico se expressa em diferentes níveis. A postura goetheana é uma crítica à consideração da unidade como uniformidade. A lei manifesta-se sob diferentes configurações quando está presente no mundo mineral, vegetal-animal, ou hominal. O monismo goetheano não é uma abstração que subsume a unidade aos fatos da existência, é “um monismo concreto que demonstra, passo a passo, ser a aparente diversidade da existência sensorial, em última análise, uma unidade ideal. A diversidade é apenas uma forma pela qual o conteúdo unitário do mundo se manifesta” (STEINER, 1980a, p.209).

A ideia se configura de três modos na realidade. Nos fenômenos inorgânicos ela é a lei natural, no mundo orgânico ela é o “tipo” e no homem ela é o conceito intuitivo. A ciência convencional era questionada por Goethe, pois se limitava somente à primeira configuração e transpunha-a para os outros âmbitos. A complexidade da cosmovisão goetheana decorre por ser mais multifacetada, pois nela é o objeto que determina o modo de observação. Na natureza inorgânica, a totalidade que influi na experiência particular é o cosmos (STEINER, 2004, p.84). No mundo orgânico, é o “tipo” que condiciona o particular. A ideia do organismo, captada no tipo, é o movimento que gera as transformações no plano sensorial. Para apreender o tipo, é um juízo intuitivo³ que capta a unidade entre a percepção e o conceito.

Há identidade entre o que explica – o elemento formal da cognição, o conceito – e o explicado – o elemento material, a observação. A ideia que nos permite captar o orgânico é, portanto, essencialmente diferente do conceito por meio do qual explicamos o inorgânico; não se limita a adicionar, qual uma soma, o múltiplo dado, mas põe 'para fora' o seu próprio conteúdo. (STEINER, 1980a, p.65)

Daí derivou a concepção goetheana de metamorfose para desvendar os segredos do mundo vivo, onde os elementos plasmadores da dilatação e contração, por exemplo, não são induzidos por algum fator material, mas são os próprios princípios indutores e, para compreendê-los, deve-se captá-los pelo conceito intuitivo. Assim, Goethe (2003, p.8) assume a busca pela enteléquia: uma essência que é existência ativa. Na planta, a enteléquia foi denominada por Goethe de “tipo”.

A diferença entre descobrir a lei natural ou o tipo está na atividade mental. O princípio interior do organismo exige uma intensificação do processo mental para a apreensão do seu conceito, que só ocorre mediante uma mente produtiva. Para o mundo inorgânico, é suficiente à mente a apreensão formal dos dados da percepção, pois a lei natural – a ideia do fenômeno – se descobre com os fatores que se apresentam. Nos processos orgânicos, os dados sensoriais são efeito do princípio constitutivo do organismo em interação com o ambiente. Para chegar à ideia do organismo, a mente precisa produzir o conceito, pois este é fluido e ativo dentro da

³ [*anschauende Urteilskraft*]

matéria. Assim, a postura goetheana diante do vivente não é perguntar por sua finalidade, porém, busca compreender como este se origina e como evolui. Na natureza orgânica, o elemento temporal requer a percepção do imaterial, via conceito intuitivo. A postura mental intuitiva não se fixa nas imagens sensorialmente percebidas, ela focaliza a transição e participa produtivamente para compreender a essência que vem à existência no sensorial por intermédio do temporal.

O método goetheano concilia dois campos que se mantêm opostos. É um idealismo, pois a ideia no fenômeno é sempre a meta, mas o ponto de partida é a percepção, então inclui o dado empírico. Portanto, o idealismo goetheano não é constituído pela abstração dialética de Hegel. Steiner (1980a, p.219) designa-o de idealismo empírico: “os objetos de uma realidade sensorial, quando são da mesma espécie, baseiam-se numa unidade espiritual que produz aquela igualdade e afinidade”.

As questões d’*A Filosofia da Liberdade* lidam com o terceiro nível de configuração do mundo ideativo, onde a ideia está imediatamente no homem, sem o intermédio do plano sensorial. Como fenômeno no ser humano, a ideia é tanto a forma consciente do conteúdo quanto a força que desperta a atividade.

Para podermos captar o conceito de vontade, esta deve manifestar-se ao contato com o conteúdo da ideia; só pode aparecer junto com a ideia, como forma de manifestação desta, nunca de maneira autônoma. O que existe, deve ter conteúdo; não pode haver existência vazia. Por isso Goethe concebe a ideia como atuante, como algo eficiente que não precisa ser impulsionado por algo que não tem, para tornar-se existente. (STEINER, 1980a, p.172)

Para Goethe, a moral humana tem sua fonte no mundo das ideias. Steiner encontrou esboços dispersos desse princípio em trechos da obra goetheana. *A Filosofia da Liberdade* é um progresso no sentido de explorar com mais detalhes e precisão os indícios deixados pelo grande poeta alemão. Na vida concreta do homem, este encontra suas diretrizes genuinamente conectadas à verdade do seu ser somente na sua instância incondicionada. O método intuitivo é processo para se conquistar autonomamente o essencial do ser. Este cerne só se locupleta quando o conteúdo da essência do ser revelado na consciência se torna ato no mundo. Como atividade na

realidade, torna-se o princípio transformador desta. O fundamento do mundo, que atinge seu ápice no pensar humano conciliado consigo próprio, tem sua continuidade na existência por intermédio do homem. Assim, a gnosiologia goetheana é num só tempo ciência fenomenológica da natureza e do homem; e, ao revelar os enigmas da realidade, é fonte de sentido à vida humana. O mundo ideativo, que se manifesta no homem, torna-se realidade quando este segue as diretrizes intuídas que ele mesmo quer. “A ideia é o critério, e o amor, a força ativa da ética goetheana” (STEINER, 1980a, p.250). Em outras palavras, esta afirmação não é outra coisa, senão a ideia do individualismo ético: o vínculo individual e consciente com o mundo das ideias, por meio do pensar intuitivo, e sua concretização na realidade por uma entrega à ação concebida por intuição moral. Assim, a liberdade humana existe quando o indivíduo cumpre o seu dever. O reconhecimento deste imperativo, que não é submissão a qualquer imposição exterior ou interior, ocorre quando a vontade é autenticamente própria. Nesta, a força do impulso está amalgamada ao conteúdo conceitual intuído. O discernimento próprio e interno que verifica a autenticidade da vontade própria realiza-se pela percepção dos sentimentos. O dever goethano é o oposto da opressão. “Dever: onde se ama o que se ordena a si mesmo” (GOETHE, 2003, p.167). Este é o agir livre explorado na obra steineriana. Ou seja, o individualismo ético pressupõe também uma leitura do universo afetivo. Intuição conceitual e vontade desperta por esta não operam sozinhas, como se a última fosse unicamente resposta do estímulo da primeira. É tendencioso confundir o teor do mundo ideativo com a reflexão abstrata ou a especulação idealista sobre as coisas. Pois, “para muitos, ideias não passam de palavras. Não podem captar a infinita plenitude do seu conteúdo. Não é de se admirar que suas próprias palavras, desprovidas de ideias, parecem-lhes vazias” (STEINER, 1980a, p.249). A confusão consiste em considerar a consciência habitual e suas representações mentais (*Vorstellungsbewusstsein*) como se fossem a ideia, porém, esta só se expressa na consciência integrativa (*Vereinigungsbewusstsein*).

A conciliação da consciência consigo mesma é um patamar a ser almejado na evolução para a liberdade. Além disso, um desenvolvimento afetivo também se faz necessário. A lei do espírito e a lei do coração exigem uma sintonia recíproca. A

intuição moral é acolhida na vida concreta como diretriz, o ato receptivo de acolhimento é a afinidade afetiva do indivíduo para com o teor conceitual. Quando ocorre esta sintonização, a vontade é desperta por amor. A afinidade afetiva é a ponte que efetiva a concordância entre a ideia e a vontade, que unifica necessidade e liberdade. “A verdadeira liberdade é uníssona com uma sublime necessidade tal como a experimentamos no conhecimento essencial, pois somente o espírito e o coração, unidos por sua própria lei, afirmam de espontânea vontade o que é necessário” (SCHELLING, 1991, p.66). A liberdade é uma harmonia das leis no interior do indivíduo. Atingi-la requer o domínio na consciência da compreensão de si mesma e uma revolução no modo de sentir. Pois o indivíduo que se entrega abnegadamente à ação, só alcança este nível de desprendimento após um processo de reelaboração no seu estilo de reação psíquica (de sentir os fenômenos).

O pensamento científico de Goethe é multiforme. Seu método de abordagem sobre os fenômenos da natureza não se conforma aos padrões vigentes da ciência convencional e hegemônica. Esta especializou-se na racionalidade em sua forma instrumental para domínio e exploração da natureza. O estilo goetheano não depende de uma finalidade externa, ele configurou-se de acordo com uma busca por uma forma de conhecer congruente com a natureza humana interior. O sentido de imanência ligado à fenomenologia da natureza é o processo de compreender o natural no divino e o divino no natural. Goethe pesquisou a natureza e buscou na filosofia um modo de pensar semelhante ao seu. Esbarrou em impasses e conflitos com as concepções de Kant e encontrou similaridades em Spinoza. A gnosiologia que explica e estrutura a fenomenologia da natureza foi elaborada por Steiner. Este ampliou a fenomenologia ao formular um método de transcendência da subjetividade juntamente com os princípios schillerianos. *A Filosofia da Liberdade* é embasada nesta fenomenologia, é uma proposta para o entendimento da autêntica autoconsciência. A ética goetheana, do dever pautado no amor pela ação, é o ponto de partida para a noção de ética em Steiner.

Apresentamos neste tópico um esboço da concepção goetheana apontando os três níveis de configuração da ideia em escala metamorfoseada: no mundo inorgânico,

orgânico e hominal. A seguir, analiso o método de conhecimento goetheano até suas implicações tendo como objeto a individualidade humana.

1.2 - Gnosiologia goetheana

Dois fatores são o fundamento para toda a teoria do conhecimento que Steiner formulou a partir das obras científicas de Goethe. A compreensão de ambos, da relação entre si, permite levantar considerações a respeito de qualquer área da vida. Por isso, para chegar ao entendimento do que é a ideia de liberdade humana, torna-se imprescindível a compreensão do processo cognitivo que é a fonte diretora das ações humanas. Sem a apreensão desse processo que embasa as atitudes humanas, as reflexões a respeito são um tatear às cegas ou especulações que se desviaram da essência humana. Há aqueles que desistiram de depositar alguma confiança em qualquer teoria do conhecimento, depois que o perspectivismo, sob um olhar pós-moderno (na modernidade radicalizada, acentuada), incutiu o relativismo de forma absoluta sobre todas as instâncias da existência. Aproximar-se do caminho meditativo filosófico de Steiner sobre o cerne do conhecer com o preconceito de que se trata de mais uma (entre tantas) narrativa totalizante, é antepor-lhe barreiras que jazem em hábitos mentais. O oposto tampouco é produtor, aceitar seus juízos sem um efetivo labor pensante em si é mera repetição de palavras. Embora se trate de mais um tratado filosófico, que pode ter sua credibilidade contestada devido ao clima de incerteza e desesperança que se depositou na filosofia nos últimos séculos, é bom enfatizar a peculiaridade de Steiner na formulação do problema. Por não fazer parte da corrente filosófica dominante e pelo fato do autor nunca ter sido filósofo profissional, a gnosiologia aqui apresentada está engajada em algo que não abre mão: a existência concreta do ser humano. Sua proposta é uma teoria do conhecimento vinculada à vida e seu trajeto filosófico é contra-hegemônico (STEINER, 2004, p.23). A meta de Steiner é apontar os erros da filosofia, ao mesmo tempo que fundamenta as bases para uma postura moderna do exercício reflexivo. A superação de unilateralidades do

pensamento corresponde exatamente às expectativas de ultrapassar os limites dos aspectos patológicos dos sistemas mentais cultivados pela humanidade, problemas estes também apontados por Edgar Morin (1991, p.20). A postura steineriana é eminentemente crítica, porém, sem deixar em seu vestígio o vácuo que é consequência de uma intelectualização excessiva e excludente, que realiza somente recortes. O recorte reflexivo é apresentado com a respectiva “costura”, ou seja, com o ato decisivo do sujeito cognoscente.

Os dois fatores primordiais na cognição são observação e pensar. A primeira atividade humana diante de um objeto é a captação passiva dos conteúdos que caracterizam o elemento observado. O que chega ao ser humano, por via de seus sentidos, está pronto. O que se entende por participação humana, neste primeiro estágio da cognição, é somente o ato de captar, a observação. Como percepção, trata-se apenas dos dados captados. Porém, os dados em si existem sem a participação humana. O termo 'percepção', como é usualmente empregado, refere-se a uma percepção já elaborada pelo pensar, trata-se de um rudimento no nível de conhecimento, da compreensão de algo que se passa ou que existe. Sua origem etimológica remete à noção de apoderar-se de alguma coisa (do latim 'percipere'). A experiência pura trata-se do instante inicial, de onde todo o restante tem sua origem, quando não houve ainda nenhuma ordem estabelecida pelo intelecto humano.

Os dados da imagem perceptual pura estão desconectados entre si, são como uma superfície plana onde todos possuem o mesmo valor. Na percepção pura, nenhum conteúdo está mais destacado do que o outro. Tudo está na imagem perceptual, porém, como “agregado de detalhes desconexos” (STEINER, 2004, p. 34). No instante puro da percepção, há um grau de renúncia do ser humano que permanece passivo, é somente receptor. Essa equivalência entre os dados percebidos apresenta-se apenas como “coexistência no espaço e sucessão no tempo”, embora sem qualquer noção desses dois aspectos. A consciência de que estão no mesmo espaço ou que existem ao longo do tempo já pressupõe atividade pensante.

A adjetivação de pureza da percepção é a indicação do instante do processo cognitivo onde a realidade se apresenta sem qualquer atribuição de algum pensamento.

É lógico que a denominação desse estágio já é produto da atividade pensante, mas ela é necessária somente na intenção de indicar onde o pensamento nunca esteve. Usam-se, aqui, conceitos para dirigir a atenção mental para algo que não é conceituação. O que importa é a compreensão da primeira forma de manifestação dos objetos aos sentidos. Como cada filósofo possui seu “dialeto” próprio, é necessária uma tradução dos termos empregados por outros autores quando tratam do mesmo tema para que, caso seja feita uma comparação, não se contraponha o que é similar e não se iguale o que é contrário. Neste sentido, o primeiro modo da realidade aproximar-se do indivíduo – denominado experiência pura em Steiner (onde os dados desconexos compõem a percepção pura) – corresponde à “sensação pura” em Merleau-Ponty (1999, p.23). A “sensação pura” é o modo inicial do sujeito ser afetado, quando este experimenta o estado de algo ainda indefinido nele mesmo. É um estado “aquém de qualquer conteúdo qualificado”, é “a experiência de um 'choque' indiferenciado, instantâneo e pontual”.

A experiência pura é comum, não é rara, entretanto, não se atenta para ela. A consciência desse instante é um estado de perplexidade, não há domínio do sujeito sobre o que lhe acomete; sua continuidade seria o desespero, não fosse o despertar da força que surge em seguida. Seu aspecto momentâneo e fugaz é devido justamente à presença ativa – no instante seguinte – de outro fator que não é engendrado pela realidade, mas que se encontra no sujeito cognoscente. Os órgãos sensoriais são as ferramentas dos sentidos, neles o fluxo da realidade é interrompido e apreende-se um fragmento do todo, isolado dessa totalidade, que exige complementação. Uma percepção anula a outra, cada uma é sempre referente a um momento que não se repete. A experiência, em si, não proporciona conhecimento algum. Por ser incompleta, ela é um estímulo à busca de compreensão. A totalidade do mundo é fragmentada pelos órgãos sensoriais, cada um deles fornece um aspecto parcial.

Compreendida em sua pureza, a percepção é uma experiência sem sentido algum, ela é apenas um conjunto de dados sem relação entre si. A desconexão absoluta entre os conteúdos é experimentar o caos, a ausência de qualquer ordenação. Neste ponto, Steiner e Merleau-Ponty divergem. Para este, um fenômeno só pode ser

denominado percepção quando uma parte qualquer “anuncia mais do que ela contém” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.24) e nesse grau elementar, o percebido já é portador de um sentido. Para aquele, a percepção com algum sentido, por menor que seja, está imbuída de um fator que não pertence a ela e um dado, mesmo sem uma definição que lhe indique seu caráter, é também percepção. O que contrabalança a característica caótica inicial da percepção é a conseqüente abordagem pensante sobre os dados percebidos. Ressalta-se que, em Steiner, os dados da percepção são considerados abrangentemente, referem-se tanto ao que chega ao ser humano das coisas exteriores (cor, som, forma) – dados extensivos -, quanto ao que chega dos estados interiores (representações, sensações, sentimentos) – dados inextensivos. O que importa é o fenômeno de remetência dos dados à consciência; o que os divide e diferencia é sua origem, se do mundo externo ou do mundo interno. O sujeito cognoscente observa seu mundo interno (psicofísico) e capta dados como na observação do mundo externo. O que muda é a perspectiva. Enquanto os outros podem observar o campo do sujeito visualmente, este o apreende por outra via e apodera-se de dados que os outros não têm acesso. Se a definição de percepção de Steiner é abrangente, a de objeto também o é. Tudo que chega à consciência, um fato, uma coisa, um fenômeno interno, é objeto da consciência.

Ante um fenômeno ou um objeto, dois processos fundamentam a cognição: a observação e o pensar. Os dados de um objeto ou fato chegam por observação e são independentes de quem observa. O esforço por compreender o que é o objeto ou o fenômeno que acontece depende do observador. Procuram-se conceitos que estejam relacionados com os conteúdos percebidos. A observação fornece o conjunto de características ou a sucessão dos fatos, a ligação entre os caracteres ou as fases é revelada por conceitos congruentes ao objeto ou fenômeno em questão.

A observação isolada é vazia, pois o pensar a complementa realizando a ligação entre os dados ou fases captados. A teoria do conhecimento de Steiner apóia-se em duas atividades: uma que engloba os dados captados e outra que concerne em estabelecer o nexos coerente entre os conteúdos captados. Estes dados captados que formam o conjunto dos conteúdos observados podem ser externos ao observador,

referentes a qualquer objeto ou fato, ou podem ser internos, referentes ao próprio âmbito do observador: atos de vontade, ideias, imagens, conceitos, alucinações, sensações, sentimentos, representações. A atividade do pensar não produz os dados captados, sua função é somente concatená-los através dos conceitos e isto acontece posteriormente à atividade observante. No estágio puro, a percepção humana contém o aspecto unitário da qualidade e o múltiplo da quantidade. Se pela qualidade os dados puros são equivalentes, isto não quer dizer que não há diferença entre eles. A percepção tem o aspecto quantitativo, é a apreensão da infinita variedade de dados da realidade. Na qualidade, é uma superfície uniforme; na quantidade é multiforme. Os dados permaneceriam iguais em qualidade se não houvesse uma atividade que os diferenciasse qualitativamente. Eles permaneceriam diferentes e dissociados entre si se esta mesma atividade não estabelecesse uma identificação, uma relação entre eles.

Cada dado, por meio do labor pensante, é identificado por meio do seu respectivo conceito. O que inicialmente era uma superfície plana na percepção pura, passa a ganhar relevo, e a imagem perceptual sai da uniformidade qualitativa. Cada conteúdo recebe um valor pelo seu conceito produzido pelo pensar. O que inicialmente era infinita variedade na imagem perceptual, agrega-se em conjuntos conceituados. Por exemplo, na percepção pura, um objeto é uma série de “manchas coloridas”. Com a atividade pensante os dados não são apreendidos na infinitude de características próprias, mas no que eles possuem de comum, seu conceito. As “manchas” verdes de um objeto são identificadas como pertencentes ao conceito de folhas conectadas ao conceito de árvore. Na percepção elaborada, a infinita variedade da percepção pura (caótica) é reduzida à ordenação dos conceitos que classificam os dados e reúnem o que era infinito em conjuntos ordenados. É através do pensar que são atribuídas propriedades e características à percepção, sem ele, ela persistiria na etapa genuína. O pensar conecta o conceito ao conteúdo do objeto. O conceito tem a função de direcionar a atenção e qualificar, ele desperta a experiência. O pensar fornece a experiência conceitual. A experiência sensorial é sem nexos e sem atividade. A experiência conceitual é com nexos e com atividade. O pensar não espera pelo

conteúdo, a sua atividade é imprescindível para que ele se manifeste. Os pensamentos não produzem a realidade externa, seu papel é de coprodução da realidade.

Antes do discernimento pensante, a imagem perceptual pura é simultaneamente infinidade de partes dentro de um todo, um não precede o outro. Simultaneidade de opostos significa um todo totalmente partido ou todos os fragmentos unificados. Realmente não é percepção de uma parte ou grupo de partes, o que significaria a atenção específica, que é um segundo momento após o instante primordial. É percepção de todas as partes numa totalidade. Afirmar que a primeira percepção é somente o todo é conferir-lhe uma noção de homogeneidade exclusiva que ela não possui. No âmbito qualitativo, pela indiferenciação entre a significação dos conteúdos, apreende-se a uniformidade, a imagem perceptual é um todo, é uma superfície sem qualquer relevo, sem diferença de sentido ou valor entre os dados. No âmbito quantitativo, todas as partes não possuem ordem alguma, elas permanecem desiguais entre si enquanto não lhes são atribuídas suas propriedades intrínsecas; a imagem perceptual é também multiforme, as partes permanecem diferenciadas. Sem a atividade que atribui propriedade ao todo e às partes dados, a unidade do todo se manteria ao mesmo tempo que permaneceria a multiplicidade das partes. No estado puro, a percepção é tautocronia de unidade e multiplicidade.

A atividade pensante traz discernimento aos conteúdos observados. Na abordagem qualitativa atribui o valor específico de cada conteúdo de acordo com seu conceito, o que era homogêneo revela sua heterogeneidade. Na abordagem quantitativa, transforma a multiplicidade infinita em conjuntos ordenados com a unidade correspondente. Discernir é descobrir o nexos que há entre os conteúdos dos objetos, qual vínculo eles possuem entre si devido aos seus conceitos. Revela-se, com o pensar, o significado dos conteúdos percebidos dentro do todo. A influência do pensar sobre a experiência é concomitantemente dupla. Por um lado, desperta para o grau de heterogeneidade da unidade; por outro, desperta para o grau de homogeneidade dentro da multiplicidade. A percepção elaborada (dado + conceito) indica a unidade heterogênea e a multiplicidade homogênea da observação.

Conceitos e ideias são as ferramentas do labor pensante. Steiner (2000, p.45) conceitua os conceitos como vetores dinâmicos produzidos pelo próprio pensar. Para ele, os conceitos não são estáticos, fornecidos simplesmente pelos objetos do mundo, nem são o ponto primordial do exercício filosófico, como em Hegel. Sua qualidade dinâmica de ser e vir-a-ser vem de sua origem, que está na atividade pensante. O pensar utiliza ferramentas (conceitos) que ele próprio produz para compreender o mundo (percepções). A busca pela verdade é o esforço cognitivo com a intenção de criar a ferramenta que coaduna com a natureza de um objeto do mundo em questão, é a tentativa de descobrir um conceito que esteja sintonizado, congruente, com a essência do objeto observado.

O conteúdo em si de um conceito é perfeito, é a expressão do mundo unitário e objetivo do fundamento do mundo. O pensar humano é a capacidade de captá-lo, porém, para ganhar expressão na consciência – ser dado a ela – ele precisa receber uma forma. Não há manifestação do conteúdo conceitual sem forma. O pensar também é responsável pela produção dessa forma. O conteúdo só vem à existência consciente com a atividade produtiva formal do pensar. A produção é que permite a vivência de conceitos e ideias. Se o pensar não produzir, ele não capta. São duas atividades diferentes, mas completamente unidas, mutuamente dependentes. A ideia é igual ao conceito em qualidade, mas tem mais conteúdo, é mais abrangente e ampla (STEINER, 2000, p.45). Quando a mente se relaciona com uma ideia, consegue dar forma a um conteúdo mais intenso e consistente da essência do objeto. A qualidade de um conceito determina a riqueza de uma experiência e está diretamente relacionada à profundidade de sua ligação com a essência. Esta qualidade é dinamizada pela atividade pensante que permite renovar os conceitos, reavivando-os no contato com a realidade. A principal crítica de Steiner é a transposição direta da aplicação de um modo de pensar que é especializado e eficaz a um tipo de objeto, para um objeto de outra ordem. Por exemplo, transpor o sistema de pensamento adequado ao mundo inorgânico para o mundo orgânico. Mantém-se a forma conceitual do primeiro sem qualquer vínculo com o conteúdo objetivo do segundo. A forma conceitual expressa por um pensamento definido já é a etapa final de uma fase do processo cognitivo de um outro objeto.

Quando o conteúdo conceitual é de ordem diferenciada, requer que a forma conceitual seja retomada, reformulada desde o início, desde a etapa original da atividade pensante; e que não empreste uma forma pronta e particular que pertence a outro âmbito. Ao realizar uma transposição direta, coloca em conflito princípios que distam-se por seu lugar distinto na ordem universal. A atividade pensante é capaz de produzir a forma com pouco vínculo – ou nenhum – com o conteúdo. Neste caso, o conceito é vazio e torna-se uma abstração.

O pensar possui um trabalho duplo: dar contorno nítido aos conceitos gerando a diferenciação entre as coisas do mundo e realizar o entrelaçamento entre os conceitos, numa atividade combinatória (STEINER, 2004, p. 63-68). O primeiro é função do intelecto e o último é da razão. Segue-se com esta definição steineriana, ressaltando-se que há significados diferentes para estes termos de acordo com certos sistemas tradicionais. O contorno de um conceito é a sua forma, a nitidez da forma é a sua precisão e clareza. O exagero na abordagem intelectualizante tende a enfatizar a forma em detrimento do conteúdo. Quando negligencia por completo este último, torna-se unicamente especulação mental. A razão contrabalança o intelecto porque traz à unidade o que foi isolado e realiza a combinação com base na regularidade inerente aos conteúdos. O intelecto cria a forma do conceito (contorno); a razão cria a forma da ideia (ligação entre os contornos). A razão é a capacidade de ver a ordenação do conjunto, todavia, é necessária a distinção prévia em partes; sem esta atividade do intelecto, não se vê a ligação. É por contemplação intelectual (observação mental) que conceitos e ideias são dados, mas só os vivenciamos porque os produzimos. O intelecto produz diversidade, a razão produz identidade, sendo que esta só ocorre através da objetividade dos conteúdos. A razão tem por finalidade evidenciar a unidade oculta entre as coisas. Porém, ela pode realizar este intuito parcialmente por não estar imbuída integralmente com o conteúdo universal dos objetos; assim, seu papel permanece insuficiente.

A cognição – que exclui a consideração do processo ativo do sujeito como copartícipe do processo cognitivo – induz a equívocos: numa primeira etapa determina a imagem perceptual em um certo momento como o objeto real. Por exemplo, no caso

da planta, sua existência não é isolada (depende da terra, da luz, do ar, etc em seu entorno) e seu ser se manifesta em perene metamorfose, ou seja, não é a sua forma estática, em algum instante específico, que expressa a totalidade do seu existir. A compreensão do objeto real requer um pensar integralizante, que insira os vários elementos percebidos (a planta, a terra, o ar, suas diversas formas ao longo do tempo) num conjunto conceitual. Expressar o que é o objeto real sem tomar em conta os elementos que são o ensejo para sua concreta realização é limitar-se à parcialidade. Sem estes elementos não haveria planta, para que a cognição sobre ela tenha sentido, sua abordagem conceitual deve apreendê-la como um todo. E isto só é possível por meio de uma atividade que interliga todos os elementos. A separação das partes em relação ao todo é produto da subjetividade humana.

Outro equívoco, numa segunda etapa, é considerar a soma de percepções como o objeto real e o labor pensante que realizou a interconexão entre os dados percebidos como algo que foi adicionado e não tem relação com o objeto.

Não é propriedade dos objetos o fato de eles nos serem dados inicialmente sem os respectivos conceitos. É, ao contrário, uma peculiaridade da nossa organização mental. A nossa organização funciona de forma tal, que de todos os objetos da realidade lhe afluem os elementos constitutivos de dois lados: do perceber e do pensar. (STEINER, 2000, p. 66-67)

A realidade é uma unidade em si, mas ela não nos é acessível diretamente, de forma imediata. Ao colocarmo-nos diante dela, a cisão é inevitável. O cunho holístico do pensamento de Steiner é a concepção unitária da vida, cujo alcance se realiza através do anseio humano por conhecimento, que é uma busca por romper com os limites humanos. Por situar-se num tempo e espaço específico, o todo da realidade já é fragmentado e isto é a primeira limitação. Outro ponto é que a operação captadora dessa realidade fraciona também o todo. Percebe-se conteúdos de objetos isolados (parte por parte), mas este isolamento ocorre devido ao modo de atuação da organização humana. A abordagem intelectual é fracionada da mesma forma, opera conceito por conceito, ou entre sistemas de conceitos. Assim, o que objetivamente é unitário (o real), é apreendido em segmentos. A própria organização humana não é um

todo indiferenciado, manifesta-se por meio de uma relação de órgãos, ela é inerentemente segmentarizada.

O caráter holístico revela-se ao considerar o sujeito humano e as coisas externas como ambos pertencentes a um mesmo mundo.

As forças que atuam dentro da minha derme corpórea são as mesmas que existem fora. Portanto, sou realmente as coisas, porém não eu enquanto sujeito da percepção, mas eu enquanto parte do devir geral do mundo [allgemeine Weltgeschehen]. (STEINER, 2000, p.77)

É a orientação do processo universal que suscita aqui a percepção do meu sujeito e lá a percepção do objeto. Se houvesse só percepção, os conteúdos seriam igualados, estariam indiferenciados entre si, tampouco a variedade de percepções, por si, contribuiria para um enriquecimento do sujeito. É o pensar que estabelece uma hierarquia de valores entre os dados percebidos. Toda experiência, permeada pelo pensar, passa pelo crivo valorizador sobre as partes que compõem o todo da percepção. Assim, revela-se o que há de superior e inferior entre os objetos percebidos. A experiência não é completa, cada objeto requer seu conceito. No pensar, é a intuição que no princípio fornece o complemento conceitual do objeto. “A intuição é para o pensar o que a observação é para a percepção. Intuição e observação são as fontes do conhecimento humano” (STEINER, 2000, p. 71). A intuição conceitual pode estabelecer valores extratemporais, inerentes ao teor natural dos objetos, mas é utilizada também em questões que possuem validade dentro de um determinado tempo. A questão de superioridade ou inferioridade de um objeto pode ser problematizada em termos de valorização natural e valorização convencional.

A um ser humano que fosse imposta a necessidade de se desfazer de uma parte de seu corpo, e que num primeiro momento estivesse entre duas alternativas, tendo, por exemplo, que optar entre um fio de seu cabelo ou um órgão dos seus sentidos, a escolha estaria predeterminada pela ordem conceitual desses dois objetos que lhes perfaz o grau de importância e perfeição em relação ao corpo humano. Esta é uma hierarquia natural onde o conceito de um órgão sensorial tem significado mais importante que o conceito de um fio de cabelo. O valor de cada conceito pertence à

ordem da natureza dos objetos, não é algo ficticiamente ou artificialmente imputado pela intuição do pensar. A valorização natural é objetiva.

A hierarquização que adota valores relativos às circunstâncias, que variam conforme as percepções do objeto, está baseada numa convenção humana. A maior importância de um objeto pode ser restrita a uma situação delimitada, um contexto cultural. Neste caso, o pensar inicialmente estabeleceu o nexos entre conceito e percepção e o que passou a prevalecer, por tradição ou por costume, é a representação dessa constatação. A valorização convencional é subjetiva. A tensão entre novos padrões de valor querendo substituir os antigos é causada pelo pensar, atividade que renova constantemente o nexos valorativo devido também às novas percepções e as novas intuições conceituais que surgem com o passar do tempo, com as mudanças nas estruturas e com a mudança na localização do sujeito.

Nem todos os objetos têm características permanentes que possibilitam uma padronização estável dos valores. Entre o molusco e o touro, o último permanece superior ao primeiro não importa em que época ou contexto cultural; o último mantém-se mais complexo e perfeito, é maior o seu processo de aperfeiçoamento. A estabilidade do objeto é o caminho mais fácil para o estabelecimento de conceitos valorativos. Agora, para objetos que dependeram de valores imputados, que foram exteriorizações de padrões subjetivos, a convenção é um consentimento temporário.

Na valorização natural permite-se a estabilidade porque seus parâmetros, mesmo com a variação das percepções, permanecem os mesmos. A valorização convencional é limitada, sua permanência está atrelada a uma restrição do campo perceptivo, ou ao seu cultivo pelo hábito na manutenção de alguma representação. Por isso, sua convenção, o valor não é fixo, é adoção transitória. A valorização é corrigida de acordo com a imagem que se faz do mundo e esta, por sua vez, modifica-se com a ampliação do horizonte perceptivo. Na primeira, o pensar atua e reconfirma o patamar conceitual de cada objeto em relação aos demais pelo mesmo nexos entre os conceitos. Na última, quando o pensar atua, reformula a rede conceitual tecendo novas relações.

A natureza do pensar realiza-se de duas maneiras. Os conteúdos da percepção carecem de nexos, o pensar é justamente a atividade que lhes traz significado e sentido.

A outra natureza do pensar é que ele, em si, também pode ser objeto da observação. Porém, como dado percebido na observação, o pensar apresenta uma exceção: ele é o único elemento da percepção que já é captado com nexos em si. O restante que pode ser observado precisa ser completado. O fenômeno externo não se torna consciente em nós diretamente, sua aparência imediata requer superação, pois sua essência se oculta.

Quando Steiner refere-se ao pensar, este não deve ser confundido com o mero fluxo de palavras. Sempre quando pensamos, estamos no centro dele. Quando repetimos palavras ou pensamentos, geramos cópias de percepções. Um conceito seria vazio sem o labor pensante, ele não é simplesmente dado pelo objeto. O pensar produz o conceito conforme a regularidade do conteúdo da percepção do objeto. O conceito é uma “regra segundo a qual os elementos desconexos da percepção são unidos numa unidade” (STEINER, 1979a, p. 42). Pode-se completar essa definição com a função oposta e complementar dos conceitos, como a regularidade segundo a qual o todo indiferenciado da percepção é separado na distinção da multiplicidade. O conceito em si é invisível e origina-se imaterialmente, somente a palavra é o seu veículo sensorial e visível. A palavra pode ser preservada, registrada, memorizada; porém, o conceito não se preserva, não é conservado em alguma coisa (neurônio), ele tem que ser acessado novamente. O pensar, em si, é a atividade criadora que revela a lei intrínseca à conexão dos conceitos. Na experiência do próprio pensar, a correlação da regularidade dos objetos (neste caso, os próprios conceitos) manifesta-se numa unidade entre aparência e essência, pois o efetuado é o próprio efetuante. Na experiência restante (do mundo), parte-se da aparência manifestada aos sentidos e a atividade pensante é o esforço para se alcançar a essência (STEINER, 2004, p.45).

A gênese de um pensamento ocorre graças à atividade no e para o sujeito. Como elemento observado, é uma totalidade, ele é completo em si, possui a regularidade que nas observações restantes precisa ser adquirida. Segundo Steiner (2004, p.49), é o espírito humano que realiza a combinação de conjuntos de pensamentos de acordo com o conteúdo deles mesmos. Aqui, ele separa a subjetividade do mundo dos pensamentos que reside em sua manifestação, da

objetividade do mundo dos pensamentos atrelada aos seus conteúdos. Entre dois pensamentos, o que determina a conexão entre ambos é a relação baseada nas regras intrínsecas aos seus conteúdos. A objetividade inerente aos conteúdos está separada da subjetividade da manifestação. O pensamento é um elemento percebido, mas também produzido. Esta produção não é aleatória, ela respeita suas próprias leis. O pensar é a atividade que entretence uma série de pensamentos de inúmeros modos. Os pensamentos compõem o universo da multiplicidade, é a ação do pensar que os coloca em unidade, onde todos se transformam mutuamente. Um pensamento isolado é um estado não natural, sua harmonia interior o religa à unidade da totalidade do mundo conceitual. O pensar é uma experiência de relação, de conexão, ele é a essência de si mesmo.

Os erros apontados por Steiner (2004, p.59) dizem respeito à compreensão equivocada da natureza da cognição. Quando se considera a percepção como acabada e pronta, a tarefa que sobra é apenas descrição de como as coisas estão na extensão espacial e temporal. Anula-se a potencialidade do pensar ao negar a percepção dos vetores (elementos) não acessíveis aos sentidos que existem na própria atividade pensante. A descrição extensiva das coisas apreende a percepção do estar do objeto (de como ele está posto) em vez de apreender a percepção do ser do objeto. Outro equívoco é considerar o conceito apenas como retrato do objeto, esta conclusão não é oriunda de um processo reflexivo dentro do âmbito essencial do pensar; é resultado unicamente das suas características formais.

O sistema conceitual de um indivíduo não é algo estático, ele pode ser ampliado, desenvolvido a ponto de estabelecer relações novas e nexos mais profundos na realidade. Este enriquecimento da cognição humana depende da energia pensante devotada durante o processo de correlação. Na hermenêutica steineriana, o pensar é a essência do mundo, porém as teorias do conhecimento formais permanecem estéreis neste quesito, pois não entendem o pensar individual como a manifestação dessa essência. A abrangência e a profundidade do sistema conceitual de um indivíduo dependem da força espiritual aplicada em seu desenvolvimento.

Se alguém com uma rica vida anímica vê milhares de coisas que para o pobre de espírito constituem um nada, isto é uma prova, tão clara como o Sol, de que o conteúdo da realidade é apenas o reflexo do conteúdo do nosso espírito, e de que nós apenas recebemos, de fora, a forma vazia. Sem dúvida precisamos ter dentro de nós a força para nos reconhecermos como os produtores desse conteúdo, senão veremos eternamente apenas a imagem refletida, e nunca o nosso espírito que se espelha. (STEINER, 2004, p. 62)

A questão gira em torno da força necessária para o reconhecimento da atividade produtora que é imanente ao sujeito cognoscente. Energia é necessária para a constatação efetiva do próprio processo pensante, é acordar, tornar-se consciente sobre algo que repousa em si na consciência, é o fenômeno do eu ao se apoderar de si mesmo de maneira ativa.

Steiner (2004, p.45) destaca o estado de exceção na experiência do pensar. A normalidade encontra-se em observar o objeto primeiro e depois pensá-lo. Porém, observar o pensar é um fenômeno *sui generis*, distinto, peculiar e extraordinário. Para tê-lo como elemento de observação, ele tem que primeiro criar a si próprio, para depois contemplar-se; a concomitância de contemplar-se e criar-se é absurda, exigira dois sujeitos num mesmo. O ser pensante não avalia o pensar enquanto pensa, sua atenção está dirigida ao objeto durante a observação, neste momento o pensar mantém-se inobservado. Esta é a primeira observação sobre o pensar, o seu caráter oculto. Durante a observação do pensar, o pensar observado já virou objeto, aquele que se encontra em atividade permanece oculto mesmo quando quer compreender a si próprio; entretanto este objeto é imediato, distinto de todos os conteúdos das outras observações, que são mediadas. Os nexos congruentes que correlacionam os objetos da experiência comum são encontrados fora do campo da observação, porém, estes nexos são imediatamente dados nos conteúdos (conceitos) da experiência do pensar, no próprio campo de observação. O pensar como experiência no pensar está sob um regime de exceção, é um princípio que “traz à consciência o que no caso de todas as outras atividades mentais permanece inconsciente” (STEINER, 2000, p. 37).

Ao revelar a estrutura do processo fenomenológico na aquisição de conhecimento e estabelecer seus princípios sobre as antíteses de observar e pensar, Steiner ainda revela a lei que rege a relação entre estes opostos e do pensar consigo

mesmo. Ao conceituar os conceitos como os elementos com a função de estabelecer a conexão inerente à lei dos objetos, o próprio conceito tornou-se objeto de si mesmo, se autocorrelaciona, assim como faz com todos os outros objetos; e se autoestabelece como o estabelecedor de relações, aquele que lhes conhece as leis intrínsecas e a sua própria lei intrínseca – o que é uma congruência conceitual inerente.

A observação do pensar é o processo que na atividade de captar o conteúdo pensado unificado à atividade produtiva do mesmo, revela-se a si a lei do conceito – a verdade do conceito – do seu próprio ser e vir-a-ser. Para conceituar o que é um conceito, o processo de observação do pensar revela a ferramenta do labor mental que descobre a verdade – a lei – da própria ferramenta. Esta metaconceituação só pode ser reconhecida como verossímil por quem lê ou ouve estas afirmações se este engendra em si próprio o processo de vivência, se estabelece uma direção da vontade do pensar para si mesmo. Verdade não tem, então, o sentido de uma invenção qualquer a bel-prazer ou a partir do infundável perspectivismo. O pensar sobre o pensar não tem perspectiva externa, é uma alavanca com o ponto de apoio em si mesma. Toda hipótese refutativa é jogo que postula com um discurso sem fundamento um ponto de apoio fora do pensar, e por estar afastado, é percepção da invenção. O ato inventivo hipotético subjaz ao produto inventado, este é pueril porque aquele não é imparcial em relação a si.

Até aqui a análise recaiu sobre o fenômeno cognitivo em suas fundamentações, partindo da percepção pura, onde os dados são todos desconexos, para compreender então o estágio seguinte, do pensar, que efetua os nexos por meio dos conceitos. Sem estes, os dados observados permaneceriam sem significado no todo percebido. Uma percepção elaborada comporta dados observados já detectados pelo nexos pensado. A realidade é acessível ao pensar por meio da percepção. Quando o pensar tem como objeto ele mesmo, consegue apreender a si próprio sem intermediação. Percebe sua atividade em sua originalidade. Esta capacidade é um estado de exceção, é o ponto de partida para o método de observação do ser humano que Steiner emprega n' *A Filosofia da Liberdade*. Neste sentido, ele desenvolveu uma fenomenologia da individualidade, que não se reduz a uma mera teoria do sujeito. No próximo tópico, apresentamos a

relação entre representação mental, superação da subjetividade e identidade da individualidade.

1.2.1 – Fenomenologia da individualidade

A gênese do processo de aprendizagem, ou aquisição inicial dos primeiros nexos pensantes realizados pelo indivíduo, ocorre durante a socialização. É a interação entre indivíduos mais experientes (adultos) que comunicam ao neófito (criança) os nexos pensados dos objetos. As coisas ganham nomes. É no processo de socialização que as palavras, que indicam o que são os conceitos, são tornadas propriedade comum e coletiva dos sujeitos participantes. Ao aprender o conceito de um objeto, o aprendiz relaciona a imagem perceptual do objeto (sua percepção individual) ao conceito intuído do mesmo (pelo seu pensar próprio) com a aquisição de uma denominação.

Esta imagem perceptual pode ser retida como representação mental na ausência do objeto específico. Mas na presença de um objeto similar (mesmo conceito, aparência diferente), o sujeito aprendiz já é capaz, ainda que de modo simples e básico, de estabelecer suas próprias concatenações. Apesar da aparência ser desigual, pode reconhecer que alguns objetos diferentes têm o mesmo conceito. A socialização é responsável pela denominação coletiva do modo de conexão dos objetos, porém, o ato cognitivo em si – que não existe isoladamente na primeira vez, no início da vida do indivíduo, nos primeiros confrontos com a percepção – é realizado individualmente. O processo de aquisição do conhecimento, que passa pela interação social, tem na socialização um aspecto coletivo e idiossincrático, e uma simultaneidade entre exteriorização, objetivação e interiorização do conhecer. O valor de um objeto ou fato é pré-existente à consciência do indivíduo que está adquirindo suas primeiras palavras.

É lógico que falar num conceito individualizado seria incipiente no estágio inicial. O que se pode compreender por individualizado é o fato de ser a própria percepção do sujeito aprendiz que capta os dados (que não é igual a de nenhum outro sujeito); e de ser o pensar do sujeito aprendiz (que acontece em sua constituição mental própria) que

fornece o conteúdo conceitual do objeto. Este pensar, nos primórdios da cognição, possui um caráter intuitivo, é de captação imediata. O processo de socialização – que compreende as primeiras aquisições no seio familiar e que estão imbuídas de forte teor emocional – se estende por uma fase da vida individual em que prepondera a imitação, ser e conhecer como o outro é e conhece. Os conceitos só podem ser individualizados de modo singular e único quando o sujeito já possui maturidade em sua constituição física e mental para tal tarefa.

Quando o sujeito recebe o conteúdo da percepção por meio da observação, une-se a esse dado o seu conceito. A operacionalidade pensante é quem está por trás dessa vinculação (percepção + conceito) utilizando seu potencial intuitivo para realizar este nexos inicial. Quando o objeto não está mais disponível à observação, remanesce o conteúdo do impulso intuitivo (conceito) conectado ao dado percebido. O sujeito dependerá da força que possui em seu pensar para determinar o grau significativo dessa remanescência. É a intensidade da rerepresentação do conceito intuído em relação à certa percepção que configura seu caráter vívido. A representação mental é a capacidade de retenção de um conceito que esteve anexado a uma dada percepção.

A representação é a mudança no estado subjetivo do sujeito, percebida por ele mesmo, devido à presença objetiva do objeto. O sujeito mantém a percepção de si, com ou sem o objeto no campo de observação. “A representação mental é, portanto, uma percepção subjetiva diferente da percepção objetiva dada na presença do objeto no horizonte da percepção” (STEINER, 2000, p.74). Steiner enfatiza o potencial humano para elucidar a relação entre representação mental e objeto, estimulando a um processo de autoquestionamento ou de contestação de si mesmo, para então avançar à vida e seus desafios concretos e individuais.

Percepção é o fenômeno em que o sujeito se torna ciente da existência dos objetos oriundos da observação. A observação é também o meio que se recorre para se tornar ciente do pensar. A trajetória da filosofia de Steiner é peculiar porque estabelece o pensar como o ponto de partida para entendimento da subjetividade e da objetividade. Não parte do sujeito, este pressupõe o pensar. Assim como nos identificamos como sujeitos devido ao pensar, desconstruímos o sujeito graças ao

pensar também. A questão é a direção do pensar, quando este é dirigido à própria atividade, é a si mesmo, como sujeito, que ele tem como objeto diante de si. O pensar abrange os conceitos de objetivo e subjetivo, porque ele não pertence ao sujeito nem ao objeto, é o pressuposto de ambos. O pensar tem uma natureza dupla, une o ser pensante ao mundo e o separa dele. Steiner (2000, p. 48) não considera a atividade do pensar subjetiva, então a questão a ser explorada passa a ser a relação entre o “conteúdo da observação e o sujeito consciente de si mesmo”.

Como ninguém possui uma noção absolutamente correta da realidade, é justamente a multiplicidade de percepções que permite a correção dessa noção, que não nasce completa. É no maior número de percepções que se potencializa a amplitude de compreensão do perceptor. Porém, as percepções estão restritas a duas dimensões relativizantes. A dependência entre a percepção e o local da observação determina uma perspectiva externa e espacial, onde as características do objeto são alteradas em função das mudanças na localização do ponto de vista (dependência quantitativa). A dependência entre a percepção e a constituição física e mental do perceptor determina uma perspectiva interna e temporal. As características do objeto percebido variam conforme a constituição física e psicológica do perceptor e de acordo com as transformações que ocorrem ao longo da existência do perceptor – este não é estático (dependência qualitativa). Estas constatações apresentam o dilema da subjetividade da percepção e lançam dúvidas sobre qualquer objetividade sobre seu conteúdo.

Como o local de observação nunca é o mesmo e a constituição física e mental do perceptor idem – sofrem alterações perenemente –, o conteúdo da percepção é efêmero, sofre interrupções, não tem valor fixo. Além disso, as dependências quantitativa e qualitativa da percepção influenciam-se mutuamente; o perceptor pode voltar ao local de observação onde captou algum objeto, porém o tempo transcorreu e ele já não é o mesmo; o perceptor pode querer permanecer no mesmo local, entretanto, ele não impede sua própria transformação.

A variabilidade do âmbito perceptual é complexa e múltipla, estará sempre relacionada ao local da percepção e podem-se incluir na constituição mental os hábitos culturais, os padrões sociais de valores morais adquiridos, e incluir na constituição física

se é jovem, criança, idoso. Se a análise ficar restrita a este âmbito, o perspectivismo e o relativismo absoluto são as consequências, a percepção apresenta um caráter intermitente.

A questão não encontra saída se não for tomado em consideração outro aspecto que não seja a dependência da localização ou da organização do sujeito. O sujeito pode desviar-se da efemeridade do objeto, voltar-se para si e realizar simultaneamente a percepção do objeto e do eu. A percepção do eu é constante como conteúdo inicial da percepção de si. É a constância de perceber a si mesmo (sujeito) que permite “ver” que a percepção muda. Porém, é possível também perceber que o objeto, quando sai do campo de percepção, provoca uma modificação no sujeito. Além disso, a imagem do objeto, mesmo na ausência deste, pode ser reapresentada sob forma de representação mental (imagem mental⁴). O conteúdo reapresentado (representado) ao sujeito pelo próprio sujeito é produto da modificação sofrida por este durante a presença do objeto vinculada à percepção de si. Ou seja, há uma representação quando as duas percepções estão unidas (a do objeto e a do sujeito). Assim, pode-se falar em representação como percepção no âmbito do sujeito, como se fala das características de algo no mundo como percepção no âmbito do objeto.

Steiner aponta aqui um fator de enriquecimento do sujeito, a cada nova percepção quando ele se une ao dado percebido. O intermitente e o contínuo mesclam-se. O objeto em si é sempre ele mesmo (contínuo), porém, a percepção do objeto, devido à variação causada pela dependência quantitativa e qualitativa, é sempre modificável (intermitente). A percepção do eu é constante, a percepção dos objetos muda, mas permanece o mesmo sujeito que percebe (contínuo). Entretanto, o conteúdo da percepção transforma (enriquece) o sujeito que passa a ter uma nova percepção de si.

Steiner problematiza a importância que a filosofia deu ao sujeito ciente de sua transformação pela percepção em detrimento da objetividade do objeto que causou a

⁴ Na tradução d'*A Filosofia da Liberdade* para o inglês, realizada por Michael Lipson, o termo *Vorstellung*, aparece como *imagem mental* (mental picture). O título da obra foi editado como *Intuitive Thinking as a Spiritual Path* (Pensamento intuitivo como um caminho espiritual), pela Anthroposophic Press.

mudança, porque se acreditou que o ser humano só teria acesso à representação. A 'coisa-em-si' seria inacessível ao homem e a única experiência possível seria a mudança em seu estado. O argumento para referendar a afirmação acima é de que a representação é um produto do labor mental em combinar num todo as diferentes sensações transmitidas pelo cérebro. O objeto chega aos sentidos e estes definem a qualidade e a intensidade do conteúdo percebido conforme sua própria natureza. Estes dados da percepção sensorial são transmitidos ao cérebro, porém, o que o cérebro fornece à alma não é nem o processo físico (a luz, o som propriamente dito), nem o processo do órgão sensório (teor fisiológico), nem o que acontece nele mesmo (sinapses); mas o cérebro transmite sensações. Entre o que vive na alma como combinação desses estados cerebrais e os processos neurológicos há uma lacuna na observação. Como a conclusão filosófica é de que tudo é representação, ele apresenta uma contraposição:

Não posso dizer: minha representação do objeto exerce um efeito sobre minha representação do olho e dessa atuação recíproca resulta a representação da cor. Mas também não é necessário fazê-lo. Pois tão logo eu compreender que também meus órgãos sensoriais e os processos que neles ocorrem, bem como o processo nervoso e mental, só podem ser dados por percepção, a argumentação acima descrita se mostrará em sua impossibilidade total. É certo dizer: não me é dada percepção alguma sem o órgão sensório correspondente, mas é válido dizer também: não se sabe de um órgão sensório sem percepção. Posso passar da minha representação da mesa aos processos no olho que a veem e depois aos nervos da cútis que a tateiam, mas o que neles se processa também só posso experienciar através da percepção. E aí se entende: no processo que se realiza no olho não se encontra nenhum vestígio de semelhança com aquilo que eu percebo como cor. Não é possível eliminar a percepção imediata da cor, baseando-se no processo ótico que se desenrola no olho durante essa percepção. Tampouco é possível achar a cor nos processos nervoso e cerebral; apenas se associariam novas percepções pertencentes ao interior do organismo às primeiras, que o homem ingênuo projeta para fora do seu organismo, passando-se, portanto, de uma percepção para outra. (STEINER, 2000, p. 57-58)

Steiner analisa os equívocos dessa visão filosófica (idealismo crítico), que parte do pressuposto que “o mundo é minha representação” e faz uma reflexão crítica: há um erro ao qualificar uma percepção como representação e aceitar outras num sentido realista, considerando as percepções só como representação do sujeito e aceitando a percepção do próprio organismo como objetivamente válida, ou seja, contestando o

realismo ingênuo mas utilizando seus pressupostos. Essa corrente coloca uma visão absurda: a representação do som é modificação da representação ouvido, não esclarece a relação entre percepção e representação e não descreve o que acontece com a percepção no ato perceptivo e o que havia na percepção antes de ser percebida.

Segundo Steiner (2000, p. 61-63), três tendências do pensamento filosófico não resolvem com segurança a questão sobre o caminho cognitivo para a apreensão da realidade. O realismo ingênuo crê que operamos só com representações, que não há a “coisa em si” e toma os objetos por reais de acordo com a experiência. O realismo transcendental faz inferências sobre a percepção para se chegar à “coisa em si”. Ambos estão pautados na percepção e não encontram apoio firme para adquirir segurança no processo cognitivo. O idealismo crítico, se chega a admitir algo além da representação, este algo também é representação, acaba negando a “coisa em si” e a questão projeta-se sobre a investigação do sujeito.

O problema aumenta quando a representação refere-se ao eu: ou nega-se a existência do eu por trás das representações ou considera-se que o eu não é passível de ser conhecido.

Uma busca séria por conhecimento só poderá interessar, de fato, pelo mundo dado como representação, se este último for o meio para investigar indiretamente o mundo do eu existente em si. Se os conceitos de nossa experiência fossem apenas representações mentais, então a nossa vida prática equivaleria a um sonho e o reconhecimento do verdadeiro estado de coisas, ao acordar. (STEINER, 2000, p. 64)

Mas os conteúdos da experiência possuem o pensar como estado oposto, assim como o sonho tem a vigília como estado oposto. O limite que ata o caminho do pensamento filosófico é não entender que o mundo é incompleto e inacabado sem a abordagem pensante e que entre qualquer proposição sobre a percepção acerca do mundo e ela mesma há o pensar intercedendo. A permanência nesta barreira ilusória, construída por um sistema cognitivo que não compreende a si mesmo, induz a equívocos básicos na apreensão de um objeto real. Compreende-se o sistema cognitivo como um regime finito e por tender a estabelecer-se só na percepção como sua base, postula premissas que não permitem a metacognição. Ao não voltar-se sobre si próprio,

torna-se um sistema cognitivo que não transcende para reconhecer seu caráter imanente. Porém, só a percepção, num dado momento, é finita. O pensar é incessante, ele não chega a um termo final. Tampouco, esta atividade se encontra fora do sujeito cognoscente ou se bastaria a si própria. A infinitude da expressão pensante dá o seu cunho inacabado e evidencia que a cognição não tem limites. Entre o mundo (percepção) e qualquer assertiva sobre ele, há a atividade cognitiva imanentemente humana.

A autopercepção (*Selbstwahrnehmung*), a autoconsciência e a introspecção são a subjetividade, a particularidade, restringem-se ao sujeito específico. O pensar em si é universal, ao se manifestar, apresenta-se isolado, por isso, adquire um teor particularizado porque em cada indivíduo ele está associado a sentimentos e percepções específicos. O pensar não é segmentarizado, pelo contrário, ele é unificado e unificante. Conhecemo-lo conforme algum indivíduo o expressa. Não se deve confundir o pensar com representações mentais que são segmentos subjetivos.

Os homens se distinguem entre si somente em função desses matizes individuais do pensar universal. Só há um único conceito para o triângulo. Para o conteúdo desse conceito, pouco importa se é pensado por uma ou outra pessoa. Mas cada pessoa o pensará individualmente. (STEINER, 2000, p.68)

A imagem periferia e centro explica melhor essa relação. O pensar é uma força universal absoluta, nós participamos dessa corrente, porém, não do centro de onde ela emana; mas de fora, de um ponto particular na periferia. O conceito unitário do triângulo tem sua origem nesse centro, suas múltiplas expressões possíveis são nossas representações. Conhecer a diversidade de pontos na periferia (representações) é uma forma de reconhecer que a sua própria representação mental é limitada. O que está fora é necessário a nós para rompermos com essa barreira. Outras representações mentais de um objeto são percepções a partir da perspectiva de certos sujeitos. Cabe ao pensar relacioná-las para conceber o elemento unificante entre todas elas. Por isso, a imagem do mundo não é absolutamente completa em ninguém, ela é continuamente corrigida conforme o horizonte do perceptor se torna mais amplo, de acordo com a

síntese dinâmica que ele realiza entre as percepções que recebe e o pensar correlacionador que ele mesmo engendra.

O aspecto universal do pensar está em seu fluxo, ele é essencialmente atividade absoluta, ser coparticipante de seu processo criativo é estar mergulhado em sua corrente. Ele é um movimento contínuo e transformador de ideias e conceitos. Não pode ser confundido com o próprio pensamento, que é passivo, de caráter estático, que é o resultado da atividade criativa, que ganhou forma porque representa algo dentro de um âmbito específico. Negar que o pensar seja universal é expressar uma perspectiva que ficou estancada na sombra da atividade pensante, utiliza um pensamento que retroalimenta a postura estática dessa representação, justamente para que não se experiencie a dinâmica de sua própria matriz. Todo pensamento fechado em si cria a segmentação e para autoafirmar-se não sai de si mesmo. Mas ele está inserido numa miríade de pontos periféricos e é apenas mais um entre tantos. Seu erro é querer absolutizar o que é particular. O pensar universal em nós é inquieto, revela nossa incompletude que gera o desejo pela unidade, pela completude, por estarmos cindidos. Ele é puro movimento e nos move também gerando em nós a insatisfação, o querer conhecer para superar a existência particular. Incompletude vem da divisão eu-mundo, o pensar vem locupletar a ponte que nos divide, ele vem satisfazer o vazio da incompreensão, é uma satisfação efêmera porque o horizonte transitório da percepção gera novas perguntas, é seu contínuo atuar que permite a certeza de outras satisfações.

Como a percepção é um ato individual – a percepção que realizo é única, inigualável a de qualquer outro ser – individualiza-se um conceito universal quando se realiza a imagem mental (representação) de um objeto. A representação mental é, então, o primeiro grau no fenômeno de individualização. O pensar lhe fornece a intuição do conceito, este é particularizado na percepção. Cada sujeito está sempre numa situação singular e a representação mental é um conceito individualizado, está entre a singularidade do dado percebido e a universalidade da atividade pensante.

O diferencial entre as representações mentais dos sujeitos depende da capacidade individual de expressá-las vividamente e também da riqueza da experiência

de cada eu. Há dois caminhos, segundo a definição de Steiner (2000, p. 79), para o enriquecimento da experiência: uma quantidade maior de conceitos individualizados concebidos pela atividade própria do sujeito e a aquisição desses conceitos mediante percepções concretas, diante de objetos reais, para que as representações mentais sejam a manifestação da realidade no sujeito, e não meras abstrações.

A percepção de um sujeito não se relaciona somente com o pensar, na verdade há um segundo grau no fenômeno da individualização do conteúdo percebido, que está relacionado ao sentir do sujeito. Neste ponto, ocorre um aprofundamento e o vínculo entre percepção e sentir é unicamente subjetivo, pois o sentir diz respeito somente ao que ocorre no mundo interno do sujeito. A expressão do sentir revela-se por atração e repulsa, tem sua linguagem própria, sem seguir os parâmetros lógicos do pensar. “O pensar é o elemento através do qual participamos do universo geral; o sentir é o meio pelo qual nos retraímos em nosso mundo próprio” (STEINER, 2000, p. 80).

Dois sujeitos podem expressar seu agrado na percepção de um objeto. O que é semelhante é o conceito que define o sentimento de ambos, porém, a qualidade e a intensidade do sentimento para tal objeto só sabe cada indivíduo que o sentiu. O que vive no sentimento de alguém só é acessível ao sujeito que o sente, é neste sentido que o sentir é totalmente individual. Não se deve confundir um sentimento expresso e que seja contagiante como se ele fosse propriedade coletiva. O contágio da alegria ou tristeza é possível, mas o teor alegre ou triste adquire um matiz único em cada sentir individual. O sentir revela a reação do sujeito ante o objeto, diz respeito somente ao mundo subjetivo.

Quando a percepção tem como fonte todos os aspectos observáveis do mundo, com exceção dos oriundos dos sentimentos, a individualização ocorre dentro de um primeiro nível de profundidade. É a perspectiva da localização do sujeito ou da constituição física e mental que determinam a peculiaridade inicial da percepção. Esta percepção tem como conteúdo o que os sentidos do sujeito podem observar. O sentir é o modo pelo qual cada sujeito reage a algum objeto, insere-se ou afasta-se do mundo, guiado pelas forças de atração ou repulsa, de prazer ou desprazer, causadas na observação do objeto pelo sujeito. Quando a percepção tem como fonte os conteúdos

da observação do mundo dos sentimentos, obtem-se dados condizentes exclusivamente ao sujeito. Conseguir estender esses dados essencialmente singulares ao nível dos conceitos universais é a conquista de autêntica individualidade, de acordo com Steiner.

A proposta de Steiner (2000, p. 81) não é o prevalecimento de um aspecto da dicotomia humana. Pelo contrário, unilateralidades resultam num isolamento do mundo, quando prepondera a vida dos sentimentos, ou num autoconhecimento empobrecido, quando predomina só o pensar. O autoconhecimento tem sua fonte peculiar também nos sentimentos, que variam em qualidade e intensidade e que são associados a cada ato de percepção; revelam o modo *sui generis* de cada sujeito no devir existencial. Equilíbrio é o desenvolvimento simultâneo da vida cognitiva e da vida afetiva.

A subjetividade humana é uma atividade separadora, torna cada ser humano uma particularidade entre outros seres. Um fenômeno (uma totalidade) acontece de maneira compartimentada na organização humana que o assimila. O que determina a característica da fração apreendida é a propriedade intrínseca do órgão/segmento que ao assimilar o dado, torna-o semelhante a si. Assimilar é assemelhar. O sentir humano acolhe as impressões do mundo e reage a elas conforme a sua natureza. Cada órgão dos sentidos transforma os estímulos externos de acordo com suas propriedades. O intelecto diferencia os dados: este conceito, aquele conceito, e assim por diante.

Para o mundo externo não ser compreendido como um amontoado de objetos caóticos, desconexos e indiferenciados, há o pensar que os correlaciona de acordo com a ordem conceitual. Esta atividade de observação externa tem um paralelo com a observação da própria personalidade, que gera autoconsciência. A observação interna, introspectiva, é fechada dentro da subjetividade, é somente autopercepção. O pensar, que supera a separação das percepções externas, transcende também a particularidade da subjetividade humana. “Assim como integro pelo pensar uma percepção isolada do mundo externo ao universo como um todo, integro também por meio do pensar as percepções de mim mesmo, obtidas por introspecção, ao mundo como um todo” (STEINER, 2000, p.68). Esta integração de mim mesmo com o todo é

compreendida por autodefinição (*Selbstbestimmung*), como ato de autodeterminar-se integralmente ao mundo.

A subjetividade é a condição inicial do sujeito que se autopercebe. Esta autopercepção é constituinte da autoconsciência. A proposta de Steiner é o desafio de transcender esta condição primeira por meio de uma atividade interna extra que acompanhe em sua observação pensante não os pensamentos – que já são os resultados prontos – mas o movimento entre os pensamentos, que é a fonte geradora dos mesmos. A atividade necessária para tal proposta é mais intensa, está além do relativo esforço que o intelecto comum emprega ao abordar a realidade na consciência ou o sujeito na autoconsciência. Buscar a objetividade da individualidade é criar uma nova capacidade que permite ao ser humano estar além das percepções triviais de si mesmo. Neste sentido, é uma proposta que aponta para a superação de uma inércia cultural. Quando a atividade cognitiva é compreendida por ela mesma, torna-se uma teoria do conhecimento que possibilita a superação do paradigma da consciência. No próximo tópico, problematizo a ideia de liberdade em Steiner, a partir de uma gnosiologia crítica e prática, que pressupõe a compreensão da individualidade, analisada anteriormente, pela fenomenologia goetheana. O delineamento da dimensão da individualidade é o suporte para o entendimento da inversão da regra de ouro, do pensar intuitivo e do individualismo ético.

1.3 – A ideia de liberdade em Steiner

O pilar central na concepção de liberdade em Steiner está no conhecimento. O sujeito que compreende as leis do seu conhecer pode assegurar-se do seu agir no mundo. A ignorância sobre a regularidade do fenômeno cognitivo é um obstáculo para o entendimento da dimensão profunda da liberdade humana. Dominar as leis do próprio conhecer implica na construção de um individualismo conectado com o seu ambiente. A ética na ação humana requer segurança na cognição humana. Por isso, a teoria do conhecimento torna-se fundamental para a exploração do conceito de liberdade. A

inversão da regra de ouro está sujeita a mal-entendidos se interpretada superficialmente. Um cuidado é necessário para evitar distorções sob análises não fundamentadas. A ideia de liberdade em Steiner culmina no pensar intuitivo que é o *modus operandi* do individualismo ético.

1.3.1 – Teoria do conhecimento para a liberdade

A busca incessante da humanidade pela compreensão dos fatos reside na cisão entre o eu e o mundo. A consciência humana é a fonte dessa divisão que deu origem ao dualismo (espírito/matéria, essência/aparência, sujeito/objeto). O percurso cultural da humanidade se desenvolveu no sentido de superar essa dualidade. O anseio por unidade é o *leitmotiv* inerente da cognição em virtude da contínua insatisfação diante dos fenômenos que, uma vez observados, se apresentam como problemas que requerem explicação. Porém, o dualismo só afirma a distância entre os pontos antagônicos, sem indicar o meio de estabelecer a conexão entre os que foram separados (STEINER, 2000, p. 25-26). As reflexões tendo o dualismo como ponto de partida mantêm em suspenso, ou em tensão, a questão da unidade, pois esta nunca é resolvida. O volume de argumentações reflexivas em torno do dualismo é imenso, mas estabelece duas linguagens sobre dois âmbitos que não são mutuamente traduzíveis. Quando se compreende ambos os aspectos antagônicos, fica-se refém da lacuna que há entre eles. O dualismo parte do pressuposto que o interior do homem é estranho à natureza externa. Seu objetivo é procurar interligar esses dois mundos, mas não encontra o elo. Se o dualismo não resolve a questão, tampouco o monismo unilateral o faz.

O monismo unilateral tenta negar o que o dualismo afirma que existe: a dualidade. Negando o espírito, torna-se materialismo; negando a matéria, torna-se espiritualismo; a terceira opção é afirmar que a unidade mais simples – o átomo – é espírito e matéria, já é dupla.

Para o materialismo são as condições objetivas e estruturais da matéria que configuram a consciência, esta é apenas uma consequência de fatores externos. Ou seja, o mundo material tem a capacidade de configurar os pensamentos. O sujeito específico e particular, o próprio eu, é desconsiderado. Steiner (2000, p.27) afirma que o materialismo não soluciona o problema da unidade, somente o transfere. O materialismo nada mais é do que a incapacidade ou a recusa de realizar o estado de exceção do pensar que se auto-observa, pois distorce a conceituação inerentemente e intrinsecamente régia dos conceitos.

O materialismo também esquece ou nega que a relação entre o sujeito e o objeto é uma relação pensada, mesmo quando afirma que o primeiro só existe em função de como se apresenta o último, não faz outra coisa que estabelecer ambos como percepção, onde o último é a causa do primeiro. Entretanto, para postular essa afirmação, precisa admitir um princípio que operaria como lei absoluta. Porém, esse princípio não é uma resolução à questão da busca do conhecimento, é somente uma transposição do problema para um âmbito indeterminado e inapreensível. O que se oculta a esta postulação é que para prevalecer, incute um modo de conectar as duas percepções utilizando-se do pensar, porém, de forma não apropriada, uma vez que sua incongruência se revela numa negação que reafirma ainda mais o que tenta excluir. Não haveria princípio materialista, não fosse a atividade pensante subjacente aos seus pressupostos que anula constantemente a si mesma, onde há um sujeito que se autoaniquila. A fenomenologia do conhecimento evidencia que a contradição se encontra em crer num falso fundamento que preestabelece sujeito e objeto como duas percepções, onde a última é o princípio ativo e determinante, como uma imagem real diante do espelho, e a primeira é o princípio passivo, determinado, sujeitado, subjugado, como o reflexo – a imagem real refletida. O aspecto artificial deste pressuposto é todo embasado no estabelecimento de uma relação pensada, entretanto, de forma que mantém inconsciente os processos que subjazem suas conclusões. O paradoxo, por exemplo, de toda construção do materialismo dialético, com suas bandeiras fincadas sobre o solo da alienação, é esconder de si mesmo o seu próprio processo autoalienante, e ao crer que um dos piores aspectos da vida é a reificação do

mundo, erige suas bases sobre o pilar da coisificação indeterminada do si-mesmo. Ao cantar louvores à praxis, exortando toda uma gama de mudanças e transformações de ordem prática nas condições materiais objetivas do mundo, primeiramente nega aquilo que mais necessita. Qualquer alteração, mesmo da estrutura material de um fenômeno, requer uma atividade que reordene os conceitos que lhe haviam estruturado anteriormente. Esta nova conexão reformulada é o único meio de transformação da configuração materialmente objetiva de um fato ou objeto existente anteriormente, que não pode ser realizada de outra forma senão pelo pensar. É a atividade perenemente criativa do pensar ativo que é a fonte de conexões novas entre os conceitos que operam como parâmetros – formam a ideia – para qualquer alteração na ordem objetiva da existência.

Em um segundo momento, para se firmar em seus pressupostos teoria e prática em unidade dialética – o materialismo cai contraditoriamente na unilateralidade da teoria quando é abordado pela hermenêutica da fenomenologia do conhecimento, pois esta fenomenologia é eminentemente prática e as refutações que lhe chegam só podem partir de teorias unilaterais, que tentam implodir suas bases sem praticá-la em si; mas qualquer tentativa só consegue reconfirmar sua fonte, o pensar. O pensar, mesmo quando envereda por processos negativos que anulam o seu autorreconhecimento, é o móbil desses processos que obnubilam sua atividade.

O espiritualismo erra ao considerar o mundo das ideias como o mundo espiritual e torna-se idealismo extremo. Concebe até a matéria como espírito condensado e estrutura um sistema conceitual sobre o mundo sem vínculo com a experiência. Quando o eu é observado, percebe-se o desenvolvimento de ideias reveladas pelo pensamento. O espiritualista não olha para outro fenômeno, considera somente o mundo das ideias e identifica este como realidade espiritual.

Essas tentativas de uma resolução para alcançar a unidade postergam o problema que originalmente nasce na consciência. Steiner (2000, p.29) expressa que o caminho de volta à natureza exige primeiramente encontrar os resquícios dela em nosso interior. O que existe de semelhante entre o interior e o exterior é o guia nessa

busca por um elo. A investigação do próprio ser tem um ponto limite: o reconhecimento de que encontrou algo que é mais do que o eu, que o transcende.

A proposta de Steiner precisa ser entendida como método de observação do ser humano congruente com a essência do mesmo. Ele admite que a primeira aparência da percepção é sempre subjetiva, o ser humano vem com suas “lentes”. É necessário partir das lentes para se chegar à essência (objetividade). O mesmo é válido quando o observado é o eu humano. A gnosiologia steineriana é a intenção de mostrar ao ser humano que o pensar nesta teoria do conhecimento é transparente, ou seja, ele não “colore” com alguma lente o eu observado com a cor das lentes de um sistema de pensar. As argumentações de Steiner são um exercício reflexivo para a constatação positiva da sua proposta. Ao leitor cabe desvencilhar-se do seu modo sistemático de pensar para a devida comprovação. As refutações que tentaram desconstruí-las giram em torno de juízos que previamente impuseram suas lentes coloridas e não podem ver outra coisa senão o produto do que elas mesmas restringiram; neste sentido, são autorreferentes, circunscritas ao âmbito delas próprias, sem a necessária flexibilidade e dinâmica que requer o método de observação proposto por Steiner.

A imparcialidade requisitada por Steiner representa a postura do sujeito cognoscente de evidenciar a si mesmo as ciladas preestabelecidas que residem no ato reflexivo sobre o mundo e sobre a própria cognição. Conhecimento e ação estão relacionados. O sujeito, para assegurar-se em suas atitudes na vida, precisa antes entender as leis relacionadas ao seu próprio processo cognitivo. Esta imparcialidade requer um destituir-se de noções preconcebidas e o emprego de energia que seja suficiente à demanda de mais intensidade do pensar para se galgar tal constatação. As ressalvas recaem sobre modos de pensar que são adotados como parâmetros universais, enquanto eles são válidos somente para certos objetos (STEINER, 2004, pg. 27). Modos sistematizados de pensar são uma especialização da sua matriz universal. Steiner vem questionar o valor absoluto atribuído a formas específicas do pensar. A sua teoria do conhecimento é um estímulo ao desenvolvimento do pensar multiforme, em vez do pensar uniforme, que serve a um âmbito circunscrito de objetos. A essência do pensar é sempre fluida, mas cada observação fixa esse processo

contínuo. Como já expressei, o conceito de triângulo é universal, mas sua manifestação na realidade e aos sentidos é um caso particular daquele. A percepção do objeto é o ensejo para entender este como forma singular do conceito geral. É a fluidez do pensar que correlaciona a infinidade de variações perceptivas de um objeto com o seu conceito (regularidade).

Gerar proposições baseadas em argumentos que implodem o caráter universal do pensar é apenas dar vazão à verborragia intelectual *ad absurdum* e chegar a conclusões inócuas e autofrustrantes – fundamentadas em bases conceituais sem sustentação - para então repeti-las *ad nauseum*.

A fonte da teoria de conhecimento de Steiner parte de dois fatores que estão próximos do sujeito aqui e agora (sua observação e seu pensar), para depois, então, voltar-se ao passado para analisar e compreender as antíteses primordiais (consciência/inconsciente, sujeito/objeto, etc.). A constatação dessas afirmações exige uma postura de observação imparcial que só é possível no pensar, onde o eu é um amálgama de produtor e produto, atividade e conteúdo. A observação de todos os outros campos da experiência requer uma relação mediada pela percepção. A experiência do pensar é imediata. Como amálgama, compreende-se a transparência e a unidade entre produtor e produto, sem a dicotomia aparente e oculto. Essa unidade do pensar é deflagrada por sua atividade autossupervisionante. Quando ele se observa, não se separa do conteúdo produzido, ele é transparente e correto em si mesmo. O conteúdo e a atividade possuem a mesma natureza nesta situação.

Somente neste ponto estamos no âmbito da certeza e toda a dúvida paira sobre a indagação de sua correta ou adequada aplicação ao mundo, se posso conhecê-lo através do pensar e com segurança. Da aplicação prática do pensar no mundo deriva a celeuma de disputa por certezas, de verdades do poder circunscritas a realidades parciais que tergiversam sobre o poder da verdade com o único intuito de legitimar suas posições. O pensar em Steiner é compreendido como ideias ativadas e reelaboradas constantemente pelo eu. Conceitos e ideias são colocados em movimento ampliando a intensidade, a amplitude e a complexidade de padrões conectivos. O pensar é atividade pura, não corresponde à mera repetição de pensamentos alheios, memorizados,

habituais ou tradicionais. A repetição mecânica, autômata ou alienada de pensamentos é mera reprodução de conteúdo observado, é multiplicação da observação.

O pensar observado é a atitude do sujeito que não se aliena de si próprio. Quem cria objeção supondo que o pensar é aparência e que haveria atividade oculta subjacente, não compreendeu a sua essência e subverte com derivações o fato. Tentará, provavelmente, no inconsciente, no não-eu, ou em qualquer outra antítese não fundamentada em base sólida, as refutações. Admitindo, como hipótese, que há atividade paralela e oculta ao pensar, deveria investigar como a formulou. Essa hipótese é um conceito observado que não vem do inobservável, mas sim do que pode ser observado, ou seja, a ideia de que existe alguma atividade subjacente. Se esta ideia for investigada imparcialmente, a constatação é que ela é também um produto do pensar mesmo quando tenta adicionar algo alheio supondo que o produto não pertence ao pensar. É uma afirmação que não se autoconfirma, pois sua base é vazia, a investigação imparcial para considerá-la verossímil redundante no oposto do que ela afirma, ou seja, ela só se sustenta negando-se a si própria.

É desnecessária a busca de outras formas intermediárias para a observação e compreensão do pensar, pois para se auto-observar, ele se basta a si mesmo. Este processo é considerado por Steiner como um passo inicial na superação do materialismo. Toda refutação falha em sua estratégia, não experimenta outra coisa senão inverter os princípios lógicos para evidenciar a falta de sustentação teórica ou conceitual. Todavia, mesmo a inversão ou o deslocamento dos princípios da epistemologia prática tem efeito inócuo, pois estes estão autoprotégidos; afinal, a base de qualquer contra-argumentação necessita apoiar-se nos próprios argumentos (leis) que contraria. Qualquer intelectual ou erudito que lê estas páginas precisaria primeiramente desvencilhar-se do hábito (se é que o possui) de preconceber uma construção com apoio firme e seguro em si mesma – da qual ele é o sujeito que a engendra – como estabelecida sob premissas equivocadas. Num segundo momento, a necessidade de checar a sua própria boa vontade na investigação proposta acima, pois sem ela, o sujeito torna-se alguém que fecha os olhos somente para poder ter “certeza” que algum objeto não existe.

Os atos humanos embasados num conhecimento que é cego em relação às suas próprias leis intrínsecas e constituintes são ações limitadas. O desconhecimento acerca da regularidade do próprio fenômeno do conhecimento é um entrave para a profunda dimensão da liberdade humana. Antes de discutir o campo das ações humanas propriamente dito, Steiner dedica longa parte de suas reflexões para delinear claramente o percurso humano para dominar conscientemente as leis do conhecimento. O domínio consciente e comprobatório pressupõe a real efetivação de um método de observação fenomenológico. A compreensão é um requisito imprescindível para explorar a inversão da regra de ouro, pois esta é uma máxima totalmente oposta à filosofia kantiana.

1.3.2 - A inversão da regra de ouro

A palavra liberdade tem sua semântica desgastada pelo abuso de sentidos díspares imputados a ela, pela recorrência à sua utilização em circunstâncias de manipulação social, pelas interpretações de diferentes filósofos, pelas atribuições específicas de contextos culturais e pelo viés de perspectivas científicas diferentes. Isto não diminui a sua importância, mas complica seu delineamento. A contribuição steineriana reside na peculiaridade de sua abordagem que é um método de transformação interno a ser vivenciado por quem estiver desperto para este processo evolutivo.

Imergir no universo steineriano de modo profícuo tem como condição um resgate de vários termos que sofreram um desgaste devido ao uso abusivo em contextos distintos. As diferentes conotações adquiridas conforme o estilo de uma época, as intenções de certos autores ou filósofos e o emprego específico por povos e culturas turvam os conceitos. Ao mesmo tempo, nos textos steinerianos não estamos no terreno da meticulosidade semântica, nem se trata de filosofia como erudição profissional. Sob o rigor da perfeição formal, suas produções textuais seriam alvo de críticas inúteis. Sob o intento de mera aquisição informativa, assemelham-se a mais um ponto de vista

intelectual. O cerne está no movimento de pensamentos suscitados pela leitura ativamente vivenciada e na intenção necessária de recuperar os sentidos etimológicos com certa atualização e flexibilidade, ao mesmo tempo que exige nitidez e contorno aos conceitos, o restabelecimento de suas propriedades para atenuar a confusão.

A concepção de liberdade em Steiner está sempre à mercê de mal-entendidos, uma vez que o caminho ao seu conceito puro não seja percorrido. A maneira como é expressa a ideia de liberdade, se transposta para o dialeto filosófico de outro autor, está aberta à qualquer tipo de distorção. As reflexões steinerianas podem ser acusadas de arbitrariedade em sua hermenêutica ou de um jogo de linguagem arbitrário. Neste sentido, Steiner é oposto a Heidegger, cuja hermenêutica tinha a intenção polêmica de desconstruir a tradição (RORTY, 1994, p.20). A hermenêutica steineriana visa redirecionar a tradição e, ao mesmo tempo que é crítica, pois evidencia os limites da tradição, apresenta uma proposta superadora dos impasses do passado. O requisito para compreender a proposta é a fundação de uma competência mental nova, cuja prática não se encontra culturalmente estabelecida. Esta capacidade inédita é o meio de discernimento do ser necessário e eterno que reside no indivíduo. Como método, é o que Steiner acrescenta ao que Schiller deixou. Neste, a liberdade é o jogo estético que faz da vida a própria obra de arte, equilibrando dinamicamente entre os impulsos opostos da sensibilidade e da razão. Porém, naquele há um parâmetro mais acessível ao sujeito, no seu aqui e agora, de onde se origina o processo da liberdade. Em ambos, a evolução requer flexibilidade dos sentimentos, o domínio dos afetos, e a prontidão da vontade, ou seja, a exequibilidade dos conteúdos conceituais.

Como essência do enigma da existência humana, a questão da liberdade em Steiner é uma tentativa de se desviar do modo materialista e metafísico de definir a finalidade e o valor da vida. Não há instância alheia ao ser humano que já definiu ou vai definir sua existência. Dentro dos mistérios do “eu sou”, Steiner não problematiza meramente a certeza da existência, no sentido cartesiano, tampouco oferece sua hermenêutica como detentora do modo correto de aplicação nesta ou naquela situação existencial. A única certeza, o porto seguro no mar caótico de convenções, é o ponto de partida do método intuitivo isento de qualquer coerção.

O domínio intencional do sujeito de seu ato pensante consciente de si significa ter soberania no âmbito incondicional humano. As respostas para os mistérios do “eu sou” não são encontradas externamente. Definir a finalidade e o valor da vida é um problema de identidade. Parâmetros sociais e culturais são impróprios para identificação da individualidade, são valores efêmeros e dependentes das circunstâncias locais e temporais. O enigma da identidade do eu está sempre circunscrito à unicidade do indivíduo, é problema perene que, na experiência, quando se resolve, em seguida se apresenta de novo.

A finalidade da vida é questão de determinação. O “sujeito determinado” (*das bestimmte Subjekt*) pode ter dois significados. Na passividade, no sentido de ser feito pelas impressões, é algo alheio que o determina. Na sua atividade, no sentido de ser o efetante das percepções, é o sujeito mesmo que se autodetermina. Uma existência significativa pressupõe um eu que propõe a si próprio a sua finalidade. Esta autoproposta é capacidade de determinabilidade, “a vida humana tem a finalidade e a destinação que o homem lhe confere” (STEINER, 2000, p. 129). Superar os determinismos é o desafio. Esta transcendência inclui o debate schilleriano de focar a liberdade humana no impulso estético, que não é coagido pelas paixões sensíveis, pelos afetos da sensação, nem pela contundência da razão. Steiner dedica boa parte do texto d’*A Filosofia da Liberdade* para sua fundamentação epistemológica, cujos exemplos de observação e pensar são casos simples do mundo físico (bolas de bilhar). Essa base epistemológica de percepção e pensar, aplicada ao desvendamento da autenticidade da individualidade, ganha outras dimensões.

Ser o efetante das percepções é autodeterminar-se. É necessário lembrar que nestas percepções estão inclusos as arbitrariedades da vontade, as inclinações dos sentidos, os hábitos adquiridos, a persuasão do vigor dos sentimentos, as ilusões das paixões inferiores, a perspectiva de muitas representações. Ser o efetante não é ser decidido pelas percepções, significa a capacidade de decidir o conteúdo das mesmas. Para se alcançar esse grau, a condição *sine qua non* é o empenho individual. A tarefa de definir a finalidade da vida é grande, sua importância é a configuração do destino humano e do valor da vida. Nem otimismo, nem pessimismo, Steiner (2000,

p.160) deixa em aberto o julgamento do valor. Também não coloca o prazer ou o desprazer suscitado pelos fatos no prato da balança para julgar a validade da existência. O ponto fundamental é se a vontade que vive no indivíduo é suficiente para transpor os dissabores dos seus objetivos. Mas a vontade, sem um critério que a julgue se emana da essência do ser ou não, pode ser fruto de um capricho egóico. Assim como existe, por um lado, o genuíno autoconhecimento, há também, por outro lado, a cumplicidade da autoadulação. Reconhecer a autenticidade da vontade, como oriunda da objetividade do eu, requer amadurecimento.

Homens imaturos, sem fantasia moral, gostam de considerar os instintos de sua natureza parcialmente desenvolvida como o conteúdo integral do homem e rejeitam, conseqüentemente, todos os ideais morais que não são produzidos por eles, para poderem se realizar sem serem incomodados por outros. É claro que não vale para a natureza humana parcialmente desenvolvida o que vale para o homem integral. Quem ainda precisa ser levado através da educação ao ponto onde a sua natureza moral ultrapasse as limitações de suas paixões inferiores, não pode reclamar para si o que vale para o homem amadurecido. (STEINER, 2000, p.159)

Para a evolução moral do indivíduo é imprescindível o desenvolvimento volitivo, pois os ideais não estão separados de seu fator executável. Mas quem tem o direito de autojulgar-se amadurecido para justificar sua vontade? Aquele que possui a competência da intuição conceitual. No jogo social de interesses próprios não há ambiente sadio para julgar os outros ou ser julgado quanto a essa competência específica. Ela cabe na simplicidade da honestidade individual para consigo mesma. O reconhecimento mútuo requer simultaneidade da capacidade intuitiva.

O querer humano não é só anseio por prazer. Ele poder ter um conteúdo com origem no espírito, só assim o ser humano pode ser considerado em sua integralidade. Agora, a honestidade individual é o requisito para se evitar a prepotência. Pois as questões existenciais que se apresentam são inúmeras, com variados graus de complexidade e natureza. Um indivíduo despreparado não é livre para decidir o que quer. Se por um lado a fantasia moral é fonte segura de representações, por outro lado, ela não está disponível a todos e sozinha não é completa. Há a dependência da técnica moral que é o conhecimento sobre o fenômeno ou fato. Em condições de vida pós-

modernas, o teor de amadurecimento exigido pode ganhar grandes proporções dependendo da complexidade da situação. Definir o conteúdo do querer é definir o valor da vida, é ser soberano e avaliador da própria existência.

Ao refutar a regra de ouro que perpassa culturas e interpretações filosóficas, Steiner indica os engodos culturais que persuadem a individualidade a não se descobrir, a não se autoconstruir ou se autoafirmar, perpetuando os padrões da espécie, do coletivo, os valores cultivados pelo social. A regra de ouro estabelece o preceito para que o sujeito saiba o que fazer indicando-lhe que faça o que todos os outros fariam se estivessem no lugar dele; ou que não faça aos outros o que não gostaria que fizessem com ele. Em Kant (2006, p. 47), ela se expressou na lei fundamental da razão prática pura: “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal”. Ela apresenta uma contradição, pois o que é bom para um ser humano, não é necessariamente bom para o outro. Quando a concepção do que é bom ou mal não coincide, a regra é contraditória. Aquele pode prejudicar este se ele fizer a este aquilo que deseja que lhe seja feito por este. A regra é funcional nas questões mais básicas, quando se leva em conta somente o que há de semelhante entre os seres humanos, porém, há outras ressalvas a essa máxima:

O que nos deve ser feito a nós é o que aos outros lhes deve ser feito, uma vez que somos semelhantes. A Regra de Ouro ensina-nos de maneira acertada a nos guiarmos por essa verdade. Entretanto, tal regra pode revelar-se enganosa e prejudicial. Empregada em situações em que não se fazem tentativas no sentido de distinguir entre o que os homens desejam ou dizem que desejam e o que necessitam e querem, entre o que o apetite e a atividade realmente fazem, e o que devem promover, ela pode servir para incentivar ou pelo menos para desculpar o erro, a mesquinha e a tolice. A regra articula o nosso interesse básico e pode ajudar-nos a satisfazê-lo. Embora seja ela sempre mostrada de uma ou de outra forma, não existe ainda um meio pelo qual possa ela ou possamos nós mesmos garantir de antemão que seja sempre usada em nosso próprio benefício ou no dos outros. (WEISS, 1960, p. 204)

Somos apenas parcialmente semelhantes. Cada individualidade é um problema único. A especificidade do ser estabelece o significado de liberdade como uma questão a ser reelaborada em cada situação da existência. A ideia de liberdade é pura e dinamicamente ativa. Faz sentido quando perpetrada recorrentemente pela

individualidade. “Para entender o indivíduo, é preciso dedicar-se à sua entidade especial e não adianta deter-se em propriedades típicas. Nesse sentido, cada homem é um problema” (STEINER, 2000, p. 164). A ideia de liberdade steineriana inverte a regra de ouro: é o eu em sua especificidade existencial que, por ser um problema único, deve buscar em si a resposta particular para o seu agir no mundo. A certeza deve ter a fonte no eu em si. Diante de outro eu, necessita reconhecer neste se prepondera necessidades da espécie ou da individualidade. A busca pelo reconhecimento alheio, requisitando um aval por meio da perspectiva dos outros, só é possível num ambiente de cultivo da ideia de liberdade. Em ambientes onde essa ideia não é cultivada, a força que se manifesta é a repetição do que é conhecido, o padrão da espécie, do grupo. Cultivar a ideia de liberdade significa buscar a sua individualidade e respeitar e aceitar a especificidade do outro. O diferente e o peculiar num indivíduo não são ensejo para estranhamento ou distanciamento, são indícios do encontro dele consigo mesmo.

Na inversão da regra de ouro há o perigo de interpretar o vocábulo “eu” ali expresso como legítimo e pertencente a qualquer indivíduo humano biológico. Falar o “eu” é fácil, mas naquele “eu” da máxima steineriana está implícito o processo de um sujeito que definiu com nitidez e por autodeterminação os contornos da sua unicidade. Que para chegar à sua especificidade, que lhe dá o pleno direito de outorgar a si próprio o seu dever, assumiu incondicionalmente a questão de sua individualidade como uma tarefa existencial perene. Somente a genuína individualidade reconhece a sua unidade inalterável e intrínseca como a fonte segura e determinante do destino em meio ao fluxo de modificações da vida real. Para Steiner (2000, p.112), a regra de ouro é “a morte de todo ímpeto individual para a ação”. Ele apresenta a regra em sua inversão: “*Não me interessa o que todos fazem, mas sim o que eu devo fazer em determinada situação*”. A máxima steineriana, invertendo a regra de ouro, se for destacada do seu contexto reflexivo e publicamente divulgada, em meio a indivíduos sem critérios rigorosos, é estímulo ao caos, à destruição da ordem. Seu efeito é o oposto quando aplicado em ambiente criteriosamente ético, ela torna-se baliza reordenadora do destino. A inversão da lei de ouro não tem validade, em primeira mão e de forma genérica, para o âmbito social e cultural. Ela diz respeito somente ao ser

individual cultivado e aperfeiçoante. Se por um lado a ideia do dever kantiano “poderia facilmente induzir um entendimento fraco a buscar a perfeição moral pela via de um ascetismo lúgubre e monástico” (SCHILLER, 1990, p.15); por outro lado, a ideia do dever steineriano poderia induzir o entendimento fraco a acreditar que são morais os intentos do seu egoísmo, o que justamente deve ser superado. O social reconhecerá o valor da máxima steineriana quando encontrar um grupo de personalidades que exercite existencialmente suas prédicas. A máxima steineriana só é possível e permissível àquele que perscruta o caminho que realmente leva a si mesmo. Quando o próprio eu é o objeto sob análise, cabe-lhe o discernimento em si de sua objetividade e de sua subjetividade. A objetividade do eu está em sua unidade inalterável e pura, é a ideia do seu ser, é composta pelo conteúdo do seu conceito de espírito livre. A subjetividade do eu está em sua multiplicidade cambiante, em sua expressão efêmera e descartável, fruto da barganha de representações, que são formalidades sem conteúdo ou com conteúdos sem sintonia com a natureza intrínseca do ser humano.

As várias dimensões da vida individual estão expressas na mesma palavra: “eu”. Inicia pela primeira vez na criança que começa a se distinguir do entorno chamando-se a si de “eu”. Os primeiros níveis se definem também pelo querer próprio, que se torna a base para a identificação da dimensão egóica. Porém, estes níveis são etapas preparatórias para o desenvolvimento da individualidade.

O eu que se identifica com seus instintos e suas paixões se autodesigna por “eu” e o eu que se identifica com suas intuições morais, idem. A expressão “eu quero isto ou aquilo” é uma representação da vontade. Como representação da subjetividade, ela pertence ao primeiro caso; como representação da fantasia moral, ao segundo. Naquele, é o eu temporário, o ser finito, que se expressa; neste, é o eu ideal, o ser puro. Em ambos, a representação é a aparência, a diferença é o nexos com a essência espiritual no último, ausente no primeiro. Schiller (1990, p.134-136) diferencia a aparência ideal, que distingue verdade e realidade, da aparência falsa, que confunde ambas. Na primeira, há o jogo dinâmico que “enobrece a vida comum”, a essência do ser é a aparência. Na última, o intelecto constrói o engano e crê que qualquer representação é mera aparência. A representação que expressa o eu ideal é fruto de

quem domina seu princípio incondicional, que permite experimentar sua própria lei e, a partir desta, dar conformidade às percepções. Nesta representação o ser humano apresenta-se integralmente.

O conceito de espírito livre é um ideal puro. Na experiência, o ser humano real está dividido entre individualidade e espécie. A perfeição absoluta existe só na ideia. Na realidade, o ser humano apresenta proporções maiores ora de um, ora de outro elemento. Como o ideal de espírito livre se concretiza por aproximação, na prática isto significa uma postura aperfeiçoadora na vida. O sujeito que se autodetermina é aperfeiçoante. Não há preparo absoluto para todas as questões existenciais, a evolução moral é contínua, pois o ser não é produto acabado. Preparar-se para o próprio acabamento exige um conhecimento intrínseco do objeto, que neste caso é o próprio ser humano. O exercício da liberdade pressupõe o domínio da técnica moral sobre o âmbito humano, ou seja, o conhecimento amplo sobre o ser humano, em seu nível biológico, vital, psíquico, cultural e espiritual.

Esta noção de um estado continuamente aperfeiçoante inclui a dimensão dinâmica da existência e evita uma apreensão estática do real. Até o indivíduo amadurecido precisa continuar amadurecendo, a mulher ou o homem integrais permanecem se integrando, o ser humano cultivado continua se cultivando, todos enquanto existências para a liberdade. As modificações no tempo são inexoráveis, não há estado de unidade que permaneça. Após a unidade conquistada, há nova dualidade, que gera outra insatisfação que, por sua vez, é ensejo para nova busca integralizante. Perguntas pela finalidade, destino e valor da vida podem ser sempre renovadas, podem ser apresentadas no âmbito macro e microtemporal da existência. As respostas com a fonte na ideia da liberdade acontecem via intuição moral e são estímulo imediato, pois neste grau, um ideal é uma vontade. Como ser em estado de aperfeiçoamento, sua capacidade fundamental é a correção. O plenamente correto existe no conceito puro, na experiência há o estado corrigível em transição ao ideal. A condição de correção ininterrupta evita a concepção de um perfeccionismo absoluto, pois na verdade “o homem age parcialmente condicionado e parcialmente livre. Na vida real, ele se

encontra inicialmente condicionado e, evoluindo, realiza o espírito livre” (STEINER, 2000, p. 124).

É claro que objeções à realização da liberdade são plausíveis, são inclusive mais óbvias. A intenção de Steiner foi ressaltar onde ela é possível, sem negar o cunho realista das limitações materiais e históricas. O ser humano é incompleto e como ente em evolução, cabe a questão se no decurso existencial o nível de espírito livre pode ser atingido. O desenvolvimento humano básico não é livre, durante a etapa fundamental o agir automático (instintos e impulsos) e o agir obediente (normas morais) são estágios preliminares da moralidade. O que comumente é considerado o fim último (princípios morais externos), é transição a ser superada. Quando a essência de um sujeito se expressa plenamente em certo momento de sua vida, ele tem em si próprio a lei moral e sabe, assim, o que deve fazer. Há uma rejeição aqui de qualquer limitação metafísica. A manifestação da essência ideal significa ser livre e “a liberdade é a forma humana de ser ético” (STEINER, 2000, p.125).

Schiller (1990, p.145) atentava para a real possibilidade do impulso lúdico, como expressão da liberdade pelo belo, na vida cotidiana, e encontrava poucas almas sensibilizadas para esse progresso evolutivo e raros círculos que o cultivavam. A noção de ordem e estabilidade dentro de um grupo social depende do que é repetível, das ações habituais, do que já é conhecido. A busca de identidade e os parâmetros para a identificação por intermédio de conceitos genéricos é inapropriada para a individualidade (STEINER, 2000, p.163). Eles definem o grupo, mas não o indivíduo. Um grupo que quer instituir a ideia de liberdade precisa incluir a aceitação recíproca entre os integrantes de fatores totalmente pertencentes à individualidade. A ordem ou estabilidade do grupo não deve depender da sujeição dos indivíduos a esta ou aquela expectativa coletiva. É a realização da ideia de liberdade em cada indivíduo que forma o elo para a coesão do todo. Essa é a fragilidade que torna rara a formação de tal grupo, um indivíduo que não cultiva a ideia de liberdade com um grau relativamente equivalente quebra a cadeia, não permite o reconhecimento do genuinamente livre em si ou da unicidade alheia.

A concepção de liberdade em Steiner foi inspirada em Schiller. Ela parte da noção de que cada indivíduo possui um eu ideal, que é em si uma unidade inalterável. Entretanto, na experiência encontra-se o eu real, dividido entre sua essência ideal e as modificações de seus estados ao longo do tempo, sua genuína identidade e sua identificação com a espécie.

O eu real nunca é um produto acabado, está continuamente incompleto. O eu ideal é a ideia de humanidade, a ideia de liberdade, em cada indivíduo; ele existe como conceito puro, porém não é imediato na experiência isolada. A compreensão da concepção steineriana opera com a pureza do conceito primeiramente, depois vincula um objeto de percepção. O acesso a essa construção reflexiva exige uma ascese da vida cotidiana, em estar fora das reflexões ordinárias. Ninguém é o eu ideal simplesmente, mas tampouco deixa totalmente de sê-lo. Não existe ou tudo, ou nada. Como fator evolutivo, o eu ideal é compreendido como processual dentro da vida concreta, ou seja, ele se realiza aos poucos. Mais lenta ou rapidamente, isto depende do grau de autodeterminação da personalidade, num primeiro momento, e das circunstâncias, num segundo momento. A liberdade é “derradeira meta da evolução do homem” (STEINER, 2000, p. 119). Evoluir significa viver com a postura de continuamente se aproximar do eu ideal, que é o referencial da meta da liberdade. Ser livre não é viver na ausência de regras, pelo contrário, é existir conforme as leis da sua essência ontológica. A grande dificuldade é o sujeito ter claro para si quais são essas leis, quando em seu campo mental expressam-se representações ocasionais ou costumeiras (da subjetividade do eu), ou expressam-se representações pertinentes à verdade de si via fantasia moral (da objetividade do eu). O sujeito que assume como tarefa existencial a questão de sua individualidade para descobrir a genuína identidade, tem em cada situação da vida o ensejo para exercitar seu processo evolutivo. Moral, para Steiner (2000, p. 161), é o ato humano que não mutila sua própria natureza. Dentro da natureza humana, o grau supremo de sua manifestação é a realização do seu conceito de espírito livre.

O processo de aproximação em relação à ideia de liberdade não faz parte da cultura sobre resultados que transita pelos fenômenos com superficialidade e interesses

utilitários imediatistas. O sujeito que se autodetermina a viver no curso de aproximação tem um pré-requisito: adquirir a competência de articular a arte do ideal.

Acorrentado ao material, o homem faz com que a aparência sirva por longo tempo a seus fins, antes de conceder-lhe personalidade própria na arte do Ideal. Para isto, é necessária uma revolução total em toda a sua maneira de sentir, sem o que sequer se encontraria a caminho do Ideal. (SCHILLER, 1990, p. 139)

Além disso, esse estado de relação com a própria essência só é possível com uma intensificação da atividade mental, para elevar os “pensamentos até o necessário e eterno”, até que estes se tornem objetos para os impulsos das ações (SCHILLER, 1990, p.55). O exercício meditativo e intensivo visa a superação da subjetividade do eu, para que o sujeito exima-se do ilusório e do arbitrário, que são regidos pela sedução do egoísmo humano. Intensificação pressupõe sempre esforço individual. Os conceitos de agradável ou confortável, se vinculados com a passividade, não cabem como parâmetros no caminho evolutivo da liberdade. A liberdade na experiência não tem termo final, sua ideia é infinita, por isso, o nível de intensidade do esforço designa o grau maior ou menor de aproximação. Não basta nascer biologicamente humano e ser educado em um meio social e cultural humano. A genuína humanidade é como a liberdade, um ideal a ser conquistado.

A ideia de liberdade em Steiner foi apresentada em seu fundamento básico na inversão da regra de ouro que está centrada na dimensão da individualidade autêntica. Esta é uma conquista de uma tarefa existencial perene. A seguir, discutimos o pensar intuitivo e o individualismo ético, as categorias básicas da ideia de liberdade steineriana para a construção da autenticidade da individualidade.

1.3.3 - Pensar intuitivo e individualismo ético

A palavra intuição remete, em geral, no cotidiano, ou a uma noção vaga de alguma coisa, um pressentimento de um fato, ou à crença na capacidade própria de captar a verdade de algo diretamente sem o processo de pensar a respeito. Em ambos

os casos, ela se revela como uma sensibilidade extra que o indivíduo possui, podendo até não dominá-la. É a intuição que decide acontecer no indivíduo, este não a faz repetir-se quando bem quer; ela é fortuita, ocasional, sua aplicação é um risco, uma aposta. Diz-se que possui boa intuição aquele que tem uma grande proporção de acertos. Para explicar exatamente como ela acontece e por que ela ocorre mais em alguns do que em outros, há várias interpretações. De uma certa forma, ela é inconsciente, no sentido de manter-se inapreensível em seu processo de formação; o fator consciente é o resultado imediatamente fornecido à consciência. Estas definições estão longe do conceito de pensar intuitivo.

Steiner descreve um conjunto de etapas meditativas que indicam ao sujeito cognoscente sua aplicação prática para a efetiva comprovação. Este método é a revelação de um procedimento individual que conduz o próprio cognitor à constatação de sua veracidade. Nesse sentido, o método de aquisição do pensar intuitivo é heurístico. Cabe a quem empreende, observar a observação para compreender os dois fatores originais do ato cognitivo: percepção e pensar. Quando a observação incorre sobre o último, na consciência do pensar coincidem o pensante e o pensado. Este procedimento é viabilizado pelo poder intencional da consciência. O conteúdo pensado é a própria atividade que lhe gerou, ele determina a consciência, mas não estabelece coação sobre ela, pois é a consciência que determina o conteúdo que será pensado. Não há neste ato mental qualquer conjunto de operações intermediárias, não há estágios dedutíveis, demonstráveis ou raciocináveis. A apreensão não é discursiva, pelo contrário, é imediata.

Para perceber o conteúdo pensado é verídico que atua o pensar. Como observação que se apodera da verdade sem a razão, sem o conhecimento analítico ou discursivo, o pensar é conscientemente intuitivo. O fenômeno do pensar que compreende a si mesmo acontece na e pela consciência. Portanto, o pensar baseado em si mesmo e que se autoconhece não diz respeito à sensibilidade humana; ele é uma intuição da atividade mental consciente de si própria.

O pensar intuitivo é a vivência da própria atividade, não é um patamar onde o ser humano chega em sua evolução mental e ali se estabelece. Ele não é o ponto de

chegada, é o ponto de partida para uma inédita ampliação da realidade para o homem. O pensar vivenciado está longe do racionalismo, este é um modo esquemático de aplicar a faculdade da razão como única forma de aproximação ao real das coisas. Neste sentido, o pensar vivenciado não prescreve formas fixas de sua manifestação e abre à consciência do sujeito a observação do seu próprio processo que configura as manifestações em formas fixas. O pensar que experiencia a si é:

... 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 é 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)

A experiência do próprio pensar é uma experiência imaterial, coloca a consciência num nível superior, permitindo ao indivíduo a perspectiva do processo que estrutura sua consciência cotidiana. Não há autoridade externa ou coação nos meandros sutis dessa atividade, nem instância algures a se submeter. Uma vez atingida, torna-se propriedade processual do sujeito que precisa ser reaccessada. Ela opera na desconstrução positiva da subjetividade, os significados e sentidos das coisas adquiridos previamente na vida perdem sua “naturalidade” impositiva. O pensar intuitivo revela a gênese cognitiva atuante da individualidade.

Além disso, o agir é o complemento no mundo do conceito pensado. O conceito livre das amarras do mundo sensorial, das sujeições do sujeito, estabelece novas diretrizes à ação humana. A revisão biográfica a partir do pensar experienciado abre as portas à genealogia da moral do sujeito individual a ele mesmo. O que fazer, aqui e agora, toma um novo sentido. “Na medida em que ele promove a reviravolta da consciência e passa a observar a observação, adquire o olhar para o processo que fundamenta a sua consciência objetual natural e se assume concomitantemente na dimensão acional de sua existência” (VEIGA, 1998, p. 90).

Transpondo um termo de Nietzsche (1955), genealogia da moral individual é o estado que o sujeito enceta em si próprio no seu decurso existencial para discernir em seus atos, quais foram ou são extrínsecos (por representações mentais de autoridades) e em quais ele deu ou dá o passo evolucionário do agir genuinamente em liberdade⁵.

O pensar vivenciado não permite arqueologia, esta vai no encaço dos vestígios do pensar, lida somente com os despojos dele. O pensar tem a fonte de sua vivacidade na eterna atividade do espírito. A ele não interessa prender-se à análise de suas pegadas, melhor é saber e decidir como se realiza cada “pisada”, para aprimorar seu “caminhar” pensante. O pensar analítico vive dos rastros, o intuitivo vive no ato traçante.

A essencialidade do pensar tem sua fonte no centro universal e na sua expressão multiforme há a pluriformidade infinita. A intuição consciente é a sua condição de não restringir-se a nenhum modo cristalizado, é a liberdade em si porque é ato que sempre se autodetermina. A manifestação é a forma, porém, flexível, adaptada ao objeto percebido.

Um pensamento, para manter-se definido estavelmente, precisa do sujeito para segurá-lo nessa forma estática. Ele não é um elemento inicial de qualquer fato, pelo contrário, é a etapa final de um processo intimamente vinculado ao eu, que sempre esteve no centro de onde emanam os pensamentos (STEINER, 1980a, p.119).

A intuição consciente é uma observação realizada pelo eu que acompanha o pensamento da sua gênese ao seu resultado completo e pronto. É uma atividade integralmente inserida na e pela consciência. Como fase inicial de um salto da consciência – a nova dimensão é o pleno domínio de si mesmo por intenção própria – o pensar intuitivo inaugura no indivíduo o começo da superação da subjetividade e o gradual reconhecimento da individualidade autêntica. A inserção do método intuitivo na consciência natural é um paulatino transformador da vida cotidiana. Ao buscar no ato cognitivo o produtor que engendra o objeto da consciência – a ideia ativa – transfere-a

⁵ ***Genealogia da moral é um termo usado para o contexto coletivo. Empresto este termo para designar a amplitude que um sujeito individual tem ao lançar uma análise espectral sobre sua processualidade existencial e detectar nesta seus padrões, reproduções alheias e transcendências.***

ao ato volitivo, completando o processo. O conteúdo da ideia passa para o mundo sensorial (STEINER, 1980a, p.145).

O método de vivenciar o próprio pensar é um treinamento para aquisição da capacidade de reconhecer a intenção que jaz nos atos de vontade. É uma atividade processual de transparência e honestidade da individualidade para consigo mesma. A individualidade não se constitui instantaneamente e passa a ter garantias permanentes de si sobre o devir. O genuinamente individual requer um contínuo recesso de si, uma verificação comparadora com as vozes condicionadas da subjetividade, para gerar um discernimento seguro entre o que pertence ao efêmero e o que é propriedade do permanentemente ativo com base em si mesmo (STEINER, 2000, p. 162). O sentido steineriano de evolução é a sucessão de conquistas da individualidade em sua existência, que despoja-se aos poucos dos atributos da espécie. Não há circunstância material externa e objetiva que seja uma condição *sine qua non* para a realização desta evolução intuitivamente consciente. Ressalvas cabem a uma constituição psicofísica que não permite o fluxo atuante tornar-se fenômeno fisiológico. A individualidade é um curso evolutivo espiritualizado, é um prosseguimento do patamar alcançado no plano biológico. A ideia evolutiva que determinou o organismo intrinsecamente continua sua marcha progressiva, agora consciente de si própria, no pensar que compreende seu atuar e intui o conteúdo desse atuar.

A potencialidade da ideia de inserir-se na realidade está vinculada à sua fecundidade, que é diretamente dependente da nitidez da manifestação da sua substância (atividade, funcionalidade) e contorno na mente humana (STEINER, 1980a, p.150-151). A ideia a que Steiner se refere não é a manifestação mental superficial da consciência natural e que é vagamente mentalizada e se esvai frente aos desafios da vida. A ideia é um vetor plenamente autodeterminado pela individualidade. O determinante é a autêntica individualidade, que se desenvolve por si baseada unicamente na personalidade em si. Ela não é a personalidade casual, atrelada ao transitório do local e temporal.

Os métodos aplicados, em geral, para a compreensão do âmbito humano na vida adotam como objetos os fenômenos onde o espírito se revela, mas não o próprio. São

um olhar ao espelho e não ao ente que se espelha. O perspectivismo é fruto de diversas orientações do espelho que em cada ponto onde é colocado apresenta uma imagem diferente. Continuar girando o espelho é expor-se à infinidade da diversidade, é um jogo aleatório porque o único ponto fixo é o ser que se faz espelhar e que costuma ser esquecido. A individualidade é o verdadeiramente específico de um ser. A singularidade única não se expressa no ocasional (STEINER, 2004, p.103). A eventualidade é a manifestação inicial do ser, esta subjetividade necessita ser superada para que a individualidade conquiste a si própria e se expresse nitidamente. É um jogo dinâmico de duas forças, do refletido e do refletor. O último é mais facilmente apreendido, colabora para a inércia do intelecto comum. O primeiro exige esforço, um autoativar-se incessante. No momento em que o refletido cessa sua atividade de permanecer consciente de si (pensar intuitivo), predomina o refletor que se passa, aparentemente, como o único existente. A força do refletor não deve ser menosprezada, salienta-se a prisão humana às eventualidades de suas exteriorizações, como diria Deleuze (1996, p.31), ao buraco negro da sua subjetividade, com suas paixões e redundâncias.

Liberdade para Steiner não é condição estática, é estado dinâmico evolutivo permanente na realização do conceito de espírito livre. Este conceito não é dado, não vem pronto, é constantemente construído e captado pela instância específica do ser humano que compõe sua individualidade. Steiner enfatiza que o teor verdadeiro e autêntico de uma individualidade não é o seu aspecto fortuito, mas a instância que gera a manifestação. Todo ser humano individual é parcialmente uma individualidade e parcialmente espécie (STEINER, 2000, p.164). Quando no decurso existencial um ser agrega a si caracteres pertinentes à primeira parcela, ele evolui em (direção à) liberdade. A última parcela pertence ao âmbito genérico.

O passo inaugural do pensar intuitivo é o domínio do eu como configurador e plasmador da individualidade no curso da existência. A parcela de individualidade de um ser pode permanecer estagnada na dinâmica aleatória da vida; porém, com o salto intuitivo consciente, a assunção do próprio existir torna-se o fulcro da autodestinação.

Toda a reflexão de Steiner mantém uma confiança no pensar humano, nas capacidades latentes que este possui e que podem ser despertadas e desenvolvidas. Atualmente prepondera um pessimismo com relação à atividade pensante humana, principalmente devido às consequências da aplicação da racionalidade instrumental para o progresso econômico, bélico e tecnológico. As duas principais ameaças à vida da humanidade – ambiental e nuclear – são resultado do pensamento humano. O pensar que merece o destaque e a ênfase no debate steineriano não se reduz à racionalidade aplicada para fins utilitaristas, nem ao intelectualismo crítico que somente diagnostica os fenômenos sem contrapor-lhes uma proposta de superação. Ambos compõem-se de modos sistemáticos de utilizar a capacidade pensante, porém, circunscritos a fórmulas cristalizadas. A verificação de suas eficácias em relação a um campo particular da vida confere-lhes a certeza ilusória da correspondente aplicação de seus pressupostos sobre os demais âmbitos da existência. A persuasão inerente à racionalidade é o seu poder sobre as forças da natureza, submetendo-as aos interesses monetários. A persuasão do intelectualismo é sua desmistificação sobre os fenômenos, o poder do saber é amplificado quanto mais minucioso e complexo se torna o discurso crítico. Estas duas capacidades estão ainda na superfície do potencial do pensar humano (VEIGA, 2000, p.187). Corriqueiramente os sujeitos expressam – ao se referirem a si mesmos – a noção superficial de utilizar seu pensar, quando podem estar simplesmente concatenando blocos de representações conforme hábitos mentais arraigados e adquiridos segundo o modelo de seu contexto cultural. Este modo coletivo de representar e formular mentalmente um conjunto de representações é a reprodução de uma percepção cultural. O pensar como atividade baseada em si mesma não tem referência particular para o seu modo de atuar. Aliás, são todas as modalidades de aplicação do pensar que se fundamentam nele próprio.

O pensar intuitivo é um cogito não convencional, não se limita à fixidez deste ou aquele cogito, de um ser cultural, um modo repetitivo de pensar. O homem como objeto de percepção tem representações que são uma afirmação sobre si que ignoram o que o sujeito é em si, são os jogos de linguagem da subjetividade. Para reconhecer o cogito intuitivo que Steiner descreve é necessário um eu que o estabeleça. Sou eu que

reconheço a verdade de sua possibilidade. Sou eu que verifico a direção do meu pensar – ao mesmo tempo que o pensar mantém o reconhecimento do eu – para atingir o objetivo mencionado. É o processo de inspecionar-se que evita as quedas nas tendências subjetivas, na inércia do hábito ou da memória. Eu não pressuponho um traçado costumeiro da minha maneira pensante, não há determinismo sobre o conteúdo. Pelo contrário, está em aberto a exploração pesquisante multifacetada. O pensar intuitivo é a ideia (atividade em si) imediata. Porém, diante do mundo, diante das percepções, é o pensar como força na fantasia moral que toma o conceito universal e o une ao conteúdo percebido, gerando a representação moral.

O pensar ao qual Steiner se refere não é um ser cultural com características singulares. Qualquer descrição extensiva de sua atuação está vinculada a uma subjetividade. O pensar intuitivo está liberto das percepções, utiliza-as para dar a forma à representação moral que lhes cabe. Não é a busca de exatidão, as representações acuradas são o desdobramento de um pensamento analítico que crê encontrar na minuciosidade descritiva do objeto a certeza da verdade. Porém, isto é apenas uma especialização na complexidade das percepções. O intelecto, como fragmentador, continua recortando a realidade percebida e tornando mais complicada a ligação que a razão tem como tarefa sobre os elementos isolados. A escala progressiva do labor intelectualista isola, fragmenta e especializa cada vez mais. Sua atividade disjuntiva e disruptiva dão origem à complexidade reordenadora da razão, que precisa estar muito ativa para redescobrir os elos desfeitos.

O pensar intuitivo convive com a complexidade da realidade, mas não depende ou parte necessariamente dela porque ele é apreensão direta do conceito ideal. Ele não é o detalhamento extensivo e lógico das percepções. Entretanto, a intuição conceitual, na sua aplicação prática no mundo, depende da técnica moral sobre o objeto sobre o qual pretende atuar. E o conhecimento do objeto está atrelado ao pensamento complexo.

A apreensão imediata do mundo das ideias transcende a balança contábil entre os prazeres e desprazeres suscitados por qualquer ação na vida. Em geral, estes são a baliza de muitos pensadores para determinar o valor da vida. Steiner (2000, p.158) não

está preocupado em definir o valor da existência humana entre o otimismo e o pessimismo, entre lucros (prazer) ou perdas (desprazer) de uma ação. Sua pergunta cai diretamente sobre a vontade despertada por um ideal (ideia), se este torna aquela o suficientemente forte para superar ou desconsiderar todas as vicissitudes do caminho que leva até a meta. Não são os dissabores dentro do processo que encaminha o ser humano até os seus objetivos ideais que determinam a magnitude existencial. Tampouco estes são comparados em quantidade ou qualidade aos louvores obtidos durante o processo ou no final deste. O valor é inédito pela intensidade que o querer humano é desperto por um ideal que compõe o conteúdo do seu ser. Em outro plano estão os desejos humanos ligados à sua natureza inferior. Os instintos, quando o indivíduo nasce, já residem no querer. É uma evolução moral quando os ideais intuídos inserem-se na vontade humana e o conteúdo daqueles se torna a força desta.

Como regime metodológico de observação do ser humano, Steiner estabelece o pensar intuitivo como exercício inicial da liberdade humana e não especula sobre as etapas finais: escolha e consumação. O pensar vivenciado, em si, é infundável, não há limites para sua expressão, pois é atividade baseada unicamente em si mesma. A frequente recorrência ao pensar consciente da vivência de si abre um leque de desdobramentos e torna-se competência interna adquirida por intenção própria. Com o processo no tempo, pode-se ampliar a experiência sobre diferentes percepções, em momentos diferenciados, em situações distintas, com o outro. A condição primordial do ser livre está na ausência de qualquer coação determinante do conteúdo pensado. A experiência do pensar intuitivo é também vivência de um vácuo, não há nada que oriente o valor de um objeto a não ser a própria essência do eu que mantém sob seu domínio a consciência. A experiência da consciência intuitiva influi na consciência natural e filosófica, revelando o que subjaz ao processo de defrontar-se com a realidade. A vida cotidiana e natural não permanece intacta com a aplicação frequente do método intuitivo.

Steiner (1955, p.595) comenta sobre os possíveis desdobramentos desse pensar que está além da consciência natural. Ele revela resultados dentro de um processo de

amadurecimento da efetivação desse pensar na alma⁶. Não há uma classificação dos processos desencadeados, o destaque é para sua intensificação que aborda o sentir e o querer com uma progressiva potencialização. É na qualidade de maior poder de concentração que ele exerce seu domínio sobre âmbitos da personalidade (sentir, querer) que são aparentemente “naturais” e autônomos. Se quiséssemos exemplos palpáveis, teríamos que pesquisar uma personalidade em si. Descrever qual tonalidade assumiu o individualismo ético e o pensar intuitivo em Rudolf Steiner seria uma amostra. Mesmo assim, o teor a ser descrito seria somente um retrato desta personalidade, um exemplo ocasional. O pensar intuitivo é inormatizável. A descrição do perfil de configuração da intuição consciente de alguma personalidade abre-se ao risco de ser tomada como norma. Como não cabe nenhuma normatização, o individualismo ético engendrado pelo pensar experienciado é irrepitível. Este nível de consciência elevado requer constante recesso, não por hábito formal, mas por atividade conscientemente pretendida. O que se repete é a intenção do eu por intermédio do domínio de si na consciência, mas o teor ideativo é sempre renovado. Em sua irrepitibilidade, o pensar intuitivo é continuamente problemático e problematizante, questiona as coações internas corriqueiras. Como não pode ser genericamente tipificado, ele se plasma como um tipo único em si, a unicidade (*uniqueness*) do tipo. Uma avaliação de seus efeitos sobre a vida e sobre a consciência natural está circunscrita ao interesse da própria individualidade. Se a avaliação seguir com procedimentos dissecativos ela se afasta da fonte viva, tenta reconhecer o valor através de análise posterior ao efetuante atuante. Na análise, recorre ao discurso, mas não porta a força. Como avaliação comparativa no campo social ela é estéril.

Como depende de processo heurístico, a intuição consciente é intransferível. Falar sobre ela é trazer em comum a consciência das etapas do método intuitivo. Porém, ela não é experiência textual, perceber alguém falando sobre ela não é percebê-la. No próprio indivíduo a intuição consciente é corrigível, plasmável, não se dá

⁶ **A descrição está na obra “Os Enigmas da Filosofia” (Die Rätsel der Philosophie), publicada em 1914, 20 anos depois d’ A Filosofia da Liberdade.**

de um único modo. No âmbito do pensar vivenciado, Steiner sempre adjetiva a individualidade com a qualidade superior de legítima, genuína e autêntica. O teor supremo da verdade de si é critério de autoexigência para o discernimento próprio. É inclusive estímulo à dúvida, ao autoquestionamento para checar e averiguar cada voz interna, o quanto esses dizeres internos são propriedade exclusiva da personalidade ou são oriundas de algo alheio a ela.

Na intuição conceitual, sujeito e objeto estão em unidade plena. Mas é unidade conquistada e não dada. O pensar vivo é fenômeno de esforço, é o oposto da inércia da intelectualidade. A intuição consciente é observação ativa da lei da essência conceitual. O problema dessa constatação é o hábito arraigado de vivenciarmos com mais frequência a cristalização do processo pensante, as representações mentais. Há tantos perfis de pensamento no mundo quanto mentes humanas, esse é o reino das representações. Mas os pensamentos têm uma só origem, os conceitos. A representação é a inércia do pensar. Energia é requisitada para se chegar ao cerne do processo pensante. Neste cerne, acorda-se dentro da consciência para algo que repousa em si. O eu domina a si. Este domínio superior de si é a expressão da liberdade humana em Steiner. É a superação das coações internas. No cerne do pensar a vivência é da real liberdade, pois qualquer ato produtivo só se estabelece a partir da própria atividade.

O pensar intuitivo não é acumulação quantitativa, não é mero gerador de informação, ele é o suporte que torna possível a informação. Sua acumulação é qualitativa, acontece na própria experiência e vivência de si. Na obra “Os Enigmas da Filosofia”⁷, Steiner analisa o percurso evolutivo do pensar na filosofia ocidental desde os gregos e considera seus estágios como etapas preliminares ao nível superior do pensar como experiência no pensar. Se a consciência natural já dista da consciência científica ou filosófica, a consciência intuitiva se estabelece em grau próprio. Se a capacidade de alcançar tal nível na consciência não foi (não é) prerrogativa de muitos filósofos, pode-se questionar se há espaço para aqueles que vivem na consciência

⁷ **[Die Rätsel der Philosophie] (STEINER, 1955)**

natural. Pois se muitos pensadores falharam, sendo representantes de ápices da inteligência humana, mesmo quando investiram toda sua existência no desvendar da vida interna, que expectativa pode ter alguém com a consciência natural, que sequer participa do exercício filosófico, de tentar resultados com o método intuitivo? Steiner reivindica uma efetiva aplicação do método para obtenção de algum sucesso. Se este é o meio para o que se denomina a verdadeira liberdade humana, esta estaria restrita a grupo seletivo. O restante, então, teria que se contentar com o que possui: um pálido esboço da sua individualidade à deriva no comércio abundante das subjetividades.

A fenomenologia goetheana concerne o conhecimento como o processo de unificação da realidade com o eu. Os modos comum, científico e filosófico de pensar separam o eu da realidade. Pertencem à consciência ordinária e são graus imprescindíveis, pois à medida que isolam a realidade do eu, permitem a este, em sua solidão, possuir a consciência de si. Pelos sentidos, o eu se vê isolado, porém, só conhece a si porque se isola. Steiner não refuta a experiência sensorial, como se fosse um entrave ou o desvio da evolução espiritual humana. O materialismo consequente à ênfase sensorialista é um estágio necessário para o eu adquirir consciência de si. Mas Steiner ressalta que o verdadeiro autoconhecimento é atingido quando o eu integra a realidade em si novamente, por mérito próprio, autonomamente. Copiar o mundo é permanecer numa pseudorealidade. A consciência ordinária não tem subsídios para resolver os profundos mistérios da existência humana. O mundo sensorial não se basta a si mesmo, a dependência exclusiva em relação a ele é geradora de um vazio. Segundo Steiner, (1955, p.610), o caminho para a região interna da alma não é conhecido pelos filósofos modernos e até mesmo o pensamento hegeliano está circunscrito à consciência ordinária⁸. A fonte onde a experiência da alma tem sua origem não é alcançada pela reflexão crítica nem pela teorização. A consciência ordinária lida com a observação da experiência anímica que é o fundamento para a

⁸ ***"Pois também o vivenciar dos pensamentos de Hegel transcorre ainda no campo desta simples consciência". (STEINER, 1955, p.610) [Denn auch Hegels Gedankenerleben verläuft noch in dem Bereiche dieses gewöhnlichen Bewußtseins.] (Tradução do autor)***

consciência do eu. A consciência superior intuitiva pressupõe um método para o domínio do cerne existencial e que é para ser vivido e experimentado, não para ser estudado ou teorizado. Reflexões a respeito não revelam o vigor despertado por sua efetivação.

Os pensamentos amplamente racionalizados abarcam a ambivalência do agir humano. Não há ato que beneficie uns sem prejudicar outros; não há ação que transforme as coisas e seja unicamente benéfica. A consciência pós-moderna da ambivalência ética não supera a contingência da atuação do eu moral no mundo. Ajudar o outro, dependendo das circunstâncias, pode ser facilitar ou dificultar para o outro. Dependendo da relevância de uma decisão, os conceitos de vantagem ou desvantagem, facilidade ou dificuldade, individual ou coletivo, não resolvem a questão. Eles podem propulsionar um jogo sem fim de parâmetros que definem as consequências de um resultado de certa atividade (uma percepção). A ambivalência é justamente a consciência da não unilateralidade da existência. A consciência da ambivalência é a representação mental do fato. O pensar intuitivo é a intensificação e o aprofundamento da atividade pensante do ser individual para encontrar o conteúdo ideativo que determina a sua própria vontade. A ambiguidade das consequências do seu ato não trabalha como peso sobre a balança decisória intuída. O peso significativo é conferido pela intuição conceitual que é simultaneamente força motriz em sua vontade e motivo ético em seu querer. Não é a cultura, nem a época, a localização, a interação social, ou a subjetividade do indivíduo que determinam a vontade da ação. Estas instâncias cedem e abrem espaço à determinação contundente do querer intuído.

As reflexões de Steiner (2000, p.124) não tratam de diagnosticar todos os limites para uma ação em liberdade. Ele reconhece as barreiras físicas e históricas que impedem a liberdade. O objetivo steineriano é evidenciar onde reside a possibilidade da liberdade, é revelar qual instância humana é o ensejo para uma ação autenticamente ética. O próprio indivíduo pode ser o seu limite, uma vez que há indivíduos com poucas ideias que necessitam receber de outros os conteúdos ideais. Porém, mesmo os indivíduos ricos em ideias podem limitar-se à sua imaginação moral pouco desenvolvida (não transforma suas ideias em representações morais quando está diante dos fatos da

vida), ou não possui técnica moral, ou seja, não possui conhecimento aprofundado sobre o fenômeno (objeto) no qual quer atuar.

Outro limite que pode ser acrescentado é a rejeição do grupo social no qual o indivíduo se encontra, caso este não consiga traduzir suas ideias ou não consiga se fazer aceito por aqueles que estão em seu entorno. Neste caso, se o seu intento depende de muitas forças, a solidão pode manter a intuição conceitual somente no plano das ideias. Este é o risco do pensamento steineriano, sua tendência platônica de iniciar a exploração pelo mundo das ideias e ficar por ali mesmo, sua permanência no idealismo não leva à concretização objetiva na realidade. O individualismo ético resolve a questão da individualidade quando esta depende unicamente de si mesma para a concretização de seus intentos. Se a conquista da meta intuída conceitualmente for dependente exclusivamente da vontade da individualidade, a ação genuinamente livre se concretiza na realidade. Entretanto, se uma individualidade necessita da colaboração alheia para atingir suas metas éticas ideais individuais, ela passa a procurar outros meios para atingir tal fim. A individualidade pode exercer uma influência carismática sobre outros e despertar o querer alheio com suas intuições conceituais. Isto dependerá de uma série de fatores influentes, dentre eles: sua capacidade de se fazer entender no cotidiano comum – trazer em palavras compreensíveis e aceitáveis o conteúdo dos conceitos intuídos para aqueles que acolherão estes em suas vontades; a flexibilidade do grupo social na aceitação de ideias renovadoras e sua capacidade de empreender tarefas desafiadoras; a afinidade entre as intenções intuídas por um indivíduo e a expectativa de grupo em geral. A atualidade é uma época de desaparecimento do carisma (WEBER, 1982, p.177). O mundo, quanto mais civilizado, mais pragmático se torna. Despertar a vontade alheia não é mais questão somente de persuasão ou de disseminar o entusiasmo coletivo, através de uma exposição convincente da congruência e pertinência das ideias intuídas de uma individualidade. Há também o enfrentamento da inércia mental da coletividade humana, atrelada aos seus hábitos mentais subjetivos e condicionados à redução do consumismo.

Quando um ideal intuído depende da força motriz de muitos indivíduos, a individualidade portadora deste ideal necessitará de recursos materiais para encetar

suas metas. As limitações físicas e históricas vinculam-se ainda ao potencial cultural de uma individualidade e ao campo de relações sociais. Para uma individualidade não redundar num idealismo sonhador, ela necessita de um querer que se proponha a superar todos esses impasses da realidade e que possa viabilizar pelo reconhecimento alheio ou institucional, a consciência coletiva da relevância e prioridade de suas intuições conceituais para o social.

Fora a questão do social, adentra-se aqui em outro problema para a individualidade: definir a proporcionalidade da importância pecuniária para delinear a finalidade de sua vida. É passível o reconhecimento do dinheiro como poderoso estímulo da ação humana. Uma meta que tem por representação mental a obtenção de ganhos monetários é mais estimulante que outras representações. O status social, o poder, o conforto, a aquisição de bens e segurança material, etc., operam como conceitos que se tornam o *leitmotiv* existencial geral. Estar sob a posse de recursos financeiros significa disponibilizar um dispositivo de aquisição do trabalho alheio, é um signo de poder. Compra-se o processo do outro, adquire-se o resultado do processo. O dinheiro como mecanismo de mobilização da vida econômica e social e como fator de rompimento do tempo e do espaço que potencializou a vida moderna, serve tanto aos desejos inferiores quanto aos altos ideais. Vivemos num sistema social onde a finalidade da vida de muitos é a representação mental pecuniária e não ideais humanos. “O ser humano em função do ganho como finalidade da vida, não mais o ganho em função do ser humano como meio destinado a satisfazer suas necessidades materiais. Essa inversão da ordem, por assim dizer, 'natural' das coisas, totalmente sem sentido para a sensibilidade ingênua, é tão manifestamente e sem reservas um Leitmotiv do capitalismo, quanto é estranha a quem não foi tocado por seu bafo (WEBER, 2004, p.46-47)”. Neste sentido, é o homem que serve aos objetivos mera e exclusivamente econômicos, invertendo a ideia de que a economia existe para servir ao homem. A última é um ideal a ser conquistado e praticado, o primeiro trata-se de representações compartilhadas culturalmente (o espírito da lucratividade e monetarista). O dinheiro permite concretizar representações (percepções) e concretizar ideais (conceitos). A fantasia moral pode driblar a falta de recursos e buscar representações

adequadas à condição objetiva da existência de uma individualidade. Uma grande dependência pecuniária e a sua indisponibilidade podem significar o adiamento da consecução dos ideais ou a desistência se o querer não for tão forte. A falta de recursos pode se tornar o ensejo de grande desenvolvimento da vontade própria que insiste no esforço superador ou fonte de ressentimento social e do desalento existencial. O excedente de recursos pode significar tanto a ampla realização espiritual, quanto a lassidão, o consumismo, a distração, a prepotência.

À parcela de ideais nos quais o fator pecuniário é imprescindível, a individualidade estará sob a decisão de empreender todos os seus esforços, de que maneira e por quanto tempo para tentar obter o que necessita. Se a intenção de Steiner é desenvolver um idealismo objetivo, não se pode ficar restrito somente à abstração dos conceitos sobre liberdade, pensar intuitivo e individualismo ético. A compensação ao idealismo é o seu vínculo ao objetivo. O dinheiro é uma questão da vida concreta. O campo filosófico abre espaço à concretude da existência e no campo social o processo decisório é também um fator político, que define quais ideais serão realizados e de quais individualidades.

Os diagnósticos sobre os limites à liberdade são vastos, operam como discurso crítico que revela o perigo da unilateralidade do idealismo, mas são igualmente a justificativa para alguns em decretar prévia e absolutamente a impossibilidade da ação livre. Concernindo ao âmbito da possibilidade, as reflexões steinerianas receberiam a mesma crítica sofrida pela fenomenologia, de se tornar especulação possibilitária.

O debate em Steiner não é político, é existencial. A genuína individualidade irá se perguntar se o seu agir está imbuído de um querer próprio, ou se o seu agir é involuntário. Descubra a parcela livre e a parcela não-livre do seu existir. Evoluir, em Steiner, recebe o sentido de uma continuidade de aplicação da vitalidade na direção da realização de conceitos morais intuídos pelo pensar livre. É um redirecionamento existencial a partir da concepção consciente da finalidade da vida individualizada para dar segurança e impulso aos motivos do querer. A individualidade é livre quando a sua finalidade existencial é espiritualizada, individualizada. Ela é não-livre quando a finalidade de sua vida está adaptada aos anseios alheios (conforme o pai quer, a igreja

quer, ou alguma outra autoridade quer). A finalidade opressora que expurga o sentido da vida é uma finalidade extra-humana. A opressão ocorre quando o conceito do efeito, que determina a causa do agir, é imposto externamente.

Para abordar o agir humano, Steiner baseia-se no processo cognitivo. É a compreensão da essência do processo cognitivo que permite a apreensão da regularidade do agir humano, revelando o seu objetivo na existência. Somente se o eu compreendeu a essência do agir, ele se sente dono do mesmo. Apoderar-se do seu próprio atuar no mundo requer, de antemão, o domínio sobre as leis que o regem. Este domínio significa um discernimento em si próprio (do agente) entre elementos que o determinam e a instância que torna o agente o ser que se autodetermina na sua ação.

Conhecer a si próprio como personalidade que atua, significa, portanto: possuir, sabendo, as leis que determinam o agir, isto é, os conceitos e ideais morais. Conhecendo essa conformidade com tais leis, o nosso agir é, também, obra nossa. A regularidade não é, nesse caso, dada como algo exterior ao objeto no qual constata a atuação, mas sim como o próprio conteúdo do objeto empenhado numa atividade viva. O objeto, nesse caso, é nosso próprio Eu. Se este compreendeu, pela cognição, a própria essência do seu agir, também se sente como dono do mesmo. (STEINER, 1979a, p.66)

Por isso, a importância de se compreender o que Steiner entende por individualidade, para separar o agir que pertence ao âmbito humano genérico, da força singular que reside unicamente num sujeito específico. A questão, então, é saber quando o agir é realmente de uma individualidade e, para isso, as reflexões recaem sobre a relação entre os atos de vontade, o eu consciente e o pensar. A análise steineriana aborda inicialmente a dupla gênese dos atos de vontade: os motivos, que são o fator conceitual ou representacional transformado em causa que determina momentaneamente o agir; e as forças motrizes, que são o fator da vontade na organização psicofísica humana transformada em causa que determina permanentemente o agir. Ambos os fatores são analisados em sua fenomenologia e em seu quadro evolutivo, quando atingem o auge de suas manifestações (STEINER, 2000, p.106).

Os motivos expressam o objetivo da ação, porém, eles não operam sozinhos. Cabe a cada indivíduo dirigir sua vontade para a realização de tal intuito e, neste ponto,

os indivíduos diferenciam-se entre si. Devido à constituição particular de cada um (disposição caracterológica), o mesmo conceito ou representação mental desperta motivos diferentes em cada ser. A vontade, então, além de ser determinada pelos motivos, é também influenciada pela subjetividade do sujeito (disposição caracterológica). Todo o conjunto de representações e sentimentos habituais de uma pessoa determina se um motivo torna-se ação ou não. A amplitude e a qualidade das representações (pelo âmbito mental), e as reações de simpatia ou antipatia em relação a estas (pelo âmbito afetivo), compõem a subjetividade e são os fatores que configuram o modo particular de um sujeito em converter motivos em atos de vontade.

A subjetividade está envolvida com o campo representacional do sujeito e é o nível inferior dos motivos para uma ação. Compõem estes motivos as ações movidas pelo egoísmo e pelo hedonismo, os atos que têm como meta o bem-estar próprio ou do outro, os modelos de agir de acordo com a tradição cultural ou padrões de um grupo social e as tendências coletivas contemporâneas. Um fato ou fenômeno pode ter diversas interpretações, de onde derivam a miríade de motivos diferentes que cada sujeito encontra para realizar ações distintas. Um fato pode ser o mesmo para várias sujeitos, mas cada um o percebe e o representa a partir de sua perspectiva (do seu lugar e de sua constituição psicofísica). É a representação mental que influencia a subjetividade humana, que desperta ou não a vontade para consumir a ação. A positividade ou a negatividade no resultado dessa influência depende do modo como a representação atual – vinculando o conceito ao fato em questão percebido – reagirá com o cabedal de representações e padrões de reação afetiva que o sujeito possui previamente.

A subjetividade humana pode ficar circunscrita aos interesses exclusivos de um sujeito particular, ou pode vincular-se a princípios morais que vigoram socialmente. Steiner (2000, p.111) destaca o bem-estar da humanidade em geral e o progresso cultural para a evolução humana como os princípios que regem a vida como um todo. Estes princípios são idealizados, indicam uma noção genérica para as atitudes, baseiam-se em conceituação pura. Ele considera uma evolução do sujeito quando este não somente é motivado por um princípio externo – porque outros o fazem ou o

conclamam – mas quando o princípio manifesta-se como uma voz interna, sendo esta sua autonomia e consciência moral. Os ideais morais são a referência comum aos seres humanos, porém, recebem diferentes interpretações, pois, para cada situação concreta da vida (percepção), cada sujeito tem sua representação (conceito) dela. Os motivos estão presos à subjetividade humana, enquanto vinculados às representações – sejam estas reprodução de padrão social ou formuladas de modo bem singular. A superação dos motivos subjetivos do agir só é possível quando o conteúdo do conceito chega ao indivíduo por intuição pura. Pela intuição consciente, o motivo de uma ação atingiu seu grau supremo, não tem ligação necessária com o passado, nem submissão à subjetividade, ou restrição do mundo sensorial. O motivo em seu ápice evolutivo bebe da fonte no mundo das ideias diretamente.

A subjetividade humana está imersa no seu campo perceptivo e no seu campo afetivo. Não são todos os conteúdos percebidos ou emotivos que passam pela consciência para a sua respectiva conceituação. Sempre que isto acontece, eles se transformam em representações, correspondem às reflexões sobre os motivos apresentados acima. Entretanto, a percepção pode despertar a vontade, ou o sentir, sem qualquer mediação do pensamento. Neste caso, são as forças motrizes que geram a ação. Nos primeiros estágios, o fator volitivo causa a ação sem qualquer interferência de outra natureza, que não seja da percepção ou do sentir. A percepção da fome ou da dor determinam a reação de ir em busca do saciamento ou de proteção. Os sentimentos de ódio, compaixão, vergonha, entre outros, podem causar uma atitude sem o intermédio da reflexão. Estes são os dois primeiros níveis onde as forças motrizes compõem a subjetividade. O nível superior das forças motrizes ocorre quando estas são despertadas diretamente pelo pensar puro. Novamente aqui não há mediação. No grau supremo, a vontade e o pensar são uma coisa só. Todo o conteúdo conceitual já é diretamente fator da vontade. A expressão da vontade é a própria atividade do pensar. A essência pensante concretiza-se imediatamente no mundo, sem qualquer dependência em relação à subjetividade.

O supremo grau da vida individual é a capacidade de pensarmos conceitos universais livres da influência do mundo dos sentidos. Chegamos ao conteúdo de um conceito por pura intuição conceitual, a partir da esfera das ideias. Tal conceito inicialmente não possui relação nenhuma com o campo das percepções. Quando agimos sob a influência de um conceito determinado por percepções, isto é, uma representação mental, somos influenciados indiretamente pela percepção. Quando agimos seguindo apenas a intuição conceitual, é exclusivamente o pensar puro que constitui a força motriz do agir. (STEINER, 2000, p. 109)

Tanto nos motivos, quanto nas forças motrizes, a influência da subjetividade acontece somente nos primeiros níveis. Os dois fatores coincidem em seus graus superiores e transcendem o que é subjetivo, “nenhuma disposição precedente e nenhum princípio moral externo normativo determinam o nosso agir. A ação não segue um padrão e tampouco é a mera consequência de um estímulo externo, pois se determina por seu conteúdo ideal” (STEINER, 2000, p.112). O verdadeiro agir de uma individualidade, para Steiner, é unicamente oriundo de intuições morais. Esta é uma capacidade que precisa ser desenvolvida por quem pretende atuar de modo autenticamente individual. O que pertence à individualidade é algo exclusivo, não tem origem na herança natural, nem nos condicionamentos culturais. A intuição moral não faz parte da subjetividade, nem de um código ético externo.

O individualismo ético é o exercício de uma liberdade condicionada, atrelada ao dever, que não pode ser confundida com “fazer o que bem entende”, no sentido licencioso da palavra. Não é entrega passiva aos impulsos instintivos, nem é atender às intenções de atração ou repulsa da psique em relação ao mundo, tampouco é servir a códigos preestabelecidos por costumes deste ou daquele povo, de uma época ou outra. O dever não é uma referência externa ou um padrão de conduta. A noção de um dever, se teve sua validade em alguma situação específica (local e/ou temporal), não significa necessariamente sua permanência em outras circunstâncias. Qualquer fato, fenômeno ou situação é apenas o ponto de vista de um sujeito, é sua percepção individual. Determinada conduta é considerada um dever (de todos) quando culturalmente foi aceita e tradicionalmente cultivada. O problema ético da humanidade é a intenção de estabelecer universalmente o mesmo conceito de dever que seja válido para todos, em todas as situações. Porém, o fenômeno, ou fato, fornece somente a percepção, é o

objeto percebido do sujeito como conceito cognitivo. O esforço humano tem sido encontrar um conceito (noção) moral como conceito cognitivo. O apontamento steineriano abrange o conceito moral como conteúdo ideal, onde a percepção é necessária para a compreensão do objeto, mas não como definidora do dever. O conceito moral “dado pelas coisas e situações tem a sua validade, mas num nível superior ele coincide com a ideia à qual chego por intuição” (STEINER, 2000, p. 113). O conceito moral superior é encontrado no processo interno individual de superação da subjetividade inicial de qualquer percepção, pela determinação intuitiva de seu conteúdo. Então, a liberdade em Steiner é a realização de um dever que não se orienta pelo prazer que uma ação proporciona ou não. A análise do dever não é pautada pela facilidade ou dificuldade de sua execução, de sua aceitação ou refuta por esta ou aquela forma cultural de compreender os fatos.

Não há unanimidade entre o certo e o errado. A genealogia da moral de Nietzsche foi um passo na revelação da não-naturalidade dos mandamentos morais. Entretanto, na liberdade steineriana o princípio não é a negação de um dever qualquer já adotado, ela inclui as múltiplas formas de dever estabelecidas pelas diversas tradições, permitindo ao indivíduo a abertura de encontrar em si próprio a elucidação para sua questão específica. O problema torna-se a capacitação individual para galgar este ponto evolutivo do potencial humano. Qual é o processo requisitado para tal conquista? Quais os parâmetros de um indivíduo para o seu autorreconhecimento de estar neste nível da captação intuitiva do conceito moral de certo fato, no sentido de fornecer a certeza mínima necessária para o ímpeto de uma ação particular?

O outro lado da certeza é o campo da subjetividade – diversas referências que, se comparadas entre si, relativizam o valor uma das outras sem a definição de algo absolutamente válido. A superação inicial do ponto de vista subjetivo é necessária na medida de avançar além do campo perceptivo próprio, porém, o conhecimento de outras perspectivas aumenta a dúvida, não a resolve. A prisão à própria subjetividade é um modo de limitar-se, é um caminho mais confortável de estabelecer valores uma vez que evita a todo custo a confrontação com outros referenciais. O apego à subjetividade do social, à norma coletiva, é a maneira mais fácil de ser aceito pelos outros. A

aceitação do posicionamento de outras subjetividades é um passo inicial e, por um lado, é perturbadora, uma vez que não estabelece o que é exatamente certo ou errado, mas atenua as certezas subjetivas fechadas em si evidenciando suas idiosincrasias.

O processo de um indivíduo para conquistar o grau evolutivo que requer a liberdade steineriana perpassa a transcendência da subjetividade individual e coletiva, e não a sua afirmação. Qualquer preceito moral que se validou como motivo ético é uma noção geral para as situações particulares e tem sua importância no caminho evolutivo de um indivíduo. Ninguém atinge diretamente o nível intuitivo sem passar pelos estágios prévios. Enquanto o indivíduo não for capaz de realizar intuições morais, são os códigos éticos que lhe servem de baliza. Steiner (2000, p.120) apenas não os declara como universais ou como auge evolucionário humano. As leis da sociedade são leis pensadas por individualidades e corresponder a elas está incluído no individualismo ético. Mas estas mesmas leis não são um conjunto estanque, elas precisam de revisão e reformulação porque são frutos de percepções de acordo com certa época de uma sociedade. É possível a um indivíduo ter “intuições melhores”, estar à frente de seu tempo, estar além do grupo social no qual se encontra. Isto não quer dizer que a liberdade - eticamente compreendida – redunde em exclusivismo individual, “... o homem não pertence somente a si próprio; ele também pertence à sociedade” (STEINER, 2004, p.104). O individualismo é a evolução do homem, mas não sem o risco do egoísmo excludente, onde a consideração pelos outros é descartada. O individualismo ético é o processo de uma individualidade na aquisição de direção para a realização da sua lei existencial encaixada na ordem do todo. Essa lei existencial encontra diversas maneiras de manifestação em cada indivíduo. A ideia de liberdade humana é uma só, mas na realidade é uma infinidade de manifestações. Querer basear-se nas manifestações alheias, só como imitação de padrão externo sem a afinidade com o conteúdo moral internamente intuído, pode significar o perder-se em meio ao emaranhado de referências subjetivas díspares entre si. Situação conflitiva esta que se encontra o sujeito em condições pós-modernas, onde o meio social é palco de divulgação aberta de inúmeras noções do que é certo ou errado que não concordam entre si.

O individualismo ético só reconhece o valor da aparência quando esta sintoniza com a essência, que é o conteúdo moral intuído que surge independentemente da percepção do objeto. Este é o parâmetro de reconhecimento para uma individualidade: o conteúdo moral não espera por comparações com outras manifestações da ideia de liberdade. Ele é imediatamente o motivo e a força motriz de uma ação. A própria ideia intuída é a vontade despertada. O indivíduo eticamente imbuído reconhece o valor de um pensamento pela sua força inerente. Na intuição moral, o pensar é um querer, o espírito é no corpo. Não existe separação, a liberdade steineriana é uma conquista da unidade em si próprio. Ela não se faz sem o conhecimento, sem o processo cognitivo, sem o romper com as barreiras da subjetividade, sem o esforço interno, sem a transcendência da sua perspectiva.

'Pontos de vista' como materialismo, realismo, idealismo, espiritualismo, tal qual são desenvolvidos por pessoas de orientação abstrata para elaborar teorias complicadas no mundo físico, a fim de significarem algo inerente às próprias coisas, perdem todo e qualquer interesse para o conhecedor do supra-sensível. (STEINER, 2006, p.223-224)

Neste sentido, a liberdade steineriana é a luta interna para superar o idealismo unilateral também. Parte-se dele em direção à realidade concreta. Somente a ideia intuída não faz sentido. É idealismo objetivo porque não se abandona às abstrações, porém, assume-se na existência concreta do mundo. A realidade exclusiva do pensar é incompleta, o querer desperto por ele é a sua continuidade. O conteúdo do pensar só alcança a plenitude quando acontece na vida.

Ao mesmo tempo que é individualismo – porque se funda sobre a ideia intuitiva por um indivíduo específico – este é somente ético quando o móbil da ação é o amor por ela mesma. Então, individualismo ético não é amor do indivíduo por ele mesmo (egoísmo, subjetividade), é amor pela ideia da ação (STEINER, 1980a, p.149-150). Qualquer ação movida por egoísmo tem alguma intenção de proveito por detrás. Se o proveito não é possível, a ação não se realizaria. A atitude ética livre não exclui algum benefício que o indivíduo possa ter com ela, mas não está presa unicamente aos benefícios próprios como meta. O individual é a intuição, o ético é o seu altruísmo na realização. O indivíduo se afirma em si pela ideia e renuncia a si na ação. A ação

individual onde o indivíduo requisita algum retorno para si não está pautada na ação livre propriamente dita, desviou-se para os interesses do indivíduo e possui um cunho egoísta, uma coação do interesse próprio. Para o idealismo não ser absoluto, o individualismo ético torna a ação absoluta, no amor que reside nela mesma; ele é o fundamento do idealismo objetivo. O amor, neste sentido, é a força devotada à concretização da ação que não está coagida por benefícios individuais, não tem por condição a espera de algum proveito. É doação absoluta ao ato em si. O conteúdo moral intuído e manifesto é propriedade exclusivamente individual, mas sua realização é para o mundo, é propriedade geral.

O diferencial da ação no individualismo ético é que o seu altruísmo não possui necessariamente a conotação religiosa do termo. Define simplesmente o aspecto abnegado do ato, porém, mantém a fonte inspiradora da atitude fora dos princípios religiosos. Ou seja, agir conforme um mandamento altruísta apenas acatando-o como autoridade externa não é uma ação livre. O indivíduo submete-se, realiza algo que é valorizado pelo grupo social ao qual pertence. Implicitamente pode até esperar o proveito do reconhecimento social para si, ocultando um egoísmo no ato denominado de altruísta. O altruísmo da ação do individualismo ético refere-se ao fenômeno de renúncia da subjetividade e da organização psicofísica humana; elas cedem suas predisposições para a manifestação direta da ideia.

O individualismo ético é o princípio do sujeito abnegado. A individualidade é mais autêntica quanto mais se autoafirma e se autorrevela pela ideia intuída e quanto mais renuncia a si própria na ação ideativa. As ações onde não há renúncia não pertencem à individualidade genuína, porém a algo que em certo grau é relativo ao comum. A renúncia de si próprio na ação exime o indivíduo do próprio egoísmo, no sentido da manutenção de seu cunho ético. A questão, para não cair na ingenuidade fácil, é manter a concepção intuitiva da ação conectada também aos seus efeitos sobre os outros, para não se tornar alvo do interesse alheio. Em outras palavras, há o risco do altruísmo de um indivíduo trabalhar em prol do benefício egoísta de outros.

É o próprio pensamento intuitivo que opera como avaliador das consequências da ação da vontade no mundo. O conteúdo ideal determina o que deve ser feito, mas

toda ação realizada transforma-se em percepção. O fruto da ideia inserida no mundo é um conteúdo percebido, que num círculo retroativo, gera um novo conceito que pode vir a ser a ação reformulada.

Não existe individualismo ético se o indivíduo não desenvolveu em si e por si próprio o conceito de si mesmo. Sem o conceito de ser livre, as ações requisitam os princípios por uma autoridade externa. O pensar intuitivo é a capacidade de configurar pensamentos que emanam do conceito de si mesmo como espírito livre, que fornece a representação mental da lei que jaz na existência individual. O indivíduo somente tem o direito de desconsiderar o que os outros fariam em certa situação se ele mesmo se autolegisla. Para o espírito livre, o que vive em seu coração está amalgamado com os impulsos para a realização da intuição moral.

A ideia do individualismo ético não diz que o homem é livre. Ela aponta apenas para uma possível liberdade a ser conquistada a partir da transformação da consciência. Assim como o homem, inicialmente preso à dicotomia entre sujeito e objeto, pode elevar-se à compreensão dinâmica da realidade, ele pode superar também a dicotomia entre dever e paixão. É preciso pensar o homem capaz de evoluir também mentalmente, e não apenas num sentido biológico. (VEIGA, 2001, p.93)

O direito ao direito de espírito livre é querer para si o dever do dever. O receio que existe na liberdade individual é o desmantelamento da ordem social se cada um faz o que quer. O individualismo negativo fundamentado sobre o egoísmo e o hedonismo é somente o dever do direito; o preceito é uma subversão para a harmonia do todo social, pois as partes rompem com a solidariedade da coesão e requisitam que o todo (o social) sirva-lhes, atenda aos interesses exclusivamente individuais – fechados em si e excludentes (sem consideração das consequências sobre os outros). O individualismo exclusivista e excludente é o dever do direito, a exigência da licenciosidade.

O individualismo positivo fundamentado no eu compromissado com o devir existencial próprio e alheio é o direito do dever; o preceito é a condição para a harmonia do todo, pois as partes estabelecem laços solidários a partir da coesão interna. É a coesão individual somada em diversas individualidades que formam a coesão do todo.

O individualismo ético é o direito do dever, a licença para realizar a exigência da lei existencial, é querer o dever particular.

Steiner problematiza a questão definindo a ação verdadeiramente individual não como aquela que segue seus impulsos ou que é serva de suas cobiças. Ação individual é aquela orientada pelas ideias intuídas no conceito de espírito livre do indivíduo. Este conceito não é dado, os moldes culturais não o possuem e o comunicam aos indivíduos. O individualismo ético pressupõe a elaboração ativa de um conjunto de ideias para a configuração do conceito da própria personalidade individual. As metas do desenvolvimento ontológico situam-se na lei inata de ser e vir-a-ser (evoluir).

Quando o próprio homem é o objeto de sua percepção, o seu conceito de espírito livre requer elaboração. A subjetividade humana mantém separado a percepção do objeto homem do conceito homem, que no auge da sua evolução é o conceito de espírito livre. Não é suficiente este conceito ser criado uma vez, para então tornar-se posse, referencial fixo para o indivíduo. Ele precisa ser continuamente reaccessado ao longo de toda a existência individual. Há uma multiplicidade infundável de noções subjetivas porque o homem como objeto de percepção sempre muda: uma vez jovem, outra idoso; em cada situação existencial: solteiro, casado, divorciado, viúvo; por variações de gênero, de etnia, de sexualidade e estilo cultural. O indivíduo permanece em sua subjetividade, em sua imperfeição, se ele não assume a si próprio como objeto a ser transformado.

A natureza faz do homem um mero ser natural; a sociedade, um ser que age conforme leis; um ser livre somente ele pode fazer de si mesmo. A natureza abandona o homem em determinado estado de sua evolução; a sociedade o conduz alguns passos adiante; o último aperfeiçoamento somente ele pode dar a si mesmo. (STEINER, 2000, p.118)

A postura evolutiva é a de um ser humano como uma escultura que esculpe a si própria. São três os estágios que constituem o homem. O natureza lhe concede uma certa condição inicial. A sociedade transforma esta condição natural por meio de processos de aculturação. Somente o indivíduo, em si e por si, pode recondicionar-se a partir de impulsos próprios. Questionar a efetividade do individualismo ético é averiguar sua inserção somente no terceiro nível de constituição. Se o agir tem por base o que

vive graças à sua herança natural, o indivíduo está atuando por determinação congênita, ele vem ao mundo com seus apetites, suas tendências e suas necessidades. Se o agir tem por fundamento o que existe graças ao condicionamento cultural, o indivíduo está atuando pelo que foi adquirido; o mundo molda seus anseios, suas metas e expectativas, seu modo de pensar, sentir e agir. Não há condição para a efetividade do individualismo ético fora da individualidade. Não são as vicissitudes da existência que lhe servem de ensejo, nem as perspectivas das subjetividades culturais o promovem. É possível refutá-lo, negá-lo ou desconstruí-lo, mas estas tentativas não podem reconhecê-lo, pois não encetam o método de observação. Só é possível reconhecer sua potencialidade humana por quem se autodeterminou a ele. Desapropriar-se das limitações subjetivas é um primeiro passo na atenuação da influência natural e cultural. Porém, o passo significativo no individualismo ético é a articulação de ideias intuídas que é peculiar em si e que são ativadas para a decisão de uma orientação do agir. Elas compõem o sistema moral do indivíduo.

As coisas e os fenômenos permanecem um enigma ao homem enquanto ele não os supera pela cognição. A divisão aparência e essência nas coisas é unificada no processo cognitivo. A existência individual também é dupla, é dividida, permanece subjetiva, se não for superada pelo espírito livre.

O anseio por liberdade é uma questão ampla na modernidade, nasce como impulso em busca da autonomia, pela independência e pela determinação do indivíduo a partir de si mesmo. Na pré-modernidade a coerção existia por disseminação do medo ou por ameaça de punição. A ordem social estava garantida por manipulação desses mecanismos psicológicos. Na modernidade, as referências de segurança, garantia e certeza são o norte humano e bebem da fonte na racionalidade. Esta se limitou – em sua aplicação genérica – à sua forma instrumental e exploradora. A secularização destituiu as autoridades eclesiásticas e a racionalidade instrumental subjugou os poderes da natureza. Existências humanas em função de finalidade unicamente econômica existem porque um significativo contingente de indivíduos é portador desta forma de racionalidade e aplica-a tanto no trabalho como na vida pessoal. Aqueles que não são inclinados à racionalidade instrumental, tornam-se adeptos dela por meio do

treinamento, para conquistas de vagas no mundo do trabalho, para sobrevivência, ou para enriquecimento e a exploração. A coação interna é mais perigosa porque é invisível, é buscada e escolhida voluntariamente pelo indivíduo. Não é tendência humana se revoltar contra o que lhe traz conforto e segurança. Na pré-modernidade apelava-se para os sentimentos, por trás dos argumentos havia o castigo divino. Na época da Razão, apela-se à inteligência do indivíduo persuadindo-o de que é livre porque pode escolher e porque a razão que reside nele seria a porta-voz da liberdade. Porém, escolhe segundo os ditames preestabelecidos dentro do racionalizável. A questão é que a genuína individualidade transcende a racionalidade. Ela não cabe no escrutínio racional, ela está em um patamar mais profundo, é um nível mais intenso de existir. Quem disse que a individualidade superior latente em um indivíduo precisa de total estabilidade para o seu desenvolvimento? Pois são justamente os choques do destino que operam como impulsores. Qualquer situação que retira o indivíduo da passividade lhe traz o desafio do novo e abre a definição do futuro a partir do presente. A ilusão da racionalidade cai na velha história de um mínimo de conforto, porém, o tempo passa e a tendência é continuar elevando o nível mínimo sempre para um pouco mais. Nada de novo debaixo do sol. A conclusão é redundante. Entretanto, mais redundante ainda é que, na cultura do individualismo, genericamente abre-se mão da própria essência existencial em nome da aquisição. A coação interna da racionalidade é persuasiva, convincente e conformadora, e além disso tudo, incute a “certeza” ilusória de que esse é o caminho livre.

É irrefutável o argumento de que em qualquer situação onde não é permitida a escolha não há liberdade. Porém, tampouco é o fato de se realizar uma escolha que a estabelece imediatamente. O cavalo escolhe seu alimento no campo da pastagem e sua escolha não é livre, é determinada pelas propriedades de sua espécie. Indivíduos que compõem a cultura da massificação fazem escolhas idênticas, afirmam seu individualismo com atos padronizados. O sentido de escolha e liberdade fica preso à noção de mercado econômico. O pensar intuitivo abre para escolher a escolha (metaescolha), para decidir sobre o modo de resolução. Na racionalidade instrumental e na cultura massificada, a escolha já está escolhida, realiza-se nos indivíduos por

convencimento persuasivamente coercitivo. Então, precisa existir a possibilidade da escolha, mas ela em si, não pressupõe um ato livre. A liberdade, profundamente compreendida, requer uma abordagem integralmente processual. A escolha é o ato último antes da execução propriamente dita. O “como” se chega à escolha, o domínio plenamente consciente desse processo é que perfaz a liberdade integral, conectada à essência do destino humano. É claro que se há um ambiente que por diversas razões impede a escolha, ou há condições materiais objetivas que são barreiras intransponíveis para a consumação do intento, a liberdade é antecipadamente abortada. Porém, o oposto tampouco é a sua garantia. Condições culturais e sociais abertas à escolha e recursos materiais que disponibilizam a execução das metas não são requisitos exclusivos, compõem uma parcela da sua concretização. A liberdade integral e integralizante inclui o salto evolutivo na consciência individual. O pensar intuitivo é a postura de um individualismo ético, ambos compõem a base fundamental, imaterial e invisível da liberdade humana. A resolução e a execução são os componentes aparentes, a etapa final do processo. A complexidade da liberdade envolve a interdependência entre todos esses fatores apontados acima. A ideia de liberdade em Steiner não pode ser acusada de mero idealismo porque pauta-se também na sua realização na vida concreta. O método intuitivo apenas torna propriedade do indivíduo âmbitos da vida interna que, anteriormente, por passarem despercebidos, lhe coagiam. A superação das coerções internas é paulatina e trata-se do passo inicial. Chegar a ela é resolução processual, é contínuo ato volitivo do campo mental. O ser humano não está acabado, sua continuidade evolutiva depende dele próprio. A fantasia moral, a fonte criativa com conexão ao mundo das ideias, defronta-se com a percepção do fato, fenômeno ou situação existencial, para produzir a representação moral apropriada que despertará o ato de vontade. Exige-se, ainda, a técnica moral, o conhecimento intrínseco do objeto percebido, antes de qualquer escolha ou efetivação de uma intenção.

Entre encetar o método de observação conscientemente intuitivo e chegar à representação moral via fantasia moral, há somente a postura resolutiva individual. A questão do conhecimento intrínseco do objeto tornou-se ampla e profundamente

complexa em condições culturais pós-modernas, devido aos múltiplos referenciais científicos. As diversas correntes científicas têm suas opiniões e posicionamentos divergentes divulgados publicamente. O critério de elegibilidade do certo, ou do verdadeiro, ficou mais complexo, pois não há consenso na ciência. O excesso de informação e o acesso a muitos parâmetros conflitivos fermentam as dúvidas, externamente os indivíduos não encontram apoio para suas certezas. O conhecimento como fator basilar da liberdade tornou-se desafio complexo. O espaço cultural ou social que permite escolhas e decisões individuais e a disponibilização de recursos materiais para intenções individuais é assunto da sociologia, da história, da economia e da política. A natureza do método intuitivo é intrínseca e abrangentemente antidogmática, opera como suporte interno entre o clima conflitivo de opiniões díspares que reina na área do conhecimento. É um contraponto construtivo em meio ao criticismo desconstrucionista.

A humanidade tem exercitado seu poder reflexivo para dirimir as questões éticas. Quando o pensar racionalizado amplia-se, ele chega ao patamar da ambivalência. Por um lado, rompe com os limites de uma racionalidade unilateral que se restringia a ver apenas uma face da realidade. Por outro lado, ao revelar que a “luz e a sombra” coexistem em cada fenômeno e de que toda ação tem desdobramentos em ambas as direções, não deixa um parâmetro seguro para a tomada de resolução. O individualismo só é ético se o pensar que o guia for intuitivo. E este pensar não se pauta por princípios externos, não analisa se seu intuito é bom ou mau – o que sempre é relativo e ambíguo -, não é moldado ao que todos fazem, não obedece aos instintos, nem serve aos mandamentos morais. Na época atual predomina um pluralismo de normas, não há a norma a ser obedecida ou transgredida. O que há é um conjunto de normas distintas sob o discurso de diferentes autoridades.

No fim, não confiamos em nenhuma autoridade, pelo menos, não confiamos em nenhuma plenamente, e em nenhuma por longo tempo: não podemos deixar de suspeitar de qualquer pretensão de infalibilidade. Este é o aspecto prático mais agudo e importante do que justamente se descreve como a 'crise moral pós-moderna'. (BAUMANN, 1997, p. 28)

O ambiente social é multirreferencial, não oferece segurança absoluta para a tomada de decisão. O eu moral corre o risco de recuar ante sua possibilidade de se fazer individualmente ético, para fugir da solidão, para não vislumbrar sua impotência. Acaba, assim, cedendo a novas formas de autoridade ou conformando-se ao padrão que é coletivamente aceito.

As condições pós-modernas de vida, com seu fluxo cambiante rápido e extensivo, proporcionam mais instabilidade no objeto homem percebido. Stuart Hall (2005, p. 18) se refere à descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento para descrever a época atual. A pós-modernidade possui seu caráter descentralizador porque anteriormente a relativa estabilidade da dinâmica social permitia aos indivíduos uma certa permanência da percepção de si como objeto. Os lugares do sujeito no mundo (profissional, estado civil, identidade cultural) - como referências à percepção de si - possuíam uma certa durabilidade que operava como centro de parâmetros. O sujeito era centrado, pois sua subjetividade tinha centros estáveis para basear seus valores. Os centros estáveis lhe forneciam os princípios morais (da profissão, da família, da identidade cultural do povo ao qual pertencia). Entretanto, a vida contemporânea não oferece a durabilidade dos centros por um tempo tão longo quanto antes. O campo profissional é duvidoso devido às variações de mercado e da economia; o campo familiar nunca sofreu tantas modificações como nas últimas décadas; as identidades nacionais inserem-se em constante revisão, questionamento e reformulação na vida globalizada. O sujeito pós-moderno é descentralizado, ou, em outras palavras, não possui uma única autoridade para seus princípios morais e, ao tornar-se multicentrado, cai no paradoxo de não ter centro (este sempre é único). Múltiplas referências vêm da periferia, o sujeito descentralizado é periférico, conflitivo e fragmentado.

Alguns teóricos culturais argumentam que a tendência em direção a uma maior interdependência global está levando ao colapso de todas as identidades culturais fortes e está produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente e na diferença e no pluralismo cultural [...]. (HALL, 2005, p. 73)

A questão da identidade do sujeito não se resolve facilmente porque os argumentos antagônicos de perspectivas culturais opostas são todos convincentes. Se anteriormente o centro único punia os fora do comum por qualquer transgressão, atualmente não há a mesma intensidade punitiva, ou ela se extinguiu em certas localidades. A noção de normal é relativa à determinada localização do sujeito na composição cultural do universo social. Porém, ausência de punição não significa liberdade. Descentralizado é a condição do ser humano perdido, que não encontra o princípio moral que lhe guia externamente e não encontra nada dentro de si, ficando à deriva em meio ao mar de ondas das subjetividades.

Pautar-se em princípios externos quando a modernidade não estava radicalizada era mais fácil. As condições sociais ofereciam um terreno mais seguro e permanente para estabelecer prioridades de valores morais. A radicalização da modernidade intensificou e extensificou o rompimento do tempo e do espaço nas estruturas sociais e deu visibilidade a subjetividades (pontos de vista, perspectivas) que possuíam outras noções na prioridade dos valores. Decidir qual princípio moral é superior, baseando-se unicamente no debate discursivo e comparativo entre os grupos sociais que representam determinados valores morais, é estar no meio do fogo cruzado das subjetividades (principalmente nos campos político, econômico e religioso da vida).

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensionalidade quanto em sua intensionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. Sobre o plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intensionais, elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana. (GIDDENS, 1991, p.14)

O sujeito tende a ficar descentralizado porque sua vida individual concreta não tem garantias e a probabilidade é de que ela passe por muitas mudanças (muitas percepções). Não se garante o curso existencial coeso dentro de uma visão tradicional ou clássica, ou semelhante ao passado, ou similar ao dos antepassados. Sua vida concreta está atrelada à falta de permanência na vida social como objeto de percepção

e o sujeito vê a si como acentuadamente cambiante. Outro fator descentralizador é a visibilidade de múltiplas subjetividades e as transformações intrínsecas das instituições sociais que não oferecem um parâmetro universal de valores sociais, só aumentam a potência do perspectivismo. As condições sociais pós-modernas são uma persuasão a absolutizar o relativismo e à afirmação de que tudo é subjetivo. É uma tendência de entrega do sujeito à sua anarquia mental, onde a subjetividade é tudo e tudo é subjetividade. O relativismo, quando interpretado como absoluto (tudo é relativo), é a falta de parâmetro. A ética steineriana é o encontro do parâmetro, não pelas vias convencionais ou racionalizadas. É uma ética que institui a obrigação, porém, autoimposta, ou seja, é querer o seu próprio dever.

O posicionamento steineriano tampouco vai em direção a algumas tendências pós-modernas, como David Harvey (1992, p.48) que declara o dever como superado ou estabelece a anarquia acima da hierarquia. O individualismo ético em Steiner não se enquadra na definição de metanarrativa como interpretação teórica de larga escala pretensamente de aplicação universal. Não há universalismo dos conceitos morais no sentido de parâmetro formal preestabelecido, do modo como se compuseram as metalinguagens do passado na modernidade. A liberdade de Steiner remete à sua aplicação individual, mas tem sua fonte no manancial das ideias, que é única (universal), mas multiforme na sua manifestação. Neste sentido, a teoria de Steiner é uma metanarrativa que não trilhou pelos erros ou ilusões da modernidade que pretendia totalizar a razão. A manifestação da ideia moral da liberdade é plural e não padronizada. Os estilos de vida heterogêneos da pós-modernidade não ferem o princípio steineriano, nunca houve pretensão alguma de fazer uma filosofia que fosse a estabelecadora do código para os indivíduos. O significado de filosofia para a modernidade em Steiner não concorda com o conceito dominante neste campo acadêmico. Sua filosofia é fundada em princípio próprio, alternativo ao centro formalizado e tradicional; não é um grande esquema interpretativo que fornece “o modo correto” de se pensar. Pelo contrário, insiste em apontar que ninguém é detentor de um único modo correto de pensar que seja aplicável a todas as situações. É o objeto que requer o modo de observação e, por sua vez, o modo de conceituação. As múltiplas

formas de alteridade que são oriundas das diferenças de subjetividade, gênero, sexualidade, raça, classe e de configurações de sensibilidade temporal e local, são resultado da atividade do pensar, que em si é uniforme e emana do centro do fundamento do mundo.

A crise de identidade permeia a vida humana na contemporaneidade. O individualismo ético é a postura de uma identidade em contínua construção. A gnosiologia de Steiner destaca a mobilidade e a profundidade possíveis de serem alcançadas pelo conhecimento. Há sempre espaço para uma perspectiva superior, que pressupõe mais intensidade da atividade do indivíduo.

Portanto, descobrimos o eu antes de tudo na consciência do potencial não-realizado de qualquer experiência. Se nós perguntarmos o que isso significa, Steiner o tem descrito como um tipo de “buraco” psíquico ou um espaço negativo. O que quer que façamos com ele inicialmente é algo obviamente posterior a Hume ou também é uma concepção de identidade pós-moderna. O eu é essencialmente o que as coisas não são. Certamente, podemos encontrar uma imagem do nosso eu no registro das experiências passadas que nos transformaram no que somos agora, mas nossa verdadeira identidade não é definida por essas experiências; se fosse assim, não seríamos pessoas, mas armários cheios. Em vez disso, temos uma identidade contínua, uma individualidade, exatamente porque podemos continuar absorvendo mais experiências de forma unificada. (WELBURN, 2005, p.143)

A situação cultural nos moldes pós-modernos precipita uma condição humana que a humanidade não está previamente preparada. O individualismo possui seu caráter duplo por conta disso. Como condição reflexa das estruturas sociais, ou da dinâmica social contemporânea, o individualismo é uma ameaça quando deriva para um cunho exclusivista, é fechado em si, voltado só para o atendimento das necessidades corporais (vitais e de prazer), ou para a cumplicidade consigo próprio (conforto, sensações agradáveis, sentimentos suaves, decisão orientada sempre pelos caminhos mais fáceis, comodismo nos pensamentos e passividade na ação). Predomina o senso estético supérfluo em detrimento do senso ético. O individualismo não é um mau em si, sua inclinação ao individualismo excludente é que o deturpa. Individualismo é o fenômeno, é o substantivo, é o conceito. Ético é a sua qualidade, sua profundidade, sua essencialidade. O individualismo exclusivista é superficial, vazio, é só a aparência falsa. O termo estético em Steiner não é só a apreensão sensorial externa

e sua correspondente reação do sujeito; estética é apreensão da forma e substância pelo sentir. A distinção entre o verdadeiro e o falso na experiência estética baseia-se em Schiller (1990, p.134) que discerne a aparência estética da aparência lógica ou falsa. Afirmar que o individualismo predominante na pós-modernidade é estético é menosprezar o profundo sentido positivo da palavra, enfatizando o cunho superficial da cultura que lhe deturpou a gênese. O estético é o profundo, sua superficialidade é o modo materialista de ser tratado pela cultura convencional ou engajada só na sua apreensão simulada.

O pensar intuitivo fundamenta o individualismo ético. Ambos são a construção de uma identidade alicerçada em um caminho interno. Este caminho não é fornecido pela tradição, nem por algum modo cultural de ser. Experimentar a identidade é construí-la e a experiência da identidade é uma experiência de liberdade. Até aqui expus o processo reflexivo para a compreensão do mundo ideativo em sua relação com o ser humano e a possibilidade que este possui de desenvolver suas capacidades latentes. Estas concepções são abrangentes, não focalizam a questão da educação propriamente dita. Apresento, no tópico seguinte, então, a ideia de liberdade na Pedagogia Waldorf.

1.4 - A liberdade na Pedagogia Waldorf

Quando se analisa o papel de certos filósofos na composição de algumas pedagogias, cabe ressaltar que é sempre pelo viés interpretativo de algum pedagogo ou educador que, ao entrar em contato com o universo filosófico, passou a transpô-lo para o campo da educação. As ideias filosóficas, abrangendo o fenômeno da vida como um todo, tornam-se base de inspiração para pensar a educação. As metodologias, propriamente ditas, são estruturadas por especialistas do campo pedagógico. Esta situação não ocorre com a Pedagogia Waldorf. Nela, o sistema filosófico que lhe dá suporte e a estrutura metodológica foram fundamentadas pelo próprio fundador durante sua vida. De tal modo que entre a teoria e a prática pensadas, não há um filtro de outra personalidade. Steiner obteve sua experiência pedagógica ao longo de sua vida

principalmente como professor de aulas particulares em diversos assuntos. Chegou até a acompanhar o processo de um aluno com macrocefalia. Entretanto, em sua autobiografia, ele não demonstra que já havia em sua juventude o esboço ou a intenção de um projeto pedagógico. Suas ocupações no início da carreira estavam direcionadas à ciência, à teoria do conhecimento e à filosofia. A atividade como professor era condicionada ao seu sustento material. A oportunidade de inserir-se em escola veio bem mais tarde, quando morou em Berlim e tornou-se professor numa instituição marxista que tinha como público o proletariado alemão que se instruía no período noturno, após cumprir a jornada de trabalho (STEINER, 2006, p.293). O posicionamento epistemológico de Steiner não demorou a conflitar com a expectativa dos dirigentes da escola, principalmente porque os alunos estavam abrindo suas mentes além do que se esperava.

Quase quatro décadas após os primeiros contatos com as obras de Fichte, Goethe, Hegel, Kant, Schelling e Schiller é que Steiner funda a Pedagogia Waldorf. A influência das Cartas Estéticas nota-se na incorporação da arte no currículo, na metodologia, na didática e nos fundamentos filosóficos e antropológicos que embasam essa forma de educação. A adoção dos princípios artísticos e de suas regularidades intrínsecas na educação dizem respeito a quatro dimensões: a educação para a arte (curricular), a arte na educação (metodológica), a educação através da arte (didática) e a educação como arte (filosófica e antropológica).

Além do engajamento da presença do artístico na educação Waldorf, Steiner transpõe o aspecto processual no aperfeiçoamento individual como fator de autoeducação dos professores. A ideia de liberdade não faz sentido isolada como discurso teórico. No campo educativo, ela possui duas aplicações a serem verificadas na prática de modo direto: no corpo discente como seres em formação predominantemente heterônoma e no corpo docente como seres em formação prevalentemente autônoma.

Da estrutura filosófica steineriana à sua composição pedagógica e social, a ponte que conecta campos distintos do saber não é tão evidente. A Pedagogia Waldorf nasceu 25 anos depois d'*A Filosofia da Liberdade* e ela sequer é citada na autobiografia

de Steiner – que teve a narrativa interrompida próximo do ano de 1913 com a morte do autor em 1925. Seus fundamentos filosóficos foram construídos para a humanidade na modernidade. Sua pedagogia foi elaborada depois da incorporação de suas ideias filosóficas numa fundamentação antropológica ampliada, denominada de Antroposofia.⁹

Compreender a ideia de liberdade na realidade pedagógica é questionar sua concretização nos aspectos estrutural, processual, relacional e fundamental. Esses aspectos abrangem inter-relacionadamente os âmbitos curriculares, metodológicos, didático e teóricos. Em matéria de ensino, definem o “que”, o “como”, o “onde”, o “quando”, o “quem” e o “por quê”.

A composição do currículo Waldorf respeita a fenomenologia do desenvolvimento da consciência humana, definindo quais conteúdos são apropriados a certas etapas do desenvolvimento humano. A metodologia Waldorf vincula-se às orientações gerais sobre como devem se estabelecer os procedimentos pedagógicos. O aspecto relacional envolve a configuração social na realidade de uma escola Waldorf, ou seja, todas as intersecções possíveis entre os componentes do organismo social (docentes-discentes, discentes-discentes, docentes-docentes, docentes-familiares...). A fundamentação antropológica abarca o ser humano nas dimensões física, vital, psíquica e espiritual.

A influência schilleriana forneceu proposições fundamentais sobre o poder da mente humana e sua relação com o mundo e centralizou a liberdade como questão principal da evolução espiritual da humanidade. Schiller discute o problema da fragmentação da mente humana pela cultura moderna. Por um lado, a especialização individual trouxe o benefício ao social, pois permitiu que este alcançasse níveis de domínio jamais alcançados na história da humanidade. Por outro lado, o patamar coletivo ascende em detrimento da condição individual. A busca schilleriana é por uma recuperação da potencialidade ampla da mente humana. Para se apreender o todo (o

⁹ A aplicação na vida concreta dos fundamentos antroposóficos divide-se em outras áreas do conhecimento como medicina, agricultura, arte, sociedade. No caso da educação, o diretor de uma fábrica – Emil Molt – requisitou a adoção desses princípios na formação dos filhos dos operários (HOFRICHTER, 2005, p.6). A fundação da primeira escola levou o nome da fábrica (Waldorf-Astoria). Na realidade, só há a pedagogia steineriana. Em alguns países permaneceu o nome da primeira escola Waldorf (Alemanha, Brasil), em outros países, a alusão é direta ao autor (Escola steineriana, pedagogia steineriana).

mundo), o ponto de partida deve ser um todo (a mente). O desenvolvimento intelectual, como exemplo de orgulho da cultura moderna, vai justamente em direção contrária à compreensão holística da realidade. A escola convencional, como instituição de fomento dos valores culturais, adota os referenciais intelectuais de teorias fragmentadas para a formação do ser humano. A proposta schilleriana desvia-se dessa tendência e desafia-se a desenvolver as capacidades latentes da mente humana. Além de não enfatizar somente o intelecto, que só sabe recortar a realidade, a educação estética visa o desenvolvimento do âmbito afetivo do ser humano. Para se chegar à liberdade, o indivíduo precisa de sua humanidade impressa em sua natureza. Sua humanidade em si é um todo. Seu desenvolvimento integral comporta os aspectos mentais e sentimentais. A liberdade humana tem como base o desenvolvimento sadio e amplo dessas instâncias.

A ponte entre a concepção filosófica da liberdade e sua presença no campo educativo Waldorf depende de um exercício ativo. Schneider (1982, p.153-155) relaciona a consciência intuitiva, a fantasia e a técnica moral com a arte de educar e com a autoeducação dos professores. O pensar intuitivo dos educadores é a ponte para a apreensão da ideia de educação. O processo educacional é visto como o ensejo para o despertar desta capacidade latente nos professores. Para que isto se suceda, o educador imbuí-se de sua autoeducação. “Naturalmente, a ideia de educação não consiste somente em formar a capacidade de aprender, mas também a de se autorrealizar” (SCHNEIDER, 1982, p.154)¹⁰. Como fonte de parâmetros, a ideia de educação precisa sempre ser reaccessada, ela é o norte teórico. Para concretizá-la na realidade, os educadores têm o desafio de ativar sua fantasia moral, sua capacidade de criar representações adequadas ao seu mundo perceptual (contexto). Estas representações visam o direcionamento e a configuração da ação pedagógica, respeitando as leis do desenvolvimento do ser dos educandos (técnica moral).

¹⁰ [*Selbstverständlich besteht die Idee der Erziehung nicht nur darin, die Lernfähigkeit auszubilden, sondern auch die Selbstverwirklichungsfähigkeit.*] (SCHNEIDER, 1982, p.154) (Tradução do autor)

A autoeducação é considerada como o ativamento de um exercício pessoal para impulsionar a própria capacidade intuitiva e de fantasia do educador, ambas vinculadas com o conhecimento das leis que envolvem o amadurecimento humano. Este exercício pode ser incitado numa perspectiva intrapessoal, ou seja, do profissional que atua com sua individualidade e ideais dentro dessa proposta educativa. O exercício pode explorar a relação interpessoal, investigando como é exercida a ideia de liberdade nos encontros, nas relações sociais, principalmente entre docente e corpo discente. Nestes dois apontamentos investiga-se a efetivação viva da ideia de liberdade. Por outro lado, há também na estrutura metodológica a intenção de estabelecer um meio que atuaria como preparo para a liberdade humana. De uma certa maneira, vale lembrar que a ideia de liberdade concebida filosoficamente pressupõe, no mínimo, o homem já amadurecido biologicamente. Assim, quando se reflete sobre a Pedagogia Waldorf, leva-se em consideração que sua aplicação envolve na maior parte indivíduos em processo de desenvolvimento biológico e psíquico (discentes) e indivíduos que já cumpriram a etapa biológica e encontram-se na evolução anímica e mental. Se o foco está sobre os discentes, a Pedagogia Waldorf opera com princípios preparatórios para a futura possibilidade da liberdade humana. Neste sentido, os procedimentos pedagógicos podem ser analisados como exercícios de capacitação e a vida escolar, para crianças e jovens, seria uma vida de treinamento. Assim como uma escola de música não garante que cada aluno se tornará um concertista, mas durante a permanência dos alunos ela oferece experiências que amplificam o desenvolvimento humano para a execução musical, precisa-se olhar a Pedagogia Waldorf com esse enfoque de fase preparatória quando aborda os discentes. A questão de se tornar um concertista, ou de exercer efetivamente a ideia de liberdade na existência concreta, é uma questão de empenho próprio. A ideia de liberdade é super avançada, mas cada indivíduo parte do estágio onde se encontra. Este é o princípio do respeito personalizado que rompe com a normatização uniforme da modernidade. Cada indivíduo é realmente compreendido se abordado dentro de suas especificidades. Quantidade de conhecimento adquirido, a profundidade da compreensão, as capacidades conquistadas e habilidades desenvolvidas não possuem um caráter

obrigatório. Em vez de ser exigência externa, são alvos para o despertar da vontade própria, para exigência interna. O ideal de liberdade transposto para a realidade da educação é traduzido por estímulo a crianças e jovens ao querer interno para o conhecer e o desenvolver-se.

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. (STEINER, 2000, p.184)

Verificar este ideal no âmbito docente é perguntar por uma autoeducação, por uma postura individual preenchida de vontade própria de aprimoramento, amplamente considerado (intra e interpessoal). Dentro da concepção filosófica, o ideal de liberdade é questão de uma personalidade. Na realidade pedagógica, tem ponto de partida no indivíduo adulto, mas se torna fato no encontro vivo. No âmbito educacional, chega-se à ideia de liberdade por vários acessos, o filosófico não é exclusivo. Na própria metodologia, o ideal recebe uma configuração traduzida. A pluralidade de vias de acesso entre a concepção filosófica de liberdade e sua concepção na prática pedagógica torna complexo o seu entendimento, ou, no mínimo, exige mobilidade mental para a apreensão em diferentes universos linguísticos. Então, cabe questionar se a expressão filosófica da liberdade adquire propriedade principal, como caminho meditativo ao pensar puro, ou se por outros meios e processos diferenciados desenvolve-se a mesma meta.

Os fatos do cotidiano escolar e tudo que vem ao encontro do professor compõem o universo de suas percepções. Os fatos são os dados com os quais se lida. A ideia de liberdade opera como norte direcionador. A realidade nunca se encontra num nível de satisfação, pois cada encontro social é sempre único. A ideia é guia para a transformação de cada fato que está sempre incompleto. A abordagem intelectual, ao projetar o infinito do caráter ideal, que é perfeito em si, para a limitação dos fatos, não encontra o entusiasmo do aperfeiçoamento. A arte do ideal requer um salto da consciência para poder encarar a obstrução com uma vontade inequívoca de

transcendência. A pergunta pela verificação do ideal não precisa vincular-se somente ao cunho filosófico, ela pode receber respostas com matizes simplificados. No extremo oposto da profundidade filosófica, a liberdade é uma pergunta pela sabedoria da vida cotidiana. Questiona-se se o indivíduo que exerce sua existência na Pedagogia Waldorf sabe viver. Ou, por quais meios ele resolve a questão de dar sentido ao seu existir. A ciência se eximiu de responder à questão de qual é o sentido da vida. E no debate acadêmico as tentativas de resposta dividem-se entre nihilismos, existencialismos, materialismos, idealismos, criacionismos... Tampouco este estudo é a oferta de uma resposta pronta a quem venha lê-lo. Aliás, não há resposta pronta. Questionar a Pedagogia Waldorf é checar se ela oferece as ferramentas para a construção interna desse sentido. Se não há autoridades externas para a resolução da resposta e se o ambiente cultural pós-moderno é multirreferencial, a postura do individualismo ético está imersa num estado de conflito. Ela é a busca contínua por resolução.

Os exercícios de escala e arpejo constroem a habilidade de um músico. Anos de treinamento contínuo permitem a soltura e a espontaneidade diante de um instrumento. É o preparo que estrutura a expressão livre com o instrumento. Na realidade educativa, esses exercícios correspondem a alguns princípios metodológicos. Dentre eles, a prática de ativar na criança a efetivação de conclusões próprias é uma situação de habituar-se com a autonomia mental. Isto remete à orientação de Steiner para que os professores não trabalhem com conceitos fechados ou prontos para os alunos. O hábito de colocar a atividade mental própria dos alunos sob desafios adequados à sua maturidade é o estímulo para a autoconstrução da capacidade pensante. Este processo pedagógico evita que o conteúdo seja meramente expositivo e que a atividade mental discente seja apenas uma imitação do processo conclusivo já conquistado. Além disso, conclusões prontas podem ser obtidas por diferentes processos. Vivenciar, descobrir ou criar as conclusões próprias é muito mais profícuo para o desenvolvimento das faculdades mentais latentes do que receber passivamente as conclusões prontas. Neste sentido, é na vida escolar que se procura evitar a inclinação humana à unilateralidade mental. A flexibilidade para dominar diferentes processos exige sempre mais esforço. O domínio de um processo gera em seguida o conforto da passividade. A cultura educativa de

expor ao desafio de aquisição de outros processos é o ensejo para ampliar as faculdades mentais.

A dimensão da autoeducação é um dos princípios metodológicos subjacentes ao individualismo ético do professor. Torna-se difícil descrever do que se trata a ideia de liberdade na prática pedagógica se a reflexão envereda por uma evidência perceptível dela. Seria contraditório apresentar os códigos de conduta, seja no plano de ensino e aprendizagem, ou no plano de relações sociais. O receituário e os exemplos da experiência passada são a cristalização de uma inspiração vinculada a uma circunstância específica no tempo e no espaço. Sendo assim, cada um possui sua dinâmica, seu espaço interno para o surgimento de novas capacidades. “Como professor e educador, é ainda necessário ter paciência com a própria autoeducação, com o despertar do que realmente pode germinar e crescer dentro da alma” (STEINER, 2005, p.57). O cotidiano escolar é a apresentação de um sempre novo e a educação, em Steiner, é vista como a arte de conciliar a ideia de ser humano com a circunstância apresentada. A arte de educar é o constante desafio de presentificar a individualidade humana. O presente é fecundo se for criado. A mera repetição do passado não abre espaço para a pedagogia da presença, que num certo sentido traduz sua referência do espiritual na educação. A experiência da liberdade é uma experiência de identidade. O eu só pode se identificar no presente, porque ele sempre é. Por isso, a tradução da ideia de liberdade é composta pela ideia de autoeducação.

Já que, neste processo de devir, o ser humano se encontra como educando e ser emancipado (autoeducador, ou seja, autorrealizador com autorreconhecimento) numa relação de troca com a natureza, com seu próximo, bem como com o ambiente espiritual completo, ele se vê sempre numa trama de desenvolvimento determinada pela polarização da individuação e universalização, na qual respectivamente - pois ambos os pólos formam uma unidade - um dos dois pólos é dominante de acordo com a situação de desenvolvimento. (SCHNEIDER, 1982, p.160)¹¹

¹¹ [Da der Mensch als zu Erziehender und als mündig Gewordener (sich selbst Erziehender, d.h. sich selbst erkennend selbst Verwirklichender) in diesem Werdeprozeß in einem Wechselverhältnis zur Natur und zu seinen Mitmenschen sowie zur gesamten geistigen Umwelt steht, befindet er sich immer in einem durch die Polarität der Individuation und Universalität bestimmten Entwicklungsgeschehen, bei dem jeweils – da beide Pole eine Einheit bilden – einer von beiden je nach der Entwicklungssituation dominant ist.] (SCHNEIDER, 1982, p.160) (Tradução do autor)

Ensinar, na Pedagogia Waldorf, tem por orientação a busca individual por uma identidade sempre em construção no ato pedagógico. Este ideal não encontra comparação em qualquer entendimento que espera por uma formatação ou padronização da ação pedagógica. Assim, a autenticidade da Pedagogia Waldorf está imediatamente relacionada com a individualidade que aprende a ensinar. Ambos estão num eterno começo quando se efetivam no aqui e agora do contexto escolar. Não existe individualidade que se realize fora das relações sociais. A realização depende da dinâmica interativa. O conteúdo de ensino é previamente preparado como suporte dentro do espectro individual. Sua efetivação no ato pedagógico é tanto mais perfeito quanto mais vivificado pela intensidade interacional. A ênfase sobre a autoeducação deve-se à mútua dependência entre a qualidade da interação interpessoal (docente e alunos) com a qualidade da relação intrapessoal (docente consigo mesmo). A profundidade ontológica dessa inter-relação expressa-se na conscientização dos professores Waldorf de que a educação dos alunos se realiza pelo ser do professor, “a diferença principal atuante no ensino decorre da atitude mental do professor em todo o tempo de sua existência, atitude que ele leva para a aula” (STEINER, 1995, p.26). Ou seja, o momento da sala de aula é apenas uma das facetas. Porém, é a existência toda do professor que ali atua. A dinamização autoeducativa docente pressupõe um prévio conhecimento do objeto a ser elaborado, o próprio ser humano. Implícito à ideia de autoeducação está todo o conhecimento antropológico pela perspectiva antroposófica. O preparo para a liberdade inclui o desenvolvimento complexo entre os âmbitos cognitivo, afetivo e volitivo do ser humano. A autoeducação é concretizável por uma postura autocrítica. A dimensão crítica está reservada ao seu aspecto positivo de acordar para as limitações, como estímulo à transcendência dos impasses individuais ou interacionais. A autocrítica é um olhar para o papel de intérprete criativo sobre a dimensão ontológica, que se desenvolve em seu campo cognitivo; sobre a dimensão afetiva e sociológica, no encontro com o outro; e sobre a dimensão volitiva, no estar dentro do mundo. Ao mesmo tempo, a indicação de Steiner é de que o foco autocrítico principal está sobre o processo, não sobre os resultados. Os produtos da ação

pedagógica estão relacionados ao passado, compõem o repertório da experiência. Sob a revisão crítica, são parâmetros válidos para a potencialização da dinâmica processual. Se meramente reproduzidos no presente, os produtos portam apenas a forma do passado estancando a vibração da ideia que deveria se presentificar.

Acima desses dois elementos – a compreensão do morto pelo intelecto e a captação do vivo, do evolvente pela vontade – existe no homem algo que só ele, e nenhum outro ser terrestre, traz em si entre o nascimento e a morte: é o pensar puro, não relacionado com a Natureza exterior, mas com aquele elemento supra-sensível situado no próprio homem, que faz dele um ser autônomo, algo transcendente inclusive ao inframorto e ao supravivo. Portanto, se queremos falar em liberdade humana devemos observar esse elemento autônomo do homem, o pensar puro e liberto no qual sempre vive também a vontade. (STEINER, 1995, p.44)

Como contrabalanço à tendência pretérita, Steiner enfatiza e estimula a aplicação da fantasia na prática pedagógica. A fantasia é o elemento vivificador do ensino, o contraponto venturo necessário para o foco entusiasmador no presente, pois ela é a manifestação da vontade. O ensino com fantasia é um ensino com a presença de força.

A liberdade pressupõe o desenvolvimento integral do homem. O componente volitivo é fator indispensável para o amadurecimento global do ser humano. Por isso, a Pedagogia Waldorf não se reduz a depósito e cobrança de informação. A educação para a vontade requer uma compreensão profunda e ampla, de acordo com o conhecimento antroposófico. O movimento corporal, explorado na educação – considerado em toda a sua abrangência – desencadeia simultaneamente o desenvolvimento afetivo e mental. A compreensão holística do desenvolvimento humano, da inter-relação e reciprocidade no amadurecimento das três dimensões anímicas, compõe a estrutura do conhecimento antropológico. A ênfase no âmbito volitivo desvia o ensino da abstração pura, o aprendizado recebe um cunho prático e fortalecedor da dimensão interna do ser humano. A realidade, assim, é o palco de uma crítica produtiva, de uma verificação ou comprovação pautada pela construção da experiência própria.

As orientações de Steiner aos professores da primeira escola Waldorf são a principal fonte de embasamento no que diz respeito direto às questões pedagógicas. Elas são compostas por uma série de palestras compiladas a partir de um curso de formação ministrado pelo próprio autor. A concepção filosófica da liberdade não é explícita. A ideia de liberdade é traduzida na concepção antropológica e permeia implicitamente as considerações psicológicas. Os procedimentos em sala de aula são genericamente postulados sob a relação anímica com a realidade através do *pathos* (antipatia e simpatia). A liberdade é compreendida como exercício existencial e educativo dentro de um equilíbrio dinâmico que evita polarizações. A unilateralidade da antipatia ou simpatia, se exercida nos procedimentos pedagógicos, fere o princípio da liberdade humana que necessita simultaneamente de ambas, pois ela só é possível numa terceira amplitude. De antemão, ela nunca existe de forma pré-concebida, daí que sua descrição pormenorizada ou esquematizada seja uma detração de seus pressupostos principiológicos. Esta terceira amplitude, não sendo experiência teórica, nem prática vazia, só pode ser reconhecida pela conquista dentro de um aprimoramento individual (autoeducação) contínuo. A descrição cabe onde a liberdade não existe, isto é, nas polarizações anímicas. A antipatia é a dimensão ontológica e psicológica que, isoladamente, representa um afastamento do ser humano da realidade. O conhecimento possível devido ao desligamento da interferência e invasão do mundo no ser. Porém, em sua intensidade, a antipatia é a causa da abstração, da desconexão que leva ao absurdo. Por um lado é fonte de poder, porque significa domínio sobre o mundo ao frear seu aspecto invasivo. Por outro lado, é uma prisão, pois depende de uma carga pretérita que Steiner vincula à herança da metempsicose. A antipatia é uma preponderância, no corpo humano, do sistema nervoso, de um esfriamento e uma cristalização do impulso vital. Por isso, a preocupação de Steiner em evitar a polarização antipática, ela é um poder aprisionador do sujeito cognoscente. A vitalidade é absorvida na perpetuação do velho.

A dimensão antipática é necessária, mas não de modo absoluto. Seu pólo oposto, a simpatia, é mais do que um complemento. A simpatia, unilateralmente considerada, é tão insalubre quanto. Como dimensão ontológica e psicológica, é um

embeber-se do mundo, um imiscuir-se nele. Em sua forma absoluta, a simpatia é um perder-se, um diluir-se na realidade, uma abertura sem freios ao fluxo do que ainda quer ser. A simpatia é a ênfase no pólo volitivo. O sentido que Steiner emprega ao campo volitivo é abrangente, inclui a participação transformativa do ser na realidade, mas também é a própria realidade introduzindo-se via sentidos e fazendo-se sangue, músculos e corpo. A simpatia é sempre vontade, um ainda não ou o que ainda vem a ser. É uma corrente que vem do futuro.

Ao descrever o fluxo contrário dessas duas correntes, Rudolf Steiner declara: Vocês compreendem o enigma da consciência quando entendem que a corrente do desejo, amor e ódio [simpatia] lhes vem do futuro e encontra a corrente dos conceitos, vinda do passado [antipatia], em direção ao futuro. A todo o momento, vocês vivenciam o embate das duas correntes. Se o momento presente representa este encontro na alma, vocês podem imaginar que as duas correntes chocam-se; isto acontece na esfera da alma. A consciência é a colisão das duas correntes. (KÖNIG, 2006, p.148)

Nos procedimentos pedagógicos, a liberdade é traduzida sob um movimento anímico que responde a essa dinâmica pendular entre as correntes opostas para explorar a possibilidade de encontro e conflito das correntes complementarmente antagônicas. O entendimento desta liberdade pressupõe uma concepção de alma que através do choque entre as correntes, torna-se consciente, ilumina-se. É uma liberdade para ver a dimensão profunda, eternamente efêmera da instantaneidade. Ao mesmo tempo que o eu funda-se no aqui e agora, exhibe o quão longínquo pode estar sua efetividade.

A liberdade na educação é a capacidade de tornar novo o velho, de sentir o entusiasmo de reaprender o que já se conhece como se fosse a primeira vez. É também a capacidade de tornar velho o novo, de permitir o fluxo do ainda não de passar a ser um já foi. Neste sentido, a antipatia na educação é o cansaço, é a fadiga entendiente na relação com o conhecimento, quando este representa mera acumulação e reprodução do que já foi elaborado. A simpatia, puramente considerada, é um repertório de experiência sem leitura, é uma abertura escancarada ao vindouro, expondo-se ao aleatório do acaso, porque excessivamente entusiasmante, opera na própria excitação do sangue. O ser que só embebe-se do mundo, sem digeri-lo, perde-

se nele. A antipatia é para a simpatia o contrabalanço equilibrante, o momento de regurgitar o mundo. Pela via simpática, o futuro não traz a liberdade “de mão beijada”, o passado tampouco a possui. A liberdade precisa ser criada e na educação isso significa uma pedagogia da presença da individualidade. Como projeto, não existe como dado ou especulação, só como presentificação. Em sua possibilidade nos instantes, tem um aspecto fugaz. Em seu princípio ontológico, tem um aspecto eterno. O modo instrumental da razão não consegue apreendê-la, em sua certeza de que a liberdade é um mito, evidencia uma crença. Para superar a crença, precisaria enfrentar o risco de vivenciá-la. A forma que Steiner encontrou para expressar a liberdade na educação foi “ensino vivo”. Esta é a meta da Pedagogia Waldorf. Permeiar as relações com o conhecimento através de um processo vitalizador. O desafio das escolas ou professores Waldorf é tornar este ideal uma realidade em sala de aula. Como preparação para a liberdade na vida adulta, a Pedagogia Waldorf inclui a dimensão simpática nos procedimentos pedagógicos que se traduzem pelas vivências em ritmo. As experiências em ciclos têm o intuito de desenvolver o fator da vontade no ser humano, imprescindível ao individualismo ético para justamente não redundar na acomodação de apreender o mundo só com a exclusividade do afastamento cognitivo, mas incluir a aproximação volitiva.

A Pedagogia Waldorf faz sua história ao acumular repertórios de seus processos bem sucedidos. O que foi entendido em certas circunstâncias como sucesso de um ensino vivo (o velho tornado novo) corre um risco: o que era novo em outro tempo transforma-se em velho hoje. Recorrer a parâmetros do que preteritamente foi ensino vivo é fornecer uma amostra legítima de um determinado tempo e espaço. Porém, não evita tornar cristalizado um exemplo que possui validade relativa. Como diretriz teórica para uma prática vivificada, a Pedagogia Waldorf pede por um permanente começar de novo. Se estiver apoiada demasiadamente numa pseudosseguurança do passado, perde a oportunidade de ser criadoramente produtiva no presente, o momento da liberdade pedagógica.

1.5 – Síntese

Dominar claramente a ideia de liberdade em Steiner exige um processo de várias etapas. O desgaste semântico é o primeiro obstáculo que coloca a tarefa de uma recuperação do termo. O leitor está sob o desafio de desvencilhar-se da expectativa de captar o conteúdo como mero dado informativo. A ideia é implícita ao movimento de pensamentos suscitados no processo reflexivo, ou seja, é válida enquanto o sujeito cognoscente é realmente participante. As conclusões precipitadas são fermento para distorções; estamos num terreno propício a mal-entendidos. Quem espera pela típica exposição de refutações em Steiner, como quem desmancha as argumentações da tradição, decepciona-se. Valorizar o passado e reatualizá-lo é a proposta steineriana de recontextualização da etapa evolutiva da humanidade no seu percurso para a liberdade. Daí que nessa atualização o autor explora novas capacidades humanas e este inusitado, por não possuir precedentes, requisita receptividade de espírito.

A identidade humana é um enigma e a definição do destino humano, do valor e da finalidade da vida faz parte deste dilema. A resposta é a grande questão da existência. Estar sendo efetuado pelo mundo ou estar sendo o efetuante do mundo é o problema existencial na ideia de liberdade em Steiner. Isto implica em desenvolver o discernimento do que significa a potencialidade de configurar o próprio destino.

A individualidade humana não se revela a partir de enquadramentos típicos. Esse “eu” que cada ser denomina quando quer se referir a si mesmo, segundo Steiner, é uma espécie em si. Cada individualidade humana que morre é uma espécie extinta, porque o seu traçado biográfico é único, ou seja, as forças determinantes para formação do destino, os pesos e medidas nas tomadas de decisões, o que era melhor ou pior em cada e determinada situação, só pode ser avaliado em comparação com a situação específica de cada individualidade, e não em termos genéricos ou coletivos. O ser humano não está à deriva, à mercê de qualquer subproduto de uma especulação intelectual sem vínculos com princípios, pelo contrário, cada individualidade possui o seu ideal de ser humano, e este ideal não nasce revelado, é um problema a ser constantemente solucionado, pois a resposta é tão dinâmica quanto a existência.

Respostas fechadas e enquadradas servem ao que o ser humano possui de típico, às suas disposições caracterológicas, ao quinhão herdado, ao congênito e ao adquirido extrinsecamente. O ideal de ser humano em cada individualidade é um desafio a ser buscado. Cada ser humano é um problema. Um ser que se torna livre é aquele que está encontrando e realizando em si o seu próprio ideal. Insere-se, aqui, a noção de ética como toda atitude de uma individualidade humana baseada em seus próprios ideais e, como antagônico, toda e qualquer atividade exercida que, sob coerção, coação, pressão ou medo, deixa de ser ética, pois não possui a autenticidade da individualidade que a realiza. Para Steiner, quando o dever está acima do querer, o ser humano é avaliado a partir de princípios que não pertencem à sua entidade. “A concepção aqui desenvolvida entrega o homem a si mesmo e só considera como verdadeiro valor da vida o que é de acordo com seu querer individual. Ela ignora tanto um valor da vida não reconhecido pelo indivíduo quanto uma finalidade extra-humana” (STEINER, 2000, p. 160).

Este ideal de ser humano que cada individualidade possui não é algo estático que paira numa realidade metafísica e que lá está para fornecer os ditames de uma orientação existencial. A finalidade ou a missão da vida de cada individualidade não está *a priori* na existência, a liberdade reside justamente no fato de o ser humano criar os ideais de sua missão no decorrer da própria vida. “Qual é a meta do homem na vida? A resposta do monismo é: aquela que ele dá a si mesmo. Minha missão na vida não é previamente determinada, mas é aquela que eu escolho. Não entro na vida com um caminho já traçado” (STEINER, 2000, p. 129). Não é uma panacéia sobre o livre arbítrio, é a evidência de que ser uma individualidade é uma perene tarefa de amadurecimento, que possui leis intrínsecas. Este processo engloba uma gama variada e ampla de conhecimentos sobre o ser humano – a técnica moral – que opera como suporte e inclui o desenvolvimento da fantasia moral, como fonte de conteúdo para o querer humano.

Sem estes fundamentos, a inversão da regra de ouro que Steiner estabelece fica incompreensível. Por isso, a superação da subjetividade do eu é a condição primeira para um caminho seguro. Porém, como esta transcendência é processual, sua

definição não está no “que se faz”, mas no “como se faz”. O dilema se encontra em descobrir o desencadeamento processual. Schiller é uma importante influência neste sentido, ao indicar o caminho estético como superior aos estados de consciência determinantes, divididos entre impulsos da sensibilidade e da razão. Steiner elaborou seu método intuitivo como desdobramento da proposta estética schilleriana. A conciliação da consciência consigo mesma foi a meta de Steiner a partir da influência de Schiller.

Em Schelling, Steiner encontra o percurso primordial da cisão humana em relação à unidade cósmica. O fenômeno de individualização pode se estabelecer pelo duplo movimento de intensificar a diferenciação ao mesmo tempo que a vontade particular corresponde à necessidade do todo. A particularidade e a universalidade, sob tensão, são a fonte da revelação da identidade, bases para o individualismo ético.

A fenomenologia de Goethe é o suporte central na composição da ideia de liberdade. O método intuitivo é fundamentado na gnosiologia que transpõe o modo de observação goetheano da natureza para a dimensão da ética humana. A multiformidade desta gnosiologia permite ampla exploração da aplicação do pensar.

A questão da alteridade, do problema do outro, está implícita em muitas considerações nos textos filosóficos de Steiner. A problematização da intersubjetividade está em aberto. Pluralidade de pontos de vista não era um problema para Steiner, era manifestação de um humanismo. “A concepção do outro e do fenômeno da alteridade em Steiner é uma decorrência da sua assimilação do método científico de Goethe” (VEIGA, 2010, p.38). O outro não é simples objeto a ser observado. A percepção do outro inclui um espaço aberto no sujeito cognoscente para acompanhar o pensamento alheio. O sujeito cognoscente pensa dentro do encadeamento do pensar do outro. “Precisamos, antes de mais nada, fazer de nós o receptor ativo de seus próprios pensamentos. O pensar *sobre o outro* precisa ser substituído pelo *pensar seguindo o outro* [grifo do autor]” (VEIGA, 2010, p.37). A alteridade, então, está subsumida na fenomenologia goetheana, embora não receba uma análise extensiva e pormenorizada nos textos steinerianos.

O individualismo ético tem, num aspecto, uma dimensão isolada. É o indivíduo particular que resolve ou não assumi-lo. Em outro aspecto, tem uma dimensão global, pois sua eticidade é na e com a realidade. Steiner mesmo admite o abismo que há entre o individualismo ético – a base da liberdade – e a esfera político-social da vida.

O individualismo ético só é possível através do despertar de faculdades latentes do ser humano. Como processo de viabilização dele, o pensar intuitivo é possibilidade exigente e inaudita. Os desdobramentos deste não são explorados na literatura científica usual, neste sentido, ele carece de reconhecimento cultural. O pensar intuitivo não exclui o processo racional, pelo contrário, o primeiro é uma etapa de desenvolvimento posterior ao último. Este desenvolvimento requer exercício, prática. A transformação do pensamento racional não se dá por si mesma, o pensamento intuitivo é uma nova capacidade humana, não é um recuo das conquistas humanas, é um avanço (VEIGA, 2008, p. 24).

A ponte entre a concepção filosófica de liberdade e sua correlata concepção pedagógica está na autoeducação dos professores. Orientar-se pela ideia de educação por meio da consciência intuitiva e ativar a capacidade criativa (fantasia moral) para gerar as representações vinculadas ao contexto vivido fazem parte do processo autoeducativo. As orientações gerais de Steiner para o campo educativo deixam margem a interpretações desviantes se não houver o devido preparo conceitual. Como toda evolução humana é interpretada como processo de aproximação à ideia, requer-se o questionamento se o plano conceitual da ideia de liberdade está bem incorporado na prática educativa.

Antes de analisar a liberdade na ação humana, Steiner problematiza o conhecimento. Em sua gnosiologia, a consciência para a dimensão da liberdade extrapola os níveis naturais, ordinários e científicos. Está além também de ser meramente um corpo teórico e não se circunscreve ao patamar crítico. O pensar intuitivo funda uma consciência integrativa que não possui respaldo no passado da cultura humana. Ele não nega, nem menospreza a razão, porém, tampouco a diviniza. A potencialidade da consciência para sua manifestação integrativa está para ser desenvolvida. Como capacidade a ser adquirida, é um ainda não da humanidade. A

individualidade autodescobre-se através dessa consciência que está além da mera subjetividade e da mera objetividade da realidade externa. Somente a ação oriunda dessa fonte no mundo ideativo está vinculada ao que pertence autêntica e originariamente ao plano da individualidade.

A realização da consciência integrativa é questão de um empenho individual e possui repercussões na reformulação dos processos de socialização. A realidade da atividade educacional é essencialmente intersubjetiva. Paulo Freire, neste sentido, ao destacar a interação social e o diálogo possível na educação como fatores imprescindíveis para a liberdade na educação, é um pensador que pode trazer outras colaborações no sentido de ampliar a discussão da questão da liberdade na Pedagogia Waldorf. No próximo capítulo, abordo a liberdade segundo a concepção do educador brasileiro.

Capítulo 2 – A liberdade em Paulo Freire

O educador brasileiro Paulo Freire pode ser considerado um dos poucos pensadores do hemisfério sul que é incluído nas reflexões do hemisfério norte. Neste estudo vamos nos concentrar em sua filosofia sócio-ontológica aplicável à educação. Embora tenha alcançado notoriedade por seu método de alfabetização, este não será abordado devido à proposta de pesquisa. Ser alfabetizador ao mesmo tempo que politizava os alfabetizados é uma marca em Freire. Tornou-se polêmico com suas intenções de interferir no curso da história brasileira, num tempo em que as vozes eram caladas ou expulsas.

O exílio, se por um lado afastou-o do solo onde ele queria fecundar sua palavra, por outro, levou-o a divulgar suas ideias de libertação e fazer valer a causa do oprimido internacionalmente. Em todo o percurso de suas obras, a temática da liberdade, mesmo quando não está explícita, é inerente. Sua teoria da opressão social é a questão principal.

Ao longo da historicidade de suas ideias, Paulo Freire vai conhecendo novas fontes teóricas e incorporando ao seu pensamento outras perspectivas. Analiso primeiramente quais foram as principais influências sobre Freire, que contribuíram para a construção do seu conceito de liberdade. Por mesclar diferentes escolas do pensamento, ele não pertence a nenhuma ortodoxia e, ao flexibilizar os conceitos em sua linguagem, incentiva paralelamente um desenvolvimento reflexivo peculiar para abordar e transformar a realidade.

Por seu engajamento inequívoco na transformação do mundo, Freire não se permite o conforto da contemplação de como as coisas estão sendo. Sua linguagem, muitas vezes coloquial, é seu esforço de nunca perder os laços com a vida, do jeito que ela se manifesta. Sua preocupação com o outro funda uma teoria que quer ser prática do diálogo, da relação e aceitação do diferente.

Neste capítulo, desenvolvo a ideia de liberdade em Freire partindo de suas inspirações no existencialismo de Mounier e Jaspers, na dialética do Senhor e do Escravo de Hegel, na concepção histórica de Marx e na intencionalidade e intersubjetividade de

Husserl. Estas escolas do pensamento ocidental foram mescladas no pensamento freireano, por isso, este não pode ser definido dentro de uma linha estrita. A liberdade social e ontológica é uma composição híbrida pautada na superação das formas de opressão na sociedade. Forma-se assim a base reflexiva para o entendimento de uma educação libertadora e dialógica.

2.1 – Os precursores do pensamento de Freire

Freire não se permitiu enquadramentos simplistas. Uma descrição de seu perfil intelectual e acadêmico coloca-o num lugar *sui generis*. Um lugar que ele mesmo criou, inventou e gerou, a partir de seu percurso existencial em diversos referenciais teóricos. Num resumo sucinto, o pensamento de Freire é um amálgama de diferentes correntes do pensamento ocidental. Mas neste amálgama, foi a mão do próprio Freire que equilibrou e misturou as proporções em relação ao peso de importância que cada corrente desempenha em seu constructo prático-teórico. Este inusitado, esta singularidade única, é o tom notório do discurso freireano sobre as estruturas sociais e o papel da educação como prática da liberdade. Ele permitiu-se ser detentor de uma peculiaridade, de um ineditismo do pensar, uma vez que percorre com naturalidade entre a escola da fenomenologia, do materialismo histórico, da dialética hegeliana, do existencialismo, do personalismo (TORRES, 1996, p. 118; GERHARDT, 1996, p. 169).

A marca irrevogável e inquestionável do pensamento freireano é que ele não é uma mera reprodução parcial do direcionamento conceitual dessas escolas do pensar; pelo contrário, Freire supera seus mestres, reinventa-os em sua linguagem, dinamiza o universo conceitual restrito a uma determinada linha uma vez que o insere sob uma interpretação diferenciada. Freire bebeu também das fontes humanistas do pensamento contemporâneo, pois obteve influência inclusive da Antropologia alemã dos anos 30 por meio de Max Scheler (TORRES, 1996, p. 118). O olhar que coloca o ser humano em seu próprio reino, separando-o do reino animal, considera o homem como criador de

cultura, com a perspectiva da liberdade no ponto central, dentro de um conceito antropológico de cultura (GERHARDT, 1996, p. 156)

Este caminho percorrido por Freire deixa-o à mercê de uma necessidade externa de dar um nome ao seu lugar, ao seu trajeto, à sua forma de pensar o mundo. Esse nome é uma classificação, uma gaveta que o restringiria a um universo conceitual. Mas até aqui Freire é insubordinável, inclusive na tentativa de defini-lo, ele permanece livre de delimitações; a liberdade não só é a tese central de sua obra, como também é a manifestação imanente de seu pensamento. Moacir Gadotti deixa claro que Freire tem seu próprio lugar:

Seja pela insubordinação aos esquemas, seja pela sua peculiar forma de se expressar, muitos de seus intérpretes encontram, às vezes, dificuldades para classificá-lo. Alguns não hesitam em categorizá-lo como um pensador anarquista. Mas, no meu entender, pelas razões já explicitadas e pela originalidade de sua pedagogia, embora possa ser situado no contexto da pedagogia contemporânea com referência a essa ou àquela corrente do pensamento, ele continua inclassificável. (GADOTTI, 1996, p. 78)

A característica única do pensamento de Freire não o submete a uma redoma, ele não vive isolado numa bolha na qual poderia dissecar a realidade com o escrutínio de um intelectualismo abstrato. Freire é singular em seu estilo linguístico e na composição conceitual de sua estrutura teórica, mas simultaneamente é universal pela abrangência prática de seu pensamento. Freire é, antes de tudo, um humanista, de um humanismo sem fronteiras, sem demarcações restritivas. E justamente por estar imbuído de um humanismo universal, de uma transdisciplinaridade que trafega pela ciência, educação, política, que o seu pensamento é uma ferramenta reveladora das estratégias desumanas subjacentes às estruturas sociais.

Essa transdisciplinaridade da obra de Paulo Freire está associada à outra dimensão: a sua globalidade. O pensamento de Paulo Freire é um pensamento internacional e internacionalista. Mas Paulo Freire é, antes de mais nada, um educador. E é a partir do ponto de vista do educador que funda sua visão humanista-internacionalista (socialista). Por isso é, ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito. (GADOTTI, 1996, p. 76)

Os fundamentos gnosiológicos em Freire estabelecem relações interdisciplinares entre diferentes constructos. Esta base teórica plurirreferenciada, além disso, devido ao

posicionamento do autor, está vinculada à sua própria construção na aplicação prática. Ao relacionar dialeticamente a unidade entre teoria e prática, texto e contexto, pressupõe-se que este estrutura aquele e vice-versa. Os termos antagônicos não são apresentados em sua dicotomização e a teoria freireana não define sua proporcionalidade, porque esta, justamente a prática crítica é que pode delinear. Esta mútua estruturação entre texto e contexto não é algo padronizado. A teoria é a estratégia, a prática é a tática. A primeira comporta os princípios genéricos, a última incorpora estes nas circunstâncias. Àqueles que esperam por elaborações detalhadamente esquematizadas, a obra de Freire carece de fundamentos teoricamente. Aqueles que têm expectativa de sinalizações prontas para o campo das aplicações na realidade, perdem-se em sua própria ingenuidade e não encontram elementos prescritivos. A conciliação inusitada e desafiadora entre correntes distintas de escolas do pensamento deixa em aberto a releitura sobre Freire. Torna possível sua ampla realização, mas não evita suas distorções. Há uma facilidade em sua metodologia por ser genericamente aplicável. Entretanto, há a dificuldade de realmente apreender seus princípios em profundidade, versatilidade e dialeticidade prática. A forma linguística utilizada não deixa de causar estranhamentos. A linguagem adotada é acusada de inacessível e seu texto na *Pedagogia do Oprimido* de ininteligível (FREIRE, 1992, p.74). Se alguns entendem o posicionamento freireano como apelo populista, outros acham que sua linguagem é rebuscada e elitista, um desrespeito ao povo. Como diria Gadotti (1994, p.36), isto confirmaria o recorde que Freire já possui: o de rótulos. Por isso, seu pensamento é no mínimo polêmico ou controverso. Daí alguns considerarem Freire muito regional e outros universal, alguns como alguém atual, outros como obsoleto. Como aponta Souza (2002, p.44), o pensamento freireano “origina muitas interpretações, deformações, alcances, aplicações diversificadas, paixões e iras”. Seu aspecto atual está na capacidade intrínseca dos princípios teóricos em serem permanentemente recontextualizados, revisados e reinventados na experiência cotidiana. Este potencial recriador permite a reatualização quando faz no hoje o princípio humanizante que jaz no sempre. Ou seja, algo nunca muda: a ideia de humanização do social através de ações culturais praticantes da liberdade. Por outro

lado, algo nunca é o mesmo: cada situação histórica que se apresenta aos sujeitos como novo desafio a ser transformado. Além do aspecto atual do pensamento freireano, há o obsoleto. Como afirma Dalbosco (2005, p.14-17), as configurações do passado, que incorporaram um discurso de grandes mudanças urgentes, além de terem sido só conclamações, são reflexos de uma importação cultural de contextos da guerra fria.

As influências sobre o pensamento de Freire são inúmeras. Alguns autores colaboram pontualmente com suas reflexões. A seguir, apresento as principais colaborações na composição da obra freireana, ligadas mais diretamente à questão da liberdade.

2.1.1 – A liberdade existencial em Mounier e Jaspers

Os anos de juventude foram marcados pelo seu contato com intelectuais ligados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), influenciados pelas análises fenomenológicas e existencialistas do corpo social brasileiro. A interpretação da realidade e seu vínculo com ideais sócio-políticos tiveram ligação com o existencialismo cristão. As obras de Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier e Karl Jaspers inspiraram a concepção do homem como ser existente frente aos desafios da vida, como ser aberto para o devir. O objetivo central foi sempre a liberdade dos indivíduos, entendida como liberdade existencial, isto é, a descoberta e a afirmação de uma posição pessoal que faz frente à massificação mental e uma liberdade de espírito, que embasa uma razão buscadora da verdade na relação dialógica com o outro. O existencialismo cristão de Freire tem como reflexo a inadmissibilidade da situação opressora.

Mounier (1963, p.21) aborda a condição negativa do inexistente, que abandonando a aposta na futuridade, anula sua condição de sujeito ao objetivar o mundo e colocar ninguém diante deste. A “pura objetividade sem sujeito para a vivificar” é a sinuca da racionalidade fria, o próprio homem é enredado como um outro objeto. Esta é uma postura de demissão da vida. O existencialismo é a negação de sistemas, a

vida tem uma dimensão que não é comportada por sistematizações abstratas do pensamento. Mounier evita essa decadência do sentimento da existência que é um fator esvaziante para um sentido da vida. O espírito conhecente é um espírito existente, eis o pecado capital do racionalismo, ele esqueceu disto. O existencialismo não é uma filosofia dos objetos, é uma filosofia que tem o homem em seu centro. Daí a desconfiança em relação à sistematização de ideias e a problematização em relação às posses para delinear o universo ontológico. “A imagem da posse não chega para estabelecer o contato entre o conhecente e o ser. Só se possui o que é inventoriável, contável. Portanto, se o ser é inesgotável, é, na sua mais ínfima parcela, o não inventoriável” (MOUNIER, 1963, p.31). Não sendo um compartimento conceitual, tampouco sendo reduzível a um objeto, a existência é um índice que sinaliza um teor a mais, ainda não alcançado, inatingível. Este “além de qualquer subjetividade” é a incógnita existencial. O existente é o sujeito comprometido com as questões que buscam desvendar o que se mantém em segredo. O inexistente, ou foge, ou não assume questões em seu decurso, não se envolve em sua própria totalidade.

A mensurabilidade é o caminho do conhecimento para apreender a finitude das coisas. O ser é não inventoriável, como não se esgota, é inexaustível. Este movimento do existente em ultrapassar-se naquilo que é e naquilo que não é instaura o mais-ser. “Entra no estatuto ontológico do ser definido como transcendente no interior de si próprio. Aceitá-la ou recusá-la é aceitar ou recusar ser homem” (MOUNIER, 1963, p.68). Para viver este processo de exploração desse campo existencial ainda inalcançado, a possibilidade de fazer sua própria opção é a categoria fundamental da liberdade humana. Optar é o ato de construção da identidade, é o ensaio existencial que precisa da baliza entre acertos e erros para encontrar o ser. A condição de optante é o princípio constitutivo da autobiografia. “Quem diz história individual, diz produção de uma liberdade. Quem diz história do mundo volve para o indivíduo a face da sua necessidade” (MOUNIER, 1963, p.127). A visão de homem é projetiva, o mais-ser do homem busca o que há para frente de si próprio. Sempre em movimento, a opção é a condição de automobilização do sujeito, inerente ao âmbito ontológico. Em Freire, a autenticidade do sujeito é sua vocação de ser mais, que além da contribuição da

perspectiva existencialista, insere outros pontos de vista que vamos abordar ao longo do texto.

Em Karl Jaspers (1955, p.163), encontra-se uma discussão sobre a inversão da liberdade com a disseminação de potências anônimas que instalavam uma coerção ao verdadeiro ser do homem, que ameaçava desaparecer, pois na inversão da anonimalidade, o não ser reclamava para si todo o espaço da existência. A inversão da liberdade seria a instalação e a manutenção de um regime existencial no social que solicitava aos indivíduos que agissem em prol do bem máximo geral. Operando como lema objetivo, Jaspers critica a máscara dos imperativos da objetividade que valorizam apenas os critérios técnicos, fazendo com que o homem renuncie a si próprio ante parâmetros desumanos. Na objetividade excessiva, na proeminência da tecnicidade, na excessiva burocratização da vida, Jaspers alertava para o silenciamento do ser do homem, mas de uma mudez que é expressão de um vazio. Outra consequência da instalação da inversão da liberdade existencial era o regime de indecisão que marca os tempos, cultivando uma paz ambígua, de interesse geral, mas de anulação existencial. O desafio ao existente está em assegurar-se do que se trata sua verdadeira destinação.

Mas o regime existencial lhe tranquiliza e convence de que trabalha de maneira justa, se se conduz de modo que as verdadeiras decisões não sejam exigidas nunca. Porém, o homem não pode abandonar-se. É como possibilidade da liberdade, ou sua realização verdadeira, ou sua inversão, na qual não encontra repouso. Caído na inversão, faz-se opaca sua raiz. (JASPERS, 1955, p.164)¹²

Uma categoria do pensamento de Jaspers é a infindável processualidade existencial do âmbito humano. O existir em si é inesgotável, comporta um componente de mistério, pois sua definição permanece em suspenso com a infinitude do vir a ser espiritual. “Como a vida é movimento e tudo existe e não existe ao mesmo tempo, a essência da vida espiritual nunca está em repouso, nunca está acabada, senão que é

¹² *[Pero el régimen existencial le tranquiliza y convence de que hacelo justo y em justicia obra, si se conduce de modo que las verdaderas decisiones no sean exigidas nunca. Pero es que el hombre no puede abandonar-se. Es como posibilidad de la libertad, o su realización verdadera, o su inversión, em que no encuentra reposo. Caído em lá inversión, se hace opaca su raiz.] (JASPERS, 1955, p.164)*
(Tradução do autor)

ser caminho, realizar suas qualidades”¹³ (JASPERS, 1967, p.427). A essência da existência é o seu inacabamento. Isto, para Freire, torna-se um ponto de partida. O ser humano é inconcluso e liberdade é a condição de realizar um contínuo acabamento que nunca se completa. A inesgotabilidade do decurso existencial não permite encerramentos e não está vinculada a um isolamento do indivíduo ao seu bel-prazer. Jaspers (1967, p.430) não explora uma liberdade sob o regime de uma independência absoluta, “mas a independência do 'si mesmo' espiritual que se desenvolve na relação com o outro. O homem livre, portanto, não se evade do mundo, busca precisamente qualquer relação com ele”¹⁴. Este aspecto influencia a importância de uma preocupação com a existência em seu âmbito interativo, no diálogo com o outro. O não acabamento da vida institui sua processualidade, os fatos não são simplesmente, mas estão sendo. O homem não é, está sendo. A vitalidade inerente ao existente empresta um cunho de inquietude. O definitivo é posto sob prova na análise existencialista. Duvidar de interpretações que olham para os fatos como inexoráveis é uma marca freireana. A síntese da vida humana não é repouso, é posicionamento de um novo movimento, guarda embrionariamente o impulso da continuidade. “O que é o indivíduo, o sujeito, o 'si mesmo', é algo eternamente problemático”¹⁵ (JASPERS, 1967, p.492). Na consciência existencialista a pergunta não pára, porque o movimento é perene.

Questionar já é a mobilização da consciência que quer permanecer na dinâmica do existente. Entretanto, a qualidade e a eficácia da postura inquiridora determinam o grau de apreensão da consciência. É possível uma consciência permitir que a arbitrariedade faça-se presente num posicionamento diluído frente à existência. Em sua diluição, no esvair de suas forças, a consciência está aberta à massificação. O sujeito ingênuo baseia-se em sua consciência diluída, numa forma de existência inautêntica,

¹³ *[Como la vida es movimiento y todo existe y no existe al mismo tiempo, la esencia de la vida espiritual nunca está en el reposo, nunca está acabada, sino que es ser camino, realizar sus cualidades.]* (JASPERS, 1967, p.427) (Tradução do autor)

¹⁴ *[...sino la independencia del 'si mismo' espiritual que se desarrolla en lá relación con el otro. El hombre libre, por lo tanto, no se evade del mundo, sino que busca precisamente cualquier relación con él.]* (JASPER, 1967, p.430) (Tradução do autor)

¹⁵ *[Lo que es el individuo, el sujeto, el 'sí mismo', es algo eternamente problemático.]* (JASPERS, 1967, p.462) (Tradução do autor)

mesmo consciente de si mesmo, o faz de maneira aproblemática (JASPERS, 1967, p.539).

A crítica existencialista aborda a questão da autenticidade da existência humana e vasculha nos processos da realidade social por verificações de seu constructo teórico. As tendências contemporâneas da historicidade social emprestam conclusões de lamento diante das consequências de injustiça social e subjugação humana. A própria liberdade existencial é posta em perigo, pois em nome dela é possível detratar a essência de humanidade. Freire sintonizou com a inquietude do existencialismo que entende a realidade da liberdade como a própria postura de indignação e inconformismo. O sujeito existencial luta pela evidencialização dos regimes de coerção. “A essência da liberdade é a luta; não procura aplacar, mas agudizar, não ir à deriva, mas destacar a evidenciabilidade”¹⁶ (JASPERS, 1955, p.165).

Freire, embora acompanhe a perspectiva de ver a liberdade como conquista, semelhante a Jaspers, não se limita a elaborar seu existencialismo no plano meramente contemplativo da vida. A evidencialização passa a ser uma questão de luta também no campo da realidade, na modificação dela rumo à humanização do social. O pensamento existencialista admite o devir na vida humana, mas sem a correlata extensão ao mundo e à humanidade em seu conjunto. O vir a ser existencialista:

Dá-se no contexto de um mundo estático e de uma humanidade que, em vez de avançar para sua plenificação, parece debater-se nas mesmas eternas contradições a que está sujeita desde suas origens. Isto limita a atitude do homem frente ao mundo a mera contemplação.

Em Paulo Freire, ao contrário, torna-se evidente que a ideia de cosmos, que constitui uma das suposições da filosofia centrista, foi substituída pela da cosmogênese, isto é, pela concepção de um mundo em contínua evolução: um mundo em permanente processo de gestação, no qual o homem desempenha o papel de cocriador. (BARDARO, 1981, p.59)

A própria linguagem de Freire é um desafio. Por mesclar conceitos e referências de diferentes correntes do pensamento, ele cria neologismos influenciado pela fenomenologia, o que dificulta a apreensão imediata do significado dos termos

¹⁶ [La esencia de la libertad es la lucha; no procura aplacar, sino agudizar, no ir a la deriva, sino apremiar la evidenciabilidad.] (JASPERS, 1955, p.165) (Tradução do autor)

(NIELSEN NETO, 1988, p.213). Além do mais, a palavra em si, fora do contexto prático, se esvazia para Freire. O significado da palavra tem existência real nas situações concretas da realidade, na inter-relação com outros indivíduos. “A base dessa visão é uma teoria semântica específica, a qual define o significado como algo que não é inerente à palavra, possuindo apenas uma existência semântica potencial, que se torna real em um contexto específico” (PETERS, 2001, p.158). O existencialismo em Freire, além de ser prático, é interativo. O existencialismo semântico é a ressignificação dos sentidos que estão se dando em certa conjuntura histórica e dialógica. Desvendar como as palavras estão sendo empregadas, contra ou a favor do quê ou de quem.

Freire não deixa o leitor nos ventos brandos de uma leitura morna. Ele se posiciona e alerta que todos estão posicionados: não há neutralidade no mundo. Todos são a favor de alguma coisa e contra outra coisa. A postura neutra em si é uma posição conformada de aceitação do convencional, ou seja, é a favor de que a situação continue como está. A intencionalidade de Freire é explícita: transformar, pois ele:

[...] não deixa na indiferença nenhum daqueles que entram em contato com suas ideias e propostas. Ninguém permanece neutro nem fica na mesmice. Elas nos questionam e obrigam-nos a um posicionamento. Foi isso que aconteceu com a sua produção, enquanto estava entre nós o autor e é isso que continua a acontecer a partir do seu legado intelectual, político e pedagógico. (SOUZA, 2002, p.25)

A teoria apenas orienta “o que” se faz: a ponte entre a concepção e a linguagem conceitual e a concepção e a linguagem do senso comum, mergulhado na realidade. O grande dilema é o “como” fazer a conciliação. Esta resposta Freire não dá porque ninguém é referência que sirva de modelo de como fazê-lo. O “como” é uma descoberta na própria vivência da prática.

Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (FREIRE, 1992, p.18)

Esta inserção contínua no campo da experiência intersubjetiva é o espectro aberto à multifacetada configuração da base teórica. Daí que em cada sujeito – sob o princípio da reinvenção – a transformação dependa de sua própria iniciativa a partir da conscientização – de sua reflexão sobre seu contexto e de sua ação para mudá-lo.

O existencialismo é apenas uma faceta dos anos de juventude de Freire, marcou sua formação intelectual inicial juntamente com a fenomenologia. A intencionalidade e a intersubjetividade são temas que se apresentam continuamente ao longo de toda obra freireana e serão analisadas no tópico seguinte.

2.1.2 – A liberdade intencional e intersubjetiva em Husserl

Freire assume um ponto fundamental da fenomenologia em seus pensamentos. O ser da consciência é a sua intencionalidade. A consciência se constitui ao constituir o mundo. Subjetividade e objetividade são correlatas. A consciência é sempre de algo. O objeto se presentifica à consciência por uma intenção desta que determina os feixes que vão iluminar o objeto. A presentificação do objeto é suscetível a variações devido aos múltiplos focos que a consciência emprega em sua atuação. O horizonte percebido é criado pela atenção intencionada, o sujeito é participante na criação e delimitação desse horizonte. O pensamento freireano concentra-se na intencionalidade subjacente às relações sociais. Sua crítica vasculha os meandros da linguagem, os espaços ocupados pelas formas fixas de estabelecer um modo de ser da consciência. A fonte de esperança tem como pressuposto um aspecto intocável da natureza humana. Em meio a um ambiente cultural, político-econômico e pedagógico de dominação, a intencionalidade da consciência é um baluarte. Freire expressa isto com palavras contundentes:

No dia em que as forças do poder e da dominação que governam a ciência e a tecnologia descobrirem um caminho para matar a intencionalidade e o caráter ativo da consciência que faz com que a consciência se compreenda a si própria, já não poderemos falar de libertação. Mas por que não é possível matar, apagar a força criadora, recriadora e captadora da consciência, o que fazem os que dominam? Mitificam a realidade porque

como não há uma realidade que não seja realidade da consciência, ao mitificar a realidade da consciência mitifica-se a consciência da realidade; e ao mitificar a consciência da realidade se obscuriza o processo de transformação da realidade. (FREIRE *apud* TORRES, 2008, p.43-44)

A intencionalidade é a potência humana de continuar rompendo com as membranas determinadas por sua historicidade. Ela é o anseio por totalidade que se refaz a cada conquista e que não diminui ante os obstáculos. A herança do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) marcou as bases da formação intelectual de Freire, cujos estudos utilizavam a fenomenologia como suporte metodológico para análises das condições sociológicas brasileiras (PAIVA, 2000, p.60). Compreender o momento histórico implica em um ato existencial, pois está vinculado à vivência em si. Esta compreensão minimiza o objetivismo e pressupõe uma consciência que se desprende de conceitos inadequados ao presente e que se atualiza por meio de uma renovação dos mesmos. O ato que adentra a consciência no saber histórico torna-a um ser histórico e o futuro mostra-se como abertura de possibilidades não cogitadas por esquemas preconceituosos. Freire não assume nenhuma categoria isoladamente, onde ele é fenomenológico, é também dialético. A consciência constituída pelo movimento dialético não perdura na estabilidade, o seu além de si mesma é o anseio pela totalidade. O passo a mais que ela dá em sua própria caminhada é feito por sua inquietude interrogadora. A pergunta é provocação. O mundo não é só vitrine exposta para usufruto especulativo. O papel inquieto da intencionalidade da consciência faz dela uma elaboradora do mundo, totalizando-se à medida que faz parte de sua reconstrução.

A intencionalidade transcendental da consciência permite-lhe recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações, que tentam retê-la e enclausurá-la. Liberta pela força de seu impulso transcendentalizante, pode volver reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se. Por isto é capaz de crítica. A reflexividade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. (FIORI, 1977, p.14)

O mundo não é só objeto, é problema. Está para ser desvendado e questionado. Conhecer é indagar e indagar é conhecer. Um princípio de inquietude e curiosidade

estabelece um *continuum* pela pergunta. O método pedagógico de Freire é para a formação crítica dos seres humanos por meio de uma análise fenomenológica da realidade e pelo reconhecimento de sua inserção como sujeitos do processo. O método “supunha e difundia igualmente princípios de um 'pensar fenomenológico' ..., a capacidade de 'pôr o mundo entre parênteses' para poder pensar sobre ele e finalmente optar” (PAIVA, 2000, p.102).

Embora tenha a intencionalidade como elemento intrínseco em seu pensamento, Freire vai além da questão da consciência de algo e investiga a inter-relação entre consciências. Segundo Brutscher (2005, p.85), “Husserl chama a atenção para a existência do 'outro eu', começando, com isto, a pautar a problemática da relação intersubjetiva, o que será fundamental para o pensamento de Freire”. A intersubjetividade como ponto de partida do conhecimento torna-se um eixo nos debates freireanos. Não há consciência isolada. Na interação comunicativa o ponto de partida não é a relação sujeito e objeto, mas a relação sujeito e sujeito mediados pelo objeto. A intencionalidade se faz na consciência com alguém e de algo. Na reciprocidade intencionada a intersubjetividade se constitui na cointencionalidade.

O mundo requer uma dimensão refletida criticamente, porém, incluindo a dimensão discutida. Para o debate acerca da realidade, a relação sujeito e objeto não é suficiente. A questão da intersubjetividade, inspirada pelas leituras de Husserl, conduziram Freire à formulação da condição dialógica para uma humanização do social. A verticalidade entre o eu e o tu é uma coisificação do encontro. “O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado, num mero '*isto*'” (FREIRE, 1977, p.165). Na ótica dialógica, o eu humaniza o tu porque tem consciência de que é parcialmente constituído por este. O tu, reciprocamente, mantém a horizontalidade ao reverberar a mesma intenção. A intersubjetividade e a intercomunicação são o próprio do ser cultural e histórico.

Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo.

A relação gnosiológica, por isto mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto. (FREIRE, 1983, p.44)

Uma característica marcante no pensamento freireano é sua exposição não-sistemática das categorias que elaborou ou nas quais se inspirou. Além disso, ele não deixou um delineamento preciso em sua forma de utilizar os conceitos, o que mantém em aberto a interpretação do leitor. Ao transpor conceitos de um contexto teórico para outro, coloca o entendimento sob a condição do desafio de articular diferentes referenciais num mesmo corpo reflexivo. Este fator desperta críticas, por um lado, e admiração por outro. Alguns pressupostos, como o da intencionalidade da consciência, por exemplo, apesar de assumidos em sua teoria, são esparsamente citados. Como emprega a maioria de suas categorias numa dimensão lata e interdisciplinar, a compreensão fica à cargo de uma efetivação em um conjunto de elementos. A busca freireana é pela autenticidade da palavra e subsume-se no teor de veracidade aqui indicado a modificação da realidade.

A centralização na questão da intersubjetividade é a base para a discussão da dialogicidade, uma das categorias fundamentais do pensamento freireano. Na intersubjetividade, além da influência da fenomenologia, há também a colaboração do existencialismo para ampliar o debate. Ao mesclar a perspectiva de ambas as correntes, Freire amplia o debate sobre as relações sociais. Ao agregar o fator da intencionalidade da consciência, insere-se na crítica freireana a potencialidade da subjetividade intercalada com a objetividade da realidade. Por não pensar dicotomicamente, subjetividade e objetividade, Freire evidencia outra fonte de inspiração do seu pensamento, a dialética de Hegel que é a base para a fundamentação da *Pedagogia do Oprimido*. Ao longo do tempo, outras perspectivas ocuparam espaço e importância em seus textos. No tópico seguinte, apresento a contribuição hegeliana.

2.1.3 – A liberdade dialética em Hegel

Freire encontrou em Hegel os fundamentos para a sua teoria da opressão a partir do método dialético, porém, sem reproduzir o aspecto idealista e absolutista de seu sistema filosófico. O movimento dos pensamentos em sua circularidade espiralica realiza-se numa dinâmica tríplice. A tese, antítese e síntese compõem-se de um desenvolvimento ao saber absoluto. Em Hegel, pensar é ser, a categoria ontológica absolutiza também o sujeito. Neste ponto, Freire desvia-se do rumo solipsista hegeliano. Ele focaliza sua pesquisa no conhecimento que se torna possível pela interação entre sujeitos. A dialética freireana não se restringe à dialética lógica hegeliana, ela é uma dialética praxiológica, pois se insere na ação dos sujeitos visando uma transformação da realidade. A dialética subjetivista se compraz com o desenvolvimento da consciência. A dialética praxiológica vê a unidade entre subjetividade e objetividade. Este é o diferencial em Freire, seu enfoque na unidade dialética evita qualquer perspectiva unilateral. Sem dicotomizar a realidade, a unidade dialética torna-se um pressuposto reflexivo que abrange a interferência mútua entre ambos os pólos. Assim, tanto a objetividade do mundo delimita o escopo da consciência, quanto a subjetividade é ponto de partida para a alteração da realidade. Na abordagem de Freire, há sempre unidade entre teoria e prática, reflexão e ação, sujeito e objeto, autoridade e liberdade.

A dialética hegeliana torna-se dialética prática em Freire. O pensamento sintético freireano é a incorporação da *aufhebung*, isto é, realiza um ato que suprime (*wegräumen*) ao mesmo tempo que conserva (*aufbewahren*) para chegar a elevar (*hinausnehmen*) a um nível superior na síntese de opostos. A *aufhebung* freireana não se satisfaz com a dinâmica lógica. Hegel não só pensou a dialética, mas pensou dialeticamente. Este se torna um dos fundamentos freireanos: reflexão implica o modo dialético de interpretar a realidade incluindo sua transformação. O legado freireano tem o requisito de sua reinvenção, ou seja, incorpora os princípios da *aufhebung* nele mesmo, ao incentivar a crítica a si próprio e assim negar o seu aspecto obsoleto, ao mesmo tempo que conserva seu teor embrionário para poder, então, avançar a um

nível superior, diferenciado qualitativamente numa síntese dos dois movimentos anteriores (GADOTTI, 1994, p.38). Ante as situações apresentadas nos momentos históricos, o pensamento freireano contrapõe uma segunda etapa – crítica – que visa, com o conflito gerado, uma terceira necessidade: a superação ou a busca de uma conciliação entre os opostos. Neste sentido, o pensamento freireano busca sempre elevar-se a um nível superior num exercício perene de superação das contradições.

Freire herdou de Hegel, além do método dialético em si, a dicotomia intrínseca às relações de poder preservadas na sociedade que se constituíram em modos de consciência. A dialética expressa pelos termos clássicos do Senhor e do Escravo, onde se imprime uma dominação entre consciências, revela que a condição de poderio está atrelada à manutenção da condição servil. É o escravo que sustenta a opulência do senhor, este possui sua dependência em relação àquele. Freire transpôs essa relação de dominação às variadas formas de interação social, revelando na prática, na vida em si, as manifestações concretas de subjugação, que ele denominou como conflito entre opressores e oprimidos.

Hegel estabelece o sujeito como apropriador das coisas na consciência, os objetos, e que igualmente quer apropriar-se de outros sujeitos. Quando a intenção envolve outro âmbito subjetivo, instala-se um conflito entre duas autoconsciências opostas, uma fora de si mesma e a outra dentro de si mesma. Cria-se entre elas uma solução, um pacto onde a consciência para o outro se submete à consciência para si de modo a não extinguir-se. Aquela é a consciência do escravo, esta do senhor. A primeira é dependente, a última, independente.

O encontro de autoconsciências gera uma luta de vida ou morte. Mas, como princípio subjacente a ambas, há a necessidade primária de reconhecimento, pois a autoconsciência se faz num movimento duplo de perder-se na negação e de precisar de outra autoconsciência para que a reconheça. A morte então não faz sentido porque ela anula o reconhecimento e assim não haveria vitorioso. Ambas autoconsciências sobrevivem, arriscam a vida para obter reconhecimento e liberdade. A consciência para si se estabelece com a mediação da consciência para o outro. “A verdade da

consciência independente é a consciência servil”¹⁷ (HEGEL, 1970, p.152). Na Fenomenologia do Espírito, analisa-se o fenômeno cultural face a face que subordina uma consciência sob a experiência do medo, o cultivo da obediência e o regime do trabalho. O escravo experimenta o medo da morte, aproxima-se do nada. Ante a possibilidade de cessar seu existir, ele supera a subordinação natural com o trabalho. O senhor não experimenta o medo, permanece seguro em sua vitória e o trabalho pertence ao escravo que o realiza em seu nome (TORRES, 2003, p.193).

Na independência da consciência do opressor há uma dependência. A recíproca também é verdadeira: na dependência da consciência do oprimido há um fator de independência. Isto serviu como um *insight* básico a Freire na questão da superação da opressão. Aparentemente o opressor é estável no centro do poder, contudo, a necessidade de reconhecimento na consciência do oprimido é sua fraqueza. Então, essa revelação inverte a impressão inicial do outro pólo. Na dependência da consciência oprimida está o segredo da sua independência, é ela que dá o aval para que o outro oprima.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos, O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. (FREIRE, 1977, p.41)

O pensamento freireano centraliza-se na perspectiva do oprimido como chave para a transcendência desta inércia social cunhada por formas tradicionais de relacionamento. Ao longo de sua obra, este tema é rearticulado sob diversos prismas e em variada gama de contextos. Esta articulação reflexiva é uma marca que permeia seu legado e permite sua abordagem universal.

¹⁷ [Die Wahrheit des selbständigen Bewusstseins ist demnach das knechtische Bewusstsein.] (HEGEL, 1970, p.152) (Tradução do autor)

A unidade dialética é um ponto chave no pensamento freireano. Além da inspiração em Hegel, Freire foi buscar também a influência de Marx. A ênfase freireana em transformar o mundo já existia antes do contato com os textos marxianos. As mudanças sociais são um forte ponto de sintonia entre ambos. O pensamento de Marx tem uma série de influências sobre o pensamento de Freire.

2.1.4 – A liberdade histórica em Marx

A ênfase que Freire dá à transformação da estrutura da sociedade existe desde suas primeiras obras e seus contatos com intelectuais da esquerda católica e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). A influência de Marx veio mais tarde através das leituras que fez durante o exílio. A similaridade entre Freire e Marx na radicalidade da interpretação histórica na evolução da sociedade aproxima os dois autores (KIELING, 1994, p.49). O materialismo histórico-dialético inspirou o conceito de práxis em Freire, que o adotou a partir da Pedagogia do Oprimido. A questão da consciência de classe passa a ser um fator abordado nas obras seguintes, à medida que mergulha mais a fundo na politização da sociedade e da educação. Ao mesclar pontos de vista como da fenomenologia e da dialética, Freire não se encaixa nas expectativas puristas. A ortodoxia não faz parte do seu legado. Os marxistas fazem ressalvas quanto ao sentido lato de praxis e quanto à interpretação freireana sobre os textos marxianos. Além disso, Freire criticava os marxistas que isolados da prática concreta, tornavam-se exclusivamente teóricos contrariando e deturpando os princípios marxianos. “Eles são especialistas em Marx. Entretanto, devido a seu afastamento da vida cotidiana, os especialistas em Marx não são marxistas” (FREIRE; SHOR, 1986, p.165).

Para Marx é insuficiente a interpretação do mundo. Não basta pensá-lo, é preciso transformá-lo. Freire também incentiva o engajamento social com o intuito de modificar as condições objetivas da realidade. A contribuição inovadora em Freire é seu direcionamento à questão intersubjetiva. O trabalho humano é um fator constituinte da consciência e a reflexão sobre a ação perfaz o processo cognoscitivo. Neste sentido,

Freire está ao lado da ótica marxiana, que vai até as condições materiais da existência e, assim, não redundando no idealismo hegeliano que se satisfaz somente com o plano abstrato. Entretanto, Freire não restringe praxis à mera prática ou atividade, mas em ação refletida e discutida.

Freire inclui as relações sociais de produção material da existência humana, porém, devido ao seu enfoque interdisciplinar, não se restringe a elas. Admite que a transformação das consciências é limitada se não for acompanhada de uma mudança estrutural do social que é componente influente na conformação da subjetividade. Reconhece os impasses da superação devido à manutenção das condições materiais. Contudo, quando em alguns casos a estrutura objetiva avançou no processo transformador, nem sempre a consciência de classe superou os estigmas que herdou da opressão do passado. A mente tecnicista ou burocrática não compreende “a 'permanência', na estrutura transformada, dos aspectos 'míticos' que se formaram na velha estrutura”. Uma visão ingênua ou mecânica acredita que “basta transformar a estrutura para que tudo o que se formou na estrutura anterior seja eliminado” (FREIRE, 1983, p. 39). O homem é enquanto também foi, e o tempo de ontem também vive no tempo de hoje. A condição material pode ser renovada no presente e conviver com níveis de consciência pretéritos. O contrário também é verdadeiro.

A afinidade entre Marx e Freire nota-se na composição de uma filosofia da ação como resposta aos problemas sociais. Neste sentido, o materialismo histórico – ao criticar o idealismo hegeliano e não restringir-se unicamente aos objetos – colabora para a ênfase nos indivíduos reais e sua relação na produção das condições materiais. Freire mantém esta perspectiva – ao mesmo tempo que sintetiza outras – de conceber a estrutura e os modos de produção com certo poder condicionante da consciência. A diferença em relação ao pensamento marxiano está na ênfase deste sobre a relação capital e trabalho e sua determinação da consciência humana. As condições materiais da existência fazem parte do repertório reflexivo freireano, mas não constituem seu único ponto de apoio.

Um conceito de suma importância para a evolução do pensamento freireano foi o de ideologia, que inseriu Freire mais criticamente na abordagem política em sua

articulação reflexiva. Assim, a superestrutura composta pelo sistema de ideias vigentes na sociedade torna-se o alvo da luta freireana (consigo mesmo e no diálogo com os demais) no sentido de superá-la. Porém, o sentido de ideologia é empregado de forma lata, envolvendo toda gama de obscurecimentos para a interpretação da realidade que implicam em configuração de significados na vida privada e pública. A luta freireana embebe-se de um iluminismo crítico. Reflexão crítica remete à iluminação que desfaz as obscuridades que impedem o longo alcance do horizonte perceptivo.

A ideologia é transmitida por imagens, gestos e expressões linguísticas relacionadas não apenas com o que e como pensamos, mas também com o que sentimos e desejamos. A ideologia está, nesta perspectiva, envolvida na produção e autogeração de subjetividades dentro dos domínios públicos e privados da vida cotidiana. Ela também é essencial para compreender-se o quão fugaz é de fato o “sujeito” como base de agência, mas ao mesmo tempo oferece a principal esperança de criar-se um discurso no qual os indivíduos possam atuar com convicção e finalidade política. (McLAREN, 1997, p. xvi)

O conceito de dialética não se limita à sua movimentação especulativa para Marx, como se estabeleceu em Hegel. O materialismo dialético aplica a mesma lógica à realidade histórica. O movimento de afirmação, contraposição e superação se realiza concretamente na história da sociedade. Assim, a alienação (*Entfremdung*) não é uma categoria abstrata, mas é resultado das condições materiais da existência. O motor da história está na transformação dos modos de produção. Freire caminhou paralelamente na crítica ao capitalismo e na esperança pela superação das formas desumanas de exploração. Entretanto, não deixa a proposição de uma teoria de sociedade substituta, ficando a transformação em grande escala à mercê dos encadeamentos dos fatos históricos. A crítica freireana estabelece uma contraposição reflexiva à opressão econômica do capitalismo e tem como meta a transcendência das condições contraditórias. A reivindicação revolucionária e o discurso conclamatório presente na Pedagogia do Oprimido importam elementos do discurso marxiano. Entretanto, Freire opera numa perspectiva ampla. Tanto que, apesar de assumir o conceito de praxis, não o limita à atividade na produção da existência. O pensamento freireano insere a práxis transformadora além da relação capital e trabalho, contemplando as dimensões pedagógicas e dialógicas.

A questão da opressão entre as classes sociais é oriunda também do legado marxiano. Todavia, Freire, mesmo validando os instrumentos de análise da corrente marxista, sabia que eles eram limitados para a atual complexidade das sociedades do período pós-industrial. Os instrumentos de análise manter-se-iam válidos desde que passassem por um refinamento, assim, ele não reduzia tudo à questão de classe social, “como fazem alguns marxistas estreitos” (FREIRE; SHOR, 1986, p.137). O cunho existencialista e fenomenológico presente nas primeiras obras cedem espaço no pensamento freireano para as críticas do materialismo histórico-dialético, politizando-se à medida que sua criticidade permitia enxergar a ideologia por detrás das relações sociais. Alienação e massificação são fatores sociais que exigem um posicionamento crítico contra o modo de pensar da classe dominante.

O materialismo dialético concebe como fonte do conhecimento as leis de funcionamento das relações entre sociedade e natureza e tem como ponto de partida as condições materiais da existência. Para Freire, a questão da origem do conhecimento está na intersubjetividade mediada pelas condições objetivas, por isso, seu foco no diálogo, na linguagem e na comunicação. Alienação não é resultado exclusivo da divisão do trabalho, está presente nas relações opressivas que se estabelecem em outras formas de interação social.

No corpo de textos freireanos, algumas ideias foram inseridas no decurso histórico de sua vida mantendo o princípio dialógico que é inerente à sua filosofia da educação. Ao mesmo tempo que absorve novos elementos a cada fase do seu percurso, reformula-os sob uma ótica que engloba as outras perspectivas. Esta abrangência é o exemplo vivenciado de inclusão da diferença. As supostas incompatibilidades entre referenciais teóricos e visões de mundo são amalgamadas no sujeito pedagógico freireano. Seu discurso exige a própria incorporação dessa dinâmica includente, dialética, existencial, fenomenológica, cultural e histórica com o outro.

Para Freire, o conhecimento não se reduz à consciência de totalidade do sujeito, como pensava Hegel, e nem à reflexão do eu transcendental, segundo Husserl, e também é mais que práxis, no sentido restrito do conceito, ou seja, como atividade do sujeito na

transformação dos objetos ou a ação humana sobre a natureza, conforme Marx; é, sobretudo, *interação comunicativa entre sujeitos mediados pela realidade e, portanto, elaboração dialógica a realizar-se histórica e socialmente*. Poderíamos dizer que, em Freire, o conhecimento é práxis, no sentido amplo do termo, enquanto ação e reflexão intersubjetiva que leva à constante transformação do mundo não mais compreendido como simples *suporte* natural, mas como mundo cultural, que contempla o conjunto das relações humanas que nele se realizam e que o transformam em mundo existencial. (BRÜTSCHER, 2005, p.88)

Dentro de uma definição que engloba essas diversas correntes, o pensamento de Freire é uma antropologia política, uma epistemologia histórico-cultural e uma filosofia sócio-ontológica. Elas operam como “fatores dinamizadores e necessários para transformar os projetos de 'inéditos viáveis' em concretudes históricas” (FREIRE, 2000, p.5). Da condição do contexto coletivo ao papel da consciência crítica, a liberdade em Freire é vista sob a perspectiva sócio-ontológica, através da instituição de uma intersubjetividade dialógica.

2.2 - A liberdade sócio-ontológica em Freire ¹⁸

O contexto histórico-geográfico em que nasceu o pensamento de Freire foi a realidade opressora das classes sociais inferiores do nordeste brasileiro. Resquícios e inércias de um coronelismo exacerbado, desumano e impregnado nas relações humanas, a condição de oprimido do povo brasileiro e das estruturas sociais que perpetuam esta condição são um dado escancarado aos olhos de Freire e, no entanto, permaneciam encobertas pelo véu de uma ideologia, de uma tradição, pela inconsciência, pelo medo de transformar, mudar a situação. Neste sentido, Freire lança-se à frente de uma educação popular que tem como meta a liberdade, a transformação das condições opressoras da estrutura social. A tese central de sua obra é a liberdade-libertação. “A liberdade é o ponto central de sua concepção educativa desde suas primeiras obras. A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação é libertar-

¹⁸ É Ana Maria Araújo Freire quem utiliza o termo filosofia sócio-ontológica para qualificar o pensamento de Paulo Freire, em sua apresentação do livro *Pedagogia da Indignação*. Por ser fundamento de toda uma estrutura de um pensamento, o termo foi transposto neste estudo para definir a liberdade freireana.

se da realidade opressora e da injustiça; tarefa permanente e infindável (GADOTTI, 1996, p. 80-81)”

Em suas obras, a liberdade tem uma conotação socio-ontológica, é das condições injustas, desequilibradas, desumanizadoras da realidade social que Freire procura desvelar, desvencilhar-se e superar. Ao longo de seus textos, os aspectos existenciais, políticos, sócio-culturais, histórico-econômicos e pedagógicos tomam corpo na evidência por uma autonomia como liberdade e independência moral do sujeito, em que este possui a possibilidade de escolher as leis que regem sua conduta. A educação exerce o papel de viabilização dessa autonomia, dessa liberdade do sujeito. O tema da liberdade passa por transições no seu enfoque, à medida que o próprio autor ia se tornando mais crítico, e assim, percebia o seu grau de ideologização. O teor político foi ganhando mais espaço em suas reflexões. As situações opressoras também passam por uma série de análises: desde uma opressão escancarada, óbvia, discrepante entre uma elite dominadora, usurpadora do conforto e bem-estar, sobre uma massa dominada, para uma opressão velada, silenciosa e invisível sobre os sujeitos numa sociedade globalizada.

Paulo Freire descarta qualquer noção formal de liberdade, coloca-a muito mais como um modo de ser o destino do homem e por isso só poderia ter sentido na história em que os homens vivem. Mas é na visão de um ser humano inacabado, de um constante vir-a-ser, de uma permanente construção de si mesmo, que está o foco freireano e a liberdade aqui, justamente, é a amplitude de possibilidades de caminhos para quem pode escolher, reformular, reestruturar, refazer-se.

Na diferenciação de um reino hominal e animal, a liberdade cabe ao homem como um ser de relação, ao contrário do animal que é um ser de contato; assim, a liberdade jaz no primeiro enquanto reflexivo, e está ausente no último enquanto reflexo (FREIRE, 1977, p. 39). Ou seja, em todas as práticas sociais que imperam condições humanizantes, os sujeitos delas integrantes são situados numa posição ativa, reflexiva; entretanto, nas práticas sociais desumanizantes, os sujeitos são submetidos a uma posição passiva, reflexa. Libertar é humanizar, oprimir é desumanizar. Humanizar é dominar a realidade, desumanizar é ser dominado por ela. A condição de liberdade tem

como oposto complementar a condição de opressão, é nessa relação dialética que estrutura-se o pensamento freireano. A educação como processo de conscientização é uma viabilização da liberdade, enquanto que a alienação é um pressuposto da opressão.

A concepção educacional freireana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. Ela aponta para a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação sociais, via processo de “conscientização”. “Conscientização” foi definida como o processo no qual as pessoas atingem uma profunda compreensão, tanto da realidade sociocultural que conforma suas vidas, quanto de sua capacidade para transformá-la. Ela envolve entendimento *praxiológico*, isto é, a compreensão da relação dialética entre ação e reflexão. Freire propõe uma abordagem *praxiológica* para a educação, no sentido de uma ação criticamente reflexiva e de uma reflexão crítica que seja baseada na prática. (GERHARDT, 1996, p.168-169)

O papel da educação, para Freire, é fazer do ser humano um sujeito e não objeto. A inconsciência das forças opressoras da realidade social coisificam o homem, alienam-no dos caminhos de transformação de sua situação, deixam-no numa situação passiva de simples aceitação. O ser humano ajustado tornou-se um objeto da educação, pois sacrificou sua capacidade criadora; na sua passividade, ele está oprimido, descaracterizado, domesticado, descriticizado. Enquanto o ser humano sujeito, em sua decisão de recriação, escolhe processos de conscientização, ele está com o mundo e não no mundo; sua inserção reside em processos de integração, no lugar de processos de adaptação, acomodação ou ajustamento. O ser humano que se faz sujeito é um ser datado e situado, em vez de simplesmente ignorado numa massificação amorfa e destemporalizada. A consciência crítica é do homem em libertação, a consciência alienada é do homem sob opressão. A vida em liberdade é uma existência comprometida, humanizada, num estado de responsabilidade; ao contrário de um viver vegetativo, amaciado por soluções assistencialistas, desumanizado. Onde o diálogo possível é suprimido:

[...] o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e

não sujeito. E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre sua própria condição de “massificado”. (FREIRE, 1986, p.63)

Numa análise sucinta, imanente ao conceito de liberdade em Freire estão os conceitos de conscientização, humanização, diálogo, comprometimento, responsabilidade, de ser sujeito, inacabado, aberto, de decisão e recriação, de ser conseqüente, crítico, de estar com o mundo, de ser ativo, integrativo, reflexivo, autônomo, situado e datado; enquanto que na relação oposta à liberdade, de opressão, estão os conceitos de domesticação, alienação, massificação, de ser objeto, inconseqüente ou coisificado, de fanatismo, sectarização, desumanização, de ser heterônomo, minimizado e cerceado, de estar no mundo, de adaptação, acomodação e ajustamento.

A própria condição de liberdade, para Freire, não é um dado obtido do mundo, não é um fenômeno estático, não é um objeto que se possui e é passível de ser negociado. A liberdade reside no processo de conquista, vive na dinâmica dialética da existência, num contínuo infindável de um estado de libertando-se. Por isso, Freire focalizou a educação como processo de libertação porque liberdade inculcada, imposta, manipulada, já deixou de ser liberdade. O elemento infindável do processo educativo libertador é inerente e coerente à visão do ser humano inacabado. Se os pressupostos éticos de qualquer sistema educativo tivessem que seguir parâmetros fixos, delineados por qualquer autoridade alheia que não os próprios sujeitos da educação, isto em si já seria a negação da libertação. O ser humano para Freire é um ser aberto, e nesta abertura encontra-se a gama multidirecional de possibilidades de escolhas desse ser, processo este infindável porque infindável é sua condição de vir-a-ser.

[...], por isso é que a educação ligada aos direitos humanos, nesta perspectiva que passa pela compreensão das classes sociais, tem que ver com educação e libertação e não com liberdade apenas. Tem a ver com libertação precisamente porque não há liberdade; e a libertação é exatamente a briga para restaurar ou instaurar a gostosura de ser livre que nunca finda, que nunca termina e sempre começa. (FREIRE, 2001b, p. 100)

Se na perspectiva sociológica da liberdade, Freire parte do ponto que o ser humano é um ser histórico, na perspectiva ontológica da liberdade o ser humano é um ser

biográfico, ou seja, que faz a sua própria história. Como seres históricos, os seres humanos têm em sua atuação a presença de sua função criadora. “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais (FREIRE, 1977, p.108)”. Essa concepção de ser histórico é a objetivação da libertação dos processos sociais opressores.

O pensamento socio-ontológico de Freire é claro na principalidade que institui à intersubjetividade. É sempre sob a perspectiva da dinâmica interacional entre indivíduos que interessa o debate crítico. As formas negativas do individualismo servem de argumento para rechaços à exclusiva subjetividade da consciência, que idealiza exacerbadamente, sem qualquer vínculo com alguma modificação da realidade. A transformação crítica é uma tomada de consciência, é fazer história e esta está focada principalmente sob o papel coletivo. “Este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível de conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social” (FREIRE, 1983, p53). Porém, ele não nega a dimensão individual. É possível resgatar seus textos na ótica da biografia, do sujeito que muda a si mesmo – sem que isso signifique mera adaptação – para escrever sua própria história. O sujeito particular tem papel secundário na obra freireana. A questão individual tem maior inserção em autores que continuaram seu legado. Freire (2000, p.22) manteve o esforço de coesão quanto às decisões sobre sua vida, suas reflexões são frutos da sua experiência pessoal. Em seu caso particular, descreve a luta consigo mesmo para superar seus limites. Neste ponto ele demonstra a parcela do papel individual no empenho por coerência, sem deixar de lado a dedicação às causas sociais.

Freire volta-se para a questão da liberdade do sujeito, na conquista individual de autonomia para realizar decisões, escolhas e caminhos a partir de determinações por si próprio. O foco sociológico tem uma dimensão psico-ontológica. O ser humano não é somente, então, um ser histórico, mas um ser biográfico, que transforma e muda o mundo a partir das decisões sobre si mesmo, sobre as mudanças que realiza em si,

que faz a sua própria história. Numa sociedade mergulhada num processo de globalização, onde os mecanismos sociais de opressão agora não operam mais somente entre as desigualdades de acesso aos bens civilizatórios entre classes sociais, há uma opressão aos sujeitos a partir de mecanismos mais sutis, ocultos, invisíveis e silenciosos. A teoria da opressão em Freire, além das influências já mencionadas no início do capítulo, tem na sua concepção heranças de outras fontes. A percepção freireana sobre o anonimato da opressão veio das influências que recebeu de Erich Fromm.

A autoridade anônima é mais eficaz do que a ostensiva, porquanto nunca se desconfia de que haja uma ordem que por hipótese se deve obedecer. Na autoridade externa está claro que há uma ordem e quem a dá; pode-se lutar contra a autoridade, e, nesta luta, desenvolvem-se a independência e a coragem moral. Mas, ao passo que na autoridade interiorizada o comando, se bem que interno, continua visível, na autoridade anônima tanto o comando quanto o mandante tornaram-se invisíveis. É como se a gente fosse alvejada por um inimigo invisível: não há nada nem ninguém contra que se possa reagir. (FROMM, 1965, p.143)

A conquista de autonomia ou libertação torna-se uma estratégia mais difícil, uma vez que o inimigo da liberdade não se apresenta claramente. Esta conquista deixa à educação um papel mais desafiador frente à avalanche de ameaças de um sistema que não só aliena pelas desigualdades sociais, não só oprime pelas injustiças no desequilíbrio pecuniário entre as classes sociais, mas que também minimiza o ser humano pela multiplicidade de processos mecânicos e sistematizados. O ser humano submetido a estas ameaças, se não for cômico da sua submissão, encontra-se limitado, acomodado e ajustado aos imperativos de uma dinâmica alheia às suas necessidades vitais. A tarefa libertadora da educação para Freire, então, também assume objetivos mais amplos em sua obra ao considerar como elemento chave o desenvolvimento ontológico e as superações psicológicas, aliados à consciência de sua função política.

A tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os

professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir uma postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (FREIRE, 2001b, p. 78)

Como seus textos atendem tanto às questões coletivas, quanto às individuais, Freire não impede que interpretações de leitores inclinem-se ora para um aspecto, ora para outro, conforme suas tendências. O âmbito existencial e o papel do personalismo no pensamento freireano estão presentes no início de sua formação intelectual.

Em Freire a liberdade é também pensada como “liberdade existencial”, como descoberta de “mim mesmo” como pessoa livre, capaz de optar e decidir sobre mim e sobre as coisas que me dizem respeito. A educação para a liberdade, nesse sentido, é uma educação contra a dominação (para a recusa de os outros decidirem por mim), mas esta é pensada como dominação de indivíduo sobre indivíduo e não de classe sobre classe. (PAIVA, 2000, p.132)

A questão da dominação entre classes entra no rol do debate freireano a partir de suas leituras de Marx. As ideias existencialistas, engendradas com uma preocupação da vida individual, foram ampliadas por Freire no questionamento do sujeito nacional. Libertar do colonialismo ainda aderido à forma de ser do povo, que estava imerso em seu condicionamento histórico, era adquirir uma consciência crítica, uma consciência de si próprio. Essa transição de uma “existência bruta” ou natural, para uma “existência livre” ou crítica, era uma transposição do pensamento existencialista no plano individual para o plano coletivo (PAIVA, 2000, p.189). Entretanto, a conquista da liberdade, coletiva ou individualmente, é uma transformação baseada na consciência para-si, e não na consciência para-outro. Esta é transformação sem desenvolvimento, aquela é com desenvolvimento. “Como seres históricos, como 'seres para si', autobiográficos, sua transformação, que é desenvolvimento, se dá no tempo que é seu, nunca fora dele” (FREIRE, 1977, p.159).

O pensamento freireano se faz atual enquanto abre mão de prescrições. Uma teoria vasta com detalhes ou delineamentos formais para o que deve ou não ser feito operaria como estrutura fixa. A inserção da consciência histórica e da historicidade da consciência no pensamento freireano relativiza a ênfase na teoria. O momento de configuração dos termos teóricos é pontual no decurso temporal. Sua transposição a

outros pontos temporais pode ser um transplante forçado e indevido. “Toda prescrição é a imposição de uma consciência sobre outra” (FREIRE, 1977, p.34). Prescrever é pré-estabelecer, pré-escrever sobre um tempo que ainda não veio. Em outras palavras, é impor a consciência do autor sobre a consciência do leitor. Quando Freire tenta evitar este perigo, ele destaca a contextualidade como fator de incorporação dos princípios teóricos básicos. De um lado, há uma grande flexibilidade nas interpretações, de outro, não há controle sobre estas aplicações nos contextos, a não ser os próprios limites históricos e materiais. A ausência de controle não evita os abusos e as extrapolações. Paiva comenta as fases iniciais de aplicação do método freireano quando não houve critérios mais sintonizados com o teor mais profundo do seu pensamento.

Naquela época [década de 60], parecia existir uma única solução: o método Paulo Freire. Para utilizá-lo, generosas pedagogas com pouca clareza sobre a realidade socioeconômica, sobre seus próprios objetivos político-sociais e sobre as implicações de sua ação, envolvidas pelo despistante linguajar de professores improvisados ou de autores capazes de utilizar com rara eficiência político-ideológica chavões pedagógico-humanistas de caráter abstrato, lançavam mão de mil malabarismos que terminavam por desvirtuar os objetivos a que deveria servir o método, por frustrar seus clandestinos utilizadores e, finalmente, por contribuir para mistificar o método e seu autor. (PAIVA, 2000, p.17-18)

Freire vincula ideias de um plano filosófico com metas de apelo popular. A intenção pode ser a emancipação, mas sob mãos sem a mesma habilidade reflexiva, pode ser desastroso. O destaque à prática é um fator de mobilidade do campo teórico. A abordagem exclusivamente teórica é imobilizante, a linguagem conceitual desvinculada da realidade é estéril. A abordagem exclusivamente prática é cega, o senso comum sem o suporte reflexivo objetivo é aleatório.

A teoria é o suporte articulador para a experiência prática. A liberdade nunca é alcançada. Na dimensão reflexiva, ela é compreendida onde ela não está, ou seja, na opressão. Na dimensão prática, só pode ser efetivada no gerúndio. Ninguém está livre, só é possível estar se libertando. Radical é aquele que não se cansa de assumir o que não se alcança, que “se refaz constantemente na práxis” e descobre que, “para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 1977, p.73). Além disso, a radicalidade é uma proposta de preocupação simultânea consigo e com o outro. Na conjunção do sujeito com o outro,

aquele procura ativar sua intenção para reconhecer o sujeito deste. Encontrar, na ótica utópica da liberdade, é buscar o ser mais possível numa configuração intersubjetiva.

Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.

Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de ser *menos*. (FREIRE, 1977, p.75)

A postura libertadora não é conformada. Ela é investigativa, pesquisadora, criativa, esperançosa e conflitiva. Na conformação há uma acomodação em relação aos fatos que se apresentam. O aspecto conflitivo é pela mobilização gerada por um compromisso efetivado. Os esquemas habituais, as formas rançosas de poder na sociedade tendem a se perpetuar com as posturas cômodas. Investigar e pesquisar é questionar o porquê das coisas, a razão de ser dos objetos. No âmbito criativo, há a procura pelo novo, pela alternativa possível àquilo que é apresentado como infactível e indubitável. Seu teor esperançoso significa que o sujeito que a assume não “joga a toalha”. A esperança não é a meta, é o ponto de partida. Não é pedagogia para, mas da esperança. “Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1992, p.11). E na dinâmica desses fatores investigativo-criativo e esperançoso-conflitivo, surge o inédito viável, uma categoria do pensamento freireano como contraponto à postura inerte de aceitação da opressão. O inédito viável é a expressão de quem já confirmou em algum aspecto da sua existência a positividade e a possibilidade da libertação (FREIRE, 1977, p.107). A transformação permite o novo, de uma certa forma desmancha a certeza do impossível. Para que as asserções freireanas não redundem em mero palavreado, faz-se necessário a comprovação de sua real eficácia. Neste sentido, o inédito viável é uma afirmação da subjetividade humana frente à objetividade do mundo. Em nenhum momento o inédito viável é uma propaganda, um *slogan* que promete facilidades no caminho da libertação. Não desliza

para o subjetivismo que crê exageradamente na transformação. Admite-se os limites históricos da intensidade da mudança. Entretanto, tampouco se conforma ao objetivismo, que esvazia o ânimo da luta, que é desesperançoso. O inédito viável é a consciência da dificuldade, com o ânimo pelo desenvolvimento, o compromisso da busca e o esforço da concretização.

A tarefa do inédito viável nunca acaba, começa sempre. A liberdade não é um ponto onde se chega, é o caminho que se percorre e na ideia de Freire, percorre-se junto. Na relação dialógica, ele sempre admite o nível individual. Mas seu foco é na solidariedade, sua investigação é sobre a possibilidade do nós, nem só do eu, nem só do tu, mas do eu e do tu integrados.

Em suas primeiras obras a análise permeia as conjunturas sociais e políticas que envolviam o contexto brasileiro da década de 60 e início de 70. Hoje essas leituras servem apenas de exemplo de como era exercido o pensamento crítico de Freire em determinada situação. Em seu último livro, *Pedagogia da Autonomia*, o debate gira em torno de questões éticas, ontológicas e dialógicas. A ênfase sobre abrangentes análises sociais cede espaço para a discussão da intersubjetividade, para a prática educativa. O foco está sobre as reflexões do sujeito leitor, para conscientização e criticidade a ser aplicada em seu contexto de vida. A dimensão individual, sob uma crítica que inclui a dimensão interativa, é um dos fatores em jogo na transformação do mundo, não sob o ponto de vista do isolamento, mas da dialogicidade que busca a solidariedade emancipadora.

As influências do existencialismo, da fenomenologia, da dialética e do materialismo histórico estão presentes na interpretação sócio-ontológica da realidade. A liberdade, então, não é discutida sob uma única perspectiva. A abordagem de Freire é multirreferencial. A questão existencial tem sempre uma dimensão individual e uma dimensão coletiva. A intencionalidade da consciência é manifestação de um sujeito particular, mas a fenomenologia também discute a interação e o problema passa para o grau da intencionalidade dentro da intersubjetividade. A unidade dialética, outro ponto de partida do pensamento freireano, não permite interpretar a liberdade de forma dicotômica. Consciência e realidade, teoria e prática, individual e coletivo formam uma

unidade que se desenvolve dialeticamente. Além disso, insere-se igualmente o percurso histórico-cultural da humanidade e os fatores político-econômicos como índices para reflexão do questionamento crítico e da ação transformadora. A ação cultural para a liberdade é um movimento social cuja meta é a superação dos modos de ser que perpetuam a opressão na realidade.

Toda a obra de Freire não se contenta apenas com análises da opressão. Elas são importantes num primeiro passo para o reconhecimento do problema, entretanto, o autor sempre ressaltou que a conscientização implica, além da reflexão crítica, a correspondente ação modificadora da realidade. Como antítese da liberdade, a opressão é amplamente analisada por Freire. O sujeito, enquanto dominador, nega o ser mais do outro, instaurando de uma forma ou de outra, uma relação sob coerção. A seguir, apresentamos a questão da dominação nas relações sociais sob quatro dimensões distintas.

2.2.1 - As dimensões da opressão

A liberdade, para Freire, não é só questão a ser definida ou conceituada, é um desafio a ser vivenciado e, para isso, precisa ser conquistada. Em seu pensamento, qualquer reflexão não está separada da prática. Por isso, o ato de conhecer pressupõe o ato de vivê-la. Entretanto, ela não é um dado da existência, mas pode vir a ser um fato se mulheres e homens lutarem por ela. Antes de saber o lugar e o tempo de sua possibilidade, Freire leva-nos a reconhecer onde ela inquestionavelmente não existe. Neste reconhecimento de sua ausência nas relações sociais, Freire cultiva a esperança humana, pois a liberdade é meta da humanidade e a busca por ela é conflituosa. Em seu fator ausente – de negatividade – descobre-se uma postura de negar o negativo, como abertura à sua possibilidade. Assim, a opressão passa a ser o foco da atenção, pois ela permeia as relações sociais em diversos níveis de intensidade e formas de manifestação. As relações sociais são opressoras quando vilipendiam a humanidade dos sujeitos, quando se estabelece algum tipo de violência entre os participantes.

Qualquer situação torna-se opressora quando numa relação objetiva entre A e B, o primeiro explora, usurpa, limita ou obstrui o segundo em sua afirmação como ser humano. A inadmissão da opressão é a postura de quem quer ou busca a superação das situações injustas. Nesse sentido, a luta pela superação é um esforço pela transformação. Freire nunca concebe a liberdade como algo estático, como algo simplesmente dado.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1977, p.34)

A liberdade torna-se um processo de estar sendo, não de um indivíduo isoladamente, mas de mudança simultânea dos sujeitos que participam da relação social. É um estado de busca permanente, de libertando-se em vez de estar estaticamente liberto.

Andreola (1999, p.73-77) subdivide o fenômeno da opressão em diversas dimensões que se influenciam inter-relacionadamente. As dimensões são de ordem psicológica, sócio-cultural, ontológica, político-econômica e pedagógica. Um requisito prévio para a compreensão da opressão é a perspectiva interdisciplinar adotada por Freire. O desafio é duplo. Primeiramente, requer o entendimento das abordagens de várias escolas do pensamento juntas dentro da perspectiva freireana. Procedimentos simplistas na forma de pensar não apreendem a dinâmica interdisciplinar adotada. Num segundo momento, o desafio passa a ser a conciliação dessas reflexões com a prática nos planos existencial, ontológico, político, intersubjetivo, dialógico, histórico-econômico e pedagógico. Alguns de seus intérpretes ou críticos, em geral, enfatizam uma ou outra dimensão em detrimento das demais. A ótica freireana não vê a existência de uma sem a outra e sua luta foi pela superação de qualquer forma opressiva. “A interdisciplinaridade é estabelecida, por Freire, como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade, da globalidade e da totalidade” (ANDREOLA,

1999, p.71). Aliás, onde havia uma importância excessiva em algum aspecto da realidade, a atenção freireana voltava-se pela busca da totalidade como contrabalanço necessário para uma perspectiva global dos conflitos e impasses humanos.

A dimensão psicológica aborda a internalização do opressor pelos oprimidos. As condições de vida levam estes a admirar e sentir atração pela forma de vida do opressor. Os oprimidos vivem numa dualidade existencial, entre o que eles são e o que gostariam de ser. Neste almejar ser o que não se é, está a hospedagem do opressor, como uma sombra que acompanha os oprimidos, fazendo com que eles tenham sentimentos de inferioridade e de autodepreciação. “Sofrem uma dualidade que se instala na 'interioridade' do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora” (FREIRE, 1977, p.35). A opressão psicológica é a crença de que o superior e o melhor estão no outro. Ela é a expressão de uma consciência dominada por outra. A dominadora detém os valores, a dominada apenas os imita.

Se na própria leitura de Freire não houver uma superação de posicionamentos dicotômicos, haverá sempre o risco de ser mal interpretado. Ele trabalha com a perspectiva da unidade dialética, por isso, abordagens mecanicistas distorcem a amplitude das suas reflexões. O principal problema do oprimido – para conquistar sua liberdade – é o opressor que está instalado nele mesmo. O principal problema do opressor é o seu medo de perder sua condição privilegiada, tornando a perpetuação da situação oprimida alheia seu próprio e exclusivo bem-estar.

A opressão psicológica tem sua perversão no medo à liberdade incorporado pelo oprimido. Freire foi influenciado pela psicanálise de Erich Fromm neste assunto. Ter consciência da opressão não é suficiente, o medo inerente à sua superação é uma das barreiras internas enfrentadas por quem almeja a libertação.

Menosprezamos o papel das autoridades anônimas, como a opinião pública e o “senso comum”, que são tão poderosos devido à nossa profunda presteza em conformar-nos com as expectativas que todos tem a nosso respeito e nosso temor igualmente entranhado de sermos diferentes. Por outras palavras, estamos fascinados pelo aumento da liberdade de poderes fora de nós e cegos para as nossas restrições, compulsões e

medos interiores, que tendem a solapar o significado das vitórias alcançadas pela liberdade contra seus inimigos tradicionais. Por isso, somos propensos a pensar que o problema da liberdade é exclusivamente o de conquistar ainda mais liberdades do tipo que já conquistamos no decurso da História moderna e a crer que a defesa da liberdade contra tais poderes, que negam essa liberdade, é tudo de que necessitamos. (FROMM, 1965, p.96)

A interiorização da opressão é o principal fator de invisibilidade da dominação. A luta não é só externa, para a modificação da estrutura que se encontra no contexto. O esforço de superação é também interno e a consciência desse fator não deixa escapar o devido esforço pessoal na superação da opressão.

Qualquer impulso de liberdade social vem acompanhado de medo. Este sentimento é claro quanto ao seu modo operante: a punição. A antecipação imaginada das consequências para quem ousa romper com as tendências normalizadas do social suscita a ansiedade, o temor de ser punido. É inevitável para Freire reiterar a conquista da coragem, como fator indispensável em qualquer processo libertador. Este medo não é fictício, “quando falamos sobre o medo, devemos estar absolutamente seguros de que estamos falando sobre algo muito concreto. Isto é, o 'medo' não é uma abstração” (FREIRE; SHOR, 1986, p.69). Em nenhum momento há garantias de que não ocorrerá alguma punição. O nível de coragem requerido está relacionado, também, à rudeza do ato punitivo, imaginado ou sofrido. O medo à liberdade social é um dos grandes desafios a ser transposto, tanto para a psicologia individual, quanto para a coletiva.

O *status quo* do opressor opera como atrativo ao oprimido. Sugere uma vantagem existencial ilusória que precisa ser transcendida. O existencialismo freireano busca na prática cotidiana de viver a transcendência da dualidade. O oprimido, a partir da consciência de sua condição – ou seja – de estar sob a sombra do opressor em si próprio – enceta um processo de libertação contínuo. Ao voltar-se para o cunho existencial unicamente, o risco é de uma aplicação psicoterapêutica dos propósitos freireanos. Aliás, seu método, inclusive, abriu margens para esse escapismo existencial. Ele não nega a dimensão existencial, mas nunca abandona a política.

A apropriação do método dialógico como um processo de troca de experiências é muitas vezes reduzida à forma de terapia de grupo que se foca na psicologia individual. Embora alguns educadores talvez pretendam que esse processo crie uma zona de conforto pedagógico, na minha opinião, ele faz pouco mais do que criar no oprimido uma boa sensação acerca de seu sentimento de vitimização. Em outras palavras, a troca de experiências não deve ser entendida em termos psicológicos apenas. Ele requer também uma análise política e ideológica. Essa troca precisa ser entendida sempre dentro da práxis social que leva à reflexão e à ação política. Em suma, ela precisa envolver sempre um projeto político, com o objetivo de dismantelar os mecanismos e as estruturas opressoras. (MACEDO, 2001, p.60)

A proposta de Freire é de alta exigência. A ideia de libertação social como surgimento de um novo ser social, sem oprimidos e sem opressores, precisa ser acionada a cada momento da vida. As relações de autoritarismo e de rompimento deste (de licenciabilidade) marcaram, marcam e marcarão a história ainda. São inúmeros os condicionamentos, desde os mais gritantes, até os mais sutis. Reconhecer o opressor internalizado e, a partir deste reconhecimento, perpetrar em si mesmo um processo de desalojamento dessa internalização, sugere uma psicoterapia social, que ora reclama para que a estrutura da sociedade mude, e ora para que os próprios sujeitos tomem a iniciativa da superação. Freire insiste na importância de ambos, na reconfiguração da objetividade e da subjetividade, dialeticamente unidas. Numa linguagem contextualizada na pós-modernidade, o opressor internalizado consiste na ética de mercado que restringe a atuação de um sujeito a mero utilitarismo, lucrativismo e consumismo. O outro tem valor enquanto potencial de realização em quaisquer desses fatores. A coisificação das relações humanas é a frieza instalada que vê no outro um objeto de exploração, manipulação, ou meio de obtenção de algum ganho. A opressão é a situação de colocar alguém na condição de serviente e a manipulação é o modo de acomodar aquele que serve na situação opressiva. A libertação, ao contrário, é a incorporação de uma ética universal que rompe com a hospedagem da ética de mercado. Ação cultural libertadora é, então, aquela que cria um ambiente de cultivo de um humanismo abrangente.

A opressão sócio-cultural manifesta-se no que Freire chamou de cultura do silêncio, que atinge grupos discriminados, classes subordinadas, povos colonizados. A invasão cultural interdita os gestos, a linguagem, os valores culturais e a palavra dos

invadidos. Aqui o domínio de uma consciência sobre outra se estabelece pela adoção de valores culturais do dominador. O oprimido perde aspectos de sua identidade cultural porque passa a expressar valores que não pertencem à sua historicidade. Invadido, o oprimido implanta em seu espaço e em seu tempo uma inautenticidade cultural. Na submissão, ele perde sua própria palavra. Se na opressão psicológica, a dificuldade transponível era o medo à liberdade, na opressão sócio-cultural a barreira é a atração que o oprimido sofre pelo opressor. Se na primeira, a dominação é por ameaça, na última é por persuasão. Se lá paira a sombra do castigo, aqui impera a sedução do fascínio. O abandono dos próprios valores é contínuo enquanto o fascínio é exercido. “Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário” (FREIRE, 1977, p.33). Os elementos atrativos da cultura dominante mantêm-se eficazes e operantes enquanto ocultos na invasão cultural.

A libertação sócio-cultural funda os paradigmas da diversidade cultural. A realidade opressiva na cultura que se plasma na colonização, na invasão pela indústria cultural, é a imposição de valores hegemônicos que pretendem homogeneizar a cultura. A ênfase nas multiperspectivas culturais abre para a valorização de realidades locais e espaciais distintas, enriquecendo com a contribuição da diferença.

A diversidade cultural, devido aos processos culturais de miscigenação e hibridação de valores, empresta um panorama multifacetado à pós-modernidade. Todas as versões inseridas nessa diversificação estão à mercê de sofrerem adaptações para sobreviver dentro do ambiente competitivo.

A dimensão mais profunda da opressão social atinge a vocação ontológica do ser humano. O oprimido é o ser humano sob a condição de objeto do outro, a amplitude de sua existência está interdita de manifestar-se plenamente. Na opressão ontológica, na proibição de ser, o fenômeno da existência é restringido por impeditivos da relação social, diluindo-se numa consciência para o outro. Tem-se, assim, sua humanidade roubada. O oprimido está na condição de ser menos ante tudo aquilo que ainda não foi, que pode ser e que, se nada for feito para mudar, tampouco será. A intenção freireana

é uma superação da dualidade existencial. Questiona-se a vida dividida entre ser o que se é (estado oprimido) e querer ser o que não se é (opressor).

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que 'hospedam' o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram 'hospedeiros' do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (FREIRE, 1977, p.32)

O existencialismo vem influenciar o pensamento de Freire, caracterizando o modo de ser da postura opressora e da postura oprimida. Naquela, sua condição de ser é dependente do ter; por isso, precisa subjugar, é na manipulação que está garantindo seus privilégios. Nesta, sua condição de ser é obstruída pela falta de ter.

A perversão ontológica se dá nos modos de existência do opressor e oprimido, que delimita a potencialidade do ser em dependência ao ter. O ser do oprimente é todo baseado na possessividade, ele é somente se tem. “Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem” (FREIRE, 1977, p.46). Alguma ameaça às suas posses significa o momento do oprimente se sentir oprimido, daí sua reação violenta para a manutenção da situação opressora. O desequilíbrio de benefícios na condição opressora é a geração de uma unilateralidade. O oprimente é um ser é para-si, o oprimido é um ser para-outro. A superação da opressão, por isso, não é engendrada pelo opressor, porque este compreende a transformação como a perda de seus privilégios. A transcendência pertence ao oprimido, porque o processo dinâmico e permanente de libertação é do oprimido, que ao libertar-se, liberta ao mesmo tempo os oprimentes. “Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (FREIRE, 1977, p.43). A liberdade do oprimido, que liberta igualmente o opressor, é uma situação que este não quer. Em que proporção alguém pode afirmar a amplitude do seu ser dentro de uma aguda ausência do ter? O caráter sádico do opressor é o seu exclusivismo, pois limita o espectro do seu ser com a anulação do ser alheio. Porém, Freire desvela que na situação opressora, o próprio oprimente também

não é. Por isso, a esperança está só no oprimido, que, ao libertar-se, liberta também o opressor.

A perversão percebida culmina na natureza sádica da consciência opressora que sente prazer ou satisfação em dominar o outro. Além disso, essa consciência possui um caráter necrófilo, pois coisifica as relações humanas. A tendência do modo de ser do oprimido é absorver sua condição e aceitá-la passivamente, concluindo que “as coisas são assim mesmo”. Não há um termo final, a humanidade é a própria inconclusão. O fatalismo é o ápice da perversão ontológica, porque o oprimido aceita passivamente sua condição. Em sua consciência mítica ou ingênua, a sua realidade é assim “porque Deus quis”, porque ele acredita em sua incapacidade. Ao impregnar-se com a condição de ser menos, esta passa a estatuto de veracidade. O oprimido, no auge da inversão ontológica, está acomodado, em vez de incomodado.

No plano ontológico, a liberdade é sempre abertura ao ser mais, esta vocação humana para transcender as injúrias do seu passado no presente e construir um futuro que se quer como existência. A evolução conjunta homem-mundo é o passo freireano além do existencialismo. Atinge um dos principais fundamentos libertadores: a unidade dialética como superação do dualismo existencial. Aqui o plano psicológico da consciência bipartida é transcendido. Libertação só adquire significado autêntico quando a consciência inicialmente marginal conquista o próprio centro. Sob a perspectiva do oprimido, os fatos são revalorizados e os conceitos ressignificados sob uma ótica em unidade dialética. O caráter ingênuo para-outro adquire seu teor crítico para-si. Freire não fica preso à dialética hegeliana com seu cunho unicamente lógico, e amplia para uma dialética concreta entre o agir e o conhecer indissolivelmente ligados no quefazer humano. Ele não se encaixa no perfil intelectualista que se satisfaz com o alcance do mundo reflexivo que neste se fecha. A unidade dialética não é compreendida pelas formas mecanicistas do pensar, pois ela não pode ser padronizada. A ação refletida – ou conscientização – é a práxis dialética ampla que reflete para modificar o real e no real modificado têm-se uma consciência alterada comprovadora de sua inserção na objetividade do mundo. A unidade dialética é o jogo dinâmico e recíproco entre subjetividade e objetividade que na reflexão distancia-se do

objeto e na ação incorpora a subjetividade no objeto, transfigurando-o. A reciprocidade da unidade dialética é a nova subjetividade *a posteriori* do objeto transformado. A comprovação da unidade dialética está na concretude prática. Padronizações anulam a multifatoriedade possível da subjetividade para lidar com a multidiversidade do objeto. Numa relação de mútua interferência e influência, configurações simplistas e fixas distorcem o princípio da unidade dialética, que é em si complexo. Foi o potencial de mobilidade, flexibilidade e de ampla aplicação deste princípio que permitiu a Freire atualizar-se ao longo dos anos e manter a criticidade inerente ao seu pensamento.

Quando a opressão tem amplitudes macrossociais, ela é o resultado de estruturas cuja operacionalidade subjuga a subjetividade coletiva. A libertação político-econômica é decisão conjunta e prolixa dentro da pós-modernidade, que é palco da diversidade de discursos que não permite fáceis consensos. Freire não abre mão da democracia: “liberal, social, socialista ou... mas sempre, democracia” (SCOCUGLIA, 1999, p.43). Ele não vê o exercício democrático somente no período eleitoral, ou vinculado a partidarismos. O exercício democrático e optativo em todas as engrenagens da sociedade dentro da perspectiva libertadora utiliza-se dos princípios democráticos. Entretanto, Freire estava mais interessado num constante exercício democrático, do que somente a questão pontual eleitoral. A política, em Freire, não está restrita a partidarismo, é a manifestação da existência dos sujeitos no corpo social.

As dimensões psicológica e ontológica estão circunscritas a um âmbito interno do ser humano. Freire não se limita a esses planos e aborda a realidade concreta. A opressão manifesta-se de modo inquestionável onde é resultado de estruturas políticas e econômicas da sociedade. As condições materiais objetivas da sociedade compreendem a opressão político-econômica. Os problemas concretos vivenciados por seres humanos como a fome, a miséria, a exploração do trabalho e sexual, as precárias condições de higiene, vestimenta, enfim, a impossibilidade de suprir as necessidades vitais mais básicas impedindo a existência humana em progredir e evoluir.

Quando o pensamento de Freire aborda a dimensão macrossocial, ele concentra o problema na dinâmica estrutural da sociedade que opera na dominação de consciências. Se em suas primeiras obras, o debate abraça a questão da democracia, é

porque a conjuntura levava a reflexões para a opressão sofrida por regimes políticos autoritários. Isto pode sugerir uma obsolescência de apontamentos, dentro de uma conclusão precipitada. Se o antagonismo na década de 60 era o autoritarismo político, no final do século XX ele tem outro nome. Nas últimas obras, explora a superação da ética de mercado, que se tornou para ele, a principal estrutura macrossocial de dominação da consciência humana. “As leis do mercado sob cujo império nos achamos estabelecem, com rigor, o lucro como seu objetivo precípua e irrecusável. E o lucro sem limites, sem condições restritivas à sua produção. O único freio ao lucro é o lucro mesmo ou o medo de perdê-lo” (FREIRE, 2000, p.64). A pedagogia libertadora olha, nesse ponto, para atração que o opressor exerce sobre o oprimido. A ética de mercado está tanto no mundo, nas relações sociais de troca, quanto está hospedada nas atitudes do oprimido. Este, enquanto vê a vida pelo olhar do opressor, constrói sua realidade a partir somente de valores do ter, acredita que só pode ser através do ter, conforme o modo de ser do opressor. O pensamento freireano, em vez de identificar nesta ou naquela personalidade o modelo do opressor, está preocupado em evidenciar ao oprimido a força latente do opressor que vive nele.

A obra de Freire passa por fases de intensificação da dimensão opressiva política. Nos primeiros anos, suas abordagens portavam um cunho mais existencial e fenomenológico. A partir das leituras de Marx, há um mergulho na questão da alienação dos homens e nos conflitos de classes sociais. Admitindo sua própria ideologização como autocrítica, Freire na última década de sua vida permeia-se mais intensamente com a consciência política da opressão em suas reflexões (FREIRE; SHOR, 1986, p.77).

Ante a realidade opressiva, a ênfase freireana é um tema de uma nota só: a superação. Libertando-se é o estado que traduz um lema contínuo em busca da transformação da condição social inicial. A característica principal do pensamento freireano é a sua preocupação de aplicar na prática os princípios libertadores em todos os âmbitos da vida. Reflexão e ação estão amalgamados num processo que foi denominado de conscientização. Este vocábulo já contém em si os dois lados, da reflexão que gera a consciência sobre a situação e do ato que engendra a

transformação. Consciência mais atitude é ação refletida ou consciência transformadora da realidade. Freire ressalta os perigos do absolutismo e, por isso, adverte contra os ativismos, que são ações sem reflexão, e o idealismo, postura confortável que apreende mentalmente os problemas, mas não assume o compromisso da mudança.

A vida cotidiana precisa ser objetivada para que, neste distanciamento, uma nova ótica permita redirecionamentos na prática concreta. Porém, Freire quis evitar também a visão focalista que não sai do horizonte natural. A conscientização – reflexão e ação – é o móbil da liberdade social. As reflexões sobre questões de macroestrutura social não permitem a visibilidade de ações imediatas, estão fora do alcance direto do sujeito individual ou comunitário, realizam-se nos movimentos sociais. Reflexões muito amplas não possuem ações que as acompanhem. A complexidade de muitas situações pode fazer a balança do tempo de dedicação pender mais para a reflexão do que para a ação.

Nenhum âmbito da vida recebe tratamento isolado. O existencial, o ontológico, o político-econômico, o sócio-cultural e o pedagógico estão interligados numa dinâmica intercalada. Como a própria realidade é dinâmica, abordá-la amplamente requer ajustes de balanceamento no enfoque sobre esses âmbitos. Exageros na dedicação à problematização existencial ou ontológica podem ignorar importantes aspectos do campo político-econômico e cultural. O oposto é contraproducente da mesma maneira. Debates limitados à macroestrutura podem minimizar a importância das atitudes no cotidiano pessoal. É mais fácil o discurso com foco macroestrutural circunscrever-se a abstrações devido ao caráter impessoal do fenômeno ou à invisibilidade da ideologia. A tendência dos enfoques existenciais e ontológicos é definir o momento dialógico dentro de um cunho psicoterapêutico.

O discurso de Freire é imbuído de indignação, de inadmissibilidade. Ora ele dirige suas esperanças para o plano político, de mudança estrutural, ora dirige para o plano dialógico da educação, na pequena e possível mudança realizável no encontro entre sujeitos que querem dignificar suas existências. O caráter praticamente messiânico parece uma exigência: tem que fazer parte de cada um que lê e incorpora suas palavras. Ele não esconde seus propósitos cristãos que, juntamente com suas

passagens por Marx, tornam seu pensamento de difícil aceitação por perspectivas ortodoxas. A opressão se estabelece em outros níveis. Além do conflito de classes, o pensamento progressista libertador abordou a opressão cultural, étnica, de gênero e de opção sexual.

A identificação de quem é o oprimido pode ser estabelecida em diversos níveis. O mais evidente possui um caráter óbvio, devido à discrepância da injustiça social. Não há amenizações reflexivas sobre as condições de vida de quem está na miséria. A situação oprimida é óbvia, visível e indiscutível. A premência por solução é um tom enfático que permeia as obras freireanas. O autor não poupa o leitor de um imperativo social. Para Freire, a solidariedade com o outro é um dever. A subjetividade freireana extravasa em suas palavras.

Esse encantamento subsiste porque vamos nos identificando não só com argumentos e imagens que se alternam e se encadeiam em suas narrações, mas também nos ajudando a reconstituir-nos, a nós mesmos, nessa teia narrativa. Isso porque, longe de nos destinar o lugar de observadores de uma suposta realidade externa, Paulo Freire nos provoca internamente, sacudindo conformismos e nos fazendo reconhecer nossos limites: a incompletude de que somos feitos e a necessidade de recomeçar, reavaliando nossas organizações como estratégias para ir rompendo processos de submissão que nos aprisionam. (LINHARES, 2001, p.48)

O foco reflexivo está em qualquer condição social em que algum sujeito se encontra proibido de ser. O ente opressor pode ser a estrutura social ou econômica, mas pode ser o outro que eu encontro. E porque não questionar se eu, em certas situações, não sou o opressor do outro? Alguém pode ser oprimido no mundo do trabalho, mas no lar faz o papel oposto. Um operário do Primeiro Mundo é o oprimido em sua condição local, mas numa comparação global, é o opressor do operário do Terceiro Mundo. Ser o opressor ou o oprimido, dentro da dinâmica social, depende da perspectiva. Se o pensamento abrange múltiplas referências, a questão torna-se complexa. É possível ser opressor numa certa situação e oprimido em outra.

O engajamento na mudança da realidade opressora é a marca indelével do pensamento freireano. Na diretividade freireana, práxis é a atividade humana que transforma sujeitos e mundo para a libertação (ROMÃO, 2007, p.77). Freire mantém em

toda a extensão de suas obras um *continuum* dessa postura em prol da emancipação de situações obstruidoras, que prostram a humanidade dos oprimidos. A libertação é o contraponto antagônico que gera a tensão conversora da situação negativa.

A opressão pode ser estudada de acordo com suas manifestações históricas: colonização, escravatura, invasão cultural. Além de seu teor estrutural, ela dissemina-se no tecido social, impregnando as relações humanas como a interação étnica, familiar, educacional, entre gêneros. A opressão possui a capacidade de assumir novas formas de manifestação, ela se renova e se faz histórica. Assim, em um aspecto, a teoria da opressão é sempre atual, desde que capte na contemporaneidade suas configurações. A adaptação dos valores culturais de grupos sociais à unidimensão do consumismo constitui uma opressão pós-moderna. O assunto pode ser amplamente discutido, mas a eficácia da operacionalidade persuasiva da questão pecuniária não é facilmente transponível. O poder aquisitivo é o eixo central das discussões e está aliado à ênfase no individualismo. A libertação, neste ponto, está contra a corrente. Ela é uma ética com o olhar para a solidariedade. Entretanto, o atrativo na ética de mercado é a promessa – muitas vezes cumprida – de consecução do *status quo*. Na cultura consumista as possibilidades do ser estão restringidas ao ter. Aumentar o poder deste é entendido como incremento ao poder daquele. Qual cultura consegue manter sua expressão viva e seu desenvolvimento histórico sem algum vínculo com a dimensão do ter? Nem a vida individual, nem a coletiva, prescindem totalmente de recursos materiais. O grau de importância em relação às posses determina a dedicação à sua obtenção. Entretanto, a cultura da possessividade mostra-se sem limites. Sua insaciabilidade é sua perversão. Não há autoridade ou decretos que delimitem sua fronteira. Ninguém é se não tem. Mas também ninguém é se só quer ter, e ter cada vez mais, à custa do ter menos dos outros. A existência que entende sua vocação somente em processos aquisitivos, conhece apenas o seu ser menos. A unidimensão do consumismo é amplamente criticada, mas é necessário criar um oásis em meio à aridez da competitividade para se vivenciar o social num outro plano. O nível de persuasão da ética de mercado chega ao convencimento de que não há valores alternativos. Neste sentido, somos todos convidados a nos tornarmos novos sectários.

Certamente que os 'sectários' de hoje, embora mais difíceis de serem identificados, pois se apresentam de forma sutil [...], não são mais os 'grupos de esquerda', inspirados por aquela concepção burocrática de socialismo e nem mais os 'grupos de direita', autodenominados de feitores da revolução e guardiões da democracia contra o perigo da invasão comunista. É sectário hoje aquele que se deixa anexar integralmente à sociedade de consumo e o seu sectarismo reside justamente no fato de cegar seus olhos à qualquer outra alternativa que não seja a de trabalhar para consumir ou mesmo a de consumir sem trabalhar. (DALBOSCO, 2005, p.14)

Partindo do mesmo raciocínio, então, os radicais de hoje em dia também se apresentam de modo sutil e sua identificação, por isso, não é tão óbvia. Os radicais que fazem alguma revolução não permitem a hospedagem da opressão mercantilista, o ter possui importância relativizada, onde o ser prepondera. O radical atual explora o sentido da sua vida fora do âmbito monotemático da possessividade. Sem negá-la, ou excluí-la, mas também sem enaltecê-la. Os critérios de proporcionalidade da importância entre o ser e o ter são históricos. No decurso existencial, eles estão sob o crivo individual e coletivo para orientar as atitudes diante da vida. Os radicais que assumem a Pedagogia do Oprimido na pós-modernidade imbuem-se de uma postura de vida que não se subjugam por valores unidimensionais. Os critérios de ser ou ter e a condição de opressor ou oprimido não são estanques, não são um dado, eles não são, eles estão sendo. Por isso, reservam sempre o espaço para a transformação. A possibilidade de ser muito com ter pouco, além de não ser difundida pela cultura massificada, é uma conquista da radicalidade. Ela não afirma o consumo como única dimensão da vida, então torna-se uma postura pesquisadora ou exploradora de modos culturais, formas de viver, diferentes da corrente convencional.

A postura libertadora é colocada sob constantes e complexos dilemas, porque as configurações entre ser e ter não possuem fronteiras delineadas por um sistema teórico. Resta sempre à sua aplicação dentro do contexto para assumirem suas proporcionalidades e assim se constituírem. A ênfase no ser mais não é propaganda ou tentativa de convencimento. O ser mais é conhecível pela prática. Ser e ter em unidade dialética significa que o autêntico valor do último é condicionado à autenticidade do primeiro. Discernir entre o não-autêntico e a autenticidade é uma meta do exercício

crítico. O não-autêntico é uma ilusão, um instrumento de barganha utilizado pela postura sectária para conformar a sua anexação à convencionalidade social. A autenticidade é o critério de rompimento utilizado pelo radical reinventado para superar o lugar comum.

A proposta de Freire é de reciprocidade na solidariedade das relações. Libertação é um rompimento na cadeia de desdobramentos da opressão. A complexidade do tema envolve a trama entre vários fatores. A opressão se manifesta no âmbito de classe social, étnico, entre gerações e gênero, e há quem some a isso também a opressão religiosa, política e cultural. A reciprocidade da solidariedade é uma vontade mútua de superação. Envolve um sentimento duplo: de confiança e de desconfiança. “Desconfiar dos homens oprimidos, não é, propriamente, desconfiar deles enquanto homens, mas desconfiar do opressor 'hospedado' neles” (FREIRE, 1977, p.168). A confiança abrange a humanidade melhor presente no sujeito e no outro. A desconfiança é a precaução sobre a internalização do opressor no outro ou no sujeito. Na solidariedade recíproca está a chave para a liberdade, é uma abertura à escolha da posição a ser tomada.

Portanto, o outro é o modo pelo qual o sujeito pode escolher sua vida ou orientar a vida dos outros ou, ainda, pôr-se em disponibilidade em prol de algum ideal. E, como é através do outro que o homem toma consciência de si e do mundo, o sujeito descobre-se inacabado, incompleto e mortal, só lhe restando a busca da liberdade. (NIELSEN NETO, 1988, p.215)

Definir quem é o outro, se mero oprimente ou oprimido, se oprimido libertando-se ou buscando os valores do opressor internalizado, é definir simultaneamente o sujeito. A reciprocidade é a mútua definição, a escolha do sujeito interfere no outro, que sendo também sujeito, interfere naquele. A intencionalidade da consciência faz o mundo e a si mesma. O objeto para ela é mistério e problema, e a investigação não se finda. Sua pesquisa é inacabada e ela mesma se constitui como inconclusa.

Na dialética constituinte da consciência, em que esta se perfaz na medida em que faz o mundo, a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência é sempre provocação que a incita a totalizar-se. O mundo é

espetáculo, mas sobretudo convocação. E, como a consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo (FIORI, 1977, p.14).

Além disso, a intencionalidade da consciência não está sozinha e isolada no mundo. Ela encontra outros sujeitos, outras intencionalidades, outros seres em estados de permanente constituição inconclusa. A relação social é intersubjetividade, constrói-se na cointencionalidade. Na relação antidialógica a intenção de uma consciência está fechada no falso sujeito, no ser para-si que exclui ou nega a subjetividade alheia, que coisifica ou aliena o outro. Cointencionalidade é postura dialógica que abdica do interesse pela dominação. Este é o caráter utópico do pensamento freireano, pois concebe o surgimento de um novo ser social que, se por um lado necessita da mudança estrutural da sociedade, por outro não pode ser instituído por decreto. No primeiro caso, é problema político. No segundo, ontológico. Este se constrói no microssocial, aquele no macro. A libertação, em ambos, é processo de desprendimento doloroso.

A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.

A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 1977, p.35)

A intencionalidade está sempre em processo de constituição, a abertura à sua desconfiguração permite sua reconstrução. A consciência desse partejamento envolve a coragem de enfrentamento da postura dialógica. Ela inclui a experiência do risco e o risco da experimentação. Pois a cointencionalidade guarda ininterruptamente perguntas sobre a intenção do sujeito e do outro no ato que está construindo o diálogo. A coragem referida acima não existe como experiência teórica, não significa nada dentro de um texto. Só faz sentido dentro de uma vivência interacional. Afirmar a vivência teórica é uma expressão *ad absurdum*. Vivência realiza-se na totalidade e embebe-se de sentido na relação com a realidade do mundo. A ênfase entre reflexão e ação, reiteradamente apresentada por Freire, não dá o devido destaque a uma terceira dimensão humana

imprescindível numa ação libertadora. Souza (2002, p.31) cria um neologismo para tentar expressar melhor a visão freireana integral do ser humano: “*pensantesentinteagente*”. Ou seja, o estar sendo nas categorias reflexiva, afetiva e acional. O âmbito doloroso da ação libertadora envolve a morte necessária ao renascimento. O universo afetivo é o móbil da vivência, enfrentar é colocar-se a frente, requer coragem. O enfrentamento é a ousadia que controla a ameaça do medo. A indignação é o inconformismo que deseja o fim das injustiças e move a busca superadora. A esperança está acima do desalento, sabe que o fim é a oportunidade de outro começo. O otimismo no discurso freireano inclui a consciência da dificuldade da realização da ideia de libertação. É otimismo crítico. O otimismo ingênuo é embalado por concepções míticas, tem uma parceria com o ativismo. O otimismo crítico assume o lado desagradável da falta de conforto, sem perder a pujança de continuar a libertação que começa no desvelamento e não tem momento para findar. O sectário atual exime-se desse exame abrangente da realidade. A radicalidade, em sua ampla concepção, é postura a ser conquistada dependendo dos desafios apresentados pela contextualidade.

A opressão possui formas multifacetadas de configuração na realidade social e distintas dimensões de manifestação. Não há opressão que seja somente psicológica, ou exclusivamente existencial, ou que seja somente resultado de influência cultural ou sócio-econômica. As dimensões da opressão operam conjuntamente. Inerente às reflexões freireanas há um sentido de totalidade e globalidade do problema. O entendimento de sua complexidade e de suas formas híbridas incorporadas no tecido social amplia a tarefa cultural do processo de libertação. A divisão sob quatro dimensões vem apenas encadear o processo de análise, mas não pressupõe uma separação que implicaria num isolamento dentro do fenômeno social. Para a libertação, não há uma suficiência em resoluções através da transformação da consciência apenas. A realidade em si exige um movimento social e uma vontade coletiva estabelecida em prol das transformações. As superações psicológicas ou ontológicas da opressão são somente um lado da questão. A libertação tem outras frentes e o pensamento freireano inclui todas. Assim, a liberdade sócio-ontológica é também

problematização no campo educativo, político, histórico, cultural e econômico. Não se pode negar que cada campo possui sua especificidade, de tal modo que o processo de libertação não se desenvolve da mesma maneira em todos eles. Libertação na educação tem um sentido e uma forma de manifestação; na história, na cultura e na economia, ela assume outras configurações. Nem todos os campos recebem um tratamento específico. O pensamento de Freire não oferece um suporte teórico para a ampla tarefa da libertação que pode ser problematizada em todos os seus níveis. Porém, há uma especial ênfase sobre a opressão na educação que permite ampla abordagem sobre uma ação cultural libertadora.

Apesar da multiplicidade do fenômeno da opressão, a libertação é problematizada genericamente através da criticidade. Como contraponto à opressão, Freire aborda o desenvolvimento da consciência crítica atrelada à ação transformadora. A criticidade é o elemento chave do processo de libertação, não importando qual o contexto ou qual a forma de manifestação da opressão. A seguir, apresento os diferentes níveis de consciência e a definição de conscientização, como unidade entre a reflexão crítica e a ação para mudanças das situações opressoras.

2.2.2 - Conscientização: o *ethos* da liberdade

A consciência possui diferentes graus de inserção no mundo e apreensão da realidade. Freire distingue os modos intransitivo, ingênuo e crítico como níveis em direção a uma amplitude e autonomia do sujeito em sua percepção da realidade social. A intransitividade da consciência, seu aspecto mítico, é uma tendência a um estado vegetativo, onde a esfera de apreensão da realidade do homem é toda limitada e o seu compromisso com a existência é praticamente nulo (FREIRE, 1976, p.60). Numa abordagem sobre a realidade configurada por uma interpretação mágica dos fenômenos predomina o ilógico.

A consciência ingênua caracteriza-se por seu modo reflexo, que facilmente domestica-se de acordo com o que lhe é apresentado. O caráter ingênuo imprime uma

condição de aceitação, institui um *ethos* apaziguado e conformado. Na esfera da ação, a perspectiva ingênua reproduz o passado. O que é habitual carrega um sentido de correto, antecipa um julgamento sobre a realidade que é repetição ou imitação do padrão adquirido culturalmente. A ingenuidade é a condição de ser vítima fácil dentro de relações de poder. A consciência ingênua não se move, é movida. As situações injustas não são compreendidas em seu cerne originário pelo sujeito incauto, que acredita na inexorabilidade das coisas. A ação oriunda da consciência ingênua é reprodutora do fenômeno previamente percebido, convive com uma afetividade temerosa por mudanças significativas ou por reflexões que abrem o horizonte da percepção. Este estado da consciência é o próprio da opressão, adequada à perpetuação das condições dominantes. Sua imersão na realidade não permite objetivar a condição de sujeito, então a percepção é deturpada, não capta a questão estrutural dos seus problemas. A consciência ingênua e sociedade dependente andam lado a lado, ambas são 'para o outro'.

A principal característica desta consciência – tão dependente como é a sociedade da estrutura a que se conforma – é sua 'quase-aderência' à realidade objetiva ou sua 'quase-imersão' na realidade. A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica. (FREIRE, 1980, p.67)

A ingenuidade na consciência é transitiva, pode enveredar para a massificação quando está passiva, como descrito acima, ou pode ultrapassar seu escopo perceptivo restrito. Ainda assim, a consciência ingênua superpõe-se à realidade, quando ativa, pois entende os fatos conforme seu interesse próprio. Neste sentido, é distorsão da realidade, em vez de integração com a realidade, como é a consciência crítica. Para Freire, a liberdade é um caminho da consciência que vai rompendo com as visões estreitas e domesticadas da realidade. Este caminho se revela num processo contínuo da consciência de tornar-se crítica. A liberdade e a crítica são o modo de ser do homem (WEFFORT, 1986, p.15).

A consciência crítica não aceita a submersão da ingenuidade e estimula sua própria atividade na direção de formular novas percepções da realidade, de captar novos destacados do que lhe era então apenas fundo, que estavam ocultos ou por sua

inércia ou por interesses alheios. O estado crítico não possui limite, os desvelamentos são consequência imediata de uma diretividade vasculhadora sobre os modos de dominação. Enquanto a consciência ingênua se apraz em sua contemplatividade passiva, a consciência crítica é inquieta. Sua ferramenta é a pergunta, ela quer saber o que há por detrás da aparência das coisas. A criticidade é um desassossego vital, pois, justamente por não adormecer o sujeito, impede um entendimento conformado com as injustiças e com as situações opressoras.

A crítica é a intenção desveladora que libera a compreensão humana de uma ótica fatalista. Neste sentido, ela é manifestação de sua positividade ao evidenciar o poder que jaz em sua intencionalidade. Crítica, em Freire, não tem o sentido de desconstruir a realidade intelectualmente. Ao preconizar o fomento da criticidade, Freire quer a instauração de um modo cultural libertador. A consciência crítica sobrepasa as tendências inertes da abstração intelectual. Nas relações onde imperam algum tipo de dominação, a consciência ingênua “adocica” o seu próprio entendimento colaborando, assim, nas atitudes do sujeito incauto, para a permanência das condições desumanas. O rompimento com uma compreensão conformista abre para a problematização da existência oprimida. Criticidade é uma postura de pesquisa, fermenta a curiosidade pelos porquês dos fenômenos sociais. A busca por liberdade é infundável porque a criticidade, na qual ela se funda, também não chega a alguma conclusão final. A crítica possui camadas de amplitude no espectro da percepção e camadas de profundidade no nível de desvelamento. A consciência dialética opera na direção de uma superação do entendimento inicial ao incluir aspectos conflitivos que movem a inércia da consciência, fazendo-a ultrapassar o nível mágico e ingênuo.

É um método crítico com relação ao qual o método científico é frequentemente tão ingênuo como ingênuo é o homem da rua para o cientista. Alcançamos um quarto nível de discurso: depois daquele do homem primitivo, daquele do homem da rua e daquele do cientista chegamos ao do dialético. Cada um é ingênuo com relação ao posterior, e crítico com relação ao anterior (DUSSEL, 1977, p.163)

A reflexão crítica em Freire inclui sempre os aspectos existenciais, fenomenológicos, dialéticos e histórico-econômicos dos fenômenos sociais. Alguns de

seus intérpretes privilegiam ora um, ora outro, dentre estes aspectos, de acordo com suas preferências epistemológicas. Porém, Freire não é tendencioso, é multiperspectivamente crítico. Compreender a liberdade em Freire é imbuir-se nos contextos sociais de uma criticidade que é ativa no campo ontológico, dialógico, político e pedagógico.

Além disso tudo, a consciência crítica relaciona-se com os âmbitos reflexivo, afetivo e prático. No reflexivo, é a problematização desocultadora dos padrões de dominação. No afetivo, a criticidade legitima a indignação sobre a injustiça, reclama a coragem da luta pela superação e sustenta a ira ética que não se conforma à coerção social. No âmbito prático, a consciência crítica é a diretividade da ação transformadora que viabiliza a liberdade. Reflexão crítica e ação transformadora são compreendidas sinteticamente em Freire. A primeira caminha interdisciplinarmente, a última é práxis em sentido lato. Na interdisciplinaridade, a pergunta criticamente criteriosa desperta por novas percepções do fenômeno social, inquirindo sobre o existente e seu exercício optante, sobre a intencionalidade e sua insubordinabilidade, sobre a intersubjetividade e sua dialogicidade e sobre as condições objetivas e sua transformabilidade. Na práxis, a ação transformadora é a postura radical da libertação, é a coerência e a coesão da subjetividade ao interferir na objetividade. Ela é o próprio da luta por liberdade. Esta ação circunscreve-se ao plano comunicacional, interativo, pedagógico, político, econômico, no empenho de superar qualquer forma de dominação entre classes sociais, etnias, gêneros, gerações, culturas e nações.

O método crítico é a incorporação da dialética, pois ao inserir um conflito, gera o movimento para a superação.

Se dialética é a passagem (dia-) de um horizonte ou fronteira para outro horizonte ou âmbito (-lógos), o mundo é compreendido constantemente como um processo dialético, uma mobilidade que continuamente está ultrapassando os seus limites ou fluindo, fugindo sem descanso. (DUSSEL, 1977, p.34)

A dialética é o estatuto do ontológico. Contudo, para Freire não basta permanecer no campo especulativo. Consciência está em unidade dialética com a realidade. Modificação na consciência não é suficiente. Esta transcendentalidade

interna, possível a partir de um labor intencionado, necessita de um contraponto na afirmação de sua exterioridade. O horizonte percebido primeiramente conforma-se numa totalidade incompleta. A exterioridade afirmada é a constatação da possibilidade do inusitado, que a totalidade ultrapassada desconhecia. A totalidade primeira apresenta-se como definitiva. A criticidade questionadora apresenta uma interpelação provocadora de movimento, de revelação da incompletude. Dussel chama de analético o ato concretizador da diretividade dialeticamente crítica.

O momento analético é a afirmação da exterioridade: não é somente negação da negação do sistema desde a afirmação da totalidade. É superação da totalidade, mas não só como atualidade do que está em potência no sistema. É superação da totalidade desde a transcendentalidade interna ou da exterioridade, o que nunca esteve dentro. Afirmar a exterioridade é realizar o impossível para o sistema (não havia potência para isso), é realizar o novo, o imprevisível para a totalidade, o que surge a partir da liberdade incondicionada, revolucionária, inovadora. (DUSSEL, 1977, p.165)

A exterioridade é o peculiar da novidade que nunca fez parte do sistema cultural vigente e que, por ser distinta, apresenta-se separada e fora dos esquemas prescritos. O transcendido não cabe na esfera especulativa, práxis significa sua objetivação. A interpretação da realidade é elaborada com maior acuidade e profundidade a partir da exterioridade do transcendido. A unidade entre reflexão crítica e ação perfaz um método anadialético. O exteriorizado produz novos desdobramentos que desencadeiam novas percepções do mundo.

Existir em direção à liberdade pressupõe uma internalização pelo oprimido de um novo *modus cogitandi*. A dialética como negação da negação não atinge a necessidade do oprimido. Negar quem já é negado pelo sistema é reafirmar a condição opressora. Porém, negar o negado no sistema, simultaneamente com a objetivação do entendimento crítico transcendente, é a própria libertação, é posicionar na história outra totalidade. Libertação é entendida como o *ethos* para a liberdade, em sua recusa à negatividade do e no sistema, abre para a positividade do inédito.

De um lado, é negação de negação; isto é, se a prisão, opressão e dependência sob a dominação é negação de liberdade, a libertação – como ato e afirmação – é negação da

opressão. Além disso, [...] libertação é afirmação do sujeito que deixa atrás a negação: é positividade da nova ordem, do homem novo. (DUSSEL, 1977, p.215)

Analisar a fundamentação da reflexão crítica em Freire é entrar no cerne do seu legado. Aqui a liberdade é constituinte do seu método e de sua meta. Ela é extrínseca quando orienta a superação das relações de dominação e é intrínseca ao permitir novas conexões mentais relacionadas com novas configurações do mundo objetivo. A reinvenção é a herança positiva deixada por Freire. Sua criticidade é um ensaio dialético otimista, onde a síntese porta sempre um quê de confiança e esperança. A dialética freireana não se limita a novas conexões entre os conceitos, sem a correlata inserção do inusitado na concretude da existência. Ou seja, o método dialético, em geral, é apresentado em sua formalidade. O movimento tríplice da dialética é indiferente, enquanto mera técnica especulativa, ao conteúdo do que é analisado. O aspecto técnico do método dialético concerne ao imitável, ao reproduzível. “O que chega a ser no caso isolado o conteúdo, o novo conteúdo que sempre é o criador, não se consegue pela técnica como tal, senão em todos os casos pela intuição. A técnica é o meio, a invenção tem outras fontes” (JASPERS, 1967, p.117)¹⁹.

A reflexão crítica em Freire é impregnada pela contextualidade. Sua dialética não é indiferente quanto ao conteúdo. A reinvenção freireana está na focalização sobre as situações opressoras. O sistema social vigente, com seus parâmetros pretensamente universais, tem como tese a superioridade de seus valores. A legitimação hegemônica que é o centro de referências apresenta, invariavelmente, a exclusão do que é diferente, considerado inferior, a antítese do sistema, o oprimido. Este é o negado pelo sistema, sua negatividade é relativa à perspectiva de quem está no centro. O olhar do centro é uma visão excludente. A essência da *Pedagogia do Oprimido* inverte o ponto de vista. Sob a ótica da periferia, a configuração dos valores ou a conexão entre os conceitos tem outra forma. A tese do sistema é aproblemática, as conexões conceituais apresentam-se como definitivas. A dialética freireana, pelo contrário, nega a negação

¹⁹ [Lo que llega a ser en el caso aislado el contenido, el nuevo contenido que siempre es lo creador, no se consigue nunca por la técnica como tal, sino en todos los casos por la intuición. La técnica es el medium, la invención tiene otras fuentes.] (JASPERS, 1967, p.117) (Tradução do autor)

no sistema. O contexto de opressão é a negação pelo sistema. A esta tese, a reflexão problematizadora inverte o ponto de vista, nega a perspectiva realizada pelo centro, apresenta a antítese pela ótica periférica. Os conteúdos sob análise na dialética freireana são os fenômenos das relações sociais. Sua síntese significa uma integração entre o contexto de injustiça como ele se apresenta e a reflexão crítica que, ao problematizar a situação, reconhece a razão de ser da opressão. Esta síntese tem o suporte da concepção ontológica, amparada no ser mais do homem. Sua vocação para seguir adiante de si próprio é a fonte da transcendência interior. A síntese freireana está na possibilidade de exteriorização do que foi transcendido interiormente.

A ênfase que Freire dá à unidade dialética entre teoria e prática, reflexão e ação, texto e contexto, não permite a prescrição de seu método crítico-dialético. Aliás, a formalização seria a sua decipitude. O teor biofílico do seu legado está justamente nas amplas possibilidades de sua execução, de acordo com o contexto em que os sujeitos estão interagindo. Não cabem padronizações ou esquemas para a pluralidade dos fenômenos sociais. Contexto criticamente refletido implica na correlata ação já problematizadora, pois “a consciência crítica percebe a história sendo construída a partir da ação transformadora da cotidianidade e assume um modo próprio de relacionar-se com ela: a sua problematização” (FREITAS, 2001, p.177). Ou seja, a ação refletida não é simples reprodutora, ela interfere gerando novas situações. O entendimento dinâmico da processualidade coloca a criticidade numa continuidade. Daí que a crítica é o estilo ontológico para a liberdade em Freire. A liberdade em si é o destino, o estilo é o que determina a direção. O estilo da consciência mítica é de completa aceitação do que se apresenta no entorno, está sempre interpretando a configuração da realidade como se entes poderosos fossem os titireteiros. O estilo da consciência ingênua é perigoso. Sua vulnerabilidade está na sua inclinação para a massificação e alienação, pois esta:

produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. No lugar deste risco que deve ser corrido (a existência humana é risco) e que também caracteriza a coragem do compromisso, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança. (FREIRE, 1988, p.12)

A contribuição de Marx para a obra freireana reside na visibilidade que ele deu aos meandros de penetração da ideologia no sistema social. Como estratégia obscurecedora dos fenômenos sociais, a ideologia é o principal entrave para superar a ingenuidade. Freire mesmo admite o quanto foi ideologizado em sua vida e o quanto foi desideologizando-se à medida que se fazia cada vez mais crítico. O perigo da consciência ingênua está na sua facilidade em interpretar o que é ideológico como natural e interpretar o que é massificado como personalizado. A consciência ingênua mantém-se cega para as relações de poder na sociedade. Valores culturais estão incorporados na linguagem das classes sociais. O destaque do pensamento marxiano aos conflitos de classe também influenciou Freire, que passou a inserir esta questão em sua visão crítica.

O estilo da consciência crítica acorda para a não naturalidade ou não universalidade dos valores. Ela é o poder de questionamento à padronização hegemônica. Questionar é o primeiro passo para se libertar do que é imposto, direta ou sutilmente. Para Freire, a libertação se apóia numa crítica sistemática. Não há interação social totalmente imune à interferência das relações de poder. Sistemático, neste caso, quer dizer um modo contínuo e de ampla abordagem. A crítica não é restrita a uma certa especificidade do social, ela açambarca qualquer tipo de relação social, perguntando pelo fenômeno de opressão, seja na conjugalidade, na família, no trabalho, entre classes ou povos, entre professor e alunos. Neste sentido, a crítica sistemática é uma hermenêutica da suspeita. A ingenuidade confiante, como seu oposto, mantém os indivíduos numa fragilidade da compreensão sobre os fenômenos. A suspeita é, antes de tudo, uma defesa prévia à tendência ingênua, que é mais facilmente dominada. Interpretar a realidade suspeitando dela é um meio de proteção que antecipa, aos sujeitos, um preparo que busca ver o que tenta manter-se escondido. A dominação funciona melhor deixando oculta sua atuação. É mais eficaz ainda porque ela é internalizada na vítima. Freire volta a direção da suspeita não só para o outro, mas ao oprimido mesmo. A conquista da liberdade não é espera pela mudança de postura do opressor. A estratégia do oprimido é suspeitar dos seus próprios valores, se estes são mero reflexo da cultura dominante ou não. A suspeita é contínua revisão histórica, onde os

indivíduos inserem-se numa averiguação dos condicionantes sociais no decurso de suas existências. A averiguação desveladora aplica a dialética na história. Esta não é predeterminada. O presente, dialeticamente interpretado, é sempre problemático, mantém-se em aberto para um desvio das forças tendenciosas. O passado é revisado com um intuito de reconhecimento do modo de construção dos fenômenos sociais. Reconhecer o modo de construção é desvelar sua não naturalidade, é entender que a história não é inexorável (FREIRE, 1996, p.78). Ao volver a interpretação sobre o próprio papel do oprimido na construção do fenômeno social, Freire intenciona um “exorcismo” do espectro do opressor que, internalizado no oprimido, perpetua sua dominação. A estratégia opressora tem seu ápice quando consegue que o oprimido volte-se contra si mesmo, ao fechar-se para as transformações internas pelas quais precisa passar para se libertar. Freire não era negligente quanto ao grau de risco para o oprimido quando este enfrenta um processo de modificação em seus padrões de interação social.

É fundamental que eu saiba não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo. Enquanto objetividade o risco implica a subjetividade de quem o corre. Neste sentido é que, primeiro, devo saber que a condição de *existentes* nos submete a riscos; segundo, devo lucidamente ir conhecendo e reconhecendo o risco que corro ou que posso vir a correr para poder conseguir um eficaz desempenho na minha relação com ele. (FREIRE, 2000, p.13)

O medo sempre foi e continua sendo o *modus operandi* da opressão. Dependendo do grau de ousadia, o risco é até de morte. Dussel (1977, p.225) analisa que a tarefa de um pensador livre é uma atividade arriscada, as mudanças não são benquistas e a libertação é encarada como uma ameaça por quem pode perder com ela. A liberdade em Freire, então, não é panacéia generalizada que pudesse ser imediatamente instalada. Consciência crítica implica em reconhecimento dos limites histórico-geográficos em que se encontra o oprimido. Liberdade é a ideia direcionadora para uma nova prática social que instaura um princípio de reciprocidade nas relações sociais. A consciência crítica não é uma preocupação somente com o sujeito dela, mas com todos os participantes da interação. É sempre interconsciência. Ela evita o silenciamento

unilateral, onde um lado omite sua subjetividade para uma denominada “paz” da relação. Paz esta que não é outra coisa, senão um meio de dominação mais facilitado para o opressor. Críticidade interconsciente é a instauração do que Freire considera a autenticidade dos sujeitos, pois o modo de ser do opressor se apóia num falso sujeito. Quando os oprimidos apóiam suas atitudes em parâmetros emprestados do opressor, que servem como modelo, eles desenvolvem a mesma inautenticidade do oprimente.

Esta é a razão pela qual, submetidos a condições concretas de opressão em que se alienam, transformados em 'seres para outro' do falso 'ser para si' de quem dependem, os homens também já não se desenvolvem autenticamente. É que, assim roubados na sua decisão, que se encontra no ser dominador, seguem suas prescrições. (FREIRE, 1977, p.159)

A concepção ontológica freireana é intersubjetiva, interessa-se pelo ser mais mútuo. Ou seja, é instauração de relações sociais cujo olhar crítico em cada sujeito procura impedir o ser menos de si e do outro. Daí que a intersubjetividade libertadora é sempre proposta desafiadora. A unidade dialética entre o individual e o coletivo exige uma capacidade de síntese que, para Freire, só é desenvolvida através da prática. Ou seja, a teoria só possibilita o raciocínio crítico dialético que orienta para a liberdade nas relações sociais. Porém, o campo teórico não revela como ele é aplicado na prática. Esta carrega sempre suas peculiaridades atreladas às conjunturas históricas e locais onde se encontram os sujeitos. Por não ter deixado esquemas prescritivos, a obra de Freire pode oferecer pouca visibilidade ao entendimento para aqueles que estão acostumados com procedimentos preestabelecidos. O alto teor generalizante permite a aplicação dos princípios freireanos em qualquer situação opressora, por outro lado, eles não fornecem um embasamento teórico suficiente para a formulação de práticas alternativas às perspectivas criticadas.

No entanto, os pontos fracos em Freire também constituem fonte de sua força e caracterizam a durabilidade de seu pensamento. É precisamente sua recusa à verbalização de soluções alternativas que permite que seu trabalho seja “reinventado” nos contextos em que os leitores se encontram, admitindo, portanto, uma “tradução” específica de acordo com o contexto, cruzando fronteiras geográficas, geopolíticas e culturais. Além disso, confere ao corpus de suas obras um caráter universal, na medida em que permite que esses trabalhos conservem sua força heurística (tanto quanto ocorre

com os escritos de Marx), de tal forma que podem ser empregados por educadores(as) para tecer críticas e fazer contestações a práticas pedagógicas adotadas em todo o mundo. (McLAREN, 2001, p.189-190)

O ponto forte destes princípios é a ampliação do conceito de opressão que ultrapassa as noções unidimensionais. A reinvenção torna-se, assim, uma categoria essencial para uma prática efetiva da liberdade. A síntese na prática é anadialética, é a capacidade adquirida de externalizar o que foi ultrapassado interiormente. A exterioridade é transcendida através das superações internas e vice-versa. Na verdade, trata-se de cotranscendência, interioridade e exterioridade em mútua superação. Superação interna é a habilidade de enxergar o opressor hospedado em si e de ressignificar os seus parâmetros, de tal modo que sua hospedagem não seja mais possível. Esta é a tarefa positiva da consciência crítica. O papel dela é libertar o sujeito dos padrões dominantes para permitir que em cada contexto sócio-cultural os grupos e indivíduos possam se afirmar. O ato de duvidar da valorização hegemônica exclusivista é o início de abertura de espaço ao que é diferente. Ao mesmo tempo que valida as inúmeras correntes que defendem seus pontos de vista, a consciência crítica não perde seu eixo central na humanização. A retórica de esquerda em Freire não aceita os atentados que objetivam, através da violência, conquistar poder ou simplesmente vingar.

O meu ponto de vista é o dos 'condenados da Terra', o dos excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos. O terrorismo nega o que venho chamando de *ética universal* do ser humano. (FREIRE, 1996, p.14-15)

O oprimido em Freire não luta com as armas do opressor porque isto seria um contrasenso, o oprimido se tornaria um oprimente. O oprimido precisa descobrir o seu instrumento de luta, o diálogo.

Não há uma resposta definitiva sobre como se estabelece o diálogo, ainda mais se um dos lados nega-se a isso. Neste sentido, por deixar em aberto sua aplicação na prática, o discurso freireano pode permanecer enigmático. Como as situações opressoras são de difícil resolução, há quem prefira inclinar-se para previsões pessimistas ou posicionamentos conformistas. Porém, a consciência crítica em Freire não conhece a

desistência (des-existência), pois o que é existente está dentro de sua existência, vive na insistência (in-existência) por um mundo melhor.

A ferramenta da consciência crítica é a linguagem. Ressignificação de palavras é abertura mental para novas percepções da realidade. A liberdade também é uma inusitada forma de entendimento do fenômeno social que não seja mera réplica do padrão vigente. A linguagem opera no diálogo libertador como o meio ativador de uma consciência que, para manter-se crítica, permanece aguçada sobre os interesses subjacentes às formas de expressão empregadas entre os interlocutores. Qualquer lapso de ingenuidade é campo fértil para a alienação. Em relações de poder, a ingenuidade é fatalmente um ponto fraco. Por isso, a consciência crítica avança para um domínio conceitual.

A interpretação literal é uma adaptação da consciência à realidade, conforme esta se apresenta em sua aparência. As noções ingênuas beiram a superficialidade. O exercício crítico é um aprofundamento, é uma busca de compreensão e transformação em níveis de percepção do social que exigem um posicionamento e uma afirmação, respectivamente. Há momentos em que Freire enfatiza a prevalência da estrutura da sociedade sobre a consciência. Esta é vítima da alienação enquanto permanece passiva. Mas ele nunca interpreta a realidade de maneira reduzida ou dicotômica.

Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança , primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra. (FREIRE, 1989, p.19)

A conquista de uma perspectiva crítica é relativa a uma circunstância local e histórica. Não há sujeito que se faça totalmente e plenamente crítico. Freire deixou em aberto a simultaneidade entre os três estados de consciência. Os indivíduos podem muito bem ter conquistado a criticidade sobre um determinado fato, enquanto permanecem ingênuos em relação a outras situações, ou até mantêm uma consciência mítica em certos fenômenos. Este sincretismo de consciências distintas não é problematizado. Em conexão com a ação, as consciências mítica e ingênuas estão submersas na atividade

que originam. A consciência crítica permite um afastamento para objetivar a realidade sobre a qual opera. Freire reitera sempre que a autenticidade do pensamento crítico é o seu vínculo inquebrantável com a ação respectiva e, acrescentando a isso, há um vínculo indissolúvel com os sentimentos de confiança na humanidade de si e do outro, e de indignação em relação às injustiças. A crítica em Freire não pode ser confundida com o isolamento intelectual que se dá por satisfeito com suas análises. Esta tendência à abstração é rechaçada por Freire. Consciência é indissociável da realidade. A reflexão crítica que gera o desânimo que esvai as forças da luta baseia-se num pensar falso. A criticidade freireana está amparada no pensar certo. Esta é uma categoria epistemológica imprescindível para absorção dos princípios freireanos. O modo cognitivo de apreensão da realidade precisa ser congruente com sua concepção ontológica de ser mais, que implica numa integridade entre os níveis intelectivos, afetivos e volitivos, que o levam a frente de si mesmo. O sujeito freireano é *pensantessentinteagente*. A postura de Freire era de luta por coerência, parte de seu discurso era experiência individual, com seus dilemas particulares. O vício do cigarro era para ele uma opressão. Ao expor o próprio exemplo, ele revela sua autocrítica, seu sentimento de indignação com sua fraqueza e sua luta para resgatar a vontade de superar-se.

A questão que se colocava não era a de esconder de mim, com falsos argumentos como: não paro de fumar simplesmente porque não quero, a minha própria fraqueza. O que tinha de fazer era, pelo contrário, assumi-la para poder vencê-la. Ninguém supera a fraqueza sem reconhecê-la. É que a debilidade de nossa vontade revela a força do vício que nos domina. Mas há uma forma vencida de reconhecer a fragilidade: proclamar a invencibilidade da própria fraqueza. É ficar cada vez mais submisso ao poder que nos esmaga, o que afoga em nós a possibilidade da reação e da luta. É por isso que uma das condições para a continuidade da briga contra o poder que nos domina é reconhecer-nos *perdendo* a luta, mas não *vencidos*. Era disso que precisava. Obviamente algo não fácil de ser feito. Se exercer a vontade na luta contra o que nos ameaça e oprime fosse coisa que se fizesse sem pertinaz trabalho e sem notável sacrifício, a luta contra qualquer tipo de opressão seria bem mais simples. Percebe-se facilmente a importância da vontade compondo um tecido complexo com a resistência, com a rebeldia na confrontação ou na luta contra o inimigo que, às vezes, mais do que nos espreita, nos domina. Seja este inimigo o fumo, o álcool, a cocaína, a maconha, o *crack* ou a exploração capitalista, de que a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal é um eficaz instrumento dominante. A ideologia que fala, em face das injustiças sociais, de que 'a realidade é assim mesmo, de que as injustiças são uma fatalidade contra que nada se pode fazer' solapa e fragiliza o ânimo necessário para a briga com as drogas, não importa qual delas,

destruindo a resistência do viciado ou da viciada, os deixam prostrados e indefesos.
(FREIRE, 2000, p.22)

Neste trecho revela-se a inseparabilidade da luta crítica por liberdade tanto no social como nos embates individuais. O olhar freireano revolve sobre os pontos fracos, daí a humildade necessária, a adoção de um princípio de incerteza sobre qualquer pretensão de onipotência. Ou seja, a criticidade é a conquista de um poder, mas não sob noções ufanistas. Ela é um reconhecimento dos passos que consegue dar ao mesmo tempo que reconhece as dificuldades e os limites. A continuidade da luta por liberdade requer a capacidade de averiguar as fragilidades. Esta averiguação acontece na interpretação diferenciadora entre o que é definitivo e o que é processual. O entendimento de que se está *vencido* importa numa finalização. Contudo, se a compreensão envolve um estar *perdendo*, isto implica numa processualidade passível de reversão. Tudo está em continuidade porque o homem e o mundo são inconclusos. Estas asserções compõem o pensar certo em Freire. Por isso, a crítica é a instauração de um modo cognitivo que inaugura, em cada momento em que ela é encetada, uma ação cultural libertadora. Então, a vontade humana é um componente fundamental da libertação porque, sem ela, não há ânimo que sustente a luta.

Qualquer que seja o nível de criticidade conquistado, esta tarefa também não acaba. Tendências e resquícios míticos ou ingênuos pertencem à normalidade. A postura crítica é autêntica enquanto sempre começa, pois sua abordagem é no aqui e no agora dos homens. Como seres históricos, em perene devir, o instante é sempre um novo aqui e um novo agora. A criticidade freireana só faz sentido se impregnada de contextualidade. Por isso, a pergunta mais importante será pelo 'como' fazer a síntese entre a teoria e a prática. A resposta mantém-se em segredo, pois qualquer prescrição corromperia com os princípios da liberdade. Uma esquematização preestabelecida é a imposição de uma consciência, que elabora os esquemas, sobre outra que apenas os reproduz. A resposta vem da prática e inclui uma participação criativa dos sujeitos envolvidos numa reflexão crítica. O pensar certo, então, que é dialético e crítico, é também reiterativo. Ele reincide novamente sobre a realidade para evitar a ingenuidade que ora perturba-se com o passado, trazendo seus traumas ou nostalgias para o

momento atual, ora perde-se num futuro que nunca chega, pois este é embasado numa rede de ilusões. A criticidade freireana focaliza principalmente os aspectos traumáticos do passado que tendem a ocupar o presente. Os longos processos de internalização da opressão são um grande obstáculo. O oprimido aprende a desvalidar-se. A autoestima cria valores negativos que retroagem contra o oprimido, anulando sua potencialidade de recuperação. “O desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele” (FREIRE, 1980, p.61). Quando as situações de opressão delongam-se, elas conduzem a uma demissão da vida. A reação de Freire ao fatalismo é de revolta. Só a luta recupera a autoestima dilacerada. A ação cultural libertadora não é humanitária, não é simples doação do que o oprimido precisa. Ela é humanista, é ajudar o oprimido a ajudar-se.

A perspectiva crítica em Freire envolve a interação social, é uma postura de relação com o outro. A criticidade estimula um olhar para o encontro de consciências. Se em qualquer encontro se estabelece uma consciência para-si e uma consciência para-outro, há uma relação de dominação. A questão é instaurar um modo de interação onde as consciências participantes sejam para-si. Numa intersubjetividade crítica, preza-se por reciprocidade, uma interação onde as consciências são para-si-com-o-outro. A crítica não admite a postura sectária que, na sua intransigência, permanece fechada em si. O sectarismo vai assumindo outras configurações de acordo com o momento histórico, mas é sempre uma inadmissão ao que é diferente dele mesmo. A intersubjetividade crítica tem como princípio a aceitação da diversidade, a inserção da diferença. Neste sentido, a radicalidade é uma postura integrativa. Há uma real escuta do outro, um espaço para os dizeres da alteridade.

A perspectiva da intersubjetividade pela fenomenologia (Husserl) e das interações horizontalizadas pelo existencialismo (Jaspers) despertam para a discussão em Freire (1988, p.39) sobre o diálogo. A consciência crítica é eminentemente dialógica. Sua criticidade mantém inerente a ela o reconhecimento do problema da dominação. Ao instalar uma hermenêutica da suspeita, a consciência crítica investiga por verticalidades, subjugações e imposições, como inércia de tendências pretéritas da cultura. Num diálogo, não basta um “homem novo”, ambos os interlocutores precisam

conquistar este “novo”. Aqui já reside outro problema, quando o entendimento no oprimido do que se trata o “homem novo” não é outra coisa senão o modelo do opressor instalado nele mesmo. A suspeita vem fazer um papel positivo na investigação das interações sociais. A positividade da suspeita é a detecção da repetição dos padrões dominantes do passado no presente e a detecção dos anseios vindouros como internalização da ótica opressora. A reprodução é de dupla perspectiva: pela repetição pretérita e pelo modelo que se busca no futuro. Enquanto o “novo homem” não for compreendido como o transcendido da opressão, haverá mera reprodução.

Ninguém desospeda o opressor instalado para o oprimido. A tarefa libertadora é do oprimido. É ele mesmo quem possui o desafio dessa transcendência. A problematização da libertação reside em descobrir (inventar) qual é a estratégia na dialogicidade que realmente estimula ou incentiva o oprimido a desinternalizar o modelo opressor. Longos processos de submissão à opressão significam igualmente profundidade da internalização. O medo não é superado via leitura, via discurso ou por meio de convencimento. O diálogo tem como meta tornar acessível e experimentável aos interlocutores uma situação objetiva – o próprio diálogo – onde a dominação seja inexistente. Não é o conteúdo do diálogo que deve necessariamente tratar da liberdade, mas sua forma deve ser libertadora. A dialogicidade permite inserir os participantes numa experiência de libertação. O diálogo é a práxis da consciência crítica, ou seja, sua criticidade é testada na relação com o outro. Freire não prioriza o universo solipsista, sua ênfase está na criticidade interconsciente. Porém, a possibilidade do oprimido não querer transcender o opressor em si próprio é uma outra questão. A libertação é do oprimido por ele mesmo, não de alguém para ele. Numa tentativa de diálogo com o outro, pode-se enveredar para a frustração quando este outro é um opressor que não abre mão dos seus privilégios, ou quando é um oprimido que está persuadido pelos modelos da opressão que almeja para si. Diálogo é abertura simultânea à transcendência, mas não está imune, na prática, a posturas que o subvertam. A imposição de verticalidade na interação é inimiga da dialogicidade. A resistência à superação interna do modelo opressor é outro limite. A imposição de verticalidade é objetiva, a resistência à superação interna é subjetiva. A conscientização não é

instantânea, é processual, ou seja, atinge níveis de percepção à medida que se faz cada vez mais crítica. Daí que a eficácia e a potencialidade do diálogo só são verificáveis na persistência por ele, pois onde houver profundidade da internalização da opressão, requer-se um longo processo dialógico crítico para a transcendência. Freire manteve uma postura inabalável quanto ao poder da dialogicidade, porque esta é o instrumento de viabilização mais acessível para o exercício do ser mais dos homens, inclusive no campo político da existência.

As consciências mítica e ingênua são vítimas fáceis da opressão pois, além de não perceberem o problema e não vislumbrarem a solução, tornam-se as perpetuadoras das situações coercitivas. Além disso, o conformismo e o fatalismo são produtos dessas formas de consciência. As transformações necessárias são barradas por essas consciências que assumem uma postura acomodada. Somente a consciência crítica é capaz, para Freire, de compreender a dinamicidade ternária entre passado, presente e futuro. A inserção dos seres humanos como seres históricos, que participam a todo momento da transformação do mundo, é o próprio da consciência crítica. A criticidade tem como alvo todos os campos da existência, seja o psicológico ou ontológico, o cultural ou o histórico, o político ou o econômico, o intersubjetivo ou o pedagógico. Como a consciência crítica não está separada da correlata ação, ela é conscientização que define um *ethos*, uma atitude em prol da liberdade. Conscientização é a reflexão que visa a modificação da realidade contra qualquer forma de dominação.

A liberdade é o fim e o meio no pensamento freireano. Como fim, o conceito direciona as atitudes na prática. Como meio, a liberdade está no próprio caminho adotado. A forma do diálogo é a liberdade em si, atingível no aqui e agora dos sujeitos. Freire tinha familiaridade com o processo crítico-dialético e sempre admitiu que este não era fácil de torná-lo prático. Ele não fazia propaganda, pelo contrário, alertava para os esforços necessários em sua conquista. O rigor era um elemento chave na aquisição da criticidade. O que se pode depreender é que se haviam dificuldades para quem já estava familiarizado com a processualidade crítica, pode-se dimensionar o movimento necessário para quem está mergulhado num universo mítico ou ingênuo. A tarefa contínua desta transcendência foi depositada à educação dialógica. “O caráter

inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser” (FREIRE, 1980, p.81). A consciência crítica opera interna e externamente. Seu olhar vasculhador é uma busca pelo ainda não percebido, pelo ocultado. Nesse sentido, o ambiente da educação é, para Freire, o espaço social principal para o cultivo e o fomento da consciência crítica. A ação educativa é ação cultural para liberdade enquanto formadora de consciências críticas capazes de gerar a autonomia dos indivíduos frente aos seus desafios. No próximo tópico, exponho a concepção de educação libertadora e seus desafios na superação da opressão dentro e fora do campo pedagógico.

2.3 - A educação libertadora

A educação vista como um processo de preparação para a existência autônoma dos indivíduos frente às determinações extrínsecas, na concepção de Freire, carrega uma conotação dinâmica no domínio da existência. Pois a existência está submersa numa relação de cultura, trabalho, onde “os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade (FREIRE, 1976, p. 66)”. A própria definição de existência por Freire é um rompimento da limitação de estar no mundo ao acrescentar à vida dada a existência criada. Existir pressupõe, então, uma condição de estar libertando-se no sentido de um ser que não fica se sujeitando a um cerceamento, a uma estagnação ou acomodamento; pressupõe um modo de viver, que produz, comunica, transforma, refaz-se, decide, reconstrói. Os mecanismos multivariados de opressão roubam o entusiasmo do existir pleno, liberto, quando submetem os indivíduos à passividade e submissão causadoras de um desalento vegetativo, onde o viver torna-se, nos termos freireanos, desesperança imobilizadora conformista. A educação para a liberdade é então uma educação para o existir e para o resistir (re-existir), para a procura incessante das brechas que se abrem na maquinaria poderosa de um sistema social imobilizador dos sujeitos, onde o poder manifesto numa rede

invisível que parte de inúmeros pontos, verga a árvore existencial dos indivíduos ao solo lodoso do desencanto. A educação, para Freire, é o caminho que torna o homem sujeito, que abre as portas da possibilidade de mobilizar-se com a vida. É o processo de tornar viável o inédito num compromisso constante de transformação; viável porque mantém acesa a chama da esperança, ativa o *moto perpetuum* da tentativa, é incessante na busca e pleno na atitude aberta aos demais e na desconfiança metódica das artimanhas ideológicas; inédito porque suscita o inusitado, descobre o inesperado, inventa o novo de cada instante, vislumbra na criatividade oriunda da intencionalidade de sua consciência o desabrochar da liberdade.

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, *consciência de* e *ação sobre* a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos meros contactos dos animais com o mundo. (FREIRE, 1976, p. 66)

A liberdade na educação acaba ganhando um sentido pleno de comunhão humana porque ela é humanista e universal. Ela não é para este ou aquele grupo racial, étnico, religioso, social, etc. A globalidade da necessidade de um processo de estar se libertando não deixa o outro excluído, não basta apenas um estar imerso numa educação para a liberdade. O sentimento de compaixão pelo outro é inerente ao conceito de liberdade em Freire.

Ser humano é ser junto. É necessário negar a afirmação liberticida de que “a minha liberdade acaba quando começa a do outro”. A minha liberdade acaba quando acaba a do outro; se algum humano ou humana não é livre, ninguém é livre. Se alguém não for livre da fome, ninguém é livre da fome. Se algum homem ou mulher não for livre da discriminação, ninguém é livre da discriminação. Se alguma criança não for livre da falta de escola, de família, de lazer, ninguém é livre. (CORTELLA, 2004, p. 16)

A educação como prática da liberdade é a problematização da relação com o outro, pois investiga a presença de dominação de uma consciência sobre outras. O ato educativo é invariavelmente coletivo. Problematizar a educação, para Freire, é a busca

de superação de verticalidades nas interações. Liberdade é compreendida como exercício do pensar autêntico, que só é conquistado se ambos os pólos da educação (educador e educandos) fazem-se sujeitos. A autenticidade do pensar verifica-se na solidariedade prática com o outro. “Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros” (FREIRE, 1977, p.101). A investigação do pensar alheio não é realizada sem o outro. A diferenciação de pensar sobre ou para o outro, em comparação a com o outro, embasa a ideia de prática da liberdade. A superação da verticalidade entre educador-educandos funda a pedagogia dialógica, onde a ação comunicativa é duplamente ativa. A atitude dialógica pressupõe que o educador pensa e comunica de tal modo que, os educandos, ao mesmo tempo, estão presentes e ativos. Os educandos são sujeitos da educação e não estão entregues à passividade inerte. Na relação dialógica, o educando é educador e o educador é educando. “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (FREIRE, 1977, p.68).

Libertação na educação é socialização com diretividade. Daí o caráter político da educação, que tem implícito a escolha e a aplicação de uma determinada teoria do conhecimento e uma ética que quer fazer de docentes e discentes pessoas decentes, isto é, nem oprimidos nem opressores. Decência e boniteza, ética e estética, unidas no ato político-pedagógico.

Há momentos, por seu engajamento político, que o pensamento freireano concentra sua preocupação com a emergência do poder, como atuante e reestruturador da dinâmica social maior. Porém, ao abordar a dimensão pedagógica, a busca pela liberdade social é tanto a administração da sociedade, quanto a formação de docentes e discentes. Quais interesses possuem um sistema social em manter ou perpetuar a condição de oprimidos de seus indivíduos componentes? A educação como prática transformadora dessa condição limitada, condicionada e conformada, é uma inserção de um posicionamento político do ato de educar. Educação para a autonomia dos

alunos, para a situação dinâmica de estar se libertando como sujeito, é um processo de reformulação do próprio sistema social. A liberdade aqui, ou a humanização, está na relação de que o sistema só deve existir para servir os seres humanos; e não o contrário, onde é o sistema que exige que os seres humanos existam para ele. Este é o ponto desumano, uma relação de servidão que torna o humano objeto, uma coisa utilitária a um mecanismo abstrato de uma hiperestrutura que formata as relações sociais e torna concreto o conformismo, a opressão sobre o indivíduo. Então, educar para a liberdade é um ato político porque é um ato de luta, tem inimigo, necessita estratégia, requer esforço, exige atividade criativa constante e entusiasmada, é um posicionamento social, é escolha e decisão por uma humanidade presente na intimidade subjetiva de cada um. É ingenuidade enxergar um papel neutro da educação. “Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (FREIRE, 2001a, p. 44).

O pensamento sintético de Freire problematiza o processo de configuração do tecido social e volta-se principalmente para o fenômeno pedagógico. O conhecimento como fenômeno viabilizado na intersubjetividade destaca o papel da linguagem e da comunicação. O caráter libertador da educação está no seu potencial dialógico transformador dos sujeitos. A verticalidade da relação pedagógica na educação tradicional é rechaçada por Freire. A mera transferência de informação, considerada como depósito do professor sobre os alunos, é criticada como educação bancária.

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1977, p.58)

Ela mantém velada as relações de poder da sociedade uma vez que a decisão sobre o que e o porquê do conteúdo ensinado permanece nos bastidores. A sala de aula é o palco da realidade dentro de um processo mimético, alienante dos seus sujeitos.

Na educação bancária, antidialógica, instaura-se a cultura do silêncio. É socialização que poda no aprendizado o potencial do educando de dizer a sua palavra. A passividade instalada em quem só assiste e assim só absorve, enfatiza o ser menos dos educandos. A crítica à educação antidialógica acorda para o aspecto estruturante de uma relação dominadora, repetido em sala de aula e conduzido por uma estrutura de sociedade com classes subjugadas.

Antidialógica é a socialização no espaço da educação que habitua ao medo do ser mais. Este aspecto negativo atinge ambos os sujeitos da relação pedagógica: professores e estudantes. Aqueles pela ameaça de perder o emprego devido à audácia de contrariar o sistema convencional da educação. Estes quando se fazem críticos num ambiente de domesticação, colocando-se sob as sinalizações do esquema punitivo: reprovação, suspensão, expulsão, exclusão.

O foco principal em Freire é o potencial humano de historicizar-se, o aspecto secundário é o de biografar-se. Como pedagogo, ele não poderia minimizar a função individual, mas reiterou a perspectiva ampla da transformação, dirigindo o olhar da educação para os movimentos sociais. Por um lado, a dialogicidade na educação é uma necessidade a ser estabelecida; mas, por outro, ela não é suficiente. Atribuir à educação um papel altamente reestruturador da sociedade é um exagero idealista.

Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isto – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula. (FREIRE; SHOR, 1986, p.207)

Freire sabia que mudanças estruturais dependiam de movimentos sociais e a educação seria para preparar as pessoas para participarem destes grupos. No nível individual, a educação libertadora é a tentativa de oportunizar um ambiente no qual o indivíduo possa se desenvolver sem criar resistências à libertação, ou sem internalizações das formas opressoras.

O papel da educação é a formação de indivíduos críticos, pois a opressão, além de pertencer às estruturas, está inserida nas relações familiares e comunitárias. A

educação antidialógica perpetua uma condição que os educandos já encontram em seus lares.

Crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienados à autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutiva.

Esta influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar.

Introjetando a autoridade paterna através de um tipo rígido de relações, que a escola enfatiza, sua tendência, quando se fazem profissionais, pelo próprio medo da liberdade que neles se instala é seguir os padrões rígidos em que se deformaram.

Isto, associado à sua posição classista, talvez explique a adesão de grande número de profissionais a uma ação antidialógica. (FREIRE, 1977, p.152)

Na realidade educativa, a conscientização é um ato simultaneamente duplo, em que a reflexão é realizada a um só tempo com a ação. A unidade dialética é a estratégia freireana para evitar as unilateralidades do idealismo, do intelectualismo e das abstrações que confortavelmente constroem projetos e ideais que permanecem vazios devido à ausência de concretização efetiva na realidade. Por outro lado, rechaça também o espontaneísmo que é uma dispersão de um fazer no mundo sem o domínio de sua direção e propósito. O quefazer humano é, assim, a consciência do ato e o ato da consciência num mesmo momento. A luta política tem seu campo na macrodimensão. A luta pedagógica tem seu campo no microsocial. O instrumento da liberdade é a postura dialógica de quem participa do ambiente pedagógico progressista. A liberdade recebe na educação progressista um cunho de perene transformação social em prol da humanização, a favor do ser mais de todos. O ser mais é a vocação ontológica de cada ser humano, no campo pedagógico sua busca precisa ser exercida pela atividade: a reciprocidade entre os participantes, o educador pelo ser mais dos educandos e estes pelo ser mais daquele. O rompimento dessa circularidade que opera reciprocamente significa a instauração dicotômica. O ideal freireano da unidade dialética quer viver na práxis educativa, assim, o ser mais é a expressão de um humanismo que se incorpora na realidade prática.

Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. (FREIRE, 1983, p.50)

A quebra da circularidade dialógica educador-educando conduz ao ser menos. O pensamento social de Freire tem a propriedade de uma inclusão abrangente. Luta-se na educação pelo ser mais de todos para que a sociedade também venha a possibilitar o ser mais de seus cidadãos.

A concepção freireana de liberdade nunca foi absolutista, unilateral. Sua linguagem é dialética, a educação não pode negar totalmente sua relação com a autoridade, o que hipertrofiaria a dimensão da liberdade, nem pode negar o direito de afirmação da liberdade para não exacerbar a manifestação da autoridade (FREIRE, 1992, p. 23). Assim, a relação liberdade-autoridade é uma dinâmica da educação que inclui os dois opostos num todo coeso, é uma contradição coerente porque não excluindo nenhum dos pólos, não escorrega no penhasco dos absolutismos excludentes. Freire procurou viver nesta relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade. Ele vislumbrou a incoerência contraditória dos autoritários que afirmam que o respeito à liberdade é “uma expressão de incorrigível espontaneísmo” e dos licenciosos que encontram “autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade” (FREIRE, 1996, p. 108).

Pelo dicionário, os termos liberdade e autonomia são sinônimos (FERREIRA, 1986, p. 203, p. 1028). Freire empregou liberdade desde suas obras iniciais e marcou a última com o termo autonomia, relacionando ambos sempre com a libertação. A liberdade ontológica, ou a autonomia do sujeito, é o que Freire denomina “ser para si”, enquanto a heteronomia é “ser para outro”. Toda configuração de opressão é uma situação de heteronomia. O “ser para si” é uma condição do sujeito que se emancipa, que se torna autônomo (ZATTI, 2007, p. 27).

Uma educação para a autonomia potencializa a capacidade do sujeito de decidir-se, de tomar as rédeas de seu destino em suas próprias mãos, de autodirecionar-se. É um processo de amadurecimento humano para, além da tomada de decisões, a perene ativação de um processo de conscientização e inconformismo com as situações de vida

apresentadas. Não há um estar pronto, ou simplesmente um estado estático de ser autônomo, ou livre. O que existe é um estar prontificando-se, e esta prontificação focalizada no presente é uma incessante revisão valorizadora do passado para o enriquecimento da visão sobre as estratégias no presente que embasam as decisões formadoras de um futuro que se constrói *hic et nunc*, que se faz positivo e mobilizado a partir de uma vontade conectada aos ideais engendrados pelo próprio sujeito.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

Em que grau pode ser avaliado o nível de autonomia de um sujeito? A autonomia é processual, ela é um dado qualitativo da existência e não pode ser mensurado em patamares quantitativos. Ou seja, na pedagogia dialógica e libertadora ninguém recebe nota pela sua conquista de liberdade ou autonomia, justamente porque elas não podem ser mensuradas, elas permanecem transcendentalizáveis no processo existencial de cada sujeito, na possibilidade de conquista em cada momento da manifestação vital. Um processo educativo tanto é mais libertador quanto mais oferece situações que exigem decisão crítica e criteriosa, que requer dos indivíduos atividade própria como resposta às questões da vida.

O perigo da educação libertadora é a interpretação equivocada que a entende como uma instalação do *laissez-faire*, onde uma certa “exagerada democracia” torna o processo pedagógico permissível. A disciplina é fator imprescindível do saber e o cunho exigente da postura dialógica. A escola dialógica é “séria, rigorosa, alegre”, mas jamais prescinde do ato sério de estudar, não confunde “essa alegria com a alegria fácil do não-fazer”, pois ela “prova que a escola tradicional pecou aí também, não é preciso enrijecer as mesas mais do que a madeira já as fez endurecidas” (FREIRE, 2001a, p.95).

Então, um critério produtor de definiria em que momento o exagero democrático dá tempo excessivo de expressão a quem tem pouco conteúdo para externalizar e escorrega para a licenciosidade. Freire é cômico da necessidade de autoridade dentro da liberdade e alerta também para a tendência oposta, o autoritarismo. Entretanto, problematiza-se aqui que as noções do que é licencioso ou autoritário não são consensuais. Não há uma prescrição fixa de um limite que define a fronteira entre liberdade e licenciosidade, e entre autoridade e autoritarismo. A prática da liberdade na educação é problematizadora, não se realiza sem a margem de risco, sem erros. Manuais de conduta para exercer procedimentos com autoridade tornariam o educador um autômato. A realidade é demasiadamente dinâmica para se conformar a esquemas pré-estabelecidos. Esquematizar a realidade é temer a liberdade, porque o outro pode arriscar muito.

Assim, quando se reflete sobre a disseminação dos princípios de uma educação como prática da liberdade, sem a devida clareza sobre os seus conceitos, capta-se o grau de desvios que ela pode sofrer. Levando em consideração o caráter um tanto prolixo dos termos empregados por Freire e por suas concatenações reflexivas que exigem um nível superior do exercício mental, pode-se questionar a acessibilidade da obra freireana. Ao mesmo tempo que o autor dedicou-se à causa popular, a sua linguagem, ao menos a escrita, mescla diferentes escolas do pensamento humano. A proporção entre as abordagens existencial, fenomenológica, hegeliana, cristã e materialista é uma marca, porém, não está obviamente visível e tampouco está fixamente limitada. O próprio Freire colocava-se no exercício perene de superar suas ingenuidades, ou impasses, fazendo-se crítico de si mesmo e constatando que estar no mundo e com o mundo não é simples lema para ser superficialmente adotado. Ou seja, indagava sobre a efetividade de sua própria subjetividade, para não cair em idealismos, nem conformismos.

No fundo, contudo, a experiência me vem ensinando quão difícil é fazer a travessia pelo domínio da subjetividade e da objetividade, em última análise, estar no mundo e com o mundo, sem cair na tentação de absolutizar uma ou outra. Quão difícil é, realmente, apreendê-las em sua dialeticidade. (FREIRE, 1976, p.147)

É neste sentido que a unidade dialética é desafiadora. A tendência é unilateralizar. Se o grau de dificuldade já é admitido dentro do campo individual, como dimensionar a complexidade de evitar absolutizações dentro do coletivo? Se dialetizar a realidade é difícil sozinho, será que é mais ou menos difícil junto? Em outras palavras, a dialeticidade é comprovação da real potencialidade da subjetividade na transformação da objetividade. Quando os parâmetros a serem transformados estão dentro do alcance do sujeito, a reflexão é possível de gerar a ação. Quando os parâmetros são amplos o suficiente para saírem da abrangência do sujeito, a objetividade tem o seu peso.

A ênfase otimista que reitera o poder de converter, mudar, transformar, alterar, modificar a realidade nem sempre acompanha a problematização necessária, devido à resistência, barreiras, travamentos, impedimentos inerentes à realidade. Seria melhor dialetizar a educação dialógica com o otimismo e pessimismo da realidade. Em algumas obras a pedagogia dialógica é apresentada dentro do seu potencial de ação cultural para a liberdade, sem a correspondente problematização de sua praticidade. As repetidas asserções sobre sua positividade e a atmosfera otimista em torno dela parecem um discurso incentivador para estimular adesões. No livro *Medo e Ousadia*, Freire e Ira Shor (1986) debatem profundamente os limites da educação dialógica. A libertação no espaço educativo é uma postura desafiadora, um terreno a ser continuamente investigado. Sem fórmulas prontas, sem receitas prévias, ela é um caminho a ser criado. Freire e Shor (1986, p.141) assumem o teor artístico da profissão docente conjuntamente com o seu rol de dificuldades. Pois o artista trabalha com materiais previsíveis (cores, sons). Mas o professor artista lida com a imprevisibilidade da subjetividade dos educandos. Libertação é possível quando o professor aprende com o imprevisível. O ato de tornar crítico os educandos é a incorporação do inédito, o habitual gera ingenuidade, insere na mesmice mítica. Dar espaço para a liberdade sem perder a autoridade é um desafio contínuo. Exercer a autoridade, por outro lado, sem afogar a liberdade, é tão difícil quanto. O professor cultiva o seu ser mais se ele estimula o ser mais dos alunos. Estes conhecem o seu ser mais na medida em que se iluminam no momento em que se fazem críticos. Isto funda uma reciprocidade na

educação dialógica, porque alunos exercendo sua criticidade incentivam o professor. É um princípio biofílico bidirecional. A educação antidialógica pressupõe uma unidirecionalidade: é o professor que ilumina os alunos (alumni – sem luz). A vivacidade do ensino dialógico está na intersubjetividade ativa, os educandos têm o que aprender com o educador, e vice-versa. Entretanto, este “o que” não é necessariamente do mesmo teor.

A educação libertadora vive na tensão dialética entre autoridade e liberdade. Se nega aquela perde esta na licenciosidade. Se nega a última, perde a primeira para o autoritarismo. Autoridade e liberdade são valores construídos historicamente. Dicotomizá-las é ficar preso a absolutismos. A unidade dialética é possível mediante um esforço para conquistá-la. Freire não deixa parâmetros prescritivos, os limites entre autoridade e liberdade, para que não se tornem autoritarismo e licenciosidade, não são delineados teoricamente. É no campo da prática, dentro do dinamismo espaço-temporal, de multiperspectivas intersubjetivas, que os parâmetros estão se construindo permanentemente.

A busca freireana é pela transcendência de qualquer unilateralidade na relação pedagógica. A ação pedagógica dialógica opera como célula das relações em sociedade. O cultivo deste ideal dentro da prática concreta é o esforço de superar as tendências de uma tradição da dominação. Romper com as unilateralidades significa compreender o encontro pedagógico sem isolamentos excludentes ou exclusivistas. O entendimento excludente apreende um aspecto restrito, crê que é alguém que educa o outro, excluindo do último seu papel ativo. Isto é, não possui visão sistêmica. O equívoco exclusivista é a crença no educar a si mesmo isoladamente. Dentro da dinâmica dialógica libertadora, torna-se uma máxima pedagógica: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1977, p.68). Isto sugere que ninguém vai sozinho, ou separado, em seu processo educativo, nem conduz os outros. Sugere uma ideia de comunhão onde todos estão juntos. Há aqui uma forte ênfase na perspectiva social.

Este parece ser um ápice da comunhão entre seres humanos. Dependendo da perspectiva interpretativa, é possível tirar inúmeras conclusões a respeito. Uma

aplicação mecânica não se desviaria de distorções sobre o princípio. Qualquer abordagem absolutista deturparia o propósito de superação da dualidade. Sob a perspectiva dicotômica, o educador não se educa com os educandos. Porém, uma vez superada essa compreensão unilateral, fica sem definição um critério de proporcionalidade da intensidade dessa reciprocidade educativa. Neste sentido, assumir uma educação problematizadora é um constante desafio. Ela está num nível mais exigente da existência humana, pois sem uma contínua revisão do seu próprio processo, deixa de realizar seu propósito. A horizontalidade, se interpretada como igualdade uniforme, tende a pulverizar a importância do educador.

A experiência de estar por baixo leva os alunos a pensarem que, se você é um professor dialógico, nega definitivamente as diferenças entre eles e você. [...] A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. [...], se o seu sonho político é de libertação, [...] ele não pode permitir que a diferença necessária entre professor e os alunos se torne 'antagônica'. A diferença continua a existir! (FREIRE; SHOR, 1986, p.117)

A educação dialógica proposta tem na horizontalidade instituída, não um princípio de igualdade entre docente e discentes, mas um princípio de coaprendizagem e coensinamento. A educação como ação cultural para a liberdade, presente em todo o corpo textual freireano, assinala o papel ativo, renovador, criativo e inacabado do professor que aprende com a experiência da sala de aula. O corpo discente, inserido na contextualidade geracional, ensina com a sua subjetividade. O professor possui maior processo de análise. Ele não deixa de ser o pivô do processo pedagógico, mas sua postura crítica não permite que este seja unidirecional. A educação libertadora é bidirecional, o docente se faz crítico fazendo os discentes críticos. Criticidade é a capacidade adquirida e desenvolvida na consciência que amplia o potencial perceptivo da realidade social. Por isso, a educação dialógica não se ilude na ingenuidade ou ideologização da neutralidade. Enxerga em si e em qualquer ato pedagógico o cunho político da educação. O processo educativo direciona a consciência docente e discente ou para dominação, ou para a libertação. A alienação das consciências é a opressão do universo pedagógico.

A maior exigência do educador dialógico é conseguir criar um caminho que seja profícuo e efetivado pelos educandos. Estes têm suas barreiras, seus medos, seus condicionamentos. O maior empecilho para a educação libertadora na contemporaneidade é a opressão do mercado de trabalho.

Com os meios de comunicação de massa, a propaganda de massa, as escolas e o mercado de trabalho, todos apoiando o mito da liberdade e a realidade da hierarquia, torna-se difícil ver as alternativas para 'o modo como as coisas são e devem ser'. No dia-a-dia, é difícil render-se a tanta supervisão e impostura. Assim sendo, muitos dos que estão alienados escolhem uma resposta agressiva.

A violência simbólica das autoridades, no dia-a-dia e na escola, tenta ensinar as pessoas a desistir de seus direitos à autonomia e ao pensamento crítico. As escolas fazem crer que a forma de falar dos alunos é vergonhosa. Negam a subjetividade dos alunos, não lhes permitindo um contato crítico com sua realidade. (FREIRE; SHOR, 1986, p.149-150)

Questiona-se o porquê da educação libertadora se ela não atende imediatamente aos quesitos do mercado de trabalho. Por que, ou para quê, ser crítico se o que importa é saber fazer? A imersão em noções ideologizadas menospreza o saber pensar. A conformidade e o fatalismo estão presentes em sala de aula. Entretanto, mesmo quando alguma criticidade é conquistada, Freire lembra da dimensão social, que a transformação passa pela educação e que a consciência crítica tem seu alcance em toda a sociedade. Alguns críticos fazem ressalvas a Freire por ele indicar a premência por mudanças, mas por carecer de uma teoria de sociedade.

Quando vista a partir de sua perspectiva conceitual, fica nítido que a *Pedagogia do Oprimido* ressentem-se, de modo geral, tanto de uma teoria de sociedade, quanto de uma filosofia social que pudessem dar maior consistência argumentativa às ideias e aos conceitos por ele empregados. Paulo Freire é um autor que reflete sobre sua experiência pessoal, sem ter o cuidado de resgatar a procedência teórica dos conceitos empregados e nem de justificar claramente a mudança atribuída aos mesmos, ao inseri-los em novo contexto histórico-cultural. Neste sentido, sua recepção de teorias e seus respectivos conceitos ressentem-se de um trabalho crítico explícito. (DALBOSCO, 2005, p.17).

A obra freireana não é realmente dedicada exclusivamente à construção de um corpo teórico. A concepção de uma unidade dialética entre texto e contexto desvia o debate em torno de abstrações. O campo da educação é fundamentalmente prático. O ponto principal é o sentido que as palavras possuem em cada situação real. A

flexibilidade no emprego de palavras é uma estratégia que Freire adotou para enfatizar a intencionalidade da consciência, para que esta fosse comprovada na prática. Na educação, então, a barreira que educador encontra é a resistência já presente na cultura do silêncio dos alunos. A resistência dos alunos para incorporar a educação libertadora quer evitar uma dissonância. A consciência libertadora é mais fácil dentro do ambiente educativo, mas ela é conflituosa com as macroestruturas que possuem sua própria dinâmica de transformação. A resistência é quase uma barganha da cultura individualista: o que é que eu ganho com a criticidade? A mensagem freireana é: o que é que nós ganhamos com a criticidade? Enquanto o *empowerment* é interpretado como fator do desenvolvimento individual, Freire olha-o como potencializador social. Este é outro desafio à educação dialógica, ressaltar a importância da solidariedade dentro da cultura do individualismo egoísta. Freire e Shor (1986, p.136) criticam o individualismo massificado nos livros de autoaperfeiçoamento: por um lado são práticas particulares, mas por outro, são completamente prescritivos. O individualismo massificado é acrítico, é formação de autômatos. A dimensão individual não é negada na educação dialógica, porém, o ato pedagógico é sempre comunicacional e intersubjetivo, e seu teor vivo funda-se na cointencionalidade do diálogo. Para fazer história na sociedade, a educação libertadora faz história na sala de aula.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro, O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FIORI, 1977, p.16)

Outra forma antagônica ao ser mais é a submissão a uma condição de vida que torna os homens autômatos. O autômato instaura uma morte em vida, abandona toda a sua vocação decisória. O viver fica sem o processo de desenvolvimento adquirido durante o ato de escolha e que faz sua história. Não optar por si mesmo é dar o poder

de opção a outrem, é alienar-se da própria existência. A rede de prescrições, de regras externas e fixadas impessoalmente colabora para esse nível de alienação. Assim como o homem não é, mas está sendo, ele igualmente, em sua humanidade, está decidindo. O autômato abandona seu estar sendo e vive preso ao ser menos. O tecnicismo – e não a técnica – é uma forma de alienação, uma visão focalista e fechada no saber fazer, num pensar que se basta com a operacionalidade do trabalho. O focalismo técnico deixa de lado a visão de totalidade, a conexão entre os elementos da sociedade que compõe a trama complexa da vida. O pensar restrito aos aspectos técnicos não é o autêntico pensar, para Freire, pois ele é acrítico. O autômato está imbuído de um pensar domesticado, fruto de uma educação que se realiza somente pela transferência de informação, pela extensão de conteúdos. O autômato é um objeto, da técnica ou da burocracia, da lucratividade ou da mercantilização, da distração anestesiante ou do consumismo. A educação libertadora é o processo intersubjetivo que densifica a subjetividade dos sujeitos. Desautomatizar o autômato é ajudá-lo a ajudar-se, ou seja, a problematizar as situações nas quais se encontra inserido. O pensar crítico não é servo dos ditames da técnica, da burocracia, da lucratividade, do consumismo.

O binômio reflexão e ação não é inserido dentro de um modo simplista ou mecânico de aplicação. A reflexão em Freire, que perpassa um processo de codificação e decodificação dos fenômenos sociais, não adota um caminho unidimensional. Em si, é uma reflexão interdisciplinar, ou seja, trafega por várias perspectivas para no fim ampliar a visão do todo. É uma abordagem inclusiva que sob uma análise fenomenológica das situações concretamente vividas, apreende-as em seu devir histórico com um balanceamento dialético. Assim, a reflexão em Freire é um modo interdisciplinar dialeticamente fenomenológico de apreender a historicidade do processo social. Captar a fase histórico-social do momento vivido demanda igualmente uma atitude que, sob a revisão do processo temporal, antevê para o agora o futuro que se constrói no presente. Se a reflexão é empreendida dentro de uma formatação restrita, ela foge ao escopo proposto por Freire e abre para distorções interpretativas. Este é um ponto vulnerável que, colocando a conscientização sob um entendimento rápido ou superficial, desvia-se das proposições originais. Ao inovar em seu estilo reflexionante, o

pensamento freireano encontra também a inércia cultural que possui a dinâmica própria de cada subjetividade em absorver um modo distinto de concatenação dos fenômenos. A interdisciplinaridade reflexiva pressupõe a transcendência de paradigmas. A ação cultural libertadora também é o desafio de transpor as tendências pretéritas que reproduzem um modo reflexivo que pertence a um estilo hegemônico.

Dentro da tarefa de uma educação dialógica, esta ação cultural pressupõe um diálogo investigativo sobre a historicidade da subjetividade dos interlocutores. O objetivo é metarreflexivo, pois pesquisa os condicionantes na construção de cada perspectiva reflexiva e subjetiva, para possibilitar modificações críticas na maneira de realizar os nexos entre os fenômenos. Ao abandonar a ilusão exageradamente audaciosa que imputa à educação o papel de quem vai mudar a sociedade, Freire concentra-se na amplitude que cabe às atividades pedagógicas. Transformar a sociedade diretamente é função política e circunscreve-se aos movimentos sociais. O educador dialógico assume a responsabilidade de preparar e estimular os alunos a participarem desses movimentos transformadores com um olhar problematizador sobre e com a realidade. O cunho político da educação é, nestes termos, indireto. O poder de domesticação das mentes é amplamente fortalecido com o desenvolvimento tecnológico, com a expansão ilusoriamente “ilimitada” do capitalismo, com a burocratização dos processos sociais, com a propaganda que permeia a vida cotidiana em diversos níveis. O papel indireto da educação é estar sendo uma ação cultural construidora de discernimento crítico. Dentro do sistema educacional, há uma série de entraves às metas de uma pedagogia dialógica. A cultura do silêncio é absorvida pelos alunos ao longo de sua formação escolar, sob o discurso sonífero professoral. Freire não é um autor desconstrucionista. Ele não abriu mão durante toda sua vida do que ele considerava fundamental no ser humano, a esperança como vocação ontológica. Porém, o desconstrucionismo aborda, de uma certa forma, as causas da cultura do silêncio na educação. O regime de vigília, humilhação, o medo de se expor, sob um sistema avaliativo, punitivo, ocasiona um fechamento sobre si da subjetividade dos alunos (FOUCAULT, 2002, p.149).

A realidade do cotidiano do professor é problematizada porque há uma cultura da sabotagem incrustada nos processos educativos que corrobora na perpetuação da

alienação. A cultura da sabotagem é uma postura de resistência que revela uma defesa discente contra o sistema, mas que ao mesmo tempo insere os resistentes dentro de uma alienação. É um desafio à educação libertadora elucidar sobre esse paradoxo e estimular a incorporação da criticidade. A subjetividade discente tem facilidade para entender a postura dialógica como permissividade e deturpar sua proposta. Quando a educação dialógica evidencia também sua necessidade de rigorosidade no ensino, este é interpretado como o velho e conhecido autoritarismo do professor. A educação libertadora é uma disciplina porque coloca seus participantes num exercício problematizador do fenômeno social que envolve capacidades reflexivas que precisam ser desenvolvidas. Os educandos estão fatigados devido à rejeição ante um processo disciplinador e ao excesso de exposição a palavras vazias.

Em virtude de experiências históricas, os “conceitos de esperança” estão se tornando dúbios. Conceitos coletivos promissores como “povo”, “movimento operário”, “solidariedade internacional” – de um lado – e “liberdade”, “mercado”, “desenvolvimento”, “justiça social” – de outro – são hoje em dia nada mais do que aquilo que sempre foram, realisticamente: frases ideológicas vazias que servem para manipular os conquistados. Atualmente, tais frases não conseguem mais inspirar utopias sociais baseadas em conceitos que poderiam servir como alvo das atividades dos sofrendores, oprimidos e explorados. Será que isso implica o colapso da “educação para a libertação”? (MERGNER, 2001, p.83)

A cultura da sabotagem (distrações, silêncios, atividades paralelas) atinge tanto a aula domesticadora quando a aula libertadora. O princípio dialógico visa desvelar aos resistentes que sua intenção desalienadora é alienante. O sistema domesticador ganha duplamente em suas estratégias. Em todo conjunto social (sala de aula) há uma parcela que adere passivamente aos procedimentos “sonolentos” da educação e outra parcela que cria resistência, ao formar “um mundo paralelo” à aula (pensar em cerveja e diversão enquanto o professor fala, ler textos que não pertencem ao assunto em questão). Freire e Shor (1986) chegam à conclusão de que a participação real e fecunda que uma aula libertadora exige é difícil de ser atingida. A intersubjetividade é constantemente desafiadora, por isso, não há prescrições para a libertação cultural na educação. “A pedagogia antimétodo nos liberta igualmente do já conhecido caminho das certezas e especialismos. Rejeita a mecanização da intelectualidade” (MACEDO,

2001, p.63). Cada sala de aula é uma subjetividade, encontra-se num nível de consciência e percepção da realidade. O caminho necessário à ampliação desta consciência e percepção não possui padronização de conduta docente, pois cada professor também é uma subjetividade. Daí que o pensamento freireano foi incorporado, na teoria, sob princípios genéricos que pressupõe uma interdisciplinaridade complexa do exercício pensante interligado à prática. Assim, a teoria, revelando o que se faz, só é realmente apreendida na prática, aplicada na pluralidade da intersubjetividade contextual, pois é no contexto que se descobre como se faz.

Num contexto cultural de globalização, o campo de batalha da educação se tornou o significado das palavras. O sintoma pós-moderno é de uma saturação semântica, devido à exploração interesseira em torno dos conceitos. As experiências históricas imprimem suas perspectivas sobre vocábulos, porém, após séculos de interpretações diferenciadas, há o problema de um esvaziamento nos significados e a conseqüente relativização dos fenômenos. Bauman revisa as formulações históricas que o conceito de ideologia sofreu. “Encontrar um denominador comum para os usos históricos radicalmente diferentes do termo ou uma lógica da transformação produtora dos seus sucessivos avatares é tarefa notoriamente árdua” (BAUMAN, 2000, p.114). O termo ideologia nasceu no final do século XVIII como ciência das ideias, teve outros desdobramentos com o pensamento marxista, passa por mera crença ou meio de manipulação, e acaba quase como panacéia em qualquer manifestação de conhecimento.

Se todo conhecimento é ideológico, se só podemos enfrentar uma ideologia com outra, se não há como fugir à ideologia e nenhum padrão externo pode medir e comparar a validade de ideologias diferentes, então não existe 'problema ideológico', nada que os estudantes de ideologia precisem ou devam fazer além de descrevê-las *sine ira et studio*. Sobretudo, não se exige nenhuma tomada de posição. Uma vez que não há como estabelecer a superioridade de uma visão de mundo sobre outras, a única coisa a fazer é aceitá-las como são e conviver com o fato básico de sua ampla e irreduzível variedade. (BAUMAN, 2000, p. 130)

A pedagogia libertadora quer se fazer uma prática educativa que experimenta um processo desocultador das ilusões dominantes. Defronte a este propósito, está o maquinário de rostidade²⁰ e subjetividade inerente ao modo cultural capitalista. A cultura capitalista, como diria Guattari (1992, p.115), é uma máquina de subjetividade, ela embute seus valores sob as imagens que comunica. Como pontos fortes nessa produção de fuga ou escapismo das questões prementes da existência, estão a capacidade de geração de produtos da distração em alta quantidade, diversidade e frequência. A opressão cultural, nesse sentido, assola os valores fundamentais de grupos humanos quando se adentra nos hábitos e é incorporada no cotidiano. Na estratégia quantitativa, a produção cultural capitalista é extensiva e sua ocupação espacial não encontra freios. Na estratégia diversificante, ela cria uma abordagem multifatorial sobre o social através da estética virtual e dos simulacros, de apelos à segurança vital e, principalmente, pelos argumentos regidos pela ética de mercado. A estratégia frequencial é a transformação histórica na valorização do tempo. Até o tempo que sobra é consumido na movimentação da máquina. Em nome de eficácia deificada, a dedicação do tempo educativo está no consumo de informação e a relação custo e benefício reside na taxa de absorção do conteúdo. A educação libertadora exige o processo da descoberta crítica, não se faz na instantaneidade nem na superficialidade. Por isso, demanda seu tempo próprio, fora dos esquematismos rígidos de um modelo fabril dentro da escola. O processo dialógico, justamente por não se pautar na mera transferência, por requisitar a participação conjunta, está atrelado à dinâmica da intersubjetividade. A eficácia da incorporação da visão crítica está fora dos paradigmas do utilitarismo. Criticidade exige compromisso de integralidade na vivência do processo e isto demanda dedicação.

Poder-se-á, uma vez mais, dizer que tudo isso requer tempo. Que não há tempo a perder, visto que há um programa que deve ser cumprido. E, uma vez mais, em nome do

²⁰ O termo 'rostidade' é utilizado por Deleuze (1996, p.49) para expressar a produção de subjetividade do capitalismo. "Essa máquina é denominada máquina de rostidade porque é produção social de rosto, porque opera uma rostificação de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e meios".

tempo que não se deve perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se a juventude com um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre exclusivamente verbalistas. Narrações cujo conteúdo 'dado' deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido. (FREIRE, 1983, p.35)

A educação libertadora insere-se nesse permanente questionamento crítico que reatualiza a problematização da opressão cultural e político-econômica. O desenvolvimento tecnológico superavancado anula as distâncias espaciais e temporais e em vez de equilibrar a condição da sociedade, acentua ainda mais sua polarização. Os detentores do poder podem estar no lugar, mas a extensão dos efeitos do poder torna-se extraterritorial pela incorporeidade da dimensão do capital. A cultura globalizada cinde o social entre uma elite da mobilidade e os impedidos de se moverem.

Para algumas pessoas ela augura uma liberdade sem precedentes face aos obstáculos físicos e uma capacidade inaudita de se mover e agir à distância. Para outras, pressagia a impossibilidade de domesticar e se apropriar da localidade da qual têm pouca chance de se libertar para mudar-se para outro lugar. (BAUMAN, 1999, p.22)

A reinvenção da opressão cultural manifesta-se sob impedimentos de mobilização que classes sociais e grupos étnicos sofrem. O desafio da libertação educativa é como criar mobilidade dentro de fluxos imobilizantes da história pós-moderna.

Para tornar-se eficazmente crítica, a educação dialógica, não podendo limitar-se a discurso, necessita de um nível mínimo comprobatório em desmitificar a tal inexorabilidade das tendências pós-modernas. O maquinário capitalista reinventa-se a si próprio, exige do posicionamento progressista também semelhante dinâmica reatualizadora. Apple (2003, p.240) discute os principais obstáculos de uma educação progressista em nome de uma conjunção entre as diferentes correntes da esquerda. O progressismo na educação subdividindo-se em perspectivas de classe, etnia ou gênero, dilui seu potencial de contrabalanço às tendências do sistema educacional que realiza alianças entre visões distintas e assim vai consolidando sua hegemonia. A educação progressista lida com seus desafios no microcampo da sala de aula, em processo dialógico com o intuito de emancipar a consciência dos interlocutores da produção

ideológica dominante. Em um nível mesossocial, no grupo escolar ou comunitário, almeja a superação das situações vivenciadas pelo coletivo. No macrosocial, a batalha está no campo da política de educação que forma o sistema curricular e metodológico e, principalmente, decide sobre a destinação dos investimentos financeiros. A política da educação é o poder de dizer e determinar quem vai receber recursos, quando e onde, para fazer o quê, a favor ou contra. Nesse campo, decide-se se é Deus ou Darwin que explicará a origem da vida nos livros e nas aulas.

Hall (2005, p.34) adverte que nas condições pós-modernas o estatuto de sujeito está sendo colocado sob suspeita e, de certa forma, foi banido. A análise é feita sob as descontinuidades sócio-históricas da condição subjetiva e algumas teorias focam o descentramento do sujeito. Isto implicaria em eliminar de vez a questão da opressão no palco dos debates. Na educação, a perspectiva freireana trabalha como contraponto às teorias desconstrucionistas. A *Pedagogia do Oprimido*, em seu teor reatualizado, envolve as questões da globalização e da pós-modernidade. O oprimido como identidade em construção tem, além dos impasses na prática da vida, uma opressão que deita abaixo qualquer teoria desconstrutora do sujeito. Como herança iluminista, Freire é todo centrado na questão do sujeito.

Na construção de identidade dentro da cultura pós-moderna, oprimido é a condição daquele que não encontra suporte em si mesmo para erigir um processo que lhe designe autenticidade. Em meio ao turbilhão caótico de convenções desconexas, a formação de uma identidade sugere um jogo fortuito, onde o acaso é um caminho inexorável. A teoria reprodutivista de Pierre Bourdieu declara a escola como reprodutora da sociedade e faz críticas contundentes à educação libertadora apontando-a como mera idealização iludida.

É provavelmente um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p.41)

Pautado em índices comparativos dos alunos egressos que apontam para o nível de mobilidade social, Bourdieu (1998) destaca o papel reprodutor das escolas devido ao alto grau de estabilidade na estratificação social. Respalado em pesquisa quantitativa extensiva no contexto francês, ele revela a impotência do sistema escolar na capacitação de classe sociais desfavorecidas, evidenciando um baixo nível de emancipação. Sua análise da relação entre capital cultural, capital social e capital financeiro mostra a intensidade do desafio para a proposta libertadora. Ao destacar a reprodução, designa também as estratégias a serem adotadas por uma proposta dialógica que se quer crítica e reinventiva. Em alguns momentos a tese de Bourdieu é muito conclusiva, ou seja, a partir de dados estatísticos estaria fundamentando o desalento, já que serve de subsídio para os argumentos pessimistas ou conformistas. Como o próprio mentor da pesquisa reprodutivista se esquiva de propor alternativas, ele permanece numa posição mais cômoda de fazer somente o diagnóstico da situação da educação.

O alvo da atuação pedagógica é o capital cultural dos alunos. A emancipação na estratificação social depende de outros fatores e cabe sempre ressaltar que, para Freire, a mudança estrutural da sociedade não é papel da educação, e sim da política. Ao enxergar os limites pedagógicos, revela também sua politicidade, seu papel de preparação para inserção nas relações de poder com discernimento crítico. A teoria reprodutivista é outra forma de a educadora e o educador libertadores se munirem de propósitos reflexivos para ampliar sua ação cultural. Sob a postura dialógica, as conclusões reprodutivistas não são um resultado final; apenas revelam um aspecto parcial de como o processo educacional está ocorrendo, porém, sem propor qualquer alternativa. A educação problematizadora, na sua conscientização inerente que é continuamente processual, inclui seus limites para melhor conhecê-los e assim superá-los. A ótica freireana nunca levantou a bandeira da libertação como se houvesse uma vitória final, assim como não há derrota final. A luta com o limites da educação libertadora tem início a cada momento de crítica consciente. De uma certa forma, a teoria reprodutivista colabora ao menos para frear os discursos ufanistas presentes numa compreensão superficial da educação libertadora. Nesse sentido, ela é estímulo a

uma criticidade mais rigorosa, já que o ufanismo tende à mera repetição de palavras, sem a vinculação correspondente à parte prática.

A opressão presente na educação é um produto das condições existenciais, culturais, sociais, históricas e político-econômicas dos sujeitos participantes da vida pedagógica. Não é possível separar estas condições da intenção libertadora dentro do universo educativo. Porém, problematizar a libertação dentro de cada campo é uma questão a parte e a libertação dentro da educação mesma é um desafio específico. Há momentos que o debate em torno da dialogicidade em potencial no campo educativo parece ser a solução quase definitiva do problema. É necessário evitar qualquer noção ufanista pois a realidade apresenta-se muito mais complexa e o desafio da educação libertadora é enorme.

Restringindo a problematização em torno do desenvolvimento da consciência crítica do âmbito da educação, constata-se que a tarefa é longa e exige um grande preparo. A cultura do silêncio, a unilateralidade em torno de objetivos tecnicistas, a unidimensão dos valores do mercado de trabalho e a alienação fruto da indústria cultural massificadora são os inimigos da educação libertadora. O oprimido na educação é aquele que não ousa pensar por si próprio, que teme dizer a sua própria palavra, que enreda-se em concepções ingênuas sobre o mundo, que assume qualquer nível de conformismo frente à sua vida pessoal e à realidade social. O desafio da educação libertadora e dialógica é estabelecer um ambiente cultural que permita o exercício contínuo da conscientização. Dentro deste processo, o diálogo entre educadores e educandos é o ponto principal para superar uma intersubjetividade antidialógica. A liberdade é uma questão de conquista e antes de indagar se ela é possível ou não em cada campo social, ela torna-se o desafio dentro do contexto educativo. Daí a problematização em torno da unidade dialética com a autoridade, como forma de evitar os extremos da licenciosidade e do autoritarismo.

Tendo como ponto de partida o contexto, a teoria de uma educação dialógica toma a situação presente em sala de aula, detecta o nível de compreensão dos alunos em relação à realidade social e avança para um desenvolvimento de uma consciência crítica. O diálogo é a própria práxis libertadora, seu suporte reflexivo, dentro do estilo

freireano, perpassa os enfoques existenciais, fenomenológicos, dialéticos, histórico-culturais e político-econômicos da vida, sem privilegiar exclusivamente nenhum deles. A conscientização envolve um grau reflexivo, que é crítico; um grau afetivo, que é indignado com as injustiças e destemeroso com a radicalidade da transformação; e um grau volitivo, que insere o sujeito nas mudanças concretas do mundo.

O papel da educação libertadora não pode ser confundido com o papel dos movimentos sociais. Estes sim estão ligados diretamente com a política social e atuam imediatamente nas decisões a respeito da condução da grande estrutura da sociedade. A educação dialógica tem a função de permitir aos sujeitos pedagógicos a vivência de um processo que, independente do conteúdo tratado, seja em si uma experiência libertadora. O maior desafio é estabelecer uma intersubjetividade que não reinstale a tendência para a dominação, uma vez que esta envolve um condicionamento cultural e uma inércia social. A educação prepara para a participação em movimentos sociais cujo objetivo é transformar a sociedade em nome da dignidade e do ser mais de todos.

2.4 – Síntese

Freire manteve-se sempre, mesmo sendo um intelectual, vinculado à realidade da vida num sentido abrangente. Liberdade significava luta e sua principal arma foi a palavra. Através do seu discurso, Freire alertava para os processos de uma violência visível e invisível de uma realidade opressora ao apostar na vocação do homem de “ser mais”. O “mais” empresta aqui a positividade da palavra e esta era a arma de Freire, trazer um caráter ascendente aos aspectos declinantes e desalentadores que subjagam os indivíduos, os grupos e as classes. Para ele, a vocação de “ser mais” era permanente no ser humano, não importando o momento histórico em que se encontram os sujeitos. O alvo de sua luta era modificar, por meio da conscientização, as situações que incutem ou insinuam a ilusão de um beco sem saída do “ser menos”, do “ser assim como sempre se foi”. Freire, em seu discurso, joga as sementes que vão procurar solo

fértil no campo mental de cada sujeito que é digno de liberdade, que quer inserir-se num processo de libertação, que é aluno de uma pedagogia libertadora.

A batalha da vida é contínua, as palavras-sementes de Freire podem cair num sólo árido, sobre as pedras do fatalismo, do conformismo, da autodesvalia, tão incrustadas pelas intempéries de uma realidade subjugadora, opressora. Para encontrar uma fertilidade que vingue o seu gérmen, há a necessidade dos indivíduos tornarem-se sujeitos de sua própria libertação. “Esta vocação para ser mais que não se realiza na inexistência de ter, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia” (FREIRE, 2003, p. 10). Justamente porque o discurso de Freire não é uma prescrição, não é a imposição de uma consciência sobre outra, ele carrega a força da esperança e insistência de quem vive a própria vocação humanizante de “ser mais”. Freire é testemunha de si mesmo, sua fé em suas palavras é intrínseca, elas vieram do suor em sua camisa, elas brotaram de e em Freire e formaram um imenso campo vivo e fértil como obstáculo ao deserto da condição opressora. Este campo vivo não faz com que a realidade árida da opressão simplesmente deixe de existir, mas evidencia que a imposição de um determinismo é somente ilusão, que ele próprio fez história e biografia ao nunca abandonar o seu posto de sonhador, posto este que foi a fonte refrescante que jorrou a força de suas palavras, pois foi o sonho mantido vivo que fez Freire compreender a história como possibilidade e não determinismo, já que este é incompatível com o sonho, e por isso, o nega. Uma vida sem sonho é desumana, está fora de cogitação em termos freireanos.

É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como 'seres para si', não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1977, p. 30)

A opressão com seu poder de configuração em diversas dimensões não permite uma análise simplista do problema. A libertação não se basta com uma prioridade sobre

um ou outro aspecto. O caráter sócio-ontológico da liberdade em Freire é a dinâmica de uma perspectiva múltipla. Ao incorporar em seu pensamento diferentes escolas do pensamento, funda um inusitado em seu exercício reflexivo. Sem se tornar focalista, não fica preso unicamente aos aspectos existenciais, embora os contemple em grande medida. Ao checar criticamente a intencionalidade da consciência, não se perde num solipsismo fenomenológico, pois pergunta sempre pela interação e, assim, questiona a realidade da liberdade na intersubjetividade. Ontologicamente, é um exercício dialético da consciência em direção ao seu aprofundamento crítico e na amplificação do seu poder perceptivo em relação ao que está oculto nas relações sociais. Culturalmente, é um engajamento prático na transformação das situações injustamente desequilibradas que são mantidas sob o jugo da opressão. Ao incluir o âmbito cultural, histórico, insere a problematização da liberdade inclusive no campo político-econômico. Foi na tensão entre relação de classes que a práxis educativa de Freire nasceu. O exílio veio justamente confirmar o tributo do autor aos desvalidos e atestar o incômodo dos dominadores. Sustento neste estudo que a concepção de Freire de liberdade é uma composição multirreferencial. Sem valorizar demasiadamente uma ou outra corrente entre suas heranças, ou sem restringir-se a uma ou outra dimensão da opressão, a libertação é ampla e envolve os campos existenciais, psíquicos, culturais, sociológicos, políticos, históricos e econômicos. Os conceitos de “ser mais”, consciência crítica, dialogicidade, unidade dialética entre subjetividade e objetividade, entre outros, operam numa inter-relação complexa e abrangente.

O conhecimento não é obtido sozinho. A transformação do mundo não é realizada solitariamente. O conhecimento é analisado em Freire sob a égide da intersubjetividade. A ação transformadora é incentivada através da solidariedade. Consciência crítica é o resultado de uma interação dialógica que discute a realidade inserindo os sujeitos em sua função ativa na historicidade do mundo. Quando o sujeito reconhece a intencionalidade própria e alheia, e reconhece sua articulação no desencadeamento dos fatos que ocorreram e que vêm ocorrendo, abre para a problematização do que ocorrerá.

A consciência crítica envolve, num nível, o desenvolvimento individual. É capacidade cognitiva a ser gerada pelo sujeito particular. A criticidade é um fator de aprendizado. A consciência mágica e a ingênua são etapas do desenvolvimento cognitivo. É papel da educação fomentar um espaço cultural para superá-las, pois a tarefa da construção de criticidade é sempre inconclusa. O indivíduo desenvolve sua criticidade para o seu compromisso político e social. O desenvolvimento crítico é também um processo em que o sujeito se torna autônomo. Em seu último livro, *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p.59) expressa que o respeito à autonomia é tanto em relação ao ser do educando quanto ao ser do educador. “Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo”. A autonomia, além desse fator de reciprocidade nas relações sociais, traduz uma máxima freireana: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Qualquer ato humano fora dessa máxima está transgredindo a ética humana, que para Freire, é universal. A autonomia é inacabada, não possui termo final. Cada momento histórico do sujeito, cada etapa de desenvolvimento, é oportunidade de dar um passo adiante numa processualidade autonomizadora. A autonomia é desafio até o final da vida. Ela pode ser entendida como a própria liberdade, pois ambas estão em processo perene de uma conquista em diversos âmbitos da existência.

A intencionalidade da consciência, como potencialidade individual de configurar a percepção que o sujeito particular tem do mundo, é o âmbito de exploração da educação libertadora. O indivíduo possui um campo próprio inalienável, de decisão sobre sua maneira de perceber a realidade. A esperança está depositada na intencionalidade que não morre mesmo nas piores condições de opressão. Um lado do desafio transformador será sempre vinculado com as mudanças nas condições objetivas da existência. Todavia, o poder de internalização da opressão não deve ser menosprezado. É possível dar um passo adiante nas mudanças estruturais e deixar a consciência para trás. Num certo grau, a superação exige um empenho individual. Quando as barreiras se encontram interiorizadas no próprio sujeito, a tarefa

transformadora é particular. Uma intencionalidade libertadora faz um papel duplo: mantém aguçada a visão crítica vinculada a uma sensibilidade fraterna com o outro numa situação de “ser menos”, ao mesmo tempo que vigora a vontade da luta pela superação. Nessa relação fraterna, o educando libertador não verticaliza, enquanto indica o caminho, constrói solidariamente.

A consciência crítica é um fator de conquista. O indivíduo que assume um processo crítico precisa despertar para a vigilância de si mesmo, como forma de contínua averiguação do seu percurso histórico, do seu âmbito de relações e de sua potencialização na dialogicidade. Conscientização individual significa uma autocrítica para não cair no idealismo que se abstém de transformar a realidade e para não se direcionar a um ativismo cego, que não reflete sobre suas ações. Esta autocrítica estabelece, ainda, um olhar que pergunta pela vontade própria, se esta se mantém no vigor necessário para não enveredar pela desistência. É também uma autocrítica que checa a positividade dos sentimentos em relação à realidade e em relação aos outros. Não basta pensar a esperança, é preciso senti-la. Vivenciar a esperança é constatá-la permanentemente na vida interna e comprová-la, continuamente, na vida externa.

A educação é o espaço social próprio para a instauração da dialogicidade, onde a crítica está aberta para dialeticamente interpretar o mundo, os fatos, os sujeitos, a história, a economia, a cultura, a existência. O diálogo é a ação cultural para a liberdade na educação, sua potencialidade está diretamente ligada ao desenvolvimento da consciência crítica. A consciência crítica é o processo pelo qual o estudante se faz sujeito da educação, em vez de objeto. A reflexão crítica é a abertura para que o educando assimile o conhecimento de acordo com a sua situação histórica. Na educação libertadora, ele não é obrigado a adaptar-se à agenda educacional. A criticidade é o estímulo para a construção de um conhecimento com autonomia, sob a perspectiva da realidade vivida pelo educando. O aprendizado, além de apoiar-se na reflexão, tem sua fonte na própria práxis transformadora da realidade. Assim, o âmbito individual em Freire está sempre vinculado ao debate dialógico em torno desta realidade. A dialética do indivíduo funda um individualismo intersubjetivo. De um lado, conhecer a realidade e atuar para modificá-la. De outro lado, a inter-relação dialógica

com os outros pautada nas experiências de vida, como base para a reflexão e geração de um conhecimento que leve a um agir que supere quaisquer condições de opressão.

A complexidade, a totalidade e a globalidade são fatores que fundamentam a liberdade em Freire. A complexidade é resultado das inúmeras facetas da opressão, que tem seu desencadeamento próprio e assume novas configurações na realidade à medida que se faz mais sutil, invisível, intensa e extensa. A opressão precisa ser compreendida num sentido lato. Ela se manifesta de modo híbrido, não permitindo, assim, que sua superação seja uma tarefa simples. A totalidade envolve a gama de esferas da vida cotidiana atingidas pela opressão. Ela pode ser medida na esfera doméstica, envolvendo a vida conjugal e familiar. Porém, sempre dentro de outras totalidades, como a esfera do trabalho, a esfera da cidadania e a esfera da humanidade como um todo. Quando analisada sob a perspectiva da globalidade, a liberdade é tarefa de todos os povos, em todos os tempos, daí sua universalidade. O contexto é o ensejo da situação particular, mas o problema é geral. A solução é unir a teoria e a prática. Olhar para o contexto, analisá-lo criticamente e agir transformadoramente, não está sob receitas. Na práxis, o elemento mais necessário – saber como fazer, como estabelecer na prática o que se discute na teoria – é também o elemento mais difícil e exige a criatividade. Padronizações não pertencem ao âmbito criativo, este é sempre uma flexibilidade e uma dinâmica própria da consciência individual. As obras de Freire não oferecem prescrição. Sem receitas, a liberdade torna-se contínuo desafio a ser entendido e conquistado na processualidade viva da existência.

No capítulo seguinte, apresento a metodologia que embasou um estudo empírico com professores da Pedagogia Waldorf. No capítulo posterior, será realizada uma discussão sobre a pesquisa. Profissionais relataram suas experiências e convicções a partir do universo prático e trazem, assim, suas perspectivas sobre a liberdade na educação. Depois da análise do estudo de natureza empírica, no quinto capítulo, exploro um encontro possível entre as ideias de Steiner e Freire, comparando suas concepções teóricas de educação e liberdade.

Capítulo 3 – A pesquisa empírica

Os dois primeiros capítulos compõem a base da pesquisa teórica para esta tese. A literatura baseada num diálogo de idéias entre Freire e Steiner era inexistente, o que tornou a pesquisa teórica o fundamento inicial deste estudo. A estruturação da pesquisa teórico-exploratória é o suporte de análise para os possíveis pontos essenciais que podem indicar a compatibilidade entre os autores. Como aponta Gil (1991, p.45), o objetivo principal da pesquisa teórico-exploratória é o aprimoramento de ideias, que permite uma flexibilidade em sua estrutura. “Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que 'estimulem a compreensão” (GIL, 1991, p. 45). Além do âmbito teórico, constatou-se a necessidade de uma pesquisa empírica. O objetivo foi verificar as concepções de educação para a liberdade dos profissionais que atuam, ou atuaram, como professores da Pedagogia Waldorf no Brasil.

3.1 – Procedimentos para a captação dos dados

A pesquisa empírica teve uma posição qualitativa com o suporte da fenomenologia, que privilegia aspectos subjetivos e o âmbito da consciência dos atores, como percepções, processos de conscientização e de compreensão do contexto cultural (TRIVIÑOS, 1987, p. 117). O enfoque da pesquisa fenomenológica é o mundo da vida cotidiana, com a visão da totalidade sobre o ser do aluno em seu pensar, sentir e agir. Cabe ao pesquisador, “a atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições (MASINI, 1999, p. 62).” O próprio método fenomenológico enfatiza a complexidade da experiência humana, o vivido, o estudo da essência; tem a preocupação de compreender e explicar a dinâmica das relações sociais (TOMASI, 1999). A pluralidade e a complexidade do cotidiano inserido no

contexto humano não podem ficar reduzidas a uma explicação empirista ou racionalista, a fenomenologia supera a dicotomia empirismo/racionalismo, tem “a função de reintegrar o mundo da ciência ao mundo da vida” (BUENO, 2003, p.23). A fenomenologia é adequada para pesquisas no contexto escolar:

O enfoque fenomenológico, com bases antropológicas, tem privilegiado, antes que o lar, a escola. Nela, exaltaram os estudos na sala de aula. Uma tendência, o interacionismo, tendo como o meio a sala de aula, alcançou notável desenvolvimento. Segundo nosso ponto de vista, a experiência de antropólogos e de suas pesquisas em tribos fixas, com sua cultura e valores, inspirou aos fenomenólogos a busca de “modelos semelhantes” que foram encontrados nos grupos regulares e definidos de alunos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 48)

Na pesquisa empírica a fonte de dados foi o depoimento de especialistas na prática da Pedagogia Waldorf. Uma peculiaridade desta pedagogia é a possível permanência do professor principal de uma classe com o mesmo grupo de alunos, do 1º ao 8º ano do ensino fundamental²¹. Este profissional é responsável pelas disciplinas básicas da educação Waldorf como língua materna, matemática, ciências, história, geografia, além de complementar com música, expressão verbal e corporal, artes plásticas, etc. Na Pedagogia Waldorf, o papel do professor de classe é diferenciado em relação aos professores de matéria. Estes são responsáveis pelo ensino de línguas estrangeiras, educação física, música, trabalhos manuais, etc. As aulas de matéria são semelhantes ao ensino convencional, com duração de 45 minutos, escalonadas semanalmente na grade horária. Cada matéria, em geral, tem duas aulas semanais. Os professores de matéria lecionam em vários grupos, ou seja, o seu contato com os alunos é pontual. O professor de classe, além de acompanhar os alunos ao longo dos anos, é responsável pela aula principal da manhã, que normalmente tem a duração mínima de 2 horas. O contato do professor de classe com os alunos tem a continuidade do cotidiano. O desenvolvimento cognitivo, psíquico, afetivo e comportamental dos alunos é observado por um longo processo. Salienta-se que os professores de classe também assumem

²¹ As escolas Waldorf foram planejadas para um ensino fundamental de 9 anos desde sua fundação em 1919.

diretamente a relação com os familiares a respeito dos alunos. Além disso tudo, há professores de classe que participam, ainda, direta ou indiretamente, da administração da escola. A grande maioria das escolas Waldorf pertence a associações sem fins lucrativos. Há professores de classe - e pais da escola – que possuem um papel ativo na administração escolar. Estes fatores podem colaborar para a maior profundidade na observação e reflexão a respeito dos procedimentos pedagógicos na prática cotidiana. Por isso, na escolha dos entrevistados, elegeram-se os docentes mais intimamente vinculados com a Pedagogia Waldorf. Os dados foram coletados com profissionais que atuaram pelo menos durante três anos com a mesma classe.

O objetivo foi coletar experiências da prática concreta de um professor Waldorf em relação ao processo de conquista de liberdade/autonomia de seus alunos e trazer reflexões sobre o papel da Pedagogia Waldorf dentro deste processo. O depoimento de um professor de classe, que acompanha seus alunos ao longo dos anos, é de fundamental importância, pois a experiência contínua possibilita um grande aprofundamento das observações sobre o fenômeno real da aplicação dos princípios pedagógicos em sala de aula.

Neste sentido, cada entrevista abordou um caso, um “universal individualizado”, segundo os termos de Flick, representando a especificidade de um contexto institucional no qual o indivíduo atua.

O caso representa uma profissionalização específica alcançada (como médico, psicólogo, assistente social, engenheiro da informação, etc.), que é revelada em seus conceitos e modos de atuar. Assim, apesar da existência do trabalho de equipe e da cooperação da instituição, foi possível identificar diferenças nas formas pelas quais profissionais dos mesmos serviços sociopsiquiátricos apresentaram clientes, perturbações e pontos de partida para tratá-los. [...]

O caso representa uma subjetividade desenvolvida como resultado da aquisição de certas reservas de conhecimento e da evolução de modos específicos de atuar e perceber. (FLICK, 2004, p. 85)

A forma de entrevista adotada foi a episódica, que permite explorar as vantagens da entrevista semiestruturada e da entrevista narrativa. O objetivo foi a descrição de experiências significativas do profissional entrevistado. Por manter-se em procedimentos semiestruturados, a entrevista episódica é dirigida aos objetivos do tema

em pesquisa e abre-se às características narrativas, através de perguntas gerativas intencionais.

As entrevistas episódicas buscam explorar as vantagens tanto da entrevista narrativa quanto da entrevista semiestruturada. Aproveitam a competência do entrevistado para apresentar experiências, dentro do curso e do contexto destas, como narrativas. Os episódios, quando tratados como um objeto dessas narrativas e como uma abordagem às experiências relevantes em relação ao sujeito em estudo, permitem uma abordagem mais concreta em comparação com a narrativa da história de vida. Por outro lado, e contrastando com a entrevista narrativa, rotinas e fenômenos cotidianos normais podem ser analisados com esse procedimento. (FLICK, 2004, p. 121)

O autor da tese realizou também o papel de entrevistador; cabe salientar que o mesmo também possui a experiência especializada de um professor de classe da Pedagogia Waldorf, o que facilitou um aprofundamento na abordagem das questões *ad hoc* e, posteriormente, embasou a interpretação dos dados. Além da coleta de dados na gravação de dados, o pesquisador explorou a observação livre como ponto de apoio para captação de outras fontes que não seriam registradas nos depoimentos dos entrevistados.

A entrevista episódica partiu de questionamentos básicos oriundos da pesquisa teórico-exploratória, introduzindo áreas de tópicos baseados na teoria sobre o tema pesquisado. O informante, nesta situação, seguiu sua própria linha de pensamento galgada em seu espectro de experiências, porém, delimitado pelo foco principal colocado pelo investigador, que utilizou um roteiro²² relativamente aberto e previamente planejado que estabeleceu as relações possíveis entre as variáveis do problema pesquisado. Por ser uma pesquisa fenomenológica, as perguntas de natureza descritiva, de detalhamento da atividade pedagógica, de pormenorização do fenômeno vivido, foram exploradas de forma intencional e controladas pela teoria e pela interpretação. A entrevista foi centralizada no problema, com orientação ao objeto em estudo e ao processo do mesmo, adotando estratégias comunicativas como entrada conversacional (introdução e abertura da entrevista em si), induções gerais e

²² Para acompanhar o roteiro, verifique Apêndice A.

específicas abordando o problema em suas áreas de tópicos e as questões *ad hoc* (FLICK, 2004, p. 100).

A entrevista episódica é mais individualizada uma vez que não segue somente a padrões. Ela permite a atuação presente do pesquisador e garante a relevância do entrevistado, que possui uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico pesquisado. “Este traço da entrevista semiestruturada, [...], favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Como entrevista episódica, a questão gerativa intencional permanece referente ao tópico em estudo, sua função é fomentar a narrativa principal do entrevistado. As entrevistas episódicas são indicadas nos estudos que têm como pano de fundo teórico de seus estudos, a análise de opiniões e as atividades subjetivas.

Uma alternativa para a abordagem de mundos individuais de experiência através da abertura permitida pelas entrevistas semiestruturadas é aproveitar, como forma de dados, as narrativas que os entrevistados produzem. O ponto de partida, aqui, é um ceticismo básico quanto a até que ponto é possível obter experiências subjetivas no esquema de perguntas e respostas das entrevistas tradicionais, mesmo se este for controlado de maneira flexível. As narrativas, por outro lado, permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, com a própria estruturação desse mundo. (FLICK, 2004, p. 109)

A entrevista episódica, mesclando a flexibilidade da entrevista semiestruturada e a abertura das narrativas, permite ao entrevistador explorar caminhos de reflexão de acordo com o andamento dos depoimentos. De um lado, evita distorções ou desvios, pois se o entrevistado dispersar-se em detalhes desnecessários, o entrevistador pode retomar o tema conduzindo o diálogo para o foco temático. Por outro lado, exige do entrevistador uma efetiva presença de espírito para captar as oportunidades de um relato, que traduz a experiência concreta sob uma linguagem pautada no vivido. Algumas perguntas tinham cunho conceitual, mas com um vínculo em exemplos vivenciados, para evitar que a entrevista ficasse somente num plano abstrato.

As questões de entrevista evitaram, de uma certa forma, uma abordagem direta ao problema de pesquisa. O objetivo era não oferecer qualquer sugestão de resposta aos entrevistados. Perguntas diretas como: “O que é liberdade?”, “Qual o conceito de liberdade segundo Steiner?”, “O que significa liberdade para Paulo Freire?”, além de investigarem apenas um campo conceitual, que já foi explorado na pesquisa teórica, certamente comprometeria a dinâmica da interlocução (SAMPIERI et al., 1991, p.285). A liberdade foi abordada indiretamente, seja como situação coletiva ou individual. De modo geral, o roteiro²³ esteve dirigido para reflexões vinculadas com a Pedagogia Waldorf e da influência desta sobre os sujeitos que tiveram experiências de vida relacionadas com ela. As questões introdutórias exploraram abertamente a visão de sociedade do profissional. Outras questões abordaram o diferencial da influência da Pedagogia Waldorf em distintas situações sociais. Uma parte do roteiro foi dedicada à vinculação entre as ideias teóricas e sua concretização na educação Waldorf. Uma pergunta investiga o papel da Pedagogia Waldorf na sociedade e outra sobre o significado da liberdade na vida pessoal.

A discussão sobre a liberdade é ampla e complexa. As perguntas indiretas apontavam os problemas da educação para a ética e os valores, para o pensar intuitivo, para uma vida em situações de desigualdade social, conformismo ou riqueza, para a autonomia e independência. As reflexões eram dirigidas para o papel dos alunos na sociedade e para a conexão entre a teoria e a prática.

3.1.1 – Sobre o estudo piloto

Um estudo piloto ou entrevista de ensaio foi realizado previamente com o intuito de minimizar tendências problemáticas do roteiro de questões preestabelecidas. O estudo piloto de perguntas serviu, também, como suporte de experiência do entrevistador na investigação do problema.

²³ Ver Apêndice A.

[...] faz-se novamente necessário um treinamento para entrevistas cujo foco esteja na escuta ativa – ou seja, comunicando o interesse sem intervir -, e nos modos de manter a relação com o entrevistado. Esse treinamento deve adequar-se à questão concreta da pesquisa e ao grupo-alvo específico cujas narrativas se querem buscar. (FLICK, 2004, p. 114)

O contato foi realizado com a coordenação pedagógica de uma escola para requisitar a permissão de realizar o estudo. A coordenação solicitou ao pesquisador que este mesmo comparecesse à reunião semanal dos docentes. O pesquisador esteve presente à reunião dos professores para esclarecer a proposta da pesquisa. Neste momento, os profissionais foram informados do pré-requisito principal (ser professor de classe há pelo menos três anos), da participação voluntária, dos objetivos da pesquisa, da importância no relato de suas experiências profissionais e de suas reflexões sobre estas, da utilização de pseudônimos no lugar de seus nomes pessoais afim de preservar suas identidades, da necessidade da entrevista ser gravada e da assinatura de um termo de consentimento. Voluntariamente, apresentaram-se duas professoras e um professor; todos atendiam ao pré-requisito principal. A data e o horário de cada entrevista foi marcado individualmente, após a reunião de apresentação.

Em todas as entrevistas individuais de ensaio, os esclarecimentos sobre a importância científica e social do estudo, sobre o sigilo e as questões éticas, sobre a gravação e a assinatura do termo de compromisso²⁴ foram novamente comunicados. O primeiro estudo piloto foi realizado na casa de um professor atuante há 6 anos, em um fim de semana, numa sala reservada. A entrevista transcorreu normalmente e teve a duração aproximada de 1 hora e 10 minutos. O segundo estudo piloto foi realizado na escola, também durante um fim-de-semana, no pátio da escola, sob uma árvore, com uma professora atuante há 4 anos. A escola encontrava-se vazia e o espaço aberto não perturbou a realização da entrevista, que teve a duração aproximada de 1 hora e 20 minutos. Ambas as gravações foram realizadas com sucesso e a transcrição foi feita na

²⁴ Ver Apêndice B.

íntegra, sem qualquer interrupção. O terceiro estudo piloto foi realizado com uma professora que atuou durante 4 anos, durante um dia da semana, na escola, em uma sala de aula. A entrevista foi interrompida porque o entrevistador percebeu que o aparelho de gravação – um MP3 – parou de funcionar. A entrevista transcorria bem até os seus primeiros 30 minutos quando foi verificado que as pilhas não estavam mais em condições de uso. A gravação foi transcrita e o conteúdo da entrevista foi prejudicado pela interrupção técnica. No final de cada uma das três entrevistas de ensaio, houve uma debate informal sobre o momento da entrevista em si, sobre a pesquisa e sobre a Pedagogia Waldorf.

As três entrevistas foram transcritas e submetidas a uma avaliação por especialistas. O terceiro estudo piloto foi descartado porque uma segunda entrevista com a mesma pessoa não exploraria a mesma espontaneidade, já que a entrevistada conhecia antecipadamente as primeiras questões. Lamentou-se o fato porque a condução das perguntas e o conteúdo das respostas demonstraram ser interessantes para a pesquisa. Por outro lado, a frustração no terceiro estudo piloto serviu como base de revisão para que se evitasse o mesmo problema em outras entrevistas. O aparelho de gravação MP3 possuía um indicador do nível de energia disponível nas baterias, porém, o consumo durante uma gravação é muito maior do que o consumo de uma simples reprodução de áudio. Devido à inexperiência com estes aspectos técnicos, não foi possível prevenir-se com baterias novas para a terceira entrevista piloto. O mesmo problema não aconteceu durante os outros relatos porque as necessárias precauções foram tomadas. A falha durante o estudo piloto possibilitou a prevenção que evitou qualquer transtorno diante de outros entrevistados.

As duas primeiras entrevistas de ensaio obtiveram bons resultados. Os entrevistados demonstraram-se à vontade para relatar suas vivências e emitir suas opiniões. O encadeamento das entrevistas foi dinâmico e diferenciado para cada entrevistado, de acordo com os seus processos de reflexão. As respostas indicavam um campo aberto - para análise e reflexão posterior - sobre o tema da educação e da liberdade. O questionário semiestruturado precisou de poucos ajustes na formulação de algumas perguntas. O roteiro foi considerado adequado, de tal forma, que os dois primeiros

relatos, inicialmente projetados como estudo piloto, devido à qualidade das respostas, foram incluídos como dados permanentes para análise da pesquisa.

Para o entrevistador, o estudo piloto serviu como base para sua autoavaliação. A entrevista semiestruturada e a possibilidade de investigar as narrativas mostraram o potencial em aberto a ser explorado num depoimento. A real escuta e o acompanhamento do raciocínio do entrevistado eram a tarefa ativa e silenciosa do entrevistador que, ao mesmo tempo, tinha que estar presente com suas reflexões para novas perguntas não previstas. Somente a leitura da pergunta formulada no questionário nem sempre foi suficiente para inspiração das respostas dos entrevistados. Como entrevistador, pude fazer avaliações simultaneamente com o transcorrer dos relatos. Quando uma resposta explorava apenas noções teóricas, os entrevistados eram instigados a pensar sobre sua correspondência na prática. Outra avaliação recorria sobre o foco da resposta, se este atendia aos objetivos da pergunta, ou se o depoimento fazia um curso à deriva. Apesar de ser o mesmo questionário, cada entrevista possui seu universo próprio, definido principalmente pelo entrevistado e delineado secundariamente pelo entrevistador. Em alguns momentos, quando os entrevistados titubearam em meio ao processo intenso de reflexão aprofundada, o entrevistador teve um papel ativo e importante na retomada e no esclarecimento da condução.

3.2 – Características dos sujeitos da pesquisa e suas escolas

O desafio inicial para definir o critério de amostragem foi o primeiro passo para o delineamento da pesquisa a ser realizada. O caráter qualitativo da pesquisa direcionou a escolha para a participação de sujeitos especializados. As amostras não probabilísticas são dirigidas, “supõem um procedimento de seleção informal e um pouco arbitrário”²⁵ (SAMPIERI *et al.*, 1991, p.226). O objetivo é uma eleição controlada e

²⁵ [... suponen un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario.] (SAMPIERI *et al.*, 1991, p.226) (Tradução do autor)

cuidadosa de participantes com características específicas. Os professores de classe da Pedagogia Waldorf enquadram-se como sujeitos-tipo.

Também esta amostra se utiliza em estudos exploratórios e em investigações de tipo qualitativo, onde o objetivo é a riqueza, a profundidade e a qualidade da informação, não a quantidade nem a padronização. Em estudos com a perspectiva fenomenológica onde o objetivo é analisar os valores, ritos e significados de um determinado grupo social, a participação de especialistas e sujeitos-tipo é frequente.²⁶ (SAMPIERI *et al.*, 1991, 227)

O movimento da Pedagogia Waldorf não possui ainda um grande número de escolas no Brasil. Há um maior número de instituições vinculadas somente à Educação Infantil. A característica das escolas existentes é bem variada. Algumas possuem o ciclo completo, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Outras vão somente até o fim do Ensino Fundamental e algumas ainda não oferecem turmas nos anos finais do Ensino Fundamental. Se o estudo ficasse dependente das opções da cidade onde mora o pesquisador, a pesquisa seria comprometida com relatos da perspectiva local. Os seis entrevistados representam quatro escolas que não são identificadas detalhadamente neste estudo, conforme acordo prévio e previsto no projeto de pesquisa. O perfil das escolas é variado. Quanto ao tamanho, estão entre as pequenas, médias e grandes. Quanto ao tempo, estão entre as novas, as jovens e as mais antigas. Quanto à população que atendem, estão entre escola rural e pública com alunos oriundos de famílias de baixa renda, e escola associativa e particular que atende alunos da classe média e alta. O número de escolas Waldorf no Brasil é restrito, uma descrição mais pormenorizada romperia com o anonimato. O caráter genérico no perfil de escolas evita sua direta identificação. Não se optou por sorteio, então, porque seria inviável na prática a entrevista *in loco* em diversas localidades.

Considerou-se relevante, também, o caráter presencial entre entrevistador e entrevistados como modo de estreitar o âmbito relacional entre questões e depoimentos. Entrevistas por telefone, ou por outro meio eletrônico, foram inicialmente

²⁶ [También esta muestra se utiliza en estudios exploratorios y en investigaciones de tipo cualitativo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. En estudios de perspectiva fenomenológica donde el objetivo es analizar los valores,

cogitadas como alternativa para ampliar o escopo da pesquisa. Entretanto, as oportunidades de concretizar entrevistas face a face foram surgindo durante os estudos. Elas, ao mesmo tempo, contemplavam o quesito de amplitude de perspectivas. Assim, a alternativa de entrevistas por meios eletrônicos de comunicação foi descartada, pois se demonstrou desnecessária. Todos os relatos foram gravados em situações face a face. Como as entrevistas eram longas – no mínimo 1 hora de duração cada uma – os dados transcritos tiveram um grande volume. Na quarta entrevista, percebeu-se já uma saturação na quantidade de dados que, se extrapolassem parâmetros de viabilização de suas análises, poderiam prejudicar a qualidade da interpretação. Definiu-se, então, um universo total de seis entrevistados. Os dois primeiros relatos foram aproveitados do estudo piloto, assim, esta nova etapa abarcou mais quatro sujeitos.

Cada nova entrevista teve seu processo particular. Uma escola da Região Sudeste foi convidada, via correio eletrônico, a participar da pesquisa. No convite, estavam expressas as informações básicas a respeito dos pré-requisitos, da gravação, do cunho científico e ético do estudo. O pesquisador comprometeu-se com o financiamento dos custos de sua própria viagem. Uma professora atuante há cinco anos apresentou-se, via correio eletrônico, como voluntária para participar da pesquisa. Uma data e horário foram marcados na própria escola da professora durante um dia letivo. A entrevista aconteceu em espaço reservado e transcorreu normalmente.

As outras três entrevistas atenderam a um princípio de conveniência. De um lado, os entrevistados se encaixavam no perfil exigido, por outro, estavam de passagem pela cidade onde mora o pesquisador. Estas entrevistas representaram um aproveitamento de oportunidades, pois além de oferecerem perspectivas de distintas escolas do país, não exigiram gastos pessoais do pesquisador.

A quarta entrevista foi realizada com um professor da Região Sudeste que atuou durante mais de 20 anos como professor Waldorf e atualmente leciona em cursos de formação de docentes nesta metodologia. O pesquisador soube da presença deste

ritos y significados de un determinado grupo social, el uso tanto de expertos como de sujetos-tipo es frecuente.] (SAMPIERI et al., 1991, p.227) (Tradução do autor)

professor através de divulgações sobre o evento do curso de formação. O contato inicial para convidar o profissional foi feito através do correio eletrônico. A gravação teve a duração de 1 hora e 30 minutos, foi realizada no local do curso de formação em uma sala reservada e transcorreu perfeitamente. A quinta pessoa entrevistada era da Região Sul, com experiência de 13 anos como professora de classe. O contato com esta professora foi realizado pessoalmente. A oportunidade ocorreu quando o pesquisador esteve na escola da Região Sudeste para realizar a terceira entrevista. A quinta entrevistada encontrava-se na mesma escola realizando um estágio de aperfeiçoamento. Nos momentos de intervalo das atividades, foi possível informar sobre a pesquisa e realizar o convite, que foi aceito no mesmo dia. A data, local e hora foram marcados quando a professora esteve de passagem pela cidade onde mora o pesquisador. A gravação foi realizada na sala de aula de uma escola Waldorf e teve a duração de 1 hora e 40 minutos. O sexto entrevistado foi um professor que teve uma experiência de três anos com uma turma numa escola da Região Nordeste. Ele estava na cidade onde mora o pesquisador. A entrevista foi marcada numa escola Waldorf, após o convite que foi feito pessoalmente. A gravação ocorreu numa sala de professores, durou cerca de 1 hora e foi bem sucedida.

Dentre o total de seis entrevistas, três participantes eram professoras e três participantes eram professores. A proporção igual entre gêneros não foi proposital, atendeu às oportunidades que surgiram de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Embora a presença de docentes masculinos nos primeiros anos do ensino fundamental não seja comum nas escolas convencionais, isto não é uma exceção nas escolas Waldorf. Dentre os seis representantes, três são da Região Sul, dois são da Região Sudeste e um é da Região Nordeste.

Dentre os seis participantes, quatro estavam na faixa entre 30 e 40 anos de idade, e dois estavam acima dos 50 anos de idade. Todos os entrevistados possuem filhos que estudam, ou que já estudaram, em escolas Waldorf. Em alguns relatos, a experiência materna ou paterna com a criança educada pela Pedagogia Waldorf é pronunciada. Os papéis profissional e familiar estão incorporados na mesma personalidade. As entrevistas, abertas à narrativa, permitiram a perspectiva da vida

peçoal também. O nível de formação de todos os entrevistados é superior, variando entre licenciatura em artes, comunicação social, pedagogia, psicologia e desenho técnico. A docência na Pedagogia Waldorf possui seminários próprios de formação, os entrevistados realizaram seus cursos em Florianópolis, Curitiba, Botucatu (SP), São Paulo, Brasília e na Inglaterra.

Os participantes receberam pseudônimos para que suas identidades ficassem preservadas. O autor escolheu arbitrariamente nomes fictícios que iniciassem com a letra A, sem que este princípio tenha algum vínculo com a realidade. No estudo, os participantes são denominados por Alberto, Ana, Anália, Antônio, Amélia e André.

3.3 – Análise e discussão

A pesquisa abrangeu a captação de discursos que revelassem a realização prática da pedagogia, com o estudo das características do fenômeno e a correspondente identificação dos fatores que determinam ou colaboram para a existência dos fenômenos (GIL, 1991, p. 47). A meta da abordagem empírica foi a constatação do que os professores compreendem por educação para a liberdade.

Como pesquisa qualitativa de caráter fenomenológico, não foi estabelecido limite de separação entre a coleta de dados e a interpretação dos mesmos. “A dimensão subjetiva deste enfoque, cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos, favorece a flexibilidade da análise dos dados (TRIVIÑOS, 1987, p. 170)”. Ou seja, toda coleta de informação e sua consequente interpretação, gera um levantamento de novas hipóteses ou nova busca de dados.

A análise hermenêutica e análise de conteúdo foram utilizadas para tratamento dos dados. A hermenêutica é uma arte da interpretação da comunicação humana e da descoberta das entrelinhas. O fenômeno humano possui dimensões variadas e misteriosas, a hermenêutica atenta não só para o que está aparente no que foi dito, mas também para o sentido oculto. Sua missão básica é compreender “sentidos” e o

conteúdo tipicamente humano onde manifestam-se significados e valores, e não só a existência de acontecimentos externos (DEMO, 1991, p. 229, 247-249).

Se numa teoria nunca está inclusa a realidade toda, mas tão-somente a maneira de a conceber, muito menos seria pensável encerrar em manifestações empíricas. A importância da hermenêutica está precisamente no reconhecimento de que a interpretação é inevitável. A realidade como tal não depende de interpretação para existir: existe com ou sem intérprete. Mas a realidade conhecida é inevitavelmente aquela interpretada. Caso contrário, seria ininteligível a disputa teórica entre quadros interpretativos diferentes e mesmo contraditórios. O dado é muito mais resultado teórico, do que achado, pois, para “achar”, é mister antes “decidir” o que achar e como achar. (DEMO, 1991, p. 22)

A análise de conteúdo cabe como instrumento de pesquisa em estudos de maior profundidade e complexidade, exige do pesquisador clareza teórica para tratar os materiais coletados, é recomendada por prestar-se ao desvendamento de ideologias e no estudo de motivações, valores, crenças e tendências (TRIVIÑOS, 1987, p. 159).

A análise do conteúdo, segundo Sampieri (1991, p.295), serve para descrever tendências na comunicação, desvelar diferentes níveis de discurso entre pessoas, grupos ou instituições, medir a qualidade dos relatos, identificar intenções e características dos comunicados, revelar centros de interesse e atenção para os sujeitos, refletir sobre atitudes, valores e crenças de pessoas ou grupos.

A análise de conteúdo se efetua por meio da codificação, o processo em virtude do qual as características relevantes do conteúdo de uma mensagem são transformados em unidades que permitem sua descrição e análise precisos. O importante da mensagem se converte em algo suscetível de descrever e analisar. Para poder codificar é necessário definir o universo, as unidades de análise e as categorias de análise.²⁷ (SAMPIERI *et al.*, 1991, p.296)

Os dados tratados na pesquisa circunscrevem-se ao foco temático da liberdade e sua relação com a prática docente nas escolas Waldorf. Primeiramente, as entrevistas foram transcritas; em um segundo momento, os relatos dos participantes foram

²⁷ [El análisis de contenido se efectúa por medio de la codificación, el proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso. Lo importante del mensaje se convierte en algo susceptible de describir y analizar. Para poder codificar es necesario definir el universo, las unidades de análisis y las categorías de análisis.] (SAMPIERI *et al.*, 1991, p.296) (Tradução do autor)

organizados em planilhas descritivas. No próximo capítulo, apresento uma análise das categorias presentes na trajetória dos relatos de cada participante. As categorias de análise foram construídas a partir das respostas dos entrevistados.

Capítulo 4 – Análise e interpretação das entrevistas com professores

As entrevistas foram orientadas para a seguinte questão: na perspectiva dos professores, o que significa educar para a liberdade. Em relação aos objetivos do estudo, os depoimentos vêm colaborar como indicadores da realidade prática, servindo como base interpretativa e reflexiva na comparação com os parâmetros teóricos.

A trajetória de cada entrevistado tomou formas muito particulares. O destaque e a ênfase em temas como o currículo, a criatividade, a relação professor e aluno, o desenvolvimento humano coube particularmente a este ou aquele entrevistado. A análise dos dados abrange uma visão do todo das entrevistas. Na coleção de fragmentos de depoimentos, formaram-se três categorias discursivas que delineiam o entendimento dos professores sobre o significado de uma educação para a liberdade.

As categorias de análise têm o propósito de enquadramento do discurso para facilitar o processo interpretativo. As categorias revelam um campo de orientação cuja origem foi a própria formulação dos discursos. Do conjunto de discursos apreenderam-se três categorias básicas para análise: 1) Educar para a liberdade é desenvolver de modo integral o pensar, o sentir e o querer; 2) Educar para a liberdade é contribuir para a elaboração de autoconhecimento e 3) Educar para a liberdade é superar determinismos.

4.1 – Educar para a liberdade é desenvolver de modo integral o pensar, o sentir e o querer

Os relatos dos professores indicam uma centralização da concepção de educação para a liberdade em torno do desenvolvimento equilibrado entre as faculdades do pensar, do sentir e do querer. Esta visão trimembrada compõe a base teórica da Pedagogia Waldorf, a sua forma de compreender o ser humano. Ao não enfatizar unilateralmente os desempenhos cognitivos, a intenção é preparar para o

exercício da liberdade incluindo o desenvolvimento da sensibilidade e do ímpeto nas ações. Assim, esta categoria de análise compõe-se de aspectos relacionados ao desenvolvimento trimembrado, currículo, criatividade, como fundamentos de uma educação para a liberdade.

A importância atribuída à integralidade das dimensões cognitiva, afetiva e volitiva é parte inerente à interpretação do fenômeno humano. Como aponta Randoll:

[...] pesquisar empiricamente escolas Waldorf pode dar bom resultado, mas não sem o esforço pela compreensão da mentalidade ou cultura escolar que lhe serve de base, que por outro lado é caracterizada pela imagem antroposófica de homem, da qual certas intenções pedagógicas e métodos são derivados. (RANDOLL, 2007, p. 233)²⁸

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. A compreensão deste “modo de pensar Waldorf” também não é instantânea, exige processo gradual de assimilação para o aprofundamento no entendimento dos conceitos (UNGER, 1954, p.77). O pensar, o sentir e o querer são dimensões inter-relacionadas da vida humana que, além de estabelecerem influência recíproca, possuem, cada qual, sua dinâmica própria de progressão. A diferença fundamental na interpretação está na quebra da dicotomia razão *versus* sentimento, que faz parte da tradição do pensamento ocidental, para a polarização tese e antítese entre pensar e querer, tendo o sentir como síntese.

²⁸ [Waldorfschulen empirisch zu untersuchen kann daher nicht ohne die Bemühung um das Verständnis der ihnen zugrunde liegenden „Gesinnung“ bzw. „Schulkultur“ gelingen, die wiederum durch das anthroposophische Menschenbild geprägt ist, aus dem bestimmte pädagogische Absichten und Methoden abgeleitet werden.] (Randoll, 2007, p. 233) (Tradução do autor)

Em pólos de oposição estão a cognição e a volição, enquanto que a emoção é o mediador entre ambos. Isto se manifesta também no fenômeno fisiológico, a atividade neuro-sensorial é catabólica, destruidora; a atividade metabólico-motora é anabólica, construtora; e a atividade circulatória realiza a troca entre as duas, vai ao limite de expansão e contração, simpatia e antipatia, sístole e diástole. (BACH JR., 2007, p.92)

Os desdobramentos desta forma dialética de considerar o ser humano desviam a Pedagogia Waldorf de uma forma comum de interpretar o ser humano. Para abranger a dinâmica dessa processualidade, um conhecimento apropriado e verdadeiro do ser humano se faz emergente. A fala do professor Antônio destaca o equilíbrio no desenvolvimento humano das três dimensões (pensar, sentir e querer) e aponta também para necessidades de cada uma dessas dimensões.

...Então eu posso dizer que a Pedagogia Waldorf, inspirada na Antroposofia, olha para o ser humano numa dimensão muito mais ampla do que hoje é aceito pela ciência, pela academia. E essa visão mais ampla, atinge mais o cerne do ser humano.
...A gente só pode considerar um indivíduo mais preparado frente às questões da sociedade, se ele tiver sido preparado para si mesmo, se ele tiver sido bem alimentado na sua vida de pensamentos... eu digo bem não com quantidade, mas com qualidade... Esse saciar, esse sentir-se bem, bem alimentado nos três âmbitos através da educação, o predispõe a estar diante do desafio social mais plenamente.
... Então, quando a Pedagogia Waldorf, em cada aula, em cada matéria, está ocupada em atender as necessidades do pensar, do sentir e do querer, isso já é a predisposição pra esse chamado pensar intuitivo. (ANTÔNIO)

A interpretação do professor não é quantitativa, não aborda o volume de conteúdo para esta ou aquela fase da vida, mas é qualitativa. A compreensão do que significa melhor qualidade no atendimento dessas necessidades humanas depende do fator conceitual, que de um lado é apresentado pela teoria, mas que, por outro, depende do entendimento de quem aplica a teoria. Podemos analisar o âmbito da pedagogia (teoria), mas também o âmbito da escola e dos professores (prática). A realidade educativa é um encontro dos dois âmbitos na sala de aula. A relação da liberdade com a educação está presente na teoria via concepção filosófico-epistemológica, social e antropológica, e possui uma dependência de como esta é compreendida por quem utiliza esta concepção de vida para educar.

A interpretação qualitativa do fenômeno cognitivo sempre inter-relaciona as dimensões afetiva e volitiva, devido ao teor holístico e integrativo da proposta

pedagógica. Por isso, na fala dos professores, a educação para a liberdade ora é destacada no processo do pensar, ora do sentir e ora do querer. O preparo para um pensar intuitivo não se reduz a acúmulo de meros conteúdos. A idéia de uma aula Waldorf gira em torno de um processo de conquista. Em vez da mera absorção de informação, o professor Alberto destaca o contínuo treino de inserir os educandos num caminho cognitivo próprio, sem receber os conteúdos prontos.

Acho que essa é uma das metas da Pedagogia Waldorf, que ele (aluno) próprio possa pensar por si mesmo, que ele possa ter metas próprias. ... as aulas elas são propiciadoras de um pensar próprio. ...Dentro da aula, o professor tá sempre jogando para os alunos ... como que eles veem aquilo. Como que eles sentem aquilo. Para que eles próprios possam chegar às suas próprias conclusões. Então é diferente de você dar um conteúdo dado: Bom, a resposta, a verdade disso é essa. Nesse caso não. Essa relação de sempre estar pensando por si, eu acho que vai desenvolvendo no indivíduo... um potencial de aperfeiçoamento. (ALBERTO)

O relato acima indica o quão a Pedagogia Waldorf não adota os princípios de uma educação “bancária”, no sentido de apenas depositar informações nos alunos e cobrá-los mais tarde. O professor Alberto cita a postura dialógica do professor que não impõe verdades fechadas ou conclusões prontas, mas instiga nos educandos a atividade de conquistar sua própria compreensão. Há aqui uma aproximação com a concepção freireana, pois a doação de conhecimento é uma forma de opressão.

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1977, p.58)

Ao não trabalhar com a mera transferência de conhecimento, evita-se a passividade dos educandos. O pensamento intuitivo é a chave para o entendimento e apreensão do conceito de liberdade em Steiner. Como a Pedagogia Waldorf explora o desenvolvimento desta capacidade torna-se, assim, um fator crucial. No campo pedagógico a compreensão do fenômeno do desenvolvimento desta capacidade assume várias facetas, devido à sua complexidade inerente. O caráter holístico do

ensino na Pedagogia Waldorf evita a fragmentação do conhecimento e, por conseguinte, do sujeito cognoscente. “Eu parto primeiro do todo, pra depois chegar numa especificidade ... isso já é uma ferramenta para que ele (aluno) use sua intuição, para que ele não venha com uma fórmula pronta” (ANDRÉ). O pensamento intuitivo é integrativo, nunca parcial ou fragmentado. A *grosso modo*, os pensamentos (representações), sentimentos e vontades de um ser humano o mantêm apartado do mundo, do outro, do si-mesmo. Outro fator de dissolução é a não confluência entre estas três instâncias. Neste sentido, quando num processo pedagógico os educandos são estimulados a desenvolver aquisição de outros patamares de compreensão da vida, através de um afastamento que os reaproxima do mundo, incentiva-se o pensar intuitivo. O professor Antônio salienta o trabalho pedagógico para a confluência entre pensar, sentir e querer como pré-requisito ao pensar intuitivo.

O pensar intuitivo está muito ligado com essa questão de presença de espírito. ... Quer dizer, eu emiti um sentimento que traduz a presença de espírito ou uma ação de presença de espírito. Todas elas dizem que o pensar, o sentir e o querer, nesse momento, se casaram de uma forma sadia. Isso pra mim é o pensar intuitivo. Então, quando a Pedagogia Waldorf, em cada aula, em cada matéria, está ocupada em atender as necessidades do pensar, do sentir e do querer, isso já é a predisposição pra esse chamado pensar intuitivo. (ANTÔNIO)

A aula Waldorf é vista como treinamento para o pensar intuitivo, por isso fala-se apenas em predisposição. Aqui entra em questão também uma especificidade da metodologia Waldorf que é a estruturação de uma aula²⁹. Cada aula é uma experiência pedagógica para docentes e discentes e nela está incluída a vivência integral de um tema ou conteúdo através da ativação do pensar, sentir e querer. Ou seja, evita-se que a experiência pedagógica seja absorvida unilateralmente. O principal ponto que se quer evitar é um desenvolvimento exclusivamente intelectual dos educandos, negligenciando-se assim seus outros âmbitos psíquicos. A importância é atribuída ao fator qualitativo dos pensamentos em desenvolvimento e integralidade significa a

²⁹ Detalhes de como uma aula principal é estruturada na Pedagogia Waldorf pode ser verificado em BACH JR. (2007, p.121-122).

inclusão da afetividade e da volição. A crítica a um ensino abstrato e unicamente intelectualizante implica em assumir um vínculo com a realidade. “A gente nunca traz primeiro conceito e depois a vivência. O conteúdo vem através de vivência e depois a gente observa essa vivência, e consegue chegar aos conceitos” (ANÁLIA). Vivência aqui está relacionada com conhecimento adquirido através da experiência e não através da mera especulação cognitiva. Esta questão toca num ponto frisado por Freire, o problema do afastamento do mundo da educação em relação à vida.

Esse mundo escolar, onde lemos palavras que cada vez menos se relacionam com nossa experiência concreta exterior, tem-se tornado cada vez mais especializado, no mau sentido da palavra. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as ‘palavras da escola’, e ‘não as palavras da realidade’. (FREIRE, SHOR; 1986, p.164)

A professora Anália destacou justamente o esforço presente nos ideais da Pedagogia Waldorf para que não haja uma dicotomia entre escola e realidade. Ou seja, em vez de desenvolver pensamentos abstratos a respeito dos fenômenos, primeiramente o processo pedagógico oferece vivências. Este princípio respeita a fenomenologia goetheana que tem por fundamento a experiência concreta, diante do fenômeno em si. A crítica de Freire às escolas, citada acima, é conveniente ao sistema convencional de ensino. A educação para a liberdade na Pedagogia Waldorf é o desenvolvimento de um pensar vinculado com a realidade.

O professor Alberto destaca outras duas características da Pedagogia Waldorf como fatores essenciais para o pensamento intuitivo.

...a Pedagogia Waldorf ... coloca que não tem só uma resposta, só uma maneira. ... o professor ... não quer uma resposta fechada, ou aquela é a resposta. Ele quer abrir para a criança para que ela busque talvez até uma resposta inusitada, então ele tá fomentando nela ... essa questão que não é pronta, fórmula pronta... Outra coisa, a gente não tem uma situação assim de decorar um conteúdo para ser avaliado numa prova. A gente não funciona dessa maneira na pedagogia, durante todos esses anos, a criança, ela não tá presa a esse paradigma antigo que é da educação tradicional, de ter um conteúdo só para ser decorado para uma prova. Então, eu acho que isso já fomenta na criança outra forma de olhar para aquele conteúdo. Ela se abre de uma outra maneira... (ALBERTO)

A principal característica do pensar intuitivo é a sua dinamicidade, sua possibilidade de assumir múltiplas formas, de não incorporar cristalizações, ele é processo puro. Uma das maneiras de abordar este processo intuitivo é explorar os conteúdos e temas pedagógicos sem a presunção de que o conhecimento é, em si, acabado ou perfeito. Ou seja, a resposta não é considerada como um item fechado, como relatou Alberto. Esta postura pedagógica frente ao fenômeno do conhecimento incentiva a busca pela ativação do sujeito cognoscente. Este não é coagido por dois caminhos. Primeiro, porque busca a resposta sem dirigi-la a algo pré-concebido, assim a própria conquista cognitiva é encetada numa atmosfera de liberdade. Segundo, porque a pedagogia não relaciona a absorção de conteúdo com a cobrança do mesmo e sua avaliação quantitativa, como enfatizou o professor. Este é o outro lado da atmosfera de liberdade vivenciada pelos educandos na Pedagogia Waldorf, a relação com o conhecer não tem por detrás um sistema punitivo, não há coerção para saber, o impulso que leva à curiosidade do conhecimento é explorado no ambiente interno dos educandos. Este é um ponto que liga a prática da Pedagogia Waldorf com *A Filosofia da Liberdade*, onde Steiner (2000, p.184) salienta a não intenção de inculcar conhecimentos, nem a obrigação de compreensão.

Além das respostas que não estão prontas, da ausência de cobrança meramente quantitativa de informação e da harmonização e confluência entre pensar, sentir e querer, há para a professora Ana uma exploração da fonte de conhecimento que jaz nos educandos.

Então ... quando você pergunta... querendo ouvir... isso é ... permitir que as crianças vão além ... Não pretender: eu sei, vocês não sabiam... Quando você permite que as crianças saibam que elas realmente sabem alguma coisa que a gente ainda não sabe. E daí elas não têm parâmetro, não tá escrito em livro ... então ela vai ter que confiar em si. Daí eu acho que há vários meios pra ela trabalhar sua intuição... (ANA)

A professora Ana salientou a postura docente que, por um lado, explora a possibilidade do ir sempre além dos alunos e, por outro lado, permite um espaço para os educandos na aquisição da confiança em si em relação às suas capacidades. Esta confiança em si nada mais é do que a ativação de um pensar criativo que não é mera

reprodução do que foi transmitido. O treinamento do pensar intuitivo exige ativação do campo mental. Qualquer passividade mental elabora outra qualidade da consciência. O pensar criativo é considerado aqui não somente nas suas atribuições artísticas, mas inclusive na apreensão científica dos fenômenos do mundo.

Hoje em dia, pouco é exigido do aluno de ele ir atrás, de ele saber que ele conheceu alguma coisa, geralmente o professor já vem anunciando: hoje eu vou falar, ... o calor sobe e o frio desce, em termos de termodinâmica ... Então já veio pelo fim e agora eles põem uma série de experiências e alunos falam: ah, sim, o senhor tinha razão. O que o senhor falou no início eu tô comprovando aqui. Mas nisso o aluno ficou como mero expectador da coisa e não desenvolveu em nada sua capacidade pensante, a não ser a capacidade pensante reprodutiva, mas não a criativa. (ANTÔNIO)

O professor Antônio ressaltou o âmbito da ativação da capacidade cognitiva, inclusive diante da compreensão dos fenômenos científicos. Os educandos não exercitam mera reprodução, são instigados a elaborar a própria compreensão. Para que o ensino não se torne algo abstrato na questão do pensamento intuitivo, a intenção é não separar a experiência no espaço educacional com a experiência nos outros espaços da vida, ou melhor, exercitar a independência no espaço educativo formal para capacitar a independência em outros âmbitos da vida.

A teoria do conhecimento, a antropologia e os fundamentos filosóficos configuram o teor mais profundo da teoria da Pedagogia Waldorf. Nestes pontos está o caráter permanente da pedagogia. Por outro lado, a tradução destes elementos embaixadores para uma metodologia e didática também foram realizados por Steiner. A Pedagogia Waldorf corre sempre o risco da metodologia e didática serem interpretadas do modo estático ou cristalizado, já que são elementos mais palpáveis e diretamente relacionados com a prática.

... eu imagino o que teria sido se o Steiner tivesse trazido, como ele trouxe essa visão do ser humano, da forma como ele trouxe, e não ter trazido nada de metodologia, nem didática da Pedagogia Waldorf. Eu acho que nós hoje estaríamos assim, tremendamente ainda em tentativa e erro. E por outro lado existe o perigo de considerar aquilo que ele trouxe como regra básica e ficar perpetuando isso, não como estímulo ao individualismo ético, mas como acomodação a uma regra dada: assim que se faz na escola Waldorf, etc. (ANTÔNIO)

A interdependência entre Pedagogia Waldorf e escola Waldorf exige um grau de preparo da individualidade humana que decide conciliar o ideal com o real. O elo entre a teoria e a prática requer o aprimoramento dentro do próprio universo da experiência, aliada à reflexão pautada nos ideais teóricos.

Pensamentos mecanizados são limitadores da potencialidade humana, são redutores das capacidades latentes que há em cada ser humano. Para evitar essa fragmentação da amplitude humana, a Pedagogia Waldorf dá importância a um ensino vinculado à sensibilidade.

Assim como há uma diferença entre a atividade exterior coerente e a ocupação exterior sem sentido, também há uma diferença entre a atividade pensante e contemplativa que transcorre mecanicamente e essa mesma atividade quando acompanhada de sentimentos. (STEINER, 1995, p.150)

A inclusão dos sentimentos no âmbito pedagógico transforma a qualidade do processo mental. Por isso, a arte e a criatividade são amplamente exploradas na Pedagogia Waldorf. Na fala do professor Alberto, o permanente exercício com a criatividade é um dos principais pontos de construção e preparo para a liberdade. A Pedagogia Waldorf possibilita um caminho de desenvolvimento onde os alunos exploram sua própria expressividade.

... ela (Pedagogia Waldorf) seria um meio ..., uma forma de resgatar valores verdadeiros... Primeiro, ela não dá para as crianças, para os alunos, algo pronto, massificado. Ela faz com que, dentro de um processo longo, de vários anos, esses alunos possam por si estarem encontrando ... as suas próprias respostas... suas próprias verdades internas,...

... Ela trabalha muito no sentido de... trazer do ser ... o processo criativo, que tem a ver ... com ele na verdade ... com o próprio processo interno dele. Então, aflorar essa criatividade, expressá-la no mundo, também é um papel da Pedagogia Waldorf.

...ela tem o papel de fomentar a criatividade da expressão e é fomentar essa busca interna de um valor real, também através de histórias, ...

...o fato da escola Waldorf fomentar nos alunos realmente ... uma criatividade, eu vejo que os alunos se tornam mais criativos e mais seguros de suas potencialidades, ... (ALBERTO)

A possibilidade de explorar as experiências de forma multifacetada é vista como estímulo à busca de si mesmo e o processo de conquista da criatividade é um processo

de autorrealização. O professor Alberto destaca o papel da criatividade de forma tríplice, pois além do papel de estímulo cognitivo, ocorre a conquista de segurança relativa ao papel de cada um e sua perspectiva no desenvolvimento de suas potencialidades. As potencialidades são o resultado visível e prático da atuação do ser no mundo e na transformação deste por aquele. Por um lado, a criatividade precisa ser conquistada e exercitada pelos educandos. Por outro lado, é papel do educador desenvolvê-la em si. “O professor deve manter a matéria do ensino viva dentro de si próprio, deve permeá-la de fantasia. Não se pode fazê-lo a não ser impregnando-a de vontade ligada ao sentimento” (STEINER, 1995, p.157).

O desenvolvimento cognitivo não é limitado aos aspectos quantitativos da realidade. O fator qualidade desempenha um papel fundamental na inteligência. A integralidade entre pensar, sentir e querer é que configura este teor qualitativo. O professor Antônio destaca a importância do processo artístico no âmbito pedagógico, justamente por ser um recurso de aprimoramento da inteligência para a qualidade.

... essa inteligência qualitativa nós desenvolvemos sempre que propiciamos à criança ou ao estudante, uma relação com o processo artístico. ... como um recurso para a percepção de qualidades. Hoje ... nós queremos sempre perverter qualidade em quantidade. A gente só consegue entender qualidade quando ela se transforma em número. E quando a qualidade se transforma em número, a gente já caiu do cavalo. O problema todo é como se manter na questão da qualidade, permanecendo nela mesma. E isso precisa ser entendido que ... um genuíno processo artístico dispõe os meios pra isso. (ANTÔNIO)

A criatividade e a meta por uma inteligência qualitativa estão interligadas. Ambas têm como requisito um ativamento interno do ser humano, não é mera apreensão mecânica de conteúdo, é elaboração e julgamento do mesmo a partir de vivência concreta.

A importância atribuída ao sentir tem uma ênfase especial numa determinada fase do desenvolvimento humano, o segundo setênio. Por isso, certos procedimentos pedagógicos não podem ser generalizados. A abstração, a conceituação e a reflexão crítica são exploradas no terceiro setênio, enfatizando mais o desenvolvimento do pensar.

... se você está no ensino fundamental, ele [conteúdo de ensino] vem através de vivência, algo que te fala pelo sentimento, que é o que está aberto naquele momento. Se a vivência vem intelectual, neste instante, não faz sentido pra criança. É claro que o conteúdo vai ser dado, mas de forma que ela grave, com vivências, com imagem. Com imagens do mundo que você deseja para ela. (ANÁLIA)

Esta vivência concreta, associada ao âmbito artístico, é a imaginação criativa, suscitada por todo repertório do imaginário explorado nas atividades pedagógicas. A imaginação independente, com fim em si mesma, é um exercício para a liberdade (SCHILLER, 1990, p.141). A educação estética, ou a educação dos sentimentos, não está restrita às aulas de arte em si. Na Pedagogia Waldorf, a educação estética está presente na Matemática, na Geografia, no ensino de línguas, etc. Steiner (1995, p.38) atribui à atividade imaginativa um fator vivificador do ensino. A exploração de imagens na educação estética é um modo de evitar a mecanização do pensar. O conceito de imagens aqui expressado pode causar desentendimentos. Ele não é unicamente atribuição do campo perceptivo do educando, mas principalmente do campo imaginativo. Ou seja, a imagem percebida tem uma grande diferença em relação à imagem imaginada. O ato psíquico criador, latente na criança, é o espaço de sua autonomia que opera entre forma e conteúdo a partir de uma única instância, a criatividade que jorra do seu interior.

Sem confundir com a imaginação reprodutora, pronta, acabada, que é o vórtice da estratégia da indústria cultural em deixar o espectador num estado anímico insólito, prostrado diante de uma pseudo beleza. Sob a definição de Bachelard, a imagem percebida no espaço externo com nosso órgão sensorial da visão é uma imagem que apenas reproduz os dados que existem fora de nós, ou seja, a imagem percebida, a imagem pronta e a imagem reprodutora são sinônimos. No pólo oposto há a imagem criada pela imaginação do ser, é uma imagem que surge no âmbito psíquico de quem ativa sua capacidade de fantasia; a imagem criadora, ou a imagem imaginada, são uma imagem da intimidade. A primitividade da imaginação imaginada é a força emprestada da fonte ontológica, é a estratégia da arte autêntica em deixar o espectador ativo, mergulhado na participação ao criar vínculos corporais do sujeito com o outro, com o meio ambiente. (BACH JR, 2007, p.77)

A Pedagogia Waldorf tem a intenção de criar um processo educativo que estimule os seus envolvidos a exercitar este contato com a esfera íntima e particular de

cada um. Em vez de conceitos cristalizados sobre o que é certo ou errado (afinal esses valores na sociedade pós-moderna são multifatoriais), fala-se em conceitos que se metamorfoseiam. A nova forma que o conceito pode ou não assumir depende da maleabilidade prévia das primeiras formas assumidas e da ativação do conteúdo, de sua atividade. O que a Pedagogia Waldorf pode oferecer é o processo de exercício para o contato com a dimensão interna. Questionar a efetividade desse exercício sob as influências culturais externas em condições de pós-modernidade, toca no ponto frágil da Pedagogia Waldorf. A cultura midiática não é outra coisa senão imagens prontas para o consumo de percepções. A possibilidade da imagem imaginada sofre a opressão do produto pronto que é dominante. Os princípios da educação para a liberdade mantêm sua vinculação com a transmissão dos arquétipos do fenômeno da vida sob formas de mitologias, lendas, contos e histórias. Estes últimos, em sua integridade e pureza, estão sendo constantemente ameaçados por uma indústria cultural sem escrúpulos. Daí que não há medida única ou absoluta para questionar a influência da Pedagogia Waldorf sobre os educandos, pois ela é apenas um fator dentre muitos no processo de desenvolvimento de seus participantes. A indústria cultural concorre com os processos pedagógicos no sentido de influir nos campos representativo, psíquico e volitivo da criança. A idéia de ser humano e o ideal da Pedagogia Waldorf chocam-se com a tendência da indústria cultural.

Os relatos dos professores descrevem a educação da vontade como fundamental para o preparo dos alunos no enfrentamento dos desafios da vida na fase adulta. O processo gradual de transposição de limites, a conquista paulatina de forças para as superações está presente nas falas de André e Anália.

Eu acho que no dia-a-dia. A partir do momento que um grupo se forma, você já encontra estas questões...

...Isso que a gente vai trabalhando. Mas vem antes, num jardim, por exemplo: um escorregador alto, nossa! É um grande fator limitante, você tem que ter uma enorme coragem, uma enorme vontade pra subir lá e descer. Ou subir numa árvore, né, você olha o coleguinha fazendo e: Ah! Eu não consigo, eu não consigo. Até que vem aquele dia e você diz: 'eu vou lá e vou conseguir'. E ele vai e consegue. Foi o primeiro limite. Depois no primeiro, no segundo, no terceiro, limite de conteúdo, limite de relações, milhões de limites que você vai se deparando a cada dia e com muita força de vontade vai vencendo. Para que você chegue lá, todas essas experiências que estejam dentro de

...você, e que você saiba que, tudo aquilo que num nível bem pequeno, parecia uma grande dificuldade, você superou. E agora os que vierem você supera também. (ANÁLIA)

...você não tá trabalhando com a competitividade, mas trabalhando com a cooperação, desde esse momento a criança já vai ter o contato com as suas limitações de uma outra forma. Porque em vez dela ser menosprezada, pelo que ela não sabe fazer, ela vai ser incentivada a se trabalhar...

...Isso vai dar força para que quando ela seja adulta, e ela se depare com a situação, ela tenha a autoestima, e ela tenha a vontade desenvolvida, pra superar essa questão.

...Isso é uma coisa que se trabalha muito. Saber que eu posso. Eu posso tudo na verdade, como ser humano, desde que eu tenha as ferramentas, que eu busque o conhecimento e que eu dedique meu tempo. (ANDRÉ)

O professor André destaca o espírito de cooperação no lugar da competição, como uma forma de interação social onde o reconhecimento dos limites recebe outra interpretação. Tanto a cooperação quanto a competição operam num princípio de comparação do sujeito com o outro. A diferença está no aspecto solidário da cooperação que incentiva a busca da superação sem precisar diminuir o outro.

A educação da vontade é um processo de paulatina aquisição da capacidade de superação dos limites do sujeito. A vontade humana fortalecida é agente positivador da autoestima, gerador da autoconfiança. A vontade humana está relacionada com o processo de libertação.

Se exercer a vontade na luta contra o que nos ameaça e oprime fosse coisa que se fizesse sem pertinaz trabalho e sem notável sacrifício, a luta contra qualquer tipo de opressão seria bem mais simples. Percebe-se facilmente a importância da vontade compondo um tecido complexo com a resistência, com a rebeldia na confrontação ou na luta contra o inimigo que, às vezes, mais do que nos espreita, nos domina. (FREIRE, 2000, p.22)

Educar a vontade durante a infância e a juventude significa criar condições para fortalecimento das ações. A era do industrialismo fez com que, num certo aspecto, a vontade humana ficasse sem sentido (STEINER, 1991, p.42). Parece paradoxal educar a vontade quando ela não é necessária. “Então eu vejo que essa educação [Pedagogia Waldorf] ... é contra a corrente do mundo atual. No mundo atual tá tudo pronto, tudo fácil, e faz com que a vontade se extinga fácil” (ALBERTO). Ou seja, a passividade e o conformismo são fenômenos de uma vontade enfraquecida. Não há conquista de liberdade sem o exercício da vontade. Entretanto, a educação da vontade ganha um

tom de práxis cega na fala da professora Ana, pois a pergunta que explorava os embates da vida foi respondida tomando como suficiente simplesmente o fazer transformador como elemento que transporia o desafio.

É estranho você dizer que as pessoas, que elas não veem solução pra sua situação, porque eu acho que uma pessoa educada pela Pedagogia Waldorf, ela não ia se importar... eu vou achar solução. Ela ia lá encarar a vida...
 ... Ela tem mais contato com... o fazer do mundo. Então ela ia arregaçar as mangas e ia fazer. Fazer, talvez não ir arrumar... Mas eu acho que ela não ia ficar tão teorizando ... sobre: meu Deus, qual seria a solução, vamos conversar sobre isso. Mas eu acho que ela ia trabalhar mesmo.
 ... Ela não tem medo de fazer. Ela vai fazer alguma coisa. E aí eu não sei qual seria a solução pra essa, pra essa família, pra esse conjunto, essa comunidade. Mas eu sei que sim, iria encarar. (ANA)

Se na teoria a idéia de desenvolvimento humano pode ser defendida, na prática (discurso de quem aplica) ela não deixa de correr o risco de imiscuírem-se projeção pessoal e ideia de educação. Falta no relato da professora a unidade dialética entre reflexão e ação, tão enfatizada por Freire.

Na metodologia Waldorf, a vontade é assumida nos procedimentos pedagógicos. “Tudo isso de a gente manter um ritmo, fazer as coisas repetidamente, para que ela [criança] aprenda a ter força, isso também vai dar força pra que ela saiba atuar e não seja um agente passivo, diante da realidade” (ANDRÉ). Em termos pedagógicos, a vontade é exercitada em diversas áreas como trabalhos manuais (tricô, crochê e bordado), marcenaria, metalurgia, entre outros.

Educar o pensar, o sentir e o querer integralmente relacionados têm desdobramentos também sobre o currículo. “O currículo escolar deve ser uma cópia do que se pode ler no desenvolvimento do ser humano” (STEINER, 2004, p.42). O desenvolvimento humano individual é um reflexo do desenvolvimento humano coletivo. Esta relação entre os aspectos filogenéticos e ontogenéticos configura a estrutura curricular Waldorf (BACH JR., 2007, p.77). A fala da professora Anália destaca o papel do currículo. Para ela, a fator estrutural da Pedagogia Waldorf já conteria os elementos que disponibilizariam a efetivação do papel da Pedagogia Waldorf.

... eu acho que a diferença é que esse currículo vai fazendo com que a criança chegue, receba todo o conhecimento que a humanidade foi recebendo. Ela percorre no microcosmo dela o que o macrocosmos, o mundo fez com que acontecesse. ... esse homem cada vez mais se apodera do conhecimento, das suas ações...
... (o currículo) Traz mais do que o conformismo. Você pode. Você pode lutar, você pode mudar. Você é um homem íntegro, forte, soberano, com muita vontade de mudar.
... E eu tenho impressão que todo ensino tradicional está voltado para o conhecimento puro e simples. ...Então, eu acho que ele consegue colocar isso em prática mesmo. Todo esse conhecimento que ele recebeu, ele consegue colocar pro mundo de forma criativa, de forma justa. Ele consegue pensar no todo, né, ele não está só preocupado em fazer o vestibular, passar numa faculdade, e fazer ali o seu papel, ganhar o seu dinheiro, não é isso. É maior do que isso. (ANÁLIA)

A noção do “conteúdo certo na idade certa” também está atrelada à idéia de desenvolvimento, à adequação entre qualidade da informação e a respectiva influência na evolução do ser humano. Esta perspectiva também é alvo de incompreensões e desentendimentos por parte da crítica cega. Proporcionar um ambiente saudável ao educando, no sentido de permitir que seus processos vivenciados nas relações pedagógicas colaborem para todo o seu percurso existencial significa, em outras palavras, afastar condições impróprias a determinadas fases. O que se entende por apropriado e o que se entende por fases da evolução merecem, como em outras questões, um estudo específico ou o entendimento prévio.

O risco referente à idéia de desenvolvimento humano – presente na Pedagogia Waldorf - e sua conexão com a liberdade humana é o isolamento do primeiro numa linguagem hermética. Quando os termos linguísticos se tornam o estorvo, cria-se um círculo vicioso que exige o entendimento, mas não oferece subsídios. Quem só utiliza o universo vocabular correspondente a uma esfera limitada do círculo social, pode perder contato com aqueles que ainda não deram o passo progressivo necessário. A conquista de entendimento possui um teor teórico que não prescinde do prático, não é abstração do pensamento, mas aplicação do método científico goetheano partindo da experiência. Para não redundar num hermetismo dos termos faz-se necessária uma postura de diálogo com a intenção de contribuição à ciência da educação. Há a ineficiência da crítica cega que, além de abstrata e de possuir somente um cunho desconstrutivo, não passou pelo estágio heurístico que é um pré-requisito fundamental para se estar ciente do objeto em causa.

Por um lado, a ideia de desenvolvimento humano aparece como justificativa, explicação e motivo do diferencial da visão de mundo da Pedagogia Waldorf. Por outro lado, esta ideia não é o único elemento configurador. Os fundamentos da teoria do conhecimento, por exemplo, não foram citados. Se num primeiro momento a visão de desenvolvimento humano, o currículo, a criatividade e a educação para a vontade são apontadas como os instrumentos pedagógicos para um contínuo processo de preparo dos educandos para o exercício da liberdade, num segundo momento há uma inversão no uso – ou na interpretação do uso – dos mesmos instrumentos pedagógicos. Esta inversão assume um teor de receituário que cristaliza ou deturpa a concepção pedagógica. Um exemplo disto foi o depoimento da professora Anália, que deixou apontamentos sobre o que ocorreu em sua prática que contradiz os preceitos teóricos.

...Mas eu procuro pensar o tempo todo. E não simplesmente fazer o que outros fizeram. Uma mãe que veio da Alemanha, queria que os alunos voltassem logo para casa quando o professor de classe faltasse. Mas aqui não é possível. ...

.....Por exemplo, tinha um dogma mesmo de... que professor de classe deveria dar aula de religião, então muito bem, nós fazemos essa experiência. Só que o professor de classe atual está com uma demanda de trabalho impressionante. Por quê? Porque os pais saíram de casa, porque você faz o papel de pai na escola. Então você tem que corrigir coisas que já deviam estar prontas há muito tempo. Você tem a quantidade gigantesca de dificuldades de desempenho, dificuldades de aprendizagem, dificuldade de comportamento, hiperatividade. Além de dar aula, você vai ao terapeuta conversar com ele pra solucionar problema de aluno, você rege a escola e dá aula de religião também. Funciona? Aí a partir do momento que alguém vem lá da Alemanha e diz: Ah! Lá tem uma ótima experiência, que tem um professor específico para aula de religião. Ah! Aí pode. Ninguém pensou nisso antes? ...

...A questão do futebol. Você pode proibir? Tudo bem que você não dê na escola esse tipo de atividade porque não desenvolve... na íntegra...

...Nós não damos futebol e não permitimos que eles joguem. ...Em outras têm. Nós vivemos no Brasil onde isso faz parte da cultura. ... (ANÁLIA)

A professora Anália chega a citar a presença de dogma onde o que é ou o que foi aceito, como atividade pedagógica, partiu de uma relação de poder, de quem veio do estrangeiro. Inclusive o depoimento é sutilmente a denúncia de que mudanças no Brasil precisam de “permissão”, primeiro transforma-se no país de origem, então a transformação adquire um teor de “correta” (“Ah! Aí pode.”). Pode-se entender que a Pedagogia Waldorf para surgir no Brasil precisou de um ponto de partida. O estilo de atuação no surgimento deste fenômeno educativo adotou o princípio da imitação. A

problematização refere-se à continuidade do mesmo princípio que, embora válido numa determinada fase, permanece atuando em outras circunstâncias.

O problema da imitação ou da reprodução foi abordado pela professora Amélia. Ela critica o entendimento da Pedagogia Waldorf como receituário formal de procedimentos pedagógicos, onde os educadores apenas adaptam suas atitudes em nome de uma “verdade” sobre a teoria. A problematização é referenciada na introjeção de um centro cultural que seria o modelo, cabendo ao restante apenas a cópia.

...Eu acho que tem muito ranço. Ranço assim nesse sentido, aquele pessoal muito quadrado, que fez Pedagogia Waldorf na Alemanha, e chega aqui, vem, assiste à sua aula e diz, isso não é Pedagogia Waldorf. Porque você tem que fazer acender a vela, fazer não sei o que no seu desenho, porque você não faz isso, não é Pedagogia Waldorf... porque teu quadro lá não tem um pano, fica preso...a essas coisas. Ou por exemplo, a tal da história do arquétipo, que às vezes me irrita. ...

Isso é uma tradição na Alemanha. As pessoas no Natal, apresentam as peças ... E essas peças, elas foram vividas, encenadas numa comunidadezinha lá no interior da Alemanha, e tinha toda uma tradição muito forte,... Steiner, divinamente, e muito assim, iluminadamente, estando na Alemanha, sendo um cidadão europeu, ele foi buscar nas raízes do povo dele, o que havia de mais puro e verdadeiro para ser representado no Natal. ... E aí a escola Waldorf sai pelo mundo. E aí chega em países como o Brasil, ou o Peru, país tropical, não sei quantos graus, ...como é que é o Natal para eles? O Natal é neve, é frio, gelo. Como que foi o lugar onde Jesus nasceu? ... na Alemanha, eles adaptaram, claro, o povo desde séculos adaptou essa história para a vida, para o momento alemão.

...e representa aqui no Brasil: com pele de ovelha, a Maria dizendo que está congelando, o pastor que a barba está congelando, ... suando, pingando feito uns pintos... Porque a igreja católica trouxe a árvore de Natal com flocos de algodão, nós também precisamos fazer a mesma coisa? Nós estamos numa outra realidade. Como é que no nordeste, que tem tantas encenações lindas, no nordeste, do nascimento, dos reis, com danças, ... (AMÉLIA)

O exemplo citado pela professora Amélia – a importação *ipsis literis* de uma peça teatral – foi apontado criticamente por todas as contradições que carrega: por ferir as condições climáticas, culturais e simbólicas das pessoas que vivenciavam o momento pedagógico; por estabelecer uma opressão que não permitiu uma construção a partir da perspectiva das individualidades dos professores; por criar na prática um procedimento pedagógico mecânico (copiar e reproduzir sem reflexão), por impor modelos adequados a uma condição histórica, geográfica e cultural para outra significativamente distinta. Para que a frase “educação para a liberdade” não seja mais um clichê, contradições como esta exigem o crivo reflexivo para não redundar no vazio das palavras. A

professora Amélia denominou o problema da reprodução como “cartilha Waldorf”, ou seja, como função de receituário em vez de processo criativo contextualizado. A importação de procedimentos pedagógicos implica numa incongruência com o entorno cultural, esta questão sempre fez parte do debate freireano.

A educação importada, manifestação da forma de ser de uma cultura alienada, é uma mera superposição à realidade da sociedade importadora. E, porque assim é, esta 'educação', que deixa de ser porque não está sendo em relação dialética com o seu contexto, não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade. (FREIRE, 1983, p.85)

As observações críticas das duas professoras indicam suas posturas individuais, não um consenso coletivo. Aliás, demonstram seus esforços por coerência aos princípios pedagógicos com o ambiente prático que não condiz diretamente com seus ideais. Este amadurecimento que questiona a postura reprodutiva pode não estar presente em outros profissionais que realizam a Pedagogia Waldorf. Aliás, as duas professoras apresentam justamente o conflito entre a perspectiva individual e a predisposição coletiva do movimento educacional. Ambas são representantes de seus contextos, um estudo amplo sobre a realidade das escolas Waldorf no Brasil seria necessário para afirmar se isto ocorre genericamente ou não³⁰. O que as professoras revelam é a adoção de padrões e esquemas formais para a identificação do que seria em sua “veracidade” a Pedagogia Waldorf. Elas situam a prática da Pedagogia Waldorf no Brasil cerceada por uma orientação que se assegura num princípio imitativo (certo é o que se faz na Alemanha). O que fica aqui problematizado é a imposição de uma consciência sobre a outra.

Quando Steiner (2005, p.29) se dirigiu aos primeiros professores Waldorf, ele deixou claro o significado de autonomia do trabalho docente. “Os senhores constatarão, então, que nunca se ensina da mesma forma nas classes A, B ou C. [...] Não existem prescrições, apenas o espírito da escola Waldorf. [...] O professor é autônomo e pode

³⁰ Há docentes Waldorf com nível crítico para evitar qualquer padronização da pedagogia. A professora Amélia valoriza as circunstâncias culturais e o ambiente dos alunos. “Eu, hoje, como pedagoga Waldorf, como uma pessoa que estuda, eu quero isso, eu vou lá no folclore, eu quero ver o quê que essa região diz, o quê que esse povo fala, como é que essas crianças vivem.”

perfeitamente, dentro desse espírito, fazer o que considera correto”. O próprio fundador da pedagogia salientou que não há prescrições, porém a constatação na realidade prática demonstrou o contrário. Rawson analisa a tendência reprodutiva dos procedimentos pedagógicos Waldorf e relaciona o fenômeno com a abordagem acrítica sobre a relação entre teoria e prática. Uma reciclagem de procedimentos prontos, inclusive de origens secundárias e terciárias, revela uma padronização. “Isto leva naturalmente a uma abordagem instrumental na qual estratégias são aplicadas, ou até ignoradas, sem reflexão crítica ou responsabilidade” (RAWSON, 2010, p.28)³¹.

A Pedagogia Waldorf é uma dimensão ideal. As professoras falaram sobre a escola Waldorf, sobre o que se passa na dimensão real. A distinção entre o que é a Pedagogia Waldorf e como está sendo a escola Waldorf cria a polaridade teoria e prática e evita confundir ambas, ou pelo menos é esta a intenção nesta parte do estudo, saber quando se está abordando uma ou outra. Nas entrevistas as perguntas eram direcionadas à Pedagogia Waldorf, as respostas apontam ora para o ideal, ora para a realidade da escola Waldorf.

Para os entrevistados, educar para a liberdade significa propiciar aos educandos a possibilidade de desenvolver as dimensões cognitiva, afetiva e volitiva de forma interconectada. A educação não é reduzida à absorção de informação. O objetivo é evitar uma inteligência com caráter mecânico, ou uma razão limitada à sua instrumentalidade, e criar assim predisposições ao pensar intuitivo. Por isso, o currículo configura-se tendo por base também a educação estética e volitiva. O desenvolvimento humano foi o eixo central da argumentação de uma educação para a liberdade. Entretanto, unir os objetivos teóricos com o campo prático é um desafio. Adotar uma prática por meio de esquemas ou procedimentos importados contradiz os fundamentos da Pedagogia Waldorf. O teor autocrítico do educador seria um elemento para contrapor as prescrições e para interligar a teoria com a prática. Nesta questão, o debate freireano sobre o fenômeno da educação seria significativo e poderia colaborar

³¹ *[This naturally leads to an instrumental approach in which strategies are applied, or even ignored, without critical reflection and accountability.] (RAWSON, 2010, p.28) (Tradução do autor)*

com a realização da Pedagogia Waldorf. A trimembração do desenvolvimento humano é o suporte do autoconhecimento, este compõe a próxima categoria de análise.

4.2 – Educar para a liberdade é contribuir para a elaboração de autoconhecimento

Os entrevistados destacaram a importância de uma construção do autoconhecimento como educação para a liberdade. O autoconhecimento não se restringe à informação sobre si mesmo, no sentido de acumular memórias sobre seu passado ou descrever suas características psicológicas ou físicas. Ele engloba o conhecimento sobre suas próprias capacidades, é o fator determinante e decisivo para novas realizações e, assim, para aquisição de novas capacidades. Neste sentido, é autoconhecimento prático, baseado em experiência concreta, não é resultado de especulação teórica.

A questão da liberdade pergunta por um querer livre. O sujeito só pode saber se seu querer é livre se ele se autoconhece. Os participantes trouxeram uma argumentação que gira em torno do universo individual. O autoconhecimento é a condição para que o sujeito se autorresponsabilize pelo seu processo existencial. O foco está no indivíduo e elaborar autoconhecimento é aprender a ser indivíduo e a conquistar liberdade. Os entrevistados demonstraram a importância do autoconhecimento tanto para os educandos quanto para dos educadores.

O professor Alberto frisa a postura da Pedagogia Waldorf como campo de treinamento para o reconhecimento que o ser do educando possa ter de si próprio, como potencial latente e em permanente desenvolvimento para uma aptidão da autorrealização e autodeterminação.

Esse, digamos assim, é considerado um dos cerne da nossa pedagogia, ...nossa educação busca fomentar nesses alunos, para que eles, na idade adulta, possam ser de fato indivíduos livres. Livres em que sentido? Em que eles possam, por si só, se determinarem... mas eles não sejam levados por essas forças cegas, que na verdade estão permeando a sociedade atual, para determinadas ações. ... Quando a gente faz com o que o aluno pense por si só. Quando a gente faz com que ele ache os próprios caminhos para suas soluções dos problemas, né. Quando a gente faz com ele por si só

encontre o seu potencial e a gente prioriza muito isso nas vivências, porque as coisas não são prontas na Pedagogia Waldorf, mas são dadas pelo aluno. Eu vejo que isso é o início do processo de ele, por si só, se autodeterminar. Esse desenvolvimento dele buscar o seu próprio caminho. (ALBERTO)

O treinamento de crescer e viver dentro de um processo que se desenrola num achar “os próprios caminhos para suas soluções dos problemas” é apenas a etapa preliminar e preparatória que Alberto indicou como início do processo de autodeterminação.

O prefixo “auto” deixa em aberto ao ser designado (sujeito) qual o grau de intensidade e qualidade do objeto (determinação). A personalidade do ser do educando no hoje do processo educacional exercita-se para o amanhã do processo existencial autônomo. O que ela conquista hoje a partir de si mesma (autodeterminação) é a construção contínua da base para continuar existindo (autorrealização). A intensidade e a qualidade da conquista de hoje e de sempre está baseada no eixo individual. “O que de mais elevado se pode preparar no homem em desenvolvimento, na criança, é fazer com que ela chegue na hora certa, por meio da compreensão de si mesma, à vivência da liberdade” (STEINER, 2004, p.72). A Pedagogia Waldorf tem a intenção de criar a interação social propícia para o fomento desta autodescoberta a partir de um conhecimento do ser humano que sirva de base como inspiração para designar o que é adequado ou não para cada fase de desenvolvimento do ser humano.

Ser uma individualidade pressupõe autoconhecimento, conhecer a si para ser guia de si mesmo. A professora Ana, para expressar a orientação interna, a partir de si próprio, usou a metáfora solar. “Mas agora cada um tá com o sol dentro de si... O oriente tá dentro. O meu norte tá dentro... E aí eu não consigo mais parar diante das coisas, se eu não acordar pra o meu sol interno... A ‘geografia’ virou no avesso, eu tenho que olhar pra dentro agora... (ANA)”. Autoconhecimento exige o desenvolvimento de uma inteligência que compreenda a qualidade da relação do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Uma inteligência que se especializa na apreensão quantitativa e mensurável da realidade acaba negligenciando as dimensões não mensuráveis.

Embora o norte orientador seja interno, ele não vem prontamente revelado. A obscuridade do si-mesmo mantém a autêntica identidade da individualidade um enigma (SCHELLING, 1991, p.53). Além disso, cada ser humano individual é um problema (STEINER, 2000, p.164). Assim, autoconhecimento significa a apreensão de um universo exclusivamente próprio, que não pode ser formatado. Por isso, a professora Ana traz os fatores de não-imposição, não-cerceamento e do não pré-enquadramento como bases assumidas na Pedagogia Waldorf para permitir o autoconhecimento do educando e educar para a liberdade.

...no cuidado que ela [Pedagogia Waldorf] tem de não impor um conhecimento pronto... No cuidado que ela tem de ouvir a criança... De ter, internamente, a certeza de que a criança vem com alguma coisa a mais... que nós ainda não conhecemos. Daí nisso eu vejo, a liberdade é quando você não cerceia... eu fico na expectativa de que aflore alguma coisa, que eu não sei o que é. Numa coisa de ... o que você tolhe é o medo, porque o medo é um opositor à liberdade,...

O medo de que a criança venha com alguma coisa que te puxe o tapete, te derrube,... Porque a criança vem com uma voz que você não domina. Ela fala uma língua que você não conhece. E você vai ter que aprender e correr atrás e batalhar,... Agora quando você permite que uma criança , ela nem tá formada, você tá olhando pra ela e prestando atenção, mas... o quê é que ela traz? Aí tá a liberdade. Não ter medo da liberdade ... liberdade é quando você não coloca a criança dentro do baú. Deixa ela solta e daí que forma toma? Liberdade é isso pra mim, nesse sentido, é aí que dá oportunidade pra liberdade na Pedagogia Waldorf. (ANA)

O princípio de não impor o conhecimento pronto assume, por um lado, a não estaticidade do ser humano em relação ao mundo. É um exercício de se colocar ativamente no ato de descobrir as coisas e a si mesmo. Por outro lado, evita a transposição direta de conclusões (conhecimento pronto) que traduziria um assumir passivamente sem construir as coisas ou a si mesmo dentro da processualidade do aprendizado. Esta “alguma coisa a mais” que a criança carrega, que ainda é desconhecida (por ela e pelos professores), não é negada. Então a professora fala em não cerceamento, postura que não pré-definiria o que ainda não tem nome, que ainda “não fala”, mas que deixaria em aberto aquilo que vive em potência, que ainda é só semente. O ser da semente na sua aparência esconde o ser da planta. Para conhecermos o ser em sua globalidade precisamos do olhar histórico, até sua flor gerar o fruto para chegar a uma nova semente. Na dimensão humana a história do ser é a

sua biografia e a postura de educação da Pedagogia Waldorf é a consciência da participação ativa em apenas uma parcela do processo de cada biografia. A compreensão desse papel nesse trecho biográfico envolve a tarefa de fomento, preparo e estímulo para a liberdade humana. O não cerceamento de hoje não é a garantia de que o ser será livre, pois garantir que será livre fere o princípio de liberdade, pois vem do externo, do outro. É a individualidade que se autodescobre, não pode ser determinada ou descoberta por fatores alheios. Entretanto, o não cerceamento de hoje é um caminho para que o ser aprendiz não assuma elementos que não irão condizer com suas necessidades intrínsecas futuras. O não cerceamento é uma postura do professor que institui a construção de uma relação social onde os indivíduos participantes assumem uma postura artística com os conceitos. Esta definição implica na compreensão abrangente e profunda da arte sob a perspectiva de Steiner. O não cerceamento é a manutenção da plasmabilidade conceitual como forma de acesso à incessante criatividade do mundo ideativo. Ser uma individualidade é ser coparticipante dessa dinâmica. Ninguém pode ser uma individualidade somente hoje, ser uma individualidade é processo de conquista perene. O não cerceamento é um treinamento hoje para o exercício de sempre que requer a transposição do medo do novo. Não há domínio sobre esse novo, ele estará sempre lá, aguardando sua vez. O medo pode fazer com que o novo seja procrastinado em sua manifestação, mas não impede que o novo queira surgir agora ou amanhã sempre (de) novo. Daí que liberdade na educação, pelas palavras da professora, é não colocar a criança no baú, pois este “objeto” é o estorvo para a processualidade existencial do ser do educando e do educador. O baú é a forma que deforma o ser e “liberdade é quando você não coloca a criança no baú”. O “quando” estabelece um plano de conquista do professor, não está fixado que os professores Waldorf não irão colocar o “baú”, está em aberto o trabalho pessoal e existencial para o educador aprender, através de sua autoeducação, a não colocar o “baú”.

O “baú” é um elemento alheio ao autoconhecimento. Este mede sua autenticidade na medida em que é construído interna e individualmente. Aquele é

sempre um atributo externo. Na educação, para que o educando tenha espaço aberto para construção do seu autoconhecimento, o próprio educador é um construtor do seu.

Qualquer discurso que preestabeleça os pressupostos da Pedagogia Waldorf depende do modo como estes são assumidos na prática por quem leciona. Como falar em liberdade quando também é possível a colocação de tantos “baús”? A professora Amélia, em seu depoimento, toca exatamente neste problema, acentuando o grau de responsabilidade na profissão do educador.

Então, é difícil você dizer: ah, um aluno Waldorf vai estar livre de preconceitos. Não todos. Porque o preconceito ... pode estar diante dele, pelo professor. E aí, ou ele já criou uma estrutura própria que vai lutar contra esse preconceito ... diante do próprio professor, ou ele vai aceitar a idéia do professor e vai carregar esse preconceito durante toda a sua vida. Não falando só de preconceitos, mas falando de idéias, de mentalidade. Isso também é bem subjetivo, porque dentro da Pedagogia Waldorf a gente tem a liberdade. Existe dentro da minha sala de aula, que sou eu, então o que eu falar para os meus alunos é meu. O que sair de lá porque alguém comenta isso, e alguém vem cobrar, aí é outra história. Mas se nunca sair de minha sala de aula, nunca ninguém vai saber o que foi que eu fiz com esses alunos. Então, a responsabilidade, assim, não é da escola Waldorf, mas aí, muitas coisas é do professor.

Então tem essa coisa da homossexualidade, isso realmente aparece em toda escola porque todos têm... o pensar, a maneira individual de cada um lidar com as coisas, muitas vezes tem muito haver com o professor, ou com os professores que o aluno teve. Isso é um pouco relativo... infelizmente, mas também você não pode convencer todas as pessoas de pensar exatamente igual sobre um determinado assunto, aí tem a liberdade. (AMÉLIA)

É possível algum professor Waldorf carregar preconceitos e ir contra os princípios de liberdade humana. Daí que a Pedagogia Waldorf é educação para a liberdade enquanto o ser que leciona incorpora e realiza uma existência para a liberdade. Inclui-se aqui o espaço aberto que o educando precisa para se autoconhecer, pois o preconceito opera com uma valorização negativa em ser deste ou daquele modo. Com preconceitos não se constrói autoconhecimento.

O professor Alberto mostra, por outro lado, o lado positivo do ideal, como alvo de busca, que orienta o educador da Pedagogia Waldorf. Ele explora o caminho que pode ser realizado para evitar, justamente, o erro do preconceito. Cabe ressaltar que Alberto refere-se à educação de crianças do segundo setênio.

...o professor não dá para a criança, ou pelo menos não buscar dar, no seu ideal, ... não pretende dar para a criança um caminho fechado dentro da moralidade. Por exemplo assim: você tem que ser de determinada maneira, ou você tem que ... ele não quer impor isso, mas ele ... almeja que a própria criança, através de histórias, imagens, exemplos de vida como eu disse anteriormente, ou mitos ou situações assim, que ela própria possa encontrar determinação para um valor moral verdadeiro, para o bem, para a verdade. Isso desde a infância, até lá, todo um percurso. ... Então eu acho que isso seria uma forma, a própria criança, através do material que ela recebe, ela vai se autoconscientizando de determinadas coisas. (ALBERTO)

Embutido nesta fala está o papel da educação moral na Pedagogia Waldorf, não sob exortações ou esquemas fixos, mas pela plasticidade de imagens que permitem o espaço interpretativo do ser do educando. Schieren (2010a, p.13-14) também destaca a função das narrativas como propiciadoras de uma base para a formação de valores humanos, sem que os mesmos sejam cunhados de forma estática, fixa ou preconceituosa, pelo contrário, que permitam uma participação dos educandos. A Pedagogia Waldorf intenciona que a experiência de construção do autoconhecimento pelos educandos, durante o segundo setênio, não ocorra de modo intelectualista ou abstrato. As experiências estéticas que fazem parte dos procedimentos pedagógicos são um estímulo a esta construção.

O depoimento da professora Ana destaca o nível de consciência e autoconhecimento necessário aos professores para não macular a relação com os alunos, ainda mais dentro da especificidade da Pedagogia Waldorf que intenciona a permanência do mesmo docente com um grupo de alunos por vários anos.

Então, eu acho que depende muito de uma virtude que tem que ter o professor de intimamente recolher o seu julgamento moral, em relação às coisas... quanto mais o professor conseguir conter... o seu julgamento moral em relação às coisas, e mais destituído de julgamento moral ele possa apresentar as coisas para as crianças, mais elas mesmas vão ter oportunidade de se construir nesse sentido...

... quando o professor, que é adulto e consciente, tem essa retirada... Ele não pode enganar a criança... A criança no sentido da pessoa que tá sendo criada para ser adulto, ele não pode roubar dela a possibilidade de abrigar o próprio sol. Então, é um movimento do professor. O professor pode arruinar uma biografia, nesse sentido, eu acredito. Ele pode, eh, enganar a criança. Como pode um guru, enganar um adulto. Ele pode dizer assim: pode deixar que eu resolvo os seus problemas. Nenhum adulto resolve o problema do outro, não existe quem faça. ...Então ... eu acho que disso todo mundo sofre na nossa humanidade, de engano, sabe.

... Então é uma autoridade que vai se retirando porque quer, o professor. E tem que saber a hora de se retirar, realmente. E tem que saber a hora em que criança pode caminhar sobre as próprias pernas. Mas eu que, paralelamente a isso, como pode

acontecer de um professor não se retirar, e impor a sua autoridade, daí fica torto, porque daí ele não tem de fato ... mais autoridade sobre a outra pessoa, mas ele impõe uma autoridade posteriormente do que a necessidade da criança, isso acontece na nossa sociedade regularmente. A pessoa passa por uma crise e ela não administra a própria crise. Ela não consegue administrar a própria crise. Aí ela vai lá na igreja e o padre fala: saia desse corpo. Aí que alívio quando alguém... ah era um demônio. Muito melhor pensar assim do que: era pra eu pegar as rédeas da minha vida. Porque horrível, é duro a gente ter que decidir as coisas. Mas é o tempo inteiro a gente mesmo. Não tem como disfarçar isso. (ANA)

A capacidade de “ir se retirando” – com respeito à autonomia do educando – depende da capacidade de observação, descrição e julgamento do professor em relação ao educando e de sua inserção nessa relação. Neste ponto a professora Ana toca na questão do papel de autoridade do professor. Ela aponta a responsabilidade para se administrar a relação entre docente e alunos, na dinâmica de aproximação e afastamento, como exercício para abertura à construção de autonomia pelos próprios educandos. Freire (1996, p.70) frisa a mesma preocupação. “Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos”.

O próprio conceito de autoridade e o papel dos professores nas escolas Waldorf estão sendo revisados após décadas de experiência com esta metodologia, para conciliar com a demanda e expectativa que surgem por parte dos educandos (HELSPER, ULLRICH *et al.*; 2007, p.531-532).

A professora Ana explora a dinâmica de aproximação e afastamento do professor em relação aos alunos e no que tange ao aprendizado de realizar julgamentos, ela enfatiza o espaço que o educando precisa.

... A gente tem os nossos pudores que estão calcados nos nossos valores, entende? ... você nem consegue se desprender daquilo que você já é, porque pra ser adulto a gente se construiu em tijolos, que são valores, esse julgar isso e aquilo. ...como a gente, quando tá trabalhando com as crianças (2º setênio) ... você tá entrando nelas com sonho e ... então você entra sem que ela tenha a completa consciência... ela não consegue colocar freio no professor... Não me impacte dessa maneira! Ela não consegue dizer isso, porque ela não tá desperta ainda pra dizer isso. Então quando você chega com uma história, que é como se você trouxesse as crianças pra dentro de um aquário, protegido do mundo, e daí você traz pra elas relações humanas dentro desses mitos, desses contos. Então, aí você evidencia questões de relações, baseadas em valores.

... A precisão é uma coisa que é sempre ideal, a gente nunca tá lá, mas se ela teve a sorte de ter um bom professor Waldorf, ela teve a sorte de que esse professor Waldorf não moldou os valores dela, mas permitiu que ela se defrontasse com os valores com aquilo que vem essencialmente dela. (ANA)

O espaço do educando é o exercício de construção dos seus próprios valores, sem que estes tenham que ser uma reprodução, algo moldado por outra personalidade. Este espaço é possível se, nas palavras da professora, o educando “teve a sorte” de encontrar uma professora, ou professor, que não o moldou. Nesta reflexão a preocupação não está nem com o meio (Pedagogia Waldorf), nem com o pólo que recebe estímulo para motivar-se em seu desenvolvimento (educando). O foco está no pólo que se automotiva em sua realização (educadora ou educador). O alerta da Ana está na responsabilidade e compreensão do papel docente, em respeitar no educando a exploração da sua capacidade autônoma de julgar. O que jaz nestas afirmações é a idéia de uma progressiva construção dessa capacidade. A construção pressupõe a individualidade do ser humano que seria defrontada num processo educativo que não fornece moldes. Para não moldar o outro, a qualidade do conhecimento que o educador utiliza para compreender sua interação com os educandos não pode estar baseada no nível comum da consciência.

Muito mais importante que a essência de todas as regras de educação – “Isso deve ser feito assim ou assim!” – é adquirir a sensibilidade de sentir o reflexo na criança e saber observar quando desenvolvemos a própria atividade e o reflexo de seu resultado. Portanto, trata-se essencialmente de um elemento intuitivo que precisa ser desenvolvido no relacionamento do professor e educador com a criança. Temos, por assim dizer, de aprender a ler o resultado de nossa atuação pedagógica. (STEINER, 2004, p.51-52)

A dimensão ideal exige a aquisição de uma sensibilidade para o próprio trabalho com os educandos. Os educadores realizam suas existências enquanto realizam suas tarefas profissionais. Ambas não são interpretadas dicotomicamente na Pedagogia Waldorf. Entretanto, a realidade concreta das escolas demonstra uma tensão entre o ideal e as condições objetivas. Entre atender a demanda que vem da própria existência dos docentes e a demanda que parte da nova geração, a escola Waldorf tem na prática o desafio da conciliação.

Por um lado tratar sobre os riscos de exigir demais de si mesmo inerentes ao papel de professor de classe e, por outro lado, evitar desilusões, por parte dos estudantes, com a limitação demasiado estreita de seu crescente potencial de autonomia, são necessários oportunidades e períodos de tempo complementares para a discussão da autocompreensão profissional e para autorreflexão das próprias motivações biográficas nas relações pedagógicas. (HELSPER, ULLRICH *et al.*, 2007, p. 531-532)³²

O ideal – a teoria – depende da habilidade de quem ensina em torná-lo possível, em concretizá-lo. Outro grau de dependência do ideal está no conjunto de indivíduos que se unem para realizá-lo (escola Waldorf). Este outro desafio, mais difícil que o primeiro, pois envolve a sintonia entre diversas personalidades, é destacado pela professora Amélia:

...a grande dificuldade de você ter a pedagogia verdadeiramente aplicada, é que você depende essencialmente dos seres humanos que estão por trás dela. Tem que ter um ser humano verdadeiro diante das crianças. Porque elas vão ler essa verdade na alma daquele ser e elas enxergam isso. E é isso o que elas vão repetir na vida. Isso que vai fazer com que elas sejam seres livre, independentes, donos de si, afinal, vai ser um modelo que elas tiveram ao longo da vida. ...Todos esses professores, a escola depende fundamentalmente dos seres humanos que estão ali. E ... mais ainda, da capacidade de quem coordena esse trabalho, de enxergar esses seres humanos, por trás das máscaras, de ver a verdade.

... E aí o nosso tema na pedagogia é justamente o grande perigo, o desafio, o atingir meta, sei lá como posso chamar, é justamente construir essa constelação de maneira saudável, de adultos, porque aí todo o corpo discente ... vai ser conduzido a um ideal baseado nos ideais desses seres humanos. Claro que vai trabalhar com liberdade, você vai educar ele para esses ideais, mas no fundo, no fundo, a alma dessas crianças está permeada pela alma desses seres que conduziram... (AMÉLIA)

Com essas afirmações pode-se questionar se numa escola Waldorf os indivíduos estão encontrando espaço aberto para a exploração de suas criatividade para o exercício de conciliação entre o ideal e as condições do seu ambiente natural, histórico, cultural e social, e sua personalidade inserida nesse aspecto contextual.

³² [Um einerseits die der Klassenlehrerrolle inhärenten Risiken der Selbstüberforderung zu bearbeiten und andererseits die schülerseitigen Enttäuschungen über eine zu enge Begrenzung ihrer wachsenden Autonomiepotenziale zu vermeiden, bedarf es zusätzlicher Gelegenheiten und Zeiträume zur Diskussion des professionellen Selbstverständnisses und zur Selbstreflexion der eigenen biographischen Motivationen in den pädagogischen Beziehungen.] (HELSPER, ULLRICH *et al.*, 2007, p. 531-532) (Tradução do autor)

O esforço de conciliação está tão ligado ao profundo vínculo com o ideal quanto à habilidade de leitura, interpretação e inserção no contextual. A habilidade de conciliar está diretamente relacionada com o autoconhecimento adquirido. A conciliação compõe o conceito de “pedagogia verdadeiramente aplicada”. A capacidade de conciliar não tem receita fixa ou padronizada, é arte de viver e de se autodesenvolver, individual e coletivamente. A proposta é desafio contínuo. A conciliação – com direcionamento aperfeiçoador – exige experiência de leitura e leitura da experiência. A primeira é uma ativação do processo de aproximação para abranger a idéia da pedagogia, é a elaboração e reelaboração do campo conceitual para desvendar o que anteriormente era enigmático, é obtenção e domínio dos princípios ideais e universais. A segunda – a leitura da experiência – é a ativação da interpretação individual a partir dos fundamentos ideais sobre a dinâmica do fluxo da vida. A conciliação não vive unilateralmente de uma das atribuições, ela requer ambas, pois ambas se constroem e se desenvolvem reciprocamente.

A professora Amélia relata outro lado do desafio na conciliação entre teoria e práxis:

...se a pedagogia for aplicada exatamente como ela está planejada pra ser aplicada, ela não pode falhar, no resultado dela. Agora quando falha, ...porque ... pra essa criança, precisava ter um caminho um pouco diferente. Daí vem a questão de você conseguir olhar cada ser humano individualmente, mesmo. E aí ver qual caminho que ele precisa. E isso é quase fora do humano. (AMÉLIA)

O relato da professora está sintonizado com a proposta do fundador da pedagogia. “Na prática do ensino, a própria arte pedagógica desponta desse conhecimento do homem para cada caso individual. A cada instante ela tem de ser inventada pelo professor” (STEINER, 1997, p.42). Por um lado, a teoria aparece na fala da professora isenta de imperfeições ou de posicionamentos inadequados. A atenção recai no outro pólo. Um processo pedagógico que respeita o desenvolvimento de caráter individual e único de uma personalidade requer daquele uma observação e atenção apropriadas a esta. Ou seja, a falha citada pela professora é justamente a não apreensão do caminho próprio que algum educando necessitaria. Entretanto, como a

própria professora afirma, chegar realmente ao que se almeja na teoria – “a questão de você conseguir olhar cada ser humano individualmente, mesmo” – pode adquirir proporções inviáveis. O relato está pautado na experiência e apresenta um vínculo com a realidade, sem cair nos extremos do idealismo. Educar para a liberdade pressupõe, na teoria, a consideração de um processo educativo que respeite as características únicas do indivíduo. Porém, esta meta não pode ser interpretada radical ou dogmaticamente. Assumir que cada ser humano é único multiplica os esforços do educador para a compreensão de cada educando individualmente.

Por um lado, o autoconhecimento abrange um repertório sobre si mesmo que pertence à corrente pretérita. Contudo, ele é aberto ao inusitado na história individual. Não há autoconhecimento completo, que se baste ou se estabeleça como definitivo. A ideia de individualidade está atrelada ao despertar de capacidades ainda latentes. Na fala do professor Antônio, o futuro, a criação do novo, do ainda não existente, dá sentido à liberdade humana.

...porque eu acredito que tudo aquilo que são predisposições naturais hoje em dia estão desaparecendo. Não há liberdade enquanto a gente ainda tá nas predisposições naturais, nos dons que a gente tem. Ou seja, o ser humano não ser dotado, hoje em dia, é bem atual e contemporâneo. E alguém que não é dotado ... só vai subsistir se ele se dotar. E esse autodotar é um processo de liberdade. Porque tudo o que eu consegui alcançar, o pouco que eu consegui ir em frente, é algo de conquista minha, não é nada dado.
(ANTÔNIO)

Na fala do professor há uma ênfase radical no futuro, como se as capacidades já desenvolvidas – e hoje disponíveis – não fossem significativas. O exercício de liberdade no presente tem conexão com o que já foi conquistado, porém, não pode ficar restrito a isto. O autodotar-se não aposta no que foi herdado, ele é uma postura que exige liberdade no sentido de ir em busca para alcançar por conta própria. O princípio de metamorfose deixa em aberto o que ainda não foi desenvolvido como capacidade, mas que vive latente em todo ser humano. Isto tem implicações pedagógicas tanto no corpo discente, quanto no docente. A incompletude do ser humano pressupõe assumir que sempre se terá capacidades ainda a serem despertadas ou aprimoradas. “Não tem professor pronto. [...] eu sou professora há pouco tempo, na verdade. Mas eu vejo que

daqui cinco anos eu vou achar que sou professora há pouco tempo” (ANA). “Estar pronto” significa um fechar do processo, uma noção de algo acabado, mas o percurso existencial não comporta um conceito que fixe a processualidade do vir-a-ser.

O autoconhecimento está ligado também à resiliência, ele é o suporte para o indivíduo lidar com os novos desafios que se apresentam no percurso existencial. Loebell (2007, p. 372) comenta que o fenômeno da resiliência pode ser colocado como um objetivo da Pedagogia Waldorf, justamente porque ele é um dos pressupostos para a construção de uma individualidade livre. Esta construção trabalha com a dimensão vindoura, aquilo que quer ser, quer tornar-se, que está em aberto, que jaz como gérmen esperando a situação propícia (inclusive interna) para vicejar.

Os papéis que professores e alunos assumem na sociedade e em suas biografias é resultado de um processo de mútua influência entre a parcela de suas realizações que foram autodeterminadas e a outra parcela de realizações que foram determinadas por algo alheio. A avaliação principal do que foi ou que ainda precisa ser conquistado possui dimensões individuais ou coletivas, dependendo do ponto de vista da averiguação. Pesquisas empíricas podem fazer recortes do que ex-alunos fazem hoje ou de como professores Waldorf pensam, porém a liberdade não se manifesta numa partícula do percurso existencial, ela é lida no percurso como um todo, numa biografia. A individualidade, de acordo com a concepção de Steiner, não exerce manifestação pontual, mas global. O maior desafio é possuir um modo de pensar ou representações adequadas à apreensão da individualidade humana.

Os entrevistados enfatizaram o valor da construção do autoconhecimento e de sua importância numa educação para a liberdade. A vivência atual do educando no processo pedagógico é um exercício para o seu próprio processo existencial autônomo. O que puder ser propiciado em termos de autoconhecimento colabora diretamente para sua autorrealização. Este autoconhecimento é qualitativo, inclui a relação do indivíduo com o entorno, com o outro e consigo mesmo. Autoconhecer-se é processual e não pode ser enquadrado em esquemas padronizadores. Cada indivíduo possui um norte interno, porém, a segurança desta orientação interna precisa ser adquirida. A aquisição depende do esforço do próprio sujeito cognoscente em acessar esta orientação. Para

que o educando encontre um espaço que permita a elaboração do seu autoconhecimento, o educador precisa estar imbuído deste respeito à individualidade do outro. O não cerceamento é uma postura do professor que institui a construção de uma relação social que procura propiciar o ambiente mais adequado para a elaboração do autoconhecimento. Preconceitos operam com a intenção oposta, são um estorvo ao conhecimento de si mesmo. Conciliar a teoria e a prática, na Pedagogia Waldorf, inclui o desenvolvimento de autoconhecimento dos próprios docentes. A realização dos ideais da pedagogia está vinculada a esta capacitação dos educadores. Outro foco de abordagem dos entrevistados foi a superação dos determinismos, configurando a próxima categoria de análise.

4.3 – Educar para a liberdade é superar determinismos

Embora a realidade apresente diversos fatores determinantes, para os participantes deste estudo o ser humano está imbuído do poder de escolha e de transformação. Educar para a liberdade significa, para eles, superar os determinismos em suas diferentes formas de expressão. Os determinismos, nos relatos, podem ser de ordem sócio-econômica, psicológica, biológica e cultural. A sociedade materialista e a cultura consumista são um dilema para uma educação que quer centrar-se na individualidade do ser humano.

A ideia de ser humano como um ser físico, anímico e espiritual é a referência permanente nas entrevistas. As necessidades destas três dimensões humanas aparecem em conflito com as condições sociais e os fatores estruturais externos. Os discursos se apóiam num humanismo genérico e na questão entre o Ser e o Ter. Nos depoimentos foi discutido o papel da educação como libertadora do fatalismo e do conformismo, modos de ser restritos e que não abarcam a amplitude e a complexidade do ser humano. Os participantes apontaram a superficialidade cultural como fator gerador da crise de valores. A questão girou em torno de uma cultura sensorialista que não reconhece os aspectos supressensíveis do ser humano. O determinismo

materialista é o fator desafiante de uma educação para a liberdade. Nos relatos, apesar de apontarem as necessidades de mudança, os entrevistados mantiveram-se numa tendência idealista, sem explorar uma projeção de transformações objetivas na realidade em dimensões macrossociais.

No relato da professora Ana, os determinismos aparecem configurados na tradição, na linguagem, na genética, na cultura. Estes diversos âmbitos restringem ou anulam qualquer ato de liberdade. No conflito gerado entre a ânsia de ser livre e a restrição dos fatores determinantes, a solução para a professora estaria num isolamento, num elemento à parte.

Na verdade, as escolhas da gente, elas são pouquíssimo libertas. ... Porque, por exemplo, a genética vai ser um limitador pra tua liberdade, a família vai ser um limitador pra tua liberdade, a tua cultura vai ser um limitador, a língua que você fala, o país que você nasceu, ... tudo é limitador da tua liberdade... E daí onde tá a minha liberdade? ... a liberdade tá tanto no recolhimento... como eu vou explicar isso pra você? A liberdade, eu consigo observar diante de todos esses limitadores, como criar um bolha dentro disso e dentro dessa bolha eu sou livre... (ANA)

No discurso da professora Ana não há, num primeiro momento, transformação, não há superação. A saída é, aparentemente, a criação de um espaço paralelo, sem vínculo com os fenômenos que chegam da vida. O espaço livre é só interior (no recolhimento). Ele abriria uma interioridade (a bolha) e dentro desta nova interioridade seria possível ser livre. A palavra abstrair possui o sentido de isolar-se, de estar apartado, desvinculado da realidade, ela permanece na fala da professora um limitante. Inicialmente só há, para a Ana, liberdade dentro da bolha que está abstraída do mundo. Ela, em princípio, não fala sobre um domínio desse espaço interiorizado sobre os determinantes. A professora assume a força dos determinismos, não embala seus ideais em nome de uma liberdade somente sonhada ou idealizada. Seu discurso insinua uma posição fatalista onde os fatores determinantes não seriam superados. Na crítica freireana, esta aceitação do determinismo entra em contradição com os princípios éticos. “Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética” (FREIRE, 1996, p.19). Além disso, ao lado

do fatalismo, há no relato um idealismo que cria uma região interiorana independente. A professora sugere um subjetivismo que não se vincula com as condições objetivas da realidade. Não houve uma preocupação ou um cuidado em estender a experiência de liberdade, esta foi descrita somente no campo individual. Reflexões em relação a uma liberdade que poderia ser vivenciada coletivamente não foram detectadas nos relatos dos professores. Esta lacuna poderia ser discutida pelo debate freireano.

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade. (FREIRE, SHOR; 1986, p.135)

A busca pelo teor genuíno da própria individualidade, na fala do professor Alberto, tem como antítese a própria sociedade. Ele pergunta pelas reais motivações do ser humano dentro de um sistema social que é um produtor de subjetividades. A motivação que um indivíduo possa ter hoje, mesmo acreditando ser sua, corre o risco de ser um engano. Como o indivíduo pode saber se é ele mesmo quem quer agir, se por detrás há uma rede de influências, muitas vezes operando subliminarmente? Alberto teceu considerações a respeito da parcela inconsciente da falta de liberdade, mesmo quando as pessoas se consideram livres. Ele aponta uma busca de consciência para seus atos, sabendo do jogo implícito de intenções alheias na própria personalidade.

... Eu vejo que se a gente perceber o quanto a gente está atado, e se a gente tiver consciência disso – eu acho que a maioria das pessoas não tem essa consciência, acha que é livre, mas na verdade não é – quando se toma consciência que estamos presos por uma porção de coisas é aí que a gente pode começar uma transformação para começar a buscar liberdade. E só um ser verdadeiramente livre age numa transformação real. Eu acho que a gente tá num mundo e numa sociedade, numa situação, em que busca cada vez mais nos atar, nos aprisionar, ... quais são as nossas reais motivações? Essas motivações, elas são dadas ou elas partem de nós mesmos? Então é uma questão bastante importante.

... será que os hábitos que eu estou realizando, eles são realmente algo que eu quero fazê-los por conta própria, livremente? O será que eu estou, de alguma maneira, fazendo aquilo, por um condicionamento, ou por algo que me foi imposto, às vezes até de uma maneira subliminar. Então eu acho que a questão da liberdade, ela parte de coisa muito básicas, muito simples do dia a dia. Do quê que tá me levando a determinados

hábitos. Quer dizer, é uma motivação que vem do meu próprio interno, eu faço isso porque eu sou livre para fazer, ou eu fiz aquilo porque aquilo me foi imposto de alguma maneira? Então, são esses exemplos simples do dia a dia. (ALBERTO)

Para não redundar em abstração teórica, o professor Alberto cita sua relação com ações básicas do cotidiano como alvo de reflexão, onde a pergunta pelo ato livre é um ponto de partida. Na resposta do professor pela liberdade há perguntas, não definição estática. As perguntas geram o movimento investigativo que vasculha na consciência, para depois chegar aos atos, o ponto de encontro entre o individual e o social, ora em harmonia, ora em conflito. O movimento investigativo autoconsciente é a procura da identidade por si mesma, não é a garantia de que já possui a si mesma, mas é a certeza de que não se entrega à deriva de influências externas. Se a motivação é intrínseca ou extrínseca, eis a primeira abordagem. Se na motivação está camuflada subliminarmente a motivação extrínseca, eis a segunda abordagem. O ponto conflituoso entre o individual e o social é identificado pelo efeito aprisionante da sociedade que incute motivações. A sociedade é descrita no relato como aprisionadora, pois ela fomenta uma cultura sensorialista que detém o indivíduo no plano material. O depoimento do professor é pela luta da personalidade para abrir seu próprio espaço de motivações dentro de uma esfera existencial. Sua luta começa no seu aqui e agora. O depoimento direciona para o início da busca pela liberdade, tendo como pré-requisitos uma postura de autoconsciência indagadora da verdade das motivações, dos seus atos num primeiro passo e pelo ato de tornar-se autoconsciente para o início da transformação de suas ações num segundo passo. O que não há na fala do professor é um vínculo com uma fonte segura que poderia ser a baliza para a tomada de decisão, como a teoria do conhecimento e a observação do pensar. Há a consciência do conflito entre motivação extrínseca e a pergunta da consciência por um acesso à sua verdade própria.

O professor Antônio, por sua vez, trabalha com uma referência temporal em sua concepção de educação para a liberdade. Ele torna mais palpável a noção de liberdade com a relação entre um legado que se deixa e de uma busca que se conquista. Há a diferenciação de duas liberdades: o libertar-se de alguma coisa e o libertar-se para

alguma coisa. A atenção não está somente dirigida aos fatores determinantes, dos quais o indivíduo quer se livrar. A problematização recai numa educação que prepara também no sentido de ser livre para algo que não está respaldado no passado, portanto, não tem vínculo causal e assim não pertence ao âmbito dos determinantes.

Então, existe esse lado da conquista da liberdade por eu me livrar de alguma coisa. Isso o jovem vai se tornando adulto e tá num caminho de se livrar da família, de se livrar pra chegar a si mesmo. Sem que ele chegue a si mesmo, ele não consegue ser livre. ... tem todo um lado do “livre de”, mas se eu não começo a colocar o “livre de” em função de um “livre para”, a questão da liberdade fica restrita. É eu acredito que essa transição do “livre de”, que é uma coisa dada, que eu sei do que eu tô querendo me libertar, então, e o “livre para”, para alguma coisa que ainda não aconteceu, e que, portanto, começa a surgir em mim através de uma capacidade de criatividade, de fantasia. Fantasia não no sentido de fantasioso, mas sim... é onde reside os meus ideais... (ANTÔNIO)

O jogo dialético entre as correntes pretérita e vindoura estabelece dois planos de consciência. O primeiro é mais facilmente revelado, o “livrar-se de” tem como objeto aquilo que já é conhecido, que já se tem experiência e sabe-se do que se trata. O segundo plano tem uma exigência para ser revelado, ele é fundador de sentido para o direcionamento da liberdade e está fundamentado na elaboração criativa dos ideais. O abrir mão de algo em nome de algo outro que “eu quero”, pressupõe este querer embasado na veracidade da individualidade humana, e não no jogo derivativo de especulações do intelecto, nem na escravização das representações sob o jugo de impulsos de condicionamentos e hábitos. O “livrar-se de” ganha sentido quando é realizado na direção de chegar a si mesmo, porém ele fica vazio se não possuir apoio para construção de sentido e direção. Na descrição de Antônio, o “livre de” é gratuito num aspecto, pois conta com a evolução orgânica e a autonomia recebida com o desenvolvimento natural. Outros fatores determinantes não entraram em questão. Noutro aspecto, o “livre de” só é possível com autodeterminação sobre o que ficará para trás. O “livre para” pressupõe uma vontade de fundar sua própria identidade. O que fazer depois que o “livre de” foi conquistado determina se o caminho será com ou sem referencial.

Os participantes, de um modo geral, mantiveram um discurso otimista quanto ao papel de transformação do ser humano. No centro dos processos não estão as coisas

como são ou sempre foram, mas o próprio indivíduo é colocado no vértice da decisão. A pergunta era vinculada ao fenômeno cultural do conformismo e do fatalismo, característica de grupos sociais e indivíduos³³. Como contraponto à liberdade humana, o conformismo enraizado é postura de aceitação, subserviência, de apaziguamento dos ânimos.

Na Pedagogia Waldorf eu vejo que não há essa ênfase fatalista. ... ele (ser humano) é um transformador desse mundo, a partir dos seus atos, dos seus pensamentos, das suas ações, ... das suas relações ... Então, por mais que ele tenha tido uma carga de que as coisas são como são, as pessoas dentro da pedagogia, elas mostram o outro lado, que o ser humano... pode modificar o que está ao seu redor... (ALBERTO)

Há um otimismo presente no discurso do professor Alberto que não aceita o conformismo ou a postura fatalista, pelo contrário, apoiado na centralização do ser humano, coloca-o como pivô das necessárias mudanças. Este fator é atribuído, por um lado, como ligado à teoria, por outro lado, à prática. A certeza de uma transformação dos problemas está presente no relato, porém, sem ligação com um movimento social em prol das mudanças. A pedagogia parte de um ser humano transformador da realidade e para Alberto a prática está vinculada à teoria. Contudo, esta pressuposição de que o fatalismo já estaria superado nas pessoas que concretizam a Pedagogia Waldorf é contrariada pela professora Amélia.

Eu acho que tem um pouco de conformismo também... mas não é esse conformismo de: ah! Deus quis assim. Mas existe algo que me leva ou que me conduz pra esse caminho. Então, tem essa coisa do destino, de você aceitar o seu destino, de acreditar que existam forças superiores que te... conduzem ou te ajudam.
...a gente poderia chamar isso de um certo conformismo:... eu vou aceitar. Mas por outro lado, é um aceitar, mas eu tenho que lutar, eu vou fazer a minha parte. Não é aquela: pois é, Deus quis e tal, ... Para me ajudar, qual é o passo que eu tenho que dar, pra que lá esse passo também seja dado? Então assim, tem um pouco essa consciência... mas eu acho que isso existe dentro da Antroposofia, nas pessoas que trabalham realmente com a pedagogia. Não quer dizer que um aluno Waldorf saia com essa mentalidade. ... porque a gente não ensina isso... Nem o conformismo, nem o desconformismo, ... Você dá esses subsídios... para ele ter outros recursos para lidar com essa fatalidade. ... ele

³³ Pergunta número 7: Uma pessoa nasce num ambiente familiar, comunitário e social onde as fatalidades da vida são interpretadas como absoluto conformismo. Em seu entorno as pessoas, em relação aos fatos, vivem a seguinte frase como verdade absoluta: "Deus assim quis." Qual seria a diferença se essa pessoa fosse educada pela Pedagogia Waldorf?

tem imaginação, criatividade, impetuosidade pra tentar resolver aquele assunto de uma outra maneira e sair dessa situação. (AMÉLIA)

Amélia assume a presença de um conformismo na mentalidade dos educadores, um determinismo teológico onde os fatos são atribuídos para além da esfera terrena. Os acontecimentos teriam uma certa predeterminação. O conformismo aparece como aceitação, porém ele não é absoluto. Há um espaço de ação do ser humano condicionado a uma retribuição das forças superiores: “qual é o passo que eu tenho que dar, pra que lá esse passo também seja dado”. Entretanto, a professora acredita que o conformismo presente nos educadores não estaria sendo transferido aos educandos. Para Amélia, a própria pedagogia daria suporte aos educandos para que eles mesmos não encarem os fatos como fatalidades. O debate freireano em torno da dialogicidade da educação poderia ser trazido a este âmbito, pois ele inclui a importância de uma superação intersubjetiva do fatalismo. Realidade e consciência estão em unidade dialética. “O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora” (FREIRE, 2001b, p. 86). Educadores com “gosto de ser gente” possibilitam uma educação que não se deixa corroer pelo fatalismo. A superação de uma postura resignada diante da vida é questão de conquista. O problema pode ser explorado tanto num fatalismo consumista, como num fatalismo deificado, onde as coisas são porque assim é o mercado ou “porque assim Deus quis”, como foi formulado na pergunta da entrevista.

O professor Antônio frisa a não intenção de educar por doutrina. A importância da antropologia antropológica é apontada no campo da educação operando como outro modo hermenêutico do fenômeno humano, ela não é conteúdo de assimilação para os educandos. O embasamento antropológico da Pedagogia Waldorf é patamar de articulação para os procedimentos pedagógicos, não para serem assumidos ou absorvidos como conteúdo de ensino. “Eu não sei ... qual é a postura de liberdade que essa pessoa vai adotar. Nós não queremos endoctrinar pessoas. Nós queremos que elas tenham respostas pro que lhes vêm da vida a partir de algo que é genuíno delas” (ANTÔNIO). Se de um lado há, por assim dizer, uma defesa da visão de mundo pelos

professores, por outro, essa visão é apenas ponto de partida para um abrangente dimensionamento do humano, que permeia a compreensão do fenômeno da vida e inspira as atividades pedagógicas.

Para o professor André, o potencial inerente ao ser humano de superação e configuração do seu destino não cabe na postura conformista. Se famílias vivem num contexto cultural de fatalismo, a escola estaria trabalhando numa outra direção. “Vejo que já haveria conflito ... entre uma ideia enraizada na família e uma ideia que a escola, com certeza, não taria trabalhando. ... Nós temos a liberdade de atuar e de definir o destino mesmo... que... muitas vezes ele se apresenta de forma contrária” (ANDRÉ). Estender a superação do fatalismo para além da alçada do espaço comunitário escolar amplia os desafios de qualquer proposta pedagógica. O papel social da educação fica em primeiro plano nesta questão. Conceber os acontecimentos como possibilidade e não como determinismo contrapõe-se a uma tendência de passividade. Neste sentido, a postura freireana de engajamento concreto na transformação da realidade seria um elemento de contribuição para a discussão sobre o papel social da Pedagogia Waldorf.

A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”. Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como *determinismo* e não como *possibilidade*. (FREIRE, 1996, p.114)

Nos relatos dos professores o embate com a sociedade materialista é uma das principais questões da educação. A postura humanista coloca no centro da pergunta o sentido da vida e outorga a resposta ao próprio homem. Quando a resposta está centralizada nas coisas, a crítica humanista aponta uma inversão de princípios e acusa o fenômeno como anti-humano. Os dois pólos principais para averiguação dos princípios são as dimensões do Ser e do Ter. No discurso dos professores, o

determinismo materialista, a valorização do Ter em detrimento do Ser, é a causa principal dos problemas e desafios que a sociedade e a cultura atual enfrentam. A questão dos valores está ligada à noção do que é verdadeiro ou falso na concepção de ser humano. “Eu vejo uma sociedade em crise, buscando um caminho que na verdade é falso ... A sociedade como um todo, em geral, é uma sociedade em crise” (ANDRÉ). Nos relatos, a sociedade é vista negativamente, não poderia ser outra senão problemática. Educar para a liberdade, então, é assumir uma visão de ser humano e mundo para superar este determinismo. Nas entrevistas a Pedagogia Waldorf surge como contramovimento a essa tendência porque em seus pressupostos o Ser tem prevalência sobre o Ter. A crítica dos professores se dirige ao exagero de dedicação unilateral à dimensão da posse, fator este que, para eles, desnorteia a humanidade de uma forma geral, pois serve como parâmetro de condução da vida social, cultural, econômica, política e individual. Como apontou a professora Amélia, a valorização exclusiva do Ter gera os desdobramentos do consumismo, da superficialidade em relação aos valores da vida, à competição exacerbada e negativamente retroalimentadora do sistema social.

Acho que infelizmente a gente caiu num aspecto que não se valoriza mais o Ser, mas o Ter. E ter coisas ou ter poder... E infelizmente, a gente vê isso na educação... Pra quê que se educa uma criança hoje? Por que essa aceleração? ... Quanto antes chegar, parece que é uma corrida, eu tenho que chegar primeiro pra pegar primeiro o melhor cargo, a melhor posição, a melhor situação. E ter mais para quê? Para ter. ... E a gente vê ... uma grande massa da sociedade... o shopping, os grandes templos do dinheiro... o senhor dinheiro tem hoje as suas catedrais. E as pessoas estão lá venerando o senhor dinheiro, o Ter. E a gente está vivendo nessa sociedade e tá difícil. São poucas ... tem grupos sim, com outros pensares, mas quando você olha pra esses grupos, a sensação que você tem é que se está caminhando contra a corrente. (AMÉLIA)

A professora critica a incorporação da competitividade dentro do campo educativo. Quando a educação serve interesses que visam somente o objetivo de “chegar em primeiro”, ela atende às expectativas de um darwinismo social, da sobrevivência do mais forte. O posicionamento da Pedagogia Waldorf é descrito como caminho “contra a corrente”. Não estar dentro da tendência geral, da corrente principal, é fazer parte de uma minoria. Amélia identifica outros grupos sociais com formas de

pensar que também não são subservientes ao mercantilismo das relações sociais. Neste ponto há uma parceria com o debate freireano.

[...] o foco da educação no mundo neoliberal transforma-se verdadeiramente em como se transformar num consumidor compulsivo, como se transformar em uma máquina eficiente de conhecimento, sem propor quaisquer questões éticas.

Quando se aceita um papel de ser uma simples máquina de conhecimento ao longo dos limites das necessidades do mercado que consideram alunos como simples consumidores de conhecimento, cai-se na armadilha, na verdadeira manipulação ideológica que nega a possibilidade de articular o mundo dele ou dela como um tema da história e não apenas como um objeto a ser consumido e descartado. (FREIRE, 2001b, p.68)

A proposta pedagógica entra em choque com a cultura consumista. O esforço do campo prático é criar coerência entre a vida dos educandos na escola e no lar. Quando a questão do consumo é um determinismo cultural, educar para a liberdade - tendo como desafio a superação desta tendência – assume grandes proporções.

Então a gente pode dizer, essas famílias assim chamadas mais abastadas,... existe a indigência do consumo. Ou seja, o consumir passou a ser ... a palavra de ordem. As etiquetas passaram a ser ... os determinantes do grau de felicidade e etc. Etiqueta eu digo as marcas... Então... nós temos que fazer também um trabalho grande de conscientização da comunidade escolar pros valores que essa escola tenta desenvolver com as crianças para que haja uma certa coerência entre o que a escola busca, o que a escola promove, e o que as famílias praticam. (ANTÔNIO)

A extensão da proposta pedagógica para além do espaço da sala de aula, ou do espaço escolar, requisita a consciência de quem assume esta opção pedagógica. A expectativa em torno de uma educação para o Ser é desenvolver uma orientação de vida que não gire em torno exclusivamente da dimensão possessiva, pois o vício do consumo é uma forma de escapismo ao vazio que se cria. “Este vácuo implica o perigo de que o ser humano dependente de consumo e de sucesso deixe a procura por si mesmo ser reprimida por ofertas substitutas” (SCHNEIDER, 2006c, p.63)³⁴. A transformação da sociedade envolve também uma necessidade de transformação da

³⁴ *[Dieses Vakuum birgt die Gefahr in sich, dass der von Konsum und Erfolg abhängige Mensch seine Suche nach sich selbst durch Ersatzangebote (Surrogate) verdrängen lässt.] (SCHNEIDER, 2006c, p.63)*
(Tradução do autor)

mentalidade. Entretanto, o consumismo é um dos principais desafios de uma educação que visa a valorização da individualidade humana. A cultura sensorialista e consumista influencia a formação de valores exclusivamente ligados à posse, perpetuando as condições da opressão. Embora a questão da desigualdade social e da mercantilização da vida se apresente nos relatos, ela não foi abordada com o nível de criticidade presente no debate freireano. A cultura materialista é fomentada pelos opressores que não reconhecem a individualidade humana.

Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e *ter* como classe que tem.

Não podem perceber, na situação opressora em que estão, como usufrutuários, que, se *ter* é condição para *ser*, esta é uma condição necessária a todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do *ter* como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser. (FREIRE, 1977, p.46)

Para os entrevistados, educar para a liberdade é um desafio de superação da tendência materialista da cultura. Nos relatos, o conflito com os determinismos ora é descrito num isolamento subjetivista, ora numa confiança nas potencialidades do indivíduo. As entrevistas mantiveram-se numa tendência idealista, sem explorar uma projeção de mudanças objetivas na realidade a partir de movimentos coletivos. O indivíduo aparece como um “Dom Quixote”, lutando no mundo sozinho. A sociedade é descrita como aprisionadora e o indivíduo questiona pela veracidade de suas motivações, dentro de uma cultura que o influencia amplamente para o consumismo. A relação entre tornar-se “livre de” e chegar a ser “livre para” estabelece uma gama de superações de determinantes pretéritos, em direção a uma relação genuína com a esfera do si-mesmo. Os participantes dividiram-se em seus posicionamentos quanto ao fatalismo e o conformismo. Alguns afirmaram sua convicção numa educação que está além do conformismo, porém, há também o testemunho de aceitação do destino predeterminado pelos educadores. Os participantes criticam a cultura consumista e materialista como principal fator dos problemas sociais. A Pedagogia Waldorf está na

contracorrente cultivando um modo de ser cultural que entra em conflito com o social em geral. Neste ponto, certos aspectos do debate freireano poderiam enriquecer a discussão sobre a Pedagogia Waldorf, como a questão da opressão humana. A problematização da relação opressores e oprimidos não se apresentou nos relatos e a criticidade freireana teria contribuições neste tema. É importante ressaltar que a possível contribuição estaria num debate atualizado em torno do problema da opressão e não na forma como foi estabelecido por Freire no passado. Trazer a forma do debate realizado nas décadas de 60 e 70 do século XX para o momento atual é um anacronismo. A proposta é de uma reinvenção da problematização em torno da questão do oprimido, deixando de lado os aspectos obsoletos.

4.4 - Síntese

Para os participantes do estudo, educar para a liberdade significa: proporcionar aos educandos o desenvolvimento integral do pensar, do sentir da vontade; contribuir para elaboração de autoconhecimento tanto por parte dos educandos como dos educadores; e a superação de determinismos de qualquer ordem. Na concepção de desenvolvimento integralmente trimembrado, a educação não se limita à aquisição de conhecimento. O ponto de vista dos docentes foi qualitativo com o objetivo de evitar uma redução das potencialidades humanas. O currículo e a metodologia são configurados tendo como centro a ideia de desenvolvimento humano e eles compuseram parte da argumentação e justificativa dos entrevistados. Autoconhecimento é processual e contínuo, nunca acabado ou perfeito. Os entrevistados atribuem sua importância para todos os indivíduos inseridos na atividade educativa. O autoconhecimento é a ponte para a compreensão do fenômeno da individualidade e do exercício da liberdade humana. Por isso, criar oportunidade para a elaboração de autoconhecimento foi destacado pelos professores como um elemento pedagógico. Individualismo ético pressupõe a construção de um saber a respeito de si próprio. Como estabelecer uma interação social que propicie um ambiente favorável a

esta construção de conhecimento sobre si é um desafio. A conciliação entre teoria e prática é um dilema para a realização dos ideais da pedagogia. A cultura materialista é o principal estorvo de uma educação para a liberdade. O consumismo e o sensorialismo desviam o ser humano de sua individualidade genuína. Nos relatos, a sociedade se apresenta negativamente, como limitadora do indivíduo que indaga por suas autênticas motivações, dentro de uma cultura massificada e consumista. Entretanto, não há desenvolvimento da individualidade fora do âmbito social.

A liberdade contrasta com o aspecto disciplinar de toda escola. O entendimento do que a primeira significa, dentro do âmbito escolar, quando ela é atribuída aos docentes ou discentes, determina um entendimento diferente do seu conceito. O não-disciplinar na Pedagogia Waldorf é a fantasia criativa para dinamizar e vivificar aquilo que tem mais facilidade para se cristalizar: o currículo. Dentro da maquinaria escolar, o currículo é um elemento comum em todas as práticas educacionais. Os pressupostos, as metas e lógicas das diferentes pedagogias se revelam em suas estruturas curriculares. O currículo é visto como articulação disciplinar das práticas e saberes escolares:

Enquanto conjunto organizado de conhecimentos escolares, o currículo assumiu para si a lógica disciplinar, levando-a a um desenvolvimento notável, tanto em termos do eixo corporal – disciplina-corpo – quanto em termos do eixo dos saberes – disciplina-saber. Em qualquer caso, as disciplinas são partições e repartições – de saberes e de comportamentos – que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (“contra” o que não pode ser dito/pensado e feito). (VEIGA-NETO, 2008, p. 145).

A Pedagogia Waldorf enquadra-se como educação disciplinar como qualquer outra pedagogia. Porém, como sua construção histórica foi, em princípio, à margem das principais correntes educativas, a escola Waldorf recebe os slogans de ‘escola alternativa’, ou ‘escola holística’; mas isto não a enquadra fora da disciplina-saber. Aliás, a verificação do rigor com o qual se assumem os pressupostos de permissões e proibições em relação ao que pode ser dito e feito levaria à constatação do teor disciplinar praticado nas escolas Waldorf.

Cabe à prática Waldorf uma revisão constante sobre o preciosismo meticuloso da aplicação do currículo frente às mudanças da sociedade, que implicaram na transformação das crianças que chegam à escola. Isto para não redundar em um anacronismo ou contradição, pois os saberes na sociedade da informação amplamente difundida pelos meios tecnológicos são facilmente adquiridos atualmente pelas crianças³⁵. Não está mais sob o controle total e restrito da escola o que tal faixa etária deveria ou não já ter conhecimento, como prescrevem os objetivos da Pedagogia Waldorf. Quanto ao rigor dos saberes compartimentados no currículo e quanto à aplicação metódica dos mesmos pelos professores, pode-se dizer que a escola Waldorf é mais disciplinar que as outras escolas.

Neste ponto, é preciso salientar a questão fundamental do currículo Waldorf: sua fundamentação sobre uma antropologia fenomenológica, cujo enfoque é para servir de orientação e ponto de partida para uma atividade pedagógica viva e atualizada. A fundamentação antropológica não deveria ser fechada no sentido de apenas restringir campos de saberes, mas no sentido de inspirar e motivar a criatividade dos professores, justamente com o intuito de não tornar a proposta curricular algo estreito. A questão é: os professores, atualmente, buscam e encontram suas práticas dentro de um processo criador? Ou estão repetindo os caminhos já trilhados dentro da tradição Waldorf? Nesta questão a Pedagogia Waldorf passa por um dilema, ela nasce quebrando padrões e superando paradigmas dentro do universo escolar convencional. Ela cria no início da sua história o novo, o modelo Waldorf, que com o passar do tempo foi apenas repetido e o que era novo, torna-se velho padrão, só que circunscrito a uma atividade específica. Entretanto, o risco que se corre é que, se para identificarmos um processo escolar como integrado aos ideais da Pedagogia Waldorf, precisamos recorrer ao que sempre esteve estabelecido, então podemos redundar numa comparação às redes de *fast-food*: o mesmo sabor, o mesmo tempero, dentro da mesma caixinha, em qualquer parte do mundo (o mesmo padrão estético nas escolas Waldorf em realidades culturais bem distintas).

³⁵ Ullrich (2010, p.108-110) discute sobre o conceito de infância e as atuais condições ambientais para o desenvolvimento das crianças.

Comparada à grande formatação da globalização, a Pedagogia Waldorf é singular, mas e em relação a si mesma, não haveria uma padronização? O fato da Pedagogia Waldorf assumir uma diferenciação em sua forma não implica numa transcendência de sua atividade disciplinar ou padronizada. O desafio é combinar disciplinaridade com o ideal de liberdade que jaz como pano de fundo na escola Waldorf.

A liberdade de ensino é a condição e o pressuposto humano para a realização fidedigna da missão da Educação para a Liberdade. Uma escola que pretende ser viva e atual tem de estimular seus professores a desenvolverem continuamente seus métodos e currículos; o mesmo princípio deve valer para a estruturação do currículo e para a escolha de temas adequados para o trabalho em sala de aula. Por esse motivo, os princípios didáticos também têm mero caráter de diretrizes. (RICHTER, 2002, p. 6-7)

Para superar o impasse entre a proposta de educação para a liberdade e a implantação de um currículo disciplinar delimitador, Steiner viu no último uma necessidade dinâmica, processual, em perene vir-a-ser. Então, a qualidade dinâmica de um currículo exige sua constante revisão e flexibilidade quanto ao seu conceito. Porém, o fundador da Pedagogia Waldorf exerceu o seu privilégio de autoridade, de parâmetro do que estava “certo” para a realidade espaço-temporal no qual se encontrava. Em outros espaços e tempos, quem determina o caminho a ser trilhado? Neste quesito, cabe a reflexão sobre o quanto a prática brasileira incorporou seus valores da prática alemã, devido às tendências de colonialismo cultural, uma vez que o nascimento e o desenvolvimento da Pedagogia Waldorf no Brasil são de um caráter quase missionário. As reflexões acima são um estímulo para se questionar como se estabelece a avaliação do que ocorre numa sala de aula, quem estabelece esses parâmetros e como se chega até eles, se são transparentes ou não, se os professores são vigiados, para então serem disciplinados (restringidos), ou se são observados, para então serem orientados; se é que há alguma diferença entre ambos; embora o último se apresente embutido nos discursos dos professores.

Entretanto, por ser intensamente imbuída em seus ideais pela aplicação de recursos artísticos em seus procedimentos pedagógicos, a Pedagogia Waldorf permite

a exploração de pontos de fuga, de contrapontos, de caminhos inusitados e de uma renovação que procura a coerência entre a atividade escolar e a realidade cultural da singularidade espaço-temporal onde se encontram a subjetividade da individualidade do professor e o seu grupo de alunos. O que se espera de uma escola Waldorf é que ela esteja realmente aberta ao novo, senão a constatação será que as práticas em sala de aula são repetições do repertório Waldorf, reprodução no lugar de criação. O processo pedagógico que explora o novo é não-disciplinar.

A vivacidade do ensino pressupõe a fantasia, mesmo que ela arrisque uma imperfeição. O conteúdo que ganhou forma no passado, que se torna padrão, não deixa espaço para surgir o novo, torna-se uma cristalização da atividade criadora, pulsante e viva. O padrão, o cristalizado, já alcançou a perfeição, foi disciplinarizado; o imperfeito, que é desconhecido, e não possui uma forma definida ou estanque, é não-disciplinar.

Como proposta do ideal, o não-disciplinar na escola Waldorf está na possibilidade da criação. Porém esta requer dos professores esforço, inspiração, técnica, conhecimento e audácia na aplicação de seus frutos. Pois o novo é o caminho do diferente, o não-disciplinar cria um movimento de tensão, de ambiguidade, porque vai pela via do inesperado, do desconhecido; já o processo disciplinar busca a segurança, a certeza. Para o ideal da Pedagogia Waldorf se realizar, o não-disciplinar precisa fazer frente ao disciplinar, a tensão e o movimento precisam estar ativos; do contrário, tem-se uma estagnação imperando. A Pedagogia Waldorf é muito disciplinar no rigor da aplicação de seus pressupostos teóricos, mas requisita o não-disciplinar como complemento quando na prática se quer concretizar realmente seus ideais.

Disciplina, neste texto, está sob um enfoque ambivalente: positivo e negativo. No primeiro, quanto ao que ela produz, organiza e estrutura; no último, quanto ao que ela restringe, delimita e domina. A escola Waldorf, em relação à disciplina-corpo, institui suas regras próprias com o foco numa direção: a humanização dos processos educacionais e das relações interpessoais. Isto significa que os ritos adotados e o cotidiano incorporado estão no ambiente Waldorf para desviar dos rumos da impessoalidade e de suas consequências.

A humanização da educação Waldorf está ancorada na sua antropologia trimembrada, onde as três dimensões humanas (pensar, sentir e querer) são consideradas e relevadas em seu desenvolvimento. Por isso há a adoção de hábitos de proximidade das relações humanas e de atividades que não se limitam ao âmbito exclusivamente intelectual. Assumir como disciplina-corpo atividades para o desenvolvimento da intuição, da fruição estética, da afetividade e dos desafios para a vontade reequilibra e harmoniza o bem-estar no ambiente, minimizando as atitudes que rompem com o processo.

As imagens que percorrem o cotidiano da escola Waldorf, inseridas em narrativas, pinturas, versos poéticos, canções, não funcionam como categorias morais no sentido prescritivo (usá-las e obter resultados). Elas são um fator em aberto, sob o alcance da possibilidade. O ponto de apoio para sua efetivação como impulso de ação moral não está no professor, nem nas proibições ou coerções; a decisão é dos alunos. O caráter simbólico das imagens é flexível, sua operacionalidade é não-disciplinar, pois escapa das relações de poder.

A prática Waldorf no segundo setênio gira em torno da experiência estética e no centro dessa experiência, a imagem é portadora do conteúdo cognitivo e é o elo afetivo com o educando. O educando cria a imagem em seu próprio universo psíquico e quando ela está vivificada, torna-se estímulo para a ação. A diferença básica é que Steiner orientou os professores a não vazar a linguagem em conceitos abstratos (explicação do porquê se deve ou não fazer), porém, através de imagens que suscitasse simpatia ou antipatia, e através dessa dinâmica afetiva os próprios alunos construíssem sua noção de certo e errado. O pano de fundo da Pedagogia Waldorf está justamente na abertura para a riqueza de meios de aprendizagem, o que faz impregnar de flexibilidade sua metodologia, não permitindo um enquadramento simplista e reducionista da disciplinaridade por si somente, como único meio de obtenção de interesse por parte dos alunos.

A ideia de liberdade na Pedagogia Waldorf tem uma dimensão ideativa intuída via processo epistemológico, uma dimensão criativa acionadora da fantasia produtora do novo e uma dimensão técnica, referente ao conhecimento sobre o objeto no qual se

atua. A educação atua pelo, para e com o ser humano. As falas giraram em torno principalmente da técnica: o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, aspectos curriculares e metodológicos, a problematização da interação professor e alunos. As falas exploraram também o aspecto criativo, como base de uma pedagogia que visa o acionamento da dimensão inusitada do ser humano. Entretanto, os fundamentos epistemológicos da Pedagogia Waldorf não foram explorados no discurso dos professores. A fundamentação que Steiner elaborou com base na fenomenologia de Goethe para a apreensão da esfera essencial humana não foi citada. A questão da autoeducação tampouco foi explorada nos depoimentos. Esta tendência de manter uma atividade prática sem o vínculo com a fundamentação epistemológica foi apontada por Schneider (2006a, p.299): “Infelizmente os pedagogos Waldorf estão demasiadamente entregues ao culto da bela aparência e descuidaram do elemento formador, de fato, profissional da escola”³⁶. A questão da estética é de grande importância, mas a crítica recai sobre a falta de vínculo com a base:

Consequentemente, por exemplo, muitos pedagogos Waldorf não possuem nenhuma relação com os fundamentos epistemológicos de sua pedagogia e trabalham, em consequência disso, dogmaticamente, com receituário ou descompromissadamente. Experiências sociais e práticas de vida e aprendizado genuínas, fora do espaço estético 'escola', acontecem com pouca frequência. (SCHNEIDER, 2006a, p.299)³⁷

Manter um caráter meramente denunciante da disparidade entre teoria e prática não é minha intenção. O diagnóstico é sempre mais fácil do que o processo de reversão para retomar as finalidades inicialmente propostas. O problema está na origem da própria história do movimento Waldorf. Em seus cursos e palestras aos professores, Steiner não explorou a fundamentação epistemológica que havia escrito 25 anos antes da fundação da primeira escola. O problema atinge o próprio processo de formação dos

³⁶ [*Doch leider sind die Waldorfpädagogen zu sehr dem Kult des schönen Scheins verfallen und haben das eigentlich fachlich ausbildende Element der Schule vernachlässigt.*] (SCHNEIDER, 2006a, p.299) (Tradução do autor)

³⁷ [*So haben z.B. viele Waldorfpädagogen keine Beziehung zu den Erkenntnisgrundlagen ihrer Pädagogik und arbeiten dementsprechend dogmatisch, rezeptuell oder kompromisslerisch. Echte soziale und praktische Lebens- und Lernerfahrungen außerhalb des Schonraumes Schule kommen oft zu kurz.*] (SCHNEIDER, 2006a, p.299) (Tradução do autor)

professores Waldorf que herdou um modo de procedimento de apresentar a pedagogia sem desenvolver a teoria do conhecimento de Steiner e sua obra *A Filosofia da Liberdade*³⁸. O curso de formação de professores Waldorf, como evidencia Kiersch (1978, p.39-68), explora a temática da liberdade vinculada à arte, à meditação ou outros tipos de exercícios mentais. Se na prática, a essência da teoria epistemológica passa despercebida, pode-se perguntar quais medidas seriam necessárias para remediar a situação. Uma formação tendo como conteúdo a teoria do conhecimento de Steiner demanda uma carga de tempo, dedicação e investimento³⁹. Determinar quando e como isto seria possível, é uma questão para a realidade objetiva e os impulsos ideais daqueles que estão concretizando no mundo esta pedagogia⁴⁰. A decisão é parte do processo de autoeducação de quem está trabalhando com a educação Waldorf. Esta pesquisa circunscreve-se a explorar a fonte teórica, dialogar com o campo da práxis e, assim, detectar elementos que possam contribuir para a evolução deste movimento educacional e para o enriquecimento do debate científico.

Conhecer, amar e querer a liberdade estabelece três estágios. O indivíduo, antes de experimentar mudança no mundo, cria liberdade em si (no seu pensar) para doá-la ao mundo, senão a problematização é sempre o que o mundo pode ou deve mudar para que o indivíduo possa usufruir ou experimentar liberdade. O processo de Steiner é como eu posso conhecer a liberdade, onde ela se origina (nas próprias leis do conhecimento) e como eu posso construir o processo genuíno pertencente à minha individualidade para contribuir na própria evolução e com o processo do mundo. A transformação tem prioridade interna e a pergunta verdadeira do ser não é por onde este foi impingido de forma alheia, mas onde brota de si a vontade de tal liberdade.

Os professores trouxeram à pauta de discussão o próprio preparo profissional no exercício de uma função com elevadas e sutis atribuições. A discussão tem uma ligação

³⁸ Schneider (2006a, p.300-304) discute uma formação de professores pautada na teoria do conhecimento de Steiner e no desenvolvimento da capacidade de intuição.

³⁹ Este apontamento não pode ser generalizado. Há universidades onde a Pedagogia Waldorf faz parte da formação da graduação e a teoria do conhecimento de Steiner está integrada ao currículo. (A Rudolf Steiner University Colledge (Noruega) e a Alanus Hochschule (Alemanha) são um exemplo.)

⁴⁰ A determinação refere-se aos profissionais atuantes que não tiveram a oportunidade de entrar em contato com *A Filosofia da Liberdade* em seus cursos de formação.

com o processo de formação dos profissionais e com a postura individual em assumir para si com a maior integridade possível os ideais daquilo que ela ou ele representa. A educação para a liberdade não está na multiplicação dos preconceitos de um indivíduo adulto autoconsciente sobre seres em amplo desenvolvimento. Que elementos pedagógicos são utilizados para evitar a transmissão de preconceitos? A idéia de uma autoeducação dos professores como elemento central no processo de desenvolvimento de suas existências traz ao debate a questão da diferença do outro. Porém, não se pode determinar como deve ser a autoeducação de alguém. Por um lado, a autoeducação é um campo aberto do indivíduo, para ele mesmo e por ele mesmo. Por outro lado, pode ser uma proteção, um modo de manter-se confortável em questões que ele quer manter adormecidas.

A Pedagogia Waldorf é o meio entre dois pólos – entre educadores e educandos. As reflexões focaram o papel do meio e sua influência sobre os educandos. A lacuna reflexiva diz respeito à autoeducação, autorrealização e autodeterminação do ser do educador. Este lado permaneceu praticamente intocado, salvo algumas exceções. Um ser humano que vem ao mundo aprende a falar porque cresce num ambiente social onde há a presença de uma língua. Sem o fenômeno concreto da linguagem não haveria aprendizado individual. A mesma relação pode ser comparada ao aprendizado da autorrealização, se esta depende ou não de um ambiente onde ela se encontraria. A pergunta adequada seria se o educando na Pedagogia Waldorf está encontrando um ambiente onde o outro pólo (educador) está se autoeducando, autodeterminando e se autorrealizando. Como a pergunta carrega o prefixo “auto” e o ser designado não é a Pedagogia Waldorf (a teoria, a idéia), mas o educador (quem concretiza a prática), a resposta não está na teoria geral, mas na diversidade de educadores que estão concretizando esta idéia de educação. Ou seja, o autodesenvolvimento é tão importante para o educador quanto para o educando, porém o destaque principal nas entrevistas coube ao último, não ao primeiro. Educação é interação, é encontro. O autodesenvolvimento de ambos os pólos é interligado. A liberdade de se autorrealizar e autodeterminar está conectada ao ambiente interacional com a presença dessa autorrealização nos sujeitos que participam dele.

O objetivo da pedagogia seria então: estimular para a formação das capacidades predispostas, especialmente as capacidades cognitivas, até um nível completamente consciente, para que se tornem possíveis o reconhecimento autônomo e, decorrente disso, a ação livre num sentido amplo. Mas para poder atuar como pedagogo desta maneira, isso pressupõe uma capacidade, em si mesmo, de autodeterminação plenamente consciente como também uma experiência apropriada de autorrealização. Como, entretanto, quase ninguém domina este processo perfeitamente, ele como pedagogo é convocado a aprender durante toda a vida e a exercitar-se nesta direção. A diferença em relação aos seus alunos reside somente no fato que, em sentido restrito, o educador pode motivar o seu próprio aprendizado e não mais precisar ser motivado. (SCHNEIDER, 1982, p.147)⁴¹

Os pressupostos epistemológicos que embasam a Pedagogia Waldorf e o conceito de individualidade e liberdade em Steiner não foram abordados pelos entrevistados. O entendimento do que significa autoeducação, liberdade e automotivação fica à deriva do senso comum. O discurso docente defende a prática Waldorf apoiando-se principalmente na questão do desenvolvimento humano e dos recursos pedagógicos atrelados a este fator. As entrevistas exploraram também as diversas formas de opressão que afligem o ser humano e o papel da educação em relação a isto. Os professores demonstraram um nível de crítica em relação à situação do mundo atual com suas crises e com a “monocultura” da racionalidade instrumental imperando.

Há provavelmente uma consciência crítica implícita destas coisas entre os formadores de professores Waldorf, mas talvez não seja o mesmo tipo de consciência de fontes acadêmicas como a sociologia ou a filosofia social, que poderia ser usada para suportar uma crítica substancial de atuais sistemas e políticas educacionais. (DAHLIN, 2010, p.57)⁴²

⁴¹ [Das Ziel der Pädagogik wäre demnach: Anregen zur Ausbildung der veranlagten Fähigkeiten, insbesondere auch der Erkenntnisfähigkeiten, bis zum vollbescola Waldorfußten Grad, damit selbständiges Erkennen und daraus freies Handeln im weiteren Sinne möglich werden. Um aber als Pädagoge in dieser Art wirken zu können, setzt dies bei ihm selbst die Fähigkeit zur vollbescola Waldorfußten Selbstbestimmung wie auch eine angemessene Erfahrung in der Selbstverwirklichung voraus. Da jedoch wohl kaum jemand diesen Prozeß schon vollkommen beherrscht, ist er selbst als Pädagoge aufgerufen, lebenslang in dieser Richtung selbst zu lernen und zu üben. Nur ist der Unterschied zu seinen Schülern dann im engeren Sinne noch der, daß der Lehrende sein Lernen selber motivieren kann und sich nicht mehr motivieren lassen muß.] (SCHNEIDER, 1982, p.147) (Tradução do autor)

⁴² [There is probably an implicit critical awareness of these things among Steiner Waldorf teacher educators, but there is perhaps not the same awareness of the academic resources within sociology and social philosophy which could be used to support a substantial critique of present educational systems and policies.] (DAHLIN, 2010, p.57) (Tradução do autor)

Esta crítica fundamenta a orientação para a formação de uma identidade frente aos convencionalismos de uma sociedade massificada. Entretanto, a problemática da opressão humana e o papel da educação em relação a esta questão ficaram inexplorados na fala dos professores. Para compreensão de uma educação para a liberdade, o entendimento da sua antítese – a opressão – é tão importante quanto. Neste sentido, os depoimentos coletados indicam a ausência da questão mais abordada pela pedagogia de Paulo Freire. Se por um lado este estudo aponta a necessidade de um vínculo da prática Waldorf com a teoria do conhecimento de Rudolf Steiner, por outro lado há o indício de que o diálogo com as obras de Paulo Freire também seria profícuo para a práxis Waldorf. Uma aproximação com uma ampliação do pensamento de Paulo Freire significaria uma dinamização da Pedagogia Waldorf através de um intercâmbio com a teoria e a prática. Em culturas e povos periféricos onde a Pedagogia Waldorf é desenvolvida, isto teria - como consequência - uma reavaliação de suas certezas frente à herança de valores culturais que foram embutidos via processo de colonização direto, indireto ou sutil. Além disso, uma reflexão crítica sobre o papel dos educadores Waldorf dentro de uma perspectiva multicultural e de pluralidade de referenciais também poderia ser frutífera. Como intuito dessa aproximação entre duas correntes pedagógicas que estiveram apartadas até então em suas histórias, estaria o fortalecimento no desenvolvimento de uma identidade pautada em parâmetros próprios, em um processo de conquista autêntico que coincide justamente com a proposta fundamental do fundador da Pedagogia Waldorf. No próximo capítulo, apresento o possível diálogo entre ambos os autores.

Capítulo 5 – Possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner

5.1 – A complementaridade entre liberdade individual e social

Neste capítulo apresentam-se possíveis reflexões no diálogo entre os pensamentos de Paulo Freire e Rudolf Steiner. A igualdade fonética – a palavra liberdade – incorpora diferenças semânticas de acordo com a abordagem de cada autor. A prioridade que Steiner deu a uma teoria de conhecimento pautada na individualidade pode resultar na falsa impressão de que a sua colaboração ao social estaria sendo negligenciada. Por isso, faz-se premente uma abordagem do que significaria o individualismo ético na interação social. Do mesmo modo em Freire, com sua ênfase no conhecimento que surge a partir da relação social, não poderia ser menosprezado o trabalho individual na possibilidade do diálogo. Ambos os autores trabalham com a perspectiva do futuro, com aquilo que possui caráter evolutivo, que precisa ser criado, que envolve a dimensão humana além do que o passado traz ao presente. A preocupação de ambos com a integração entre conhecimento e ação, teoria e prática, facilita o delineamento da convergência, mesmo quando abordado por diferentes aspectos. O mesmo elemento fonético – liberdade – com posicionamento semântico diferenciado – individual e social – poderia revelar uma polaridade complementar entre os dois pensadores⁴³. Como os conceitos de individualidade e de libertação da opressão são pontos fundamentais em cada teoria, sua discussão é abordada na primeira parte deste capítulo.

A educação e a inserção da escola no âmbito social recebem uma análise na segunda parte deste capítulo, partindo da concepção de Steiner e abrangendo as esferas macro, meso e microssocial, apresentando convergências e divergências em relação às concepções de Freire. Na terceira parte, apresento uma concepção do que

⁴³ Caracterizar os enfoques de Steiner e Freire como individual e social, respectivamente, é restritivo, por um lado. A ênfase da abordagem de cada autor sobre cada uma das esferas não negligencia a esfera oposta, apenas não lhe dá o mesmo destaque.

poderia ser uma Pedagogia Waldorf Crítica, ou seja, o que poderia resultar de um processo reflexivo no diálogo entre as duas teorias educacionais.

Tendo como ponto de partida a consciência, pode-se refletir sobre as implicações da intencionalidade da consciência em Steiner, em seu patamar da intuição ideativa, com a cointencionalidade da consciência crítica em Freire. Em outras palavras, pode-se analisar os desdobramentos sociais na perspectiva evolutiva da consciência em Steiner e os desdobramentos individuais na perspectiva interacional do diálogo crítico. A intenção de Freire é clara, criar novas formas culturais para superar o legado desumano da opressão.

O conceito de opressão está sendo ampliado nesta parte do estudo, sem se restringir à abordagem materialista-dialética. O fenômeno da opressão é problema atual, o que se quer evitar é uma compreensão unilateral do mesmo. A multiplicidade e a complexidade da opressão exigem uma perspectiva ampliada e refutam uma idealização através de soluções simplistas. A problematização da opressão diz respeito à interdependência entre os seres humanos. Os outros são necessários para cada indivíduo. O legado freireano tem sua importância justamente na perspectiva multifacetada em relação ao problema. No diálogo entre os dois autores trabalha-se com o potencial da teoria de Freire. Não é uma transferência do que ele pensou na década de 60 ou 70 para o tempo atual. É uma renovação do debate em termos atualizados, como expressão do pensamento vivenciado, com uma prática inserida na realidade. Evita-se, assim, por exemplo, cair em aspectos anacrônicos do embate entre classes sociais. Não é a forma cristalizada de abordar a opressão – como ela se configurou no passado – que se explora no diálogo, mas a reinvenção da problematização. Freire foi influenciado por diversas escolas de pensamento e frisou a necessidade da criticidade em torno da opressão. É neste sentido que se busca um possível diálogo com Steiner. A teoria steineriana precisa ser também compreendida de forma ampliada. Sua ênfase no desenvolvimento da consciência intuitiva focaliza primeiramente a individualidade. A superação da opressão permanece como problema implícito no pensamento steineriano. É o desdobramento dos fundamentos epistemológicos para as relações sociais que permite uma compreensão do papel do

individualismo ético no processo de libertação social. 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.

O papel do outro na ideia freireana de opressão é o de subserviência, obediência passiva, de manter-se como objeto da consciência opressora. Na ideia steineriana de individualismo ético está contida a realização da ideia de humanidade, que possui um caráter abrangente sobre os seres humanos. A verdadeira individualidade na ideia de humanidade steineriana não possui qualquer ligação com a exploração ou a coerção do outro. A ideia é infinita, está além do tempo e do espaço. O sujeito pode conectar-se à sua ideia de humanidade (evolução da consciência), vinculando-a com a sua percepção, seu aqui e agora, suas interações com os outros seres humanos. Para Steiner, o desafio evolutivo do sujeito é ainda sua fantasia moral, para criar as representações adequadas ao seu contexto vivenciado e guiá-lo em suas ações. Não há sujeito fora do social, o significado do individualismo ético no contexto da opressão revela qual é o papel da intuição ideativa na libertação social. O individualismo ético manifesta-se no mundo, na sociedade, ele é renovador e humanizador das relações do indivíduo com o seu entorno e com os outros.

A meta evolutiva em Steiner pressupõe aquisição de capacidades da consciência. A opressão é um fenômeno permeado por um falso conhecimento do que é o ser humano, que o reduz a mero animal com inteligência racional e dedicado à luta pela sobrevivência. Enquanto alguma consciência estiver limitada a esse grau de percepção e deturpação da dimensão humana, ela agirá fora dos parâmetros condizentes ao processo evolutivo. Quando o sujeito se percebe na condição de oprimido, sua consciência adaptada ao poder de outra não manifesta a sua individualidade. Na ideia steineriana de individualidade não há adaptação alguma a qualquer outra fonte de pensamentos, que não seja diretamente ao poder intuitivo da sua consciência. A opressão é o fenômeno da anti-humanidade. O individualismo ético

é uma quebra do paradigma hegeliano, do encontro entre duas consciências, onde se estabelece a disposição do senhor e do escravo. O individualismo ético é um poder particular de estabelecer interações sociais onde a ação almeja simultaneamente a humanidade recíproca, ou seja, não quer adaptar a consciência de alguém ao conteúdo que ela porta, muito menos passa a adequar-se passivamente ao conteúdo de alguma consciência alheia. Esta descrição corre sempre o risco de uma interpretação negativa do fenômeno do individualismo na sociedade, que na sua versão egoísta, fora da técnica moral, isola-se e desconecta-se, só conhece o vazio interior e é continuamente vítima de uma superficialidade na sua relação com o mundo⁴⁴. O teor verídico da individualidade em Steiner é a capacidade adquirida e em desenvolvimento de se particularizar (individualização), ao mesmo tempo que concebe sua responsabilidade com o todo (universalização)⁴⁵. A qualidade da consciência intuitiva está acima da consciência cotidiana. Descrever a consciência intuitiva como intrinsecamente libertadora remete a uma utopia, pois indica a possibilidade da consciência convencional - que exerce a postura opressora - em perceber a perda de sua humanidade e da humanidade do outro e de renunciar à perpetuação da opressão. Por tendências históricas, isso seria a exceção da exceção.

Oprimido e opressor vivem no nível da consciência convencional. A proposta freireana com o oprimido é o desenvolvimento da consciência crítica. Neste sentido, indaga-se sobre a relação entre a consciência intuitiva e a crítica. A consciência intuitiva steineriana em situação de encontro com outra consciência (em qualquer nível) revela diretamente a intenção da consciência alheia. Ou seja, ela não é vítima, nem produto do que vem ao seu encontro. Ela é causa de si mesma. A consciência crítica, por outro lado, é o aguçamento da intencionalidade para despertar percepções de relações sociais baseadas em qualquer tipo de opressão. É a postura intencional de ativar perguntas, desenvolver a reflexão no sentido de enxergar a manifestação de relações de poder. O caráter da consciência crítica não se limita a perceber o lado aparente das coisas, esta é a sua versão mais trivial. A proposta freireana está em outro nível, requer

⁴⁴ Em palestras, Steiner (1979b, p.93) frequentemente assinalou a positividade no desenvolvimento de um individualismo ético.

o aguçamento para perceber o que se manifesta também ocultamente nas relações sociais, principalmente as contradições que aí residem.

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 mundo⁴⁶. Evitou-se, neste estudo, reutilizar o mesmo termo para não confundir com o sentido usado por Freire ou com a Teoria Crítica. 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). Entretanto, o patamar da consciência intuitiva pressupõe um grau de desenvolvimento.

Afirmar que Freire e Steiner lutam contra a opressão está correto, porém o primeiro buscou a luta pela superação com o oprimido (o outro, o excluído da relação), enquanto o último buscou a superação da opressão onde ela ocorre mais ocultamente, na individualidade (em todos os seu sintomas)⁴⁷. Ambos objetivaram a renovação social, Freire pelo esforço dialógico com o outro, Steiner pela 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. No opressor não há individualidade. Há um sujeito que ao sujeitar o outro para sustentar suas precariedades existenciais, sujeita-se

⁴⁵ Este assunto pode ser abordado no item 1.1.2 (A liberdade arquetípica em Schelling).

⁴⁶ “A circunspeção crítica é, portanto, o oposto da ingenuidade. Chamamos de crítica uma atitude que capta as leis da própria atividade para conhecer-lhes a certeza e os limites. Mas a teoria do conhecimento só pode ser uma ciência crítica, pois seu objetivo é o conhecer, isto é, um ato eminentemente subjetivo do homem; o que procura expor é a regularidade da cognição. Dessa ciência deve ser banida toda ingenuidade” (STEINER, 1979a, p. 32-33).

⁴⁷ Steiner (1976, p.94) quando aborda a sociedade também problematiza a questão da opressão. A diferença é o seu destaque para mudanças sociais que devem ocorrer de dentro para fora e não com

também à dependência daquele que subordinou. O opressor que desenvolve a consciência intuitiva da sua condição desumana e desumanizadora abdicaria dos seus privilégios. Neste sentido, a ideia de liberdade pela intuição (Steiner) é tão desafiadora quanto a ideia de libertação (Freire). A consciência intuitiva é transformação, em si mesmo primeiramente, não é esperar que outros a realizem para a individualidade, é ela que desenvolve por si própria.

O oprimido que desenvolve a consciência intuitiva de sua condição desumanizada reconquista, através da liberdade interior, a visão potencializadora da sua humanidade maior. O que ele deve ou não fazer para transformar sua condição (sua percepção de si e do seu entorno) dependerá dele desenvolver a fantasia moral, ou seja, a capacidade de produzir representações mentais que são adequadas para sua libertação em seu momento histórico, geográfico, cultural e biográfico. Essa capacidade é a própria e plena autonomia da consciência.

O inimigo comum de ambos, a opressão, adquire interpretação diferenciada. Freire é a indignação pela injustiça, pela exclusão, pela sedação da consciência. A consciência crítica vasculha pela opressão em seu nível aparente do aparente, do escancarado aos olhos do mundo e no nível oculto do aparente, nas relações de poder subliminarmente permeadoras do tecido social. Em Steiner, estes dois níveis de opressão também estão incluídos, mas ele aborda a opressão mais profunda, a que está no aparente do oculto, a conquista da identidade da individualidade, e a que está no oculto do oculto, a vinculação da individualidade com a evolução do universo. Em Freire, a mudança necessária recebe um tom de revolução. Em Steiner, a mudança tem o foco num teor de evolução⁴⁸.

Quando o oprimido - em Freire - ainda não possui a capacidade de criar essas representações que indicam o caminho de sua libertação, ele precisa de uma liderança social. Esta última fica imbuída de uma responsabilidade coletiva, sempre ao lado do risco de cair na perpetuação de relações de poder, pois isto não evita a contradição da dependência do oprimido que, nada encontrando em si, permanece dependente de

medidas ou decisões tomadas fora da esfera individual. A mudança interna refere-se ao desenvolvimento da capacidade de vincular-se com o pensar puro e primordial (*Urgedanken*).

uma liderança externa. Steiner (1962, p.41) foi sempre crítico às lideranças sociais cujo papel social representava muito mais agitação de massas do que efetiva conscientização. A noção de líder social se faz necessária onde o nível de consciência individual é reduzido, daí o risco de fanatismo e outras versões negativas. A perspectiva freireana pauta-se na presença de liderança social dialógica, enquanto a perspectiva steineriana dirige a questão para a problematização da esfera individual, líder de si mesma e realizando interligação positivamente integradora com o ambiente social em que vive. Ambas as perspectivas apresentam-se em oposição, mas poderiam ser vistas como complementares uma da outra. Esta polaridade complementar teria em comum a superação da desumanidade (opressão) e a transformação social, estabelecendo a relação da potencialidade de mudança a partir de dois estados existenciais: o individual e o conjunto. O que se conquista sozinho e o que se conquista junto formam a tensão entre as considerações opostas dos dois autores. Em Steiner (2000, p.112) a sentença “*não me interessa o que todos fazem, mas sim o que eu devo fazer em determinada situação*” exige uma evolução da consciência individual para alcançar o que é digno e autêntico para se denominar de individualidade e outorgar a si o seu campo de ação. Em Freire (1977, p.52) a sentença “*ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão*” exige a condição de solidariedade para desafios que sozinhos ou apartados, os seres humanos não resolvem.

A relação dialética entre o individual e o social, sob a perspectiva humanista de ambos os autores, apontando a capacidade de superação como base ontológica, apresenta uma complementaridade quando: enxerga-se como uma coletividade se potencializa a partir das conquistas individuais e vislumbra-se como um indivíduo se potencializa a partir da evolução coletiva. A polaridade complementar se daria no entendimento de que um lado não prescinde do outro. Com os opostos em complementaridade pode-se obter vários desdobramentos. A qualidade da tarefa que um grupo tem a realizar pode ser estabelecida com expressiva consciência individual (uma evolução num sentido superior) ou com baixa consciência individual (revolução manipulada). A qualidade da tarefa que um indivíduo tem a realizar pode ser num grupo

⁴⁸ O mundo social e suas necessárias transformações são analisadas dentro da ideia de organismo.

cuja consciência geral é elevada, ou num grupo cuja consciência geral ainda está obnubilada, oprimida e dependente.

Freire e Steiner discutem a polaridade consciência e ação, embora de modos distintos. O que permanece em comum é a transposição do nível de consciência inicialmente apresentado para despertar a nova ação que mudará o entorno. Enquanto o foco da transformação da consciência para o primeiro é intersubjetivo, para o último é intra-subjetivo (o outro não pode fazer o estado de exceção da consciência, que inicia o processo intuitivo, por mim). A compreensão da possível complementaridade dos opostos poderia levar à conclusão de que a potencialização torna-se mútua quando a relação individual e interacional conseguem se harmonizar.

Para Steiner a humanidade passou a desenvolver uma consciência para o fenômeno da individualidade a partir do século XV⁴⁹. Esta consciência requer uma nova linguagem despertadora de um novo entendimento da relação do ser humano com a natureza, com o outro (social) e consigo mesmo, para uma ação humanizadora e transformadora do mundo que inclui a diversidade em vez de excluir. Embora o debate freireano tenha como abordagem principal o social, o nível individual é parte integrante. Freire problematizou a inserção dos níveis de consciência mágica, intransitiva e ingênua na realidade como estados a serem superados. Esta superação almeja a correta relação entre consciência-mundo e homem-mundo e exige, por sua vez, justamente um avanço individual da consciência.

É por esta razão que a prática educativo-libertadora se obriga a propor aos homens uma espécie de 'arqueologia' da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer o caminho natural pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma. No processo de 'humanização' em que a reflexão se instaura, se verifica o 'salto individual, instantâneo, do instinto ao pensamento'. (FREIRE, 1976, p.100)

⁴⁹ "Afim tudo aquilo que acontece no presente depende do fato de que desde meados do século XV viceja na humanidade o impulso de colocar-se a si mesmo como individualidade humanamente única no ápice da personalidade, de tornar-se uma personalidade completa" (STEINER, 1971, p.34). [*Schließlich hängt ja alles dasjenige, was in der Gegenwart geschieht, davon ab, daß seit der Mitte des 15. Jahrhunderts in der Menschheit der Antrieb lebt, sich als einzelmenschliche Individualität auf die Spitze der Persönlichkeit zu stellen, eine ganze Persönlichkeit zu werden.*] (Tradução do autor)

Neste sentido, a tarefa que Freire assumiu em sua existência corresponde aos desafios da época atual apontados por Steiner e ambos apresentam neste ponto afinidade. Outra característica comum a ambos é a esperança depositada na tarefa evolutiva que depende exclusivamente de seres humanos, ou seja, que não é superação espontânea ou natural, nem é destinação pré-concebida metafisicamente. É tarefa no mundo, com o mundo. Os dois autores não exploram o discurso analítico que possui somente um teor diagnosticante (teorizante) e que tende a concluir-se prostrado no espaço da inércia.

A questão da liberdade exige, por sua vez, outro nível de consciência, pois, de outra forma, reproduz-se no presente os determinismos e condicionamentos do passado. A mudança, então, não é a espera por algum novo decreto como entendem as mentes burocratizadas, não é ilusão como entendem as mentes presas ao seu próprio fisiologismo; pois ambas desconhecem o potencial criador. É neste potencial que Freire e Steiner se baseiam; este com ênfase na dimensão individual, aquele na dimensão social. O reconhecimento deste potencial requer a contraparte prática, não é afirmação teórica. Tanto no nível individual quanto interacional há a necessidade de experiência comprovadora do estado latente para criação do novo, de outra forma (sem a prática) estas palavras representam sentença vazia (mera teoria). Assim, tanto um indivíduo quanto um todo social precisam assumir essa relação dialética entre a teoria que expressa a possibilidade do novo e a experiência correspondente. Expressando dialeticamente, 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. O processo no tempo mostra as diferentes facetas que este desafio assume, tanto no caso de uma personalidade específica, quando no caso de uma coletividade (conjugalidade, família, comunidade, grupo de pares, instituição de trabalho, nação).

É nesta configuração dialética que o encontro entre Freire e Steiner parece se tornar possível, onde o elemento dialógico entre as duas teorias significa assumir suas diferenças e construir um caminho comum. O ponto mútuo de colaboração seria a inclusão das ênfases de ambos os autores. Assim, cointencionalidade das consciências e a fenomenologia da individualidade poderiam ser discutidas como campo de encontro. Se o que está presente em um autor fosse inaceitável para o outro, revelar-se-ia uma impossibilidade de diálogo. No entanto, a dimensão social em Freire possui uma correlação no nível individual e a dimensão da individualidade em Steiner está intrinsecamente ligada ao plano social. A palavra liberdade tem uma conotação individual e social, apesar da diferenciação semântica há um sentido de complementaridade entre ambas. Assim, cabe explorar qual seria o contributo steineriano para a superação do fenômeno da opressão, objetivo freireano principal. A seguir, então, tem-se a intenção de discutir a relação entre individualismo ético e a opressão.

5.2 – Individualismo ético e opressão

A questão principal em Freire é a superação da opressão. Esta superação, além das ações objetivas para concretizar mudanças, pressupõe uma transformação da consciência. Uma possibilidade de diálogo com Steiner seria verificar se este teve o mesmo propósito e se o meio para se atingir tal fim é compatível ou não. O individualismo ético, com seu nível de consciência intuitivo, funda um novo modo de relação com o outro. Pode-se explorar os desdobramentos d'*A Filosofia da Liberdade* sob o ponto de vista do encontro entre seres humanos. A relação entre duas consciências estabelece a dinâmica de possibilidades de acordo com o nível evolutivo. Daí que adjacente ao fenômeno consciência está seu teor qualitativo.

Ross (1995, p.223) analisa os quatro níveis de consciência possíveis nos encontros humanos, a partir da antropologia que embasa *A Filosofia da Liberdade*. Estes diferentes graus descrevem a relação entre o indivíduo e o outro, partindo da

qualidade da consciência que ambos possuem de si mesmos, do mundo e daqueles com os quais eles se relacionam. A capacidade de ampliar o entendimento depende diretamente do nível evolutivo da consciência, que é avaliada pelo desenvolvimento da relação entre percepção, representação, conceito e pensar dos indivíduos que participam do encontro. A intersubjetividade em Steiner é fundada epistemologicamente.

O primeiro nível descrito por Ross é a consciência perceptiva (*Wahrnehmungsbewusstsein*), onde a ligação entre um conceito e a percepção ocorre inconscientemente, de tal forma que eles não parecem separados. A realidade é compreendida pela perspectiva da percepção. Compreender o outro tem um significado limitado porque a conexão entre o que se percebe e como se conceitua permanece desconhecida. A inconsciência da conexão gera a confiança absoluta na percepção, porque para conhecer o outro basta o que ele apresenta quando está no horizonte perceptivo. Entretanto, a individualidade do outro não se revela ao meu campo perceptivo via observação sensorial, por este processo tampouco se conhece a si próprio, não são os dados sensoriais de mim mesmo que revelam a minha individualidade. O que rege este nível de encontro é a aparência da aparência, o percebido é suficiente para este nível. Na consciência perceptiva não há a atividade rearticuladora do pensar por movimentação mental gerada pelo sujeito cognoscente, este aceita receber passivamente os dados percebidos. A realidade, para a consciência perceptiva, é determinada pela percepção. Todos possuem este nível de consciência, ele está no fundamento da relação com o mundo, com o outro, consigo mesmo. Este nível opera nas necessidades do cotidiano, no fluxo dos fenômenos da vida que chegam para o sujeito cognoscente.

O segundo nível de intersubjetividade que Ross analisa é o da consciência representativa (*Vorstellungsbewusstsein*). A conexão entre percepção e conceito ocorreu no momento da presença do objeto e esta conexão é possível de ser resgatada quando o objeto não está mais presente. Em sua reapresentação na consciência tem-se a representação mental, que possui um caráter subjetivo, pois a forma de concatenar o dado percebido e o conceito pertence à esfera da subjetividade. A

consciência representativa, no encontro com o outro, não opera somente com o que está sendo percebido no outro no momento do encontro. As representações mentais operam como elemento decisório, elas já estão pré-formadas durante a intersubjetividade. Uma fixidez na representação mental revela um preconceito, o outro está na minha frente, mas vejo-o como eu o representei há algum tempo atrás, e vice-versa. Essa reciprocidade de representações estabelece uma relação de senhor e escravo, o outro se vê pela minha representação e eu me vejo através da representação do outro. O indivíduo está sujeito à forma com a qual os outros o representam, ou quer que os outros sejam desta ou daquela forma para sustentar a sua subjetividade. A consciência representativa está fundamentada no passado, ela vê o presente com olhos pretéritos e entende o futuro como continuação deste. Por este nível da consciência o outro está fixado e eu também, instala-se a morte da processualidade viva do encontro, o outro fica no lugar onde a minha representação o colocou e eu fico no lugar onde a representação do outro me estabeleceu. O outro não vê a minha individualidade e eu não vejo a dele. O outro vê as representações dele sobre mim, quando fala sobre mim, diz mais sobre ele. Eu não vejo a minha individualidade, vejo as representações do outro sobre mim. Na consciência representativa, eu posso perceber o outro, mas não vejo a individualidade do outro, vejo as minhas representações sobre ele, quando falo do outro, digo mais sobre mim. Confiança e desconfiança se instalam no encontro de acordo com o que é igual e desigual. “Surge desconfiança em relação ao outro, porque ele não é como eu sou. Ou surge uma espécie de confiança, porque o outro parece de tal forma como eu me vejo. Eu me vejo somente no outro, ou como igual ou como diferente” (ROSS, 1995, p.228)⁵⁰. Tanto quanto a consciência perceptiva, a consciência representativa domina na cotidianidade humana, ela é a forma comum de abordar os fenômenos da vida e atuar no mundo.

⁵⁰ [Dem anderen gegenüber entsteht Mißtrauen, da er nicht so ist wie ich bin. Oder es entsteht eine Art von Vertrauen, weil der andere so zu sein scheint, wie ich mich sehe. Ich sehe mich nur noch im anderen, entweder als Gleichen oder als Verschiedenen.] (ROSS, 1995, p.228) (Tradução do autor)

O terceiro nível de encontro abordado por Ross é o da consciência conceitual (*Begriffsbewusstsein*). Neste ponto a consciência opera diretamente com as conexões. Ela é flexível e sua flexibilidade é a capacidade de tomar resoluções sobre novas conexões. A mobilidade é a sua própria vitalidade. A consciência conceitual pressupõe uma atividade mental do indivíduo que proporcione a este a capacidade de ressignificar, ou seja, reformular as conexões conceituais. As representações mentais têm seu fundamento nos conceitos, mudar a qualidade conectiva destes resulta na rearticulação das representações. O elemento novo na reformulação da conexão possibilita o desenvolvimento da complexidade dos conceitos, o mundo não é mais visto de forma simples quando as conexões assumiram outro padrão de interligação. Reformular, reconectar e ressignificar são atividades intencionadas pela consciência. A intencionalidade da consciência manifesta-se no seu poder de lidar com o elemento que forma ela mesma, os conceitos. Eu percebo as minhas conexões conceituais e as ressignifico e vejo a mim por meio delas. A capacidade de lidar diretamente com o nível conceitual, ou seja, que superou o nível perceptivo e representativo da realidade, permite-me relacionar com o outro não no que capto dele pela observação sensorial, nem pelas representações, mas pela observação das conexões conceituais do outro. A possibilidade de perceber as minhas conexões conceituais permite ver as conexões do outro. Se sou cego às minhas, sou cego às alheias. A superação do ponto de vista particular das percepções e representações é um procedimento particular. Esta superação permite a abrangência da intencionalidade da consciência do outro.

Encontro no nível da consciência conceitual significa intercâmbio e reciprocidade. Ele é campo fertilizador de conhecimento onde o meu silêncio proporciona-me a revelação do tecido conceitual do outro. O silêncio do outro é a oportunidade para a expressão do meu tecido conceitual. As reconexões que o outro ainda não fez são apresentadas por aquelas que fiz. As infundáveis possibilidades de interligação conceitual que eu ainda não alcancei são proporcionadas a mim pelo outro. Enriquecimento mútuo, estar em conjunto significa sair enriquecido como parte. No encontro via consciência conceitual eu sei sobre o outro e sobre mim mesmo, porque observo cá e lá o parâmetro conectivo, não meramente o conteúdo. Eu me vivencio

como ser ativo no encontro porque a consciência conceitual é a evidência da intencionalidade. Eu transformo o encontro e sou transformado por ele, porque eu vivencio a intencionalidade do outro em mim e vice-versa.

A consciência do pensar (*Denkbewusstsein*) é descrita por Ross como o quarto nível, que avança além da apreensão direta sobre os conceitos, pois a consciência abrange integralmente a si mesma. O ato de ser é uma unidade entre a atividade e a forma, entre o conteúdo e seu modo de expressão. Em unidade, a forma é a atividade e a atividade é a forma. Em sua pura atualização ela concatena o universal e o particular. Ela é movimento captado no momento da percepção, ela faz ao mesmo tempo que capta, aliás, só capta porque faz.

A manifestação para os sentidos revela algo diferente do que para a ótica conceitual. O estar-diante-de-mim mental da outra pessoa acontece paralelamente à sua anulação como mera aparência sensorial, e o que ela expressa no momento dessa anulação me obriga a suspender o meu pensar enquanto ela se expressa, cedendo assim o espaço da minha atenção para a articulação do pensar dela. O pensar da outra pessoa se torna vivência para mim no âmbito do meu pensar, como se fosse o meu próprio pensar. Aí, eu efetivamente percebi o pensar alheio, pois a manifestação aos sentidos, que se anula diante da minha observação, é permeada por meu pensar no âmbito da minha mente. Nesse processo, o pensar do outro se coloca no lugar do meu próprio pensar. (STEINER, 2000, p.178)

A descrição é de percepção do pensar do outro, no sentido de acompanhar o movimento reflexivo alheio para real compreensão do que emana de quem se expressa. A atenção recai no fator qualitativo apontado em perceber o pensar alheio. A relação do sujeito com o outro não se baseia nas percepções sensoriais, ou nas representações, ou na captação dos conteúdos do que foi pensado. O encontro se realiza no nível do movimento, é acompanhar a dinâmica produtiva e não somente armazenar os resultados produzidos ou confrontar a percepção com as representações que já possui.

Entendemos um ser humano cognitivamente somente ao apreendermos, dentro de um intercâmbio de pensamentos, seu modo de autoexecução, sua atividade pensante autoformadora em sua processualidade individual (portanto não somente o conteúdo do

pensamento assumido, mas também a vontade do pensar que o move). (WITZENMANN, 1987, p.205)⁵¹

A consciência do pensar experimenta diretamente sua essência, ela age e revela-se de modo imediato. “Na consciência do pensar, o pensar se apreende como ser auto-operativo que move, não um conceito, mas a si próprio em sua existência imediata: o eu é completamente o pensar na própria consciência do pensar” (ROSS, 1995, p.234)⁵². Experimentar o pensar próprio na consciência do pensar e encontrar o outro despertando em si ou desenvolvendo o mesmo nível é fundar interindividualidade. Isso exige, no encontro real, três fases da dinâmica da consciência. Primeiro uma retenção do meu próprio pensar para que haja espaço para a pura percepção do pensar do outro em mim, ou seja, conhecer o alheio é permitir que ele se manifeste plenamente em minha consciência. Num segundo passo, vivenciar novamente o próprio pensar. Ser capaz de entregar-se no primeiro momento e de resgatar-se no segundo é força dupla, pois reter-se para reconhecer o outro em si é ser invadido pelo outro, por uma invasão que eu quero e por isso permito no nível da consciência do pensar. Deixá-lo viver em mim é entrega. Resgatar-me é a prova cabal da força da minha individualidade, pois não a perco. No terceiro momento eu externalizo o meu pensar e o pensar do outro é retido por ele mesmo, pois ele quer vivenciar minhas intuições. O outro quer vivenciar minha intuição e eu querendo vivenciar a intuição do outro é conquistar na realidade a idéia, em cada um, de transsubjetividade, o fundamento da interindividualidade. A relação é mútua e em unidade, o pensar que sustenta a ambos é universal, o que vive no outro é tão interessante quanto o que vive em mim. Interindividualidade é relação de reciprocidade oscilativa que estabelece o poder de entender a mim mesmo por via da intuição de mim mesmo e o poder de entender o outro pelas suas próprias intuições.

⁵¹ [*Einen Menschen verstehen wir erkennend allein dadurch, daß wir innerhalb eines Gedankenaustausches seine Art des Selbstvollzugs, seine selbstgestaltende Denkkaktivität in ihrer individuellen Prozessualität (also nicht nur den übernommenen Gedankeninhalt, sondern auch den ihn bewegenden Denkwillen) erfassen.*] (WITZENMANN, 1987, p.205) (Tradução do autor)

⁵² [*Im Denkbewußtsein erfasst sich das Denken als selbsttätiges Wesen, das nicht einen Begriff, sondern sich selbst in seiner unmittelbaren Existenz bewegt: das Ich ist im Denkbewußtsein selbst ganz Denken.*] (ROSS, 1995, p.234) (Tradução do autor)

Encontros humanos reais não se dão através de pensamentos que sujeitos concebem um sobre outro. Eles se dão muito mais quando cada um acolhe em si o pensar do outro, tornando-se assim, consciente não do próprio movimento individual, mas do movimento individual do outro (não como seus pensamentos, mas em seus pensamentos). (WITZENMANN, 1987, p.251)⁵³

A gnosiologia que fundamenta *A Filosofia da Liberdade* permite abordar o encontro humano em seu fenômeno intrinsecamente primordial. Renovação social em seu âmbito não possui caráter hierárquico, nem é implementação de medidas exteriores, é movimento de dentro para fora. A realidade no encontro humano é reconfigurada junto. “Em resumo, pode-se dizer que a Filosofia da Liberdade descreve na perspectiva sócio-filosófica o fenômeno primordial da vida social: o encontro. A forma de encontro da consciência do pensar é a imagem originária de formação de realidade social” (ROSS, 1995, p.236)⁵⁴. No encontro interindividualidade é a capacidade ideativa de cada individualidade que constrói a comunidade. Não há adaptação à expectativa daquilo que já é conhecido pelo coletivo, há a expectativa da vivacidade do novo possível de estar presente em cada membro que a compõe. Generalizações não alcançam o teor desta dimensão interativa.

Vejam, o real vivenciar do espiritual devém em toda parte onde este espiritual se encontra, individualismo. O definir torna-se, em toda parte, generalidade. Quando se caminha pela vida, se defronta com seres humanos específicos, deve-se ter um coração, uma mente abertos para estes indivíduos únicos. Deve-se, por assim dizer, ser capaz, ante cada pessoa singular, individual, de desenvolver um sentimento de humanidade completamente novo. [...] Pois quando viemos com um conceito geral e dizemos, assim deve ser o indivíduo neste ou naquele aspecto, então agimos indevidamente para com ele. Com cada definição do ser humano, colocamos em nós uma lente para não podermos enxergar o ser individual. (STEINER, 1979b, p.62)⁵⁵

⁵³ [*Echte Menschenbegegnungen ergeben sich nicht durch die Gedanken, welche Menschen übereinander denken. Sie ergeben sich vielmehr dadurch, daß jeder das Denken des anderen in sich aufnimmt und dadurch nicht der eigenen Individualbewegung, sondern der Individualbewegung des anderen Menschen (nicht als dessen Gedanken, sondern in seinen Gedanken) inne wird.*] (WITZENMANN, 1987, p.251) (Tradução do autor)

⁵⁴ [*Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Philosophie der Freiheit in sozialphilosophischer Perspektive das Urphänomen des sozialen Lebens, die Begegnung, beschreibt. Die Begegnungsform des Denkbewußtseins ist das Urbild sozialer Wirklichkeitsbildung.*] (ROSS, 1995, p.236) (Tradução do autor)

⁵⁵ [*Sehen Sie, das wirkliche Erleben des Geistigen wird überall, wo man dieses Geistige trifft, Individualismus. Das Definieren wird überall Allgemeines. Wenn man durchs Leben geht, einzelnen Menschen gegenübertritt, muß man ein offenes Herz, einen offenen Sinn haben für diese einzelnen*

Os quatro níveis de consciência revelam quatro formas em que o eu designa-se como eu. Na consciência perceptiva ele é fruto da percepção, ele é determinado por uma instância fora dele mesmo. Na consciência representativa o eu é todo subjetividade, ele representa o mundo e a si mesmo, é dependente das representações alheias. Na consciência conceitual o eu é a sua intencionalidade, a constrói e é construído por ela. Com a sua intencionalidade o eu faz intercâmbios com o mundo e com o outro. Na consciência do pensar o eu é a autêntica identidade da individualidade, causa de si mesmo e de nada mais. O individualismo ético estabelece outra forma de relação social, procura a autenticidade da individualidade tanto em si, como no outro. O individualismo ético não estabelece relações opressivas, pois não interfere no outro.

Quando se trata de compreender uma individualidade livre, precisamos acolher em nossa mente os conceitos pelos quais ela mesma se expressa (sem interferência dos nossos conceitos). Homens que sempre interferem com seus conceitos no julgamento dos outros, nunca chegarão à compreensão de uma individualidade. (STEINER, 2000, p.164)

Os quatro níveis de consciência discutidos por Ross revelam os desdobramentos da teoria do conhecimento em Steiner e o significado social do individualismo ético. Defende-se que seria possível encontrar uma correspondência destes níveis de consciência com o pensamento freireano. Freire questionou a relação de aderência do oprimido em relação à realidade que ele vive. Essa submersão corresponde à consciência perceptiva que não consegue se destacar do universo do que é observado. A internalização do opressor no oprimido, ou seja, o padrão de representações que conformam o significado de vida do oprimido (ser o que ele não é) é o fenômeno da consciência representativa. O opressor está submerso neste nível também, ele precisa dos outros para manter-se em seu *status*, pois representa a si mesmo pelo modo como os outros o representam. A consciência conceitual opera no nível de troca recíproca,

Menschen. Man muß sozusagen jedem einzelnen individuellen Menschen gegenüber in der Lage sein, ein ganz neues Menschengefühl zu entwickeln. [...] Denn wenn wir mit einem allgemeinen Begriffe kommen und sagen, so sollte der Mensch sein in dieser oder jener Hinsicht, dann tun wir ihm unrecht. Mit jeder Definition des Menschen setzen wir uns eigentlich eine Brille auf, um den individuellen Menschen nicht sehen zu können.] (STEINER, 1979b, p.72) (Tradução do Autor)

seu elemento é a capacidade de novas conexões conceituais, enriquece-se no intercâmbio com o outro. Sua forma de encontrar o outro é o diálogo. Reconhecer a própria forma de conexão é reconhecer a sua intencionalidade, ampliar o reconhecimento no encontro com o outro é fundar cointencionalidade, é aprender a pensar junto. A cointencionalidade em Freire é o ato dialógico de duas pessoas pensarem como uma só, de se intencionarem juntas em relação ao objeto⁵⁶. Não há anulação um do outro, pelo contrário, é crescimento conjunto dentro do processo dialógico. Neste sentido, a consciência conceitual é crítica, pois criticidade é o modo da consciência de revelar a si mesma a forma com a qual se compreende a realidade. Daí que a realidade é ampliada no diálogo dentro da relação conjunta, na qual os dialogantes expõem seus modos de compreender a vida – seus conceitos sobre suas percepções da realidade. Intercâmbio entre diferentes formas de conexão conceitual gera outro modo de entender a realidade para poder transformá-la. Até este ponto as teorias de Freire e Steiner dialogam, ambas possuem o propósito de superação da opressão. A afirmação da afinidade está baseada na comparação do princípio humanista presente em ambos, apesar da diferença entre suas linguagens e abordagens.

Para Freire, é a consciência crítica que torna os indivíduos sujeitos das relações, em vez de objetos. Daí que se fala em relações intersubjetivas, entre sujeitos. Porém, para Steiner, o nível de sujeito é um patamar em direção à meta evolutiva humana. Relação inter-individualidade possui outro sentido porque ambos os lados movem-se não meramente no nível representativo ou conceitual, mas no nível ideativo intuído.

Um ponto de não aproximação entre os autores é o quarto nível de consciência. A individualidade como manifestação do eu (dentro da realidade concreta deste, não num plano metafísico) deriva do processo fenomenológico da observação do pensar. O

⁵⁶ “Na verdade, como alguém compreende “unidade” e “uma consciência” terá importantes implicações para a interpretação da categoria freireana de cointencionalidade. A categoria de Freire, [...], pode ser compreendida como experiência compartilhada de pensar junto” (DUARTE, 2000, p.182) [*Indeed, how one understands “unity” and “one consciousness” will have important implications for the interpretation of Freire’s category of co-intentionality. Freire’s category, [...], can be understood as the shared experience of thinking together.*] (Tradução do autor)

indivíduo que busca conhecer a si mesmo precisa realizar o estado de exceção (*Ausnahmezustand*) de observação do próprio pensar para reconhecer o âmbito da sua individualidade, pois neste momento “é o próprio ‘eu’ que observa pensando a sua própria atividade” (STEINER, 2000, p.44). A perspectiva freireana tem como ponto de partida a interação e diferencia-se da abordagem steineriana neste ponto. “Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há estritamente falando um ‘eu penso’, mas um ‘nós pensamos’. Não é o ‘eu penso’ que constitui o ‘nós pensamos’, mas, pelo contrário, é o ‘nós pensamos’ que me faz possível pensar” (FREIRE, 1976, p.86). A diferença entre os dois autores está na abordagem, pois Steiner reconhece que o “eu penso” – na consciência comum – passa despercebido. “Eis a natureza peculiar do pensar: o ser pensante se esquece do pensar enquanto pensa. Não é o pensar que o interessa, mas sim o objeto que está observando” (STEINER, 2000, p.35). Somente a realização do estado de exceção permite a apreensão da própria atividade do pensar. A autenticidade da individualidade é a presença da entelúquia humana no fenômeno real, não especulação metafísica. A forma que a consciência deve adquirir para compreender este nível é estética e é neste sentido que o individualismo ético é proposta de novas relações sociais, a partir do encontro concreto (WITZENMANN, 1980, p.101)⁵⁷.

Qualquer objeção que apontar a consciência intuitiva do pensar como mero idealismo (ou confundi-la com racionalismo) está desviando o olhar do princípio fundamental deste patamar consciente. Este ponto é conquista de unidade entre o pensar e a vontade, é um pensar despertado pela vontade da essência espiritual, é uma vontade (agir no mundo) despertada pelo pensar do espírito. Steiner usou o termo crítica para descrever a postura da consciência que compreende a si própria para agir no mundo. Então, a consciência intuitiva do pensar é crítica neste sentido. A ideia de humanidade é a fonte inspiradora da consciência do pensar e nesta ideia não há lugar

⁵⁷ “...só a uma espécie de consciência estética o ser da liberdade é acessível e o vivenciar da liberdade é compreensível. A “Filosofia da Liberdade” é a cosmovisão do homem moderno, a estética-social é a obtenção de sentido da existência humana.” (WITZENMANN, 1980, p.101). [..., daß allein einer ästhetischen Bewusstseinsart das Wesen der Freiheit zugänglich, das Erleben der Freiheit verständlich ist. Die „Philosophie der Freiheit“ ist die ästhetische Weltanschauung des modernen Menschen, die Sozialästhetik der Sinnengewinn des menschlichen Daseins.] (Tradução do autor)

para a opressão. Em Steiner, a questão da opressão está implícita. Ela aflige a humanidade não só no óbvio, mas no não-óbvio, onde é mais difícil de ser percebida (oculto do oculto) e neste sentido a opressão atinge a humanidade como um todo.

A perspectiva steineriana sempre será questionada em sua praticidade, pois o nível de consciência intuitivo requerido soa como tarefa sempre para um futuro distante, não para o agora do indivíduo, pois justamente exige também a aquisição de níveis de consciência com plena participação ativa da individualidade⁵⁸. Esta aparente inacessibilidade é a própria ameaça ao seu aporte teórico, que se conserva como uma caixa preta enquanto delonga-se pela complexidade da terminologia filosófica para indicar o caminho que, porventura, se bem realizado, é o ensejo de desvendar seu segredo. Entre o desafio de fazer o percurso de desenvolvimento da consciência intuitiva e o testemunho de que se trata de algo autêntico, o indivíduo não encontra o avaliador em outro indivíduo, mas somente nele mesmo. A teoria steineriana, se não for efetivada na prática, pode manter-se incompreendida, ou, talvez pior, ser distorcida quando abordada por representações inadequadas.

A articulação reflexiva em Freire é mais acessível - comparada a Steiner - e por isso mais eficiente no que tange às necessidades prementes do presente, pois sua articulação linguística é mais próxima da vida como ela se faz no cotidiano comum. Embora ele também possa ser criticado por possuir uma linguagem complicada, ainda mais para quem objetivou a transformação da sociedade via educação popular com uma linguagem popular. Apesar de não ser tão prolixo como Steiner, nem por isso Freire deixou de ser incompreendido e até distorcido, sua dinâmica mental também exige um grau de desenvolvimento interno (compreensão do estilo reflexivo) e postura de vida dialógica. Num mundo dicotomizado e dicotomizante, sua linguagem permanece estrangeira. A postura audaciosa de Freire em tocar e querer mexer na questão "intocável" (da relação de poder) será sempre, no mínimo, controversa, pois move em algum âmbito das interações sociais onde há a intenção de que nada mude (para o privilégio de alguns em detrimento de outros).

Encontros humanos podem ser opressivos ou libertadores, humanizadores ou desumanizadores, dependendo da dinâmica entre os interagentes. A superação da opressão, a humanização do mundo é o objetivo de ambos os autores e suas abordagens opostamente polarizadas são complementares. O parco conhecimento da sociedade, em geral, a respeito de Steiner, pode levar a uma subavaliação do seu pensamento para o âmbito social. Porém, o individualismo ético é proposta de construção inusitada, perpetrada por quem erige sua humanidade e inclui a indignação com a injustiça ocorrida com o outro. O individualismo ético é a superação dos estigmas do passado; a realização do espírito livre é a conquista de um poder inusitado, que não pertence à evolução natural da humanidade ou da sociedade, daí sua invisibilidade ou até incredulidade que recai sobre ele quando abordado por posturas intelectuais corrosivas. Ele não escapa do risco de ser explorado banalmente por repetição de palavras ocas, este é o mal da modernidade (apresentar a forma sem conteúdo). Em qualquer interação libertadora há a presença de consciência dialógica que, na sua criticidade humanizadora, instala a renovação da interação por assumir o princípio da cointencionalidade, o desafio de pensar e agir junto para a libertação. O individualismo ético parte de uma postura dialógica, só é autêntico e pleno (integração de forma e conteúdo) quando verdadeiramente compreendido e consumado na realidade individual. Perceber o pensar do outro não é outra coisa senão deixar viver o pensar do outro no meu pensar, é integrar-se na diversidade do outro sem desvincular-se com a integração em si próprio. Dialogicidade é o desafio de construção de conciliação, não é a existência de alguns em nome da pseudoidentidade de outros (opressão), é construção de identidade individual e social (processo de libertação). A ideia de individualismo ético é um princípio dialógico. Os desdobramentos dessa postura particular compõem uma ideia de renovação social, não a partir de alguma determinação externa, mas autodeterminada.

A dialogicidade renovadora e humanizadora é o objetivo da criticidade cointencionada e do individualismo ético. A crítica dos deterministas é o inimigo comum

⁵⁸ Para outros o pensar puro e ativo é uma tarefa impossível. “A maioria pode apenas pensar passivamente; pensar ativamente não seria possível” (STEINER, 1979b, p.126). [*Die meisten können nur*

a ambos os autores. Devido ao volume de diagnósticos da realidade na cultura pós-moderna que enfatizam o aspecto negativo (falta de sentido para a vida), padece-se da desesperança. E o envolvimento nessa desesperança é uma forma de não entender a linguagem humanista de Freire e Steiner e um modo de se recusar a enxergar o que cada um possui em potencial. Daí que o elemento ontológico em Freire e Steiner é a esperança, que não é passividade de quem apenas aguarda, mas a positividade de quem realiza o inédito.

Steiner (2006, p.113) afirmou seu entusiasmo existencial não quando encontrou pares que pensavam de modo semelhante, pelo contrário, seu interesse e motivação pelos pensamentos diferentes do seu eram a construção do seu autodesenvolvimento. Estímulo para a vida foi encontrado na diversidade, este era o sentido de diálogo na vida pessoal de Steiner - registrado em sua juventude no século XIX – que extravasou em suas obras.

Freire construiu seu legado pelo princípio da dialogicidade, buscou seus recursos em diversos pensadores e o produto final – sua teoria – não é outra coisa senão resultado do processo interativo cointencional (prático) com a diversidade do mundo intelectual. Imprescindível à captação da dinâmica freireana é a impregnação em seu pensamento de aprender renovadamente no presente, no contexto em que se vive, a interagir baseado no princípio de inclusão da diferença. Os dois autores renovam quebrando paradigmas do passado, a postura comum é pelo desenvolvimento evolutivo, porém este é abordado em estilos pessoais bem diferenciados.

Os dois trabalham a questão da opressão por suas vivências contextuais diferentes - Europa do século XIX e Brasil do século XX – por isso, também, a abordagem não é a mesma. Steiner explora níveis de ocultamento da opressão que operam numa sutileza desafiadora, pois a sutileza sugere uma desimportância ilusória porque é aparentemente inofensiva. O seu olhar para a ameaça dessa opressão, que para a maioria é invisível, é um olhar dificilmente compreendido, daí que seu processo de libertação padece do mesmo impasse. Em seu contexto vivenciado, havia (há) uma opressão mais escondida, pois o contexto cultural não tinha um invasor externo, era o

contexto dos colonizadores do mundo, não dos colonizados. Por sua vez, Freire lida com a opressão escancarada, na realidade nua e crua, devido ao seu contexto. O óbvio também carrega consigo o não-óbvio e sua tarefa foi fazer exergar o que não se queria ver, que a perpetuação da opressão não está só no opressor, mas no próprio oprimido, porque este está preso na forma de compreender a vida a partir da perspectiva opressora.

Na prática Steiner seria mais teórico porque funda a liberdade através da teoria fenomenológica do conhecimento, e não através da vida cotidiana comum⁵⁹. A individualidade só acorda em si – sabe o que ela é – quando se torna ciente de si mesma, quando aplica os princípios da epistemologia fenomenológica por si e em si mesma, relacionando-a à sua vida concreta. Freire aborda o cotidiano da vida como ele se apresenta no contextual, daí sua imediata praticidade.

O processo de superação da opressão em Steiner segue as bases da fenomenologia da consciência; é através de uma teoria do conhecimento prática, mas que precisa ser praticada para ser entendida e efetuada no mundo. Neste ponto, para necessidades prementes, a proposta de Steiner permaneceu mais na teoria⁶⁰. A abordagem freireana vai pelo outro lado, pelo contexto. No cotidiano não se encontra discussão sobre teoria do conhecimento aplicada à vida concreta na superação de seus impasses, a não ser que se crie esse contexto⁶¹. Então, Freire é mais prático porque aborda a vida como ela se dá. A polaridade se apresenta no modo de abordagem dos dois autores. Steiner parte do aporte teórico que precisa ser praticado para tornar-se uma teoria viva e real no mundo, cujo objetivo é a determinação consciente da própria vontade. Freire parte do ponto de vista contextual e reflete a realidade criticamente para transformá-la. O pensamento de Steiner corre o risco de permanecer incompreendido e

⁵⁹ No fundo a intenção de Steiner é ser prático, mas disso depende não o que ele postula, e sim a postura do sujeito cognoscente frente ao seu próprio processo de intercâmbio com os fenômenos da vida. A afirmação de que Steiner permaneceria mais teórico do que Freire aponta a rara presença de seus pressupostos epistemológicos em círculos sociais. A fenomenologia estrutural pode abordar a vida cotidiana, mas a consciência comum só apreenderá a abrangência do pensar puro através da transcendência de si própria.

⁶⁰ O sentido aqui se refere à rara inserção da fenomenologia estrutural como tópico de estudo no meio acadêmico e na vida em geral.

discriminado, o seu grau de complexidade é a sua inacessibilidade, foi criado para penetrar no mundo, mas pode pairar nas suas tendências platônicas. Unir teoria e prática não vem como receita, vem como desafio. Ninguém pode ser coagido a assumir o desafio, tem que querê-lo por vontade própria. O pensamento de Freire permanece polêmico e controverso, ele faz a consciência humana se movimentar lá onde há muito interesse alheio em que ela permaneça quieta. Sua luta é sempre interna e externa e há sempre aqueles que preferem somente um dos lados, tornando a prática freireana fora de sua teoria, fora da unidade dialética entre interno e externo (consciência e ação), ou seja, deixando de ser freireano.

Outro ponto de possível não aproximação entre os autores é um desdobramento de ambas as teorias. O foco que Steiner coloca na dimensão da individualidade pode sugerir uma subestimação do ser social e cultural construído ou em construção no sujeito. Steiner inclui a dimensão do ser de classe, porém ele concentra suas considerações sobre uma dimensão despercebida. 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. Não é necessariamente deixar de existir em uma classe, é passar a agir independentemente dessa categoria, pois a qualidade da consciência em questão institui uma categoria em si, cuja propriedade não encontra respaldo de comparação no coletivo. Além de não surgir deste, ao reformular seu modo de interagir na sua comunidade, esta consciência funda um novo sentido de comunidade. O pensamento de Freire, permanecendo na aceitação exclusiva do ser de classe do sujeito, abre um conflito com o pensamento de Steiner. Se o posicionamento da ótica freireana, com parte do seu legado em Marx, puder ou quiser incluir a dimensão da individualidade – até então desconsiderada – haverá

⁶¹ Neste sentido, na educação de adultos pode ser explorado o estudo da *Filosofia da Liberdade* e sua correlata teoria do conhecimento.

abertura para o diálogo. A dimensão do ser social em Freire é fundamentalmente prática, suas reflexões aplicadas em relação à proposta steineriana são uma provocação para que esta enfrente o seu próprio propósito: o idealismo objetivo. Ambas as propostas primam pela união entre teoria e prática, só que olham para essa unidade através de perspectivas distintas. A proposta steineriana tem a propensão – na prática – a permanecer idealista mesmo quando pretende ser uma superação do idealismo. Parte do seu sucesso não depende da proposta em si, mas sim da habilidade adquirida pelo sujeito cognoscente em unir teoria e prática na realidade em que este vive, em sua própria vida. Daí que o olhar freireano para o contexto quer estimular o sujeito cognoscente a manter-se concatenado ao seu entorno. Daí que consciência intuitiva pode permanecer palavra vazia se a dimensão social for menosprezada. A individualidade não anula a dimensão social do ser, pelo contrário, enobrece-a. Como ninguém é plenamente individualidade – o atributo pleno não cabe para este conceito – haverá sempre espaço para insucesso, ou seja, para a não união entre a ideia e o real. Este é o espaço de conforto para a crítica sem autoconhecimento, pois quem leva em franca consideração a dificuldade em unir estes opostos, percebe que a vida é desenvolvimento aperfeiçoador. Porém, quem esquece que essa dificuldade também reside em si, se satisfaz em tecer comentários desconstrutivos que, por apontarem o desligamento entre o idealizado e o realizado nos outros, não consegue perceber o autodesligamento. É possível permanecer negando a instância humana que Steiner afirma existir, tanto quanto afirmar que ela existe sem saber veridicamente do que se trata; pois para afirmá-la, não banal ou superficialmente, e sim integralmente, ela necessariamente precisa ser experimentada interna e externamente, não como palavreado vazio, mas como transformando o espaço e o tempo em que vive. 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.

A dinâmica reflexiva de Freire é um treinamento contínuo para a contextualidade, e contexto é interação, é estar e ser com. Ele também foi criticado por ser idealista, mas por quem não compreendeu seus pensamentos. Steiner não ignorou a força antissocial

do processo de individualização, tão criticado pela ótica social. Entretanto, o significado de individualidade é estar integralmente atrelado ao contexto. Freire era ciente da força positiva da solidariedade, a única capaz de transcender limites históricos, tão menosprezada pela ótica individualista. Steiner mantém a atenção para aquilo que é negado principalmente pela perspectiva materialista: o indivíduo pode encontrar a ética humana a partir de si mesmo, da sua própria essência. Freire alerta para o vazio do solipsismo e lembra o que muitos querem esquecer: há um tipo de liberdade que só se conquista junto.

Pode-se depreender que o maior potencial de diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner é encontrar neste o propósito de libertação do oprimido, presente naquele. Quais seriam os frutos que *A Filosofia da Liberdade* traria para a questão do oprimido? O desenvolvimento da individualidade é na verdade um processo libertador. Pensar a questão da opressão pela ótica d'*A Filosofia da Liberdade* é introduzir novo estímulo à sua problematização. Dividir o mundo entre opressores e oprimidos não é suficiente, pois opressores também oprimem opressores em sua disputa mútua para terem mais do que aqueles que já têm muito e os oprimidos também oprimem os oprimidos na sua disputa para terem mais pelo menos em relação a alguém. Pessoas não cabem numa divisão dicotômica simplista, as categorias opressor e oprimido existem em cada um. *A Filosofia da Liberdade* é exercício para desenvolver consciência em atitudes que acontecem inconscientemente e aprender a determiná-las conscientemente. Neste sentido, na relação com o outro, seu processo de concentração mental pode ser dirigido para a questão do poder, se eu faço determinada ação no mundo, posso esclarecer a mim mesmo qual a origem daquela ação, se surge originalmente de mim mesmo ou se é consequência de necessidades de outrem, ou de exigências de outrem. Isto não quer dizer que não se fará algo por alguém, mas que será feito algo por alguém quando a ideia for autenticamente da individualidade, e não imposta por qualquer tipo de coerção. Em relação ao outro a atenção é a mesma, até que ponto eu posso querer que alguém aja dessa ou daquela forma sem que eu esteja ferindo os princípios da ideia de humanidade que reside nela ou nele. Representações e generalizações não resolvem os dilemas de uma individualidade, como aponta Steiner (2000, p.184): "Sei muito bem

como prepondera justamente a tendência à massificação sem individualidade nenhuma”. Uma ação livre é somente aquela intuída conscientemente. Se o agente tem determinada intuição livre do que é autêntico em sua essência, mas por diversos fatores internos e externos ele se encontra impedido de realizá-la, ele não é livre. Ou seja, *A Filosofia da Liberdade* não é nenhuma proclamação de um estado ontológico estático que está disponível (o homem é livre), nem uma exortação para incitar outros a assumir certa atitude, ela é apenas um exercício cognitivo que tenta mostrar “que a liberdade pode ser encontrada na vida real das ações humanas” e, por isso, foram abordadas “aquelas partes do agir humano que permitem, para uma avaliação despreconceituosa, a atribuição da liberdade” (STEINER, 2000, p.174).

Não há sentido em discutir a teoria de Steiner abstratamente, ou seja, sem relação com sua aplicação, ela não foi concebida para ser alvo de especulação descompromissada, mas para ser inspiração de vida e compromisso com o destino. A própria questão de sua boa realização não está nela mesma e sim em cada um que dela se aproximar por fidedigno interesse. Ela não pode ser transmitida por força de convencimento, a força não está no alheio, o entendimento só é possível por vontade própria, por autoconvencimento através da autocomprovação. Essa dimensão ontológica única em Steiner pode ser considerada como uma ideologia por uma crítica que desconhece em si o que só pode ser reconhecido por determinação própria. Daí que muitas conclusões podem ser precipitadas por não oferecerem visibilidade a quem ainda não reconhece o potencial humano, mas essa visibilidade jamais pode ser oferecida, só pode ser conquistada.

A teoria de Freire não faz sentido quando inserida só no mundo reflexivo, sua vinculação com o fenômeno da vida, aliás, partindo dela, é que faz sua fonte de vitalidade. Eis seu compromisso inalienável. O bom sucesso de seus ideais requer uma sintonia entre pessoas no reconhecimento do que se trata a tarefa de libertação no seu aqui e agora, em suas condições históricas, geográficas, culturais, econômicas e políticas específicas.

O potencial de diálogo entre Freire e Steiner foi analisado na relação complementar entre as duas teorias e no objetivo comum de humanizar o mundo

superando a opressão. Entender uma educação para a liberdade, então, é apostar nos desdobramentos dessas concepções no fenômeno educativo. Apoiado no conceito de individualidade, Steiner formulou a Pedagogia Waldorf, que possui inserções nas dimensões interacional, institucional (escola) e social. O próximo tópico do estudo explora estes aspectos, comparando-os com o pensamento freireano.

5.3 – A relação entre liberdade, educação e sociedade

Neste tópico investigo outras convergências e divergências entre Freire e Steiner, a partir do desdobramento de seus fundamentos, diretamente relacionadas com o tema educação para a liberdade. A ideia de individualidade em Steiner expande-se em toda a sua obra e inspira tanto sua ideia de educação, como a concepção de sociedade. É a partir de uma confiança na potencialidade da individualidade que Steiner formula suas ideias a respeito da relação educação e sociedade.

Confiança na força do eu é expressa em seus primeiros pensamentos para a formação de professores, bem como nas instruções para uma autoeducação que aparecem nos cursos para professores, nas ideias para uma trimembração do organismo social, na verdade, em toda parte onde atuar social lhe é importante. (KIERSCH, 1978, p.65)⁶²

A compreensão de sociedade no pensamento steineriano pressupõe uma abordagem hologramática. Entender o todo (sociedade) requer a compreensão da parte (individualidade). O princípio hologramático evidencia a reciprocidade entre as partes e o todo: as partes configuram o todo e o todo também está na parte⁶³.

⁶² [*Vertrauen in die Kraft des Ich spricht sich in seinen frühen Gedanken zur Lehrerbildung ebenso aus wie in den Anweisungen zur Selbsterziehung, die in den Lehrerkursen auftreten, in den Ideen zur Dreigliederung des sozialen Organismus, ja im Grunde überall, wo es ihm auf soziales Wirken ankommt.*] (KIERSCH, 1978, p.65)

⁶³ “O princípio “hologramático” coloca em evidência esse aparente paradoxo dos sistemas complexos em que não somente a parte está no todo, mas em que o todo está inscrito na parte. Desse modo, cada célula é uma parte do todo – o organismo global -, mas o todo está na parte; a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo enquanto todo através da sua linguagem, sua cultura, suas normas.” (MORIN, 2000, p.209)

Steiner elaborou a trimembração do organismo social como diretriz de suas ideias para o campo macrossocial⁶⁴. A base epistemológica que fundamenta o conceito de individualidade é também o suporte teórico para esta concepção do social. A sociedade é compreendida numa subdivisão em três esferas: em sua esfera cultural e espiritual, representada pela arte, ciência e religião; em sua esfera que rege as relações humanas, representada pelos setores jurídico, administrativo e político; e em sua esfera econômica, representada pelas atividades de produção, circulação e consumo de bens. Na trimembração do organismo social, cada esfera da sociedade possui sua meta ideal: a esfera cultural e espiritual é o campo da liberdade, a das relações humanas corresponde à igualdade e a da esfera econômica é o campo da fraternidade⁶⁵. A trimembração do organismo social não estabelece nenhum programa a ser adotado, nem é um projeto que fixa metas padronizadas, ela é apenas indicadora dos princípios que evidenciam o caminho para uma transformação⁶⁶ da sociedade. Ela não é um esquema a ser implantado, compreendê-la pressupõe sua apreensão por uma consciência intuitiva. Um dos princípios é a idéia da sociedade como um organismo, ou seja, com dinâmica de transformação orgânica.

Na trimembração do organismo social, a educação pertence à esfera cultural, cujo princípio norteador é a liberdade. Isto significa uma escola livre das duas outras esferas, ou seja, do Estado e do mercado⁶⁷. “O ser humano em desenvolvimento deve

⁶⁴ As principais idéias referentes à trimembração do organismo social estão descritas nos livros *Os pontos centrais da questão social nas necessidades da vida do presente e do futuro* [Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebennotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft] e *Para uma trimembração do organismo social* [Zur Dreigliederung des sozialen Organismus]. Ver referências bibliográficas em Steiner (1962 e 1976).

⁶⁵ A trimembração do organismo social foi idealizada para o macrossocial, porém, exceto nas iniciativas sociais inspiradas no pensamento steineriano, ela permaneceu desconhecida. Não há também o desenvolvimento de uma considerável reflexão crítica e científica a respeito do assunto, o que dificulta uma exploração pormenorizada e segura sobre esta concepção.

⁶⁶ Na trimembração, “fala-se menos sobre os “objetivos” do movimento social do que, muito mais, dos caminhos que na vida social devem ser seguidos” (STEINER, 1976, p.21). [... *weniger von den “Zielen” der sozialen Bewegung als vielmehr von den Wegen gesprochen wird, die im sozialen Leben beschritten werden sollten.*] (Tradução do autor)

⁶⁷ A liberdade da educação em relação ao mercado e ao Estado é somente no sentido pedagógico. Isto não quer dizer que as escolas livres operariam fora do sistema legal vigente ou que seriam independentes das necessidades financeiras. A liberdade de cunho pedagógico centraliza o ser humano no processo pedagógico, em vez de colocar a educação a serviço de valores que dizem respeito somente às relações mercantilistas ou da máquina estatal.

tornar-se adulto através da força do educador e professor independente do Estado e da economia, que pode desenvolver livremente as capacidades individuais, porque estas podem prevalecer em liberdade” (STEINER, 1962, p.27)⁶⁸. 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. O capital sob posse individual é um meio de poder que só encontra sua saudável utilização no sistema social através do individualismo ético, ou seja, por meio do desenvolvimento de um pensar intuitivo. A independência da educação em relação ao Estado e à economia é almejada em nome de uma exploração do potencial latente que as individualidades humanas possuem para desenvolver. Os princípios do mercado ou do Estado, quando se fazem valer na área cultural-educativa, operam como opressão às individualidades humanas.

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, 1962, p.91)⁶⁹

⁶⁸ [Der werdende Mensch soll erwachsen durch die Kraft des von Staat und Wirtschaft unabhängigen Erziehers und Lehrers, der die individuellen Fähigkeiten frei entwickeln kann, weil die seinigen in Freiheit walten dürfen.] (STEINER, 1962, p.27) (Tradução do autor)

⁶⁹ [Die Urteils- und Empfindungskräfte, die in der menschlichen Persönlichkeit veranlagt sind und die in einer gesunden Pflege des öffentlichen Geisteslebens zur Entwicklung kommen müßten: sie finden nicht den Weg in die sozialen Einrichtungen, in denen der moderne Mensch lebt. Diese Einrichtungen erdrücken die freie Entwicklung des individuellen Menschen.]

Steiner explora uma forma de interação social onde haja espaço para o desenvolvimento evolutivo de individualidades humanas. O elemento fluido da vida não permite esquematismos, exige uma atividade pensante viva que capte o fluxo vital da existência e, a partir deste, encontre a ação necessária para mudar. “Muitos, que se julgam práticos, são precisamente os tais abstratos. Eles não cogitam que a vida pode assumir as mais variadas formas. Ela é um elemento fluido. E quem quer acompanhá-la deve também adequar-se a esta característica fluida em seus pensamentos e sentimentos. As tarefas sociais poderão ser apreendidas somente com tal pensar” (STEINER, 1976, p.21-22)⁷⁰. A problematização de Steiner em seu ideal de sociedade é a superação de hábitos de pensamento, principalmente aqueles oriundos da visão materialista e aqueles que são modelo do modo burguês de interpretar a vida. O foco crítico de Steiner quanto à transformação da sociedade não está dirigido primeiramente à sociedade, mas aos hábitos de pensamento arraigados que não permitem uma nova compreensão do mundo social.

A questão do conflito de classes sociais é abordada também na trimembração do organismo social. Porém, o conceito de classe social é nivelador, não revelando o que de fato se passa como subcorrente na consciência do ser humano. Steiner (1962, p.22) concentra a superação da burguesia não no embate contra a classe dominante, mas no desenvolvimento de um modo de pensar que não pertence ao legado cultural burguês, nem à herança da estratificação social. Neste sentido, a Pedagogia Waldorf não veio para incitar a luta entre classes, mas para superar os problemas da sociedade por um caminho que a crítica materialista não reconhece como caminho. Como a proposta de

Von zwei Seiten her macht sich diese Unterdrückung geltend. Von der Seite des Staates und von derjenigen des Wirtschaftslebens. Und der Mensch stürmt bewußt oder unbewußt gegen die Bedrückung an. In diesem Anstürmen liegt die wirkliche Ursache der sozialen Forderungen unserer Gegenwart. Alles andere, das in diesen Forderungen lebt, ist an die Oberfläche getriebene Welle, die verbirgt, was in den Untergründen der Menschennaturen waltet.] (STEINER, 1962, p.91) (Tradução do autor)

⁷⁰ *[Viele, die sich Praktiker dünken, sind gerade solche Abstraktlinge. Sie bedenken nicht, daß das Leben die mannigfaltigsten Gestaltungen annehmen kann. Es ist ein fließendes Element. Und wer mit ihm gehen will, der muß sich auch in seinen Gedanken und Empfindungen diesem fließenden Grundzug anpassen. Die sozialen Aufgaben werden nur mit einem solchen Denken ergriffen werden können.] (STEINER, 1976, p.21-22) (Tradução do autor)*

transformação social de Steiner é um apelo ao autodesenvolvimento e isto implica num processo orgânico, ela tende a ser interpretada como utópica⁷¹.

A Pedagogia Waldorf faz parte de um movimento cultural conhecido como *Reformpädagogik*⁷² e inclui, entre seus ideais, uma escola acessível a qualquer pessoa, independentemente da classe social à qual pertença (STEINER, 1962, p.59)⁷³. Para que individualidades encontrassem espaço cultural e educativo adequado às metas universais humanas, Steiner concebeu a escola Waldorf como uma escola popular⁷⁴.

⁷¹ Steiner (1976, p. 27) problematiza antecipadamente o fato da trimembração do organismo social ser interpretada como utópica. “Quem encontrar algo utópico neste texto, a este o autor solicita que considere o quão forte se distancia atualmente, com algumas representações que se faz sobre um possível desenvolvimento das relações sociais, da vida real e se deteriora em fanatismo. Por isso, enxerga-se o que foi buscado na realidade verdadeira e na experiência de vida, como neste texto procura-se apresentar, como utopia. Alguém verá nesta exposição, então, algo “abstrato” porque lhe é somente “concreto” o que ele está acostumado a pensar e “abstrato” também o concreto então, se não está habituado a pensá-lo”. [*Wer doch etwas Utopistisches in dieser Schrift findet, den möchte der Verfasser bitten, zu bedenken, wie stark man sich gegenwärtig mit manchen Vorstellungen, die man sich über eine mögliche Entwicklung der sozialen Verhältnisse macht, von dem wirklichen Leben entfernt und in Schwarmgeisterei verfällt. Deshalb sieht man das aus der wahren Wirklichkeit und Lebenserfahrung Geholte von der Art, wie es in dieser Schrift darzustellen versucht ist, als Utopie an. Mancher wird in dieser Darstellung deshalb etwas «Abstraktes» sehen, weil ihm «konkret» nur ist, was er zu denken gewohnt ist und «abstrakt» auch das Konkrete dann, wenn er nicht gewöhnt ist, es zu denken.*] (Steiner, 1976, p. 27) (Tradução do autor)

⁷² “*Reformpädagogik* é uma crítica radical relacionada à instituição escola e alimenta uma grande parte de sua identidade a partir da delimitação da “escola regular”. Contra uma didática que pensa a partir de currículo e curso intelectuais, a *Reformschule* aposta na centralização da criança em situação de ensino e aprendizagem” (BREIDENSTEIN, 2008, p.27). [*Reformpädagogik ist in radikaler Kritik auf die Institution Schule bezogen und speist ein Gutteil ihrer Identität aus der Abgrenzung von der „Regelschule“. Gegen eine von Curriculum und Lehrgang aus denkende Didaktik setzt die Reformschule auf die „Kindzentrierung“ von Lehr-Lernsituation.*]

⁷³ “As crianças devem ser educadas para o humano e ensinadas para a vida, de modo tal que corresponda à exigência de ser estabelecida para qualquer ser humano, independente de qual classe social ele advém. O que a práxis da vida do presente demanda do ser humano, deve se espelhar na organização desta escola. O que deve atuar como espírito dominante nesta vida, tem que ser estimulado nas crianças através da educação e das aulas.” [*Die Kinder sollen zu Menschen erzogen und für ein Leben unterrichtet werden, die den Anforderungen entsprechen, für die jeder Mensch, gleichgültig aus welcher der herkömmlichen Gesellschaftsklassen er stammt, sich einsetzen kann. Was die Praxis des Gegenwartslebens von dem Menschen verlangt, es muß in den Einrichtungen dieser Schule sich widerspiegeln. Was als beherrschender Geist in diesem Leben wirken soll, es muß durch Erziehung und Unterricht in den Kindern angeregt werden.*] (STEINER, 1962, p.59) (Tradução do autor)

⁷⁴ “Na escola Waldorf Emil Molt criou ao mesmo tempo uma instituição que corresponde a uma exigência social do presente. Ela é primeiramente a escola popular para filhos dos operários da fábrica Waldorf-Astoria em Stuttgart. Além dessas crianças, há também alunos de outras classes da população, de modo que o caráter da escola popular única é plenamente salvaguardado” (STEINER, 1962, p.104). [*In der Waldorfschule hat Emil Molt zugleich eine Einrichtung geschaffen, die einer sozialen Forderung der Gegenwart entspricht. Sie ist zunächst die Volksschule für die Kinder der in der Waldorf-Astoria-Fabrik in Stuttgart Arbeitenden. Neben diesen Kindern sitzen auch diejenigen anderer Bevölkerungsklassen, so daß der Charakter der Einheits-Volksschule voll gewahrt ist.*] (Tradução do autor)

Segundo Schneider (2006b, p.115), este objetivo, concebido no nascimento da Pedagogia Waldorf, não se realizou satisfatoriamente. Ele critica justamente o distanciamento entre teoria e prática nas escolas Waldorf como principal fator desviante da Pedagogia Waldorf em relação aos seus objetivos fundamentais⁷⁵.

A partir da idéia genérica de educação livre do Estado e do mercado, Steiner concebe a autoadministração para as escolas Waldorf como processo de encaminhamento e decisão da vida da comunidade escolar. A liberdade, que na trimembração do organismo social está como meta ideal da esfera cultural (macrossocial), espelha-se holograficamente no princípio institucional (mesossocial). A escola é uma parte da esfera cultural e nela liberdade significa o poder de autoadministrar-se. O ideal que vive no todo, na esfera cultural e espiritual, vive também na parte, na instituição.

Uma reconstrução de nossa vida social tem de, por isso, obter força para estabelecer o sistema de ensino autônomo. Se homens não devem mais reger homens da maneira antiga, então tem de ser criada a possibilidade para que o espírito livre em cada alma humana torne-se o condutor da vida de tal maneira enérgico quanto é respectivamente possível nas individualidades humanas. Este espírito não se deixa oprimir. Instituições que querem regular o sistema escolar do mero ponto de vista de uma ordem econômica seriam a tentativa de tal opressão. Esta faria com que o espírito livre se revoltasse permanentemente a partir de seus fundamentos naturais. (STEINER, 1962, p.30)⁷⁶

A autoadministração é a incorporação de um ideal republicano. A escola Waldorf foi pensada como república de professores, sem alguma instância superior fora dela para a tomada de decisões. Outro fator agregado é a não separação entre quem

⁷⁵ Por um lado, as escolas Waldorf são criticadas justamente por desviarem-se de seu objetivo social fundamental e por não superarem a orientação burguesa. Por outro lado, a realidade é ampla e há situações que merecem um estudo de caso para que conclusões não se generalizem, como por exemplo, a iniciativa social Associação Monte Azul, que aplica os princípios da Pedagogia Waldorf em favelas de São Paulo. Ver em referências (CRAEMER, 2008).

⁷⁶ *[Ein Neuaufbau unseres gesellschaftlichen Lebens muß daher die Kraft gewinnen, das selbständige Unterrichtswesen einzurichten. Wenn nicht mehr Menschen über Menschen in der alten Art „regieren“ sollen, so muß die Möglichkeit geschaffen werden, daß der freie Geist in jeder Menschenseele so kraftvoll, als es in den menschlichen Individualitäten jeweilig möglich ist, zum Lenker des Lebens wird. Dieser Geist läßt sich aber nicht unterdrücken. Einrichtungen, die aus den bloßen Gesichtspunkten einer wirtschaftlichen Ordnung das Schulwesen regeln wollten, wären der Versuch einer solchen Unterdrückung. Sie würde dazu führen, daß der freie Geist aus seinen Naturgrundlagen heraus fortdauernd revoltieren würde.]* (STEINER, 1962, p.30) (Tradução do autor)

administra e quem leciona. “O sistema de educação e de ensino, do qual toda vida espiritual brota, tem que ser submetido à administração daqueles que educam e ensinam” (STEINER, 1976, p.10)⁷⁷. A escola Waldorf é projetada como espaço cultural para fomentar o autodesenvolvimento das pessoas que dela participam. A configuração institucional da escola Waldorf teve a intenção de proporcionar um espaço adequado à essência humana, que não repetisse o autoritarismo do passado e que fosse aberto aos novos anseios no processo de desenvolvimento humano. A liberdade de uma individualidade requer uma forma de ensino autônoma e, por isso, uma administração da vida escolar que corresponda a estes princípios.

Uma relação saudável entre escola e organização social existe somente se à última são aduzidas disposições humanas individuais novas formadas num desenvolvimento desimpedido. Isto só pode acontecer se a escola e o sistema educacional estiverem situados dentro do organismo social sobre a base da sua autoadministração. (STEINER, 1962, p.26)⁷⁸

Um aspecto é como a escola Waldorf foi idealizada em seu nascimento e primeiros anos de existência, outro aspecto é como esta idéia foi sendo interpretada e formatada na prática ao longo do processo histórico. A praticidade e a efetividade do ideal da autoadministração podem ser questionadas. Preparar professores acumulando responsabilidades em funções profissionais como administrar e lecionar é um grande desafio. Administração e ensino são dois campos que exigem, cada um a seu modo, um conhecimento especializado. A trimembração do organismo social é apenas uma idéia geral da sociedade ampla. Ela apenas aponta princípios para o todo. Bauer (2006, p.166) questiona a transferência do que Steiner validou no macrosocial para a

⁷⁷ *[Das Erziehungs- und Unterrichtswesen, aus dem ja doch alles geistige Leben herauswächst, muß in die Verwaltung derer gestellt werden, die erziehen und unterrichten.] (STEINER, 1976, p.10) (Tradução do autor)*

⁷⁸ *[Ein gesundes Verhältnis zwischen Schule und sozialer Organisation besteht nur, wenn der letzteren immer die in ungehemmter Entwicklung herangebildeten neuen individuellen Menschheitsanlagen zugeführt werden. Das kann nur geschehen, wenn die Schule und das Erziehungswesen innerhalb des sozialen Organismus auf den Boden ihrer Selbstverwaltung gestellt werden.] (STEINER, 1962, p.26) (Tradução do autor)*

dimensão institucional, no mesossocial⁷⁹. A autoadministração pode ser facilmente confundida como forma de gerenciar uma escola sem hierarquia. O direito de todos em expressar sua opinião e ponto de vista não significa que todos possuam o mesmo nível de responsabilidade, nem efetuem tomadas de decisão.

Uma comparação entre os ideais de Steiner - em relação à educação e sociedade – com os ideais freireanos gera um leque de convergências e divergências. Por um lado, olhar a tirania do mercado como um mal a ser superado, é uma convergência com as ideias de Freire. Por outro lado, na visão de sociedade como um todo, o legado marxista em Freire diverge do posicionamento steineriano. Para Steiner, a solução para a questão social tem sua fonte na teoria do conhecimento, esta é a baliza para as ideias de transformação de sociedade. Neste sentido, a cota materialista-dialética em Freire não se aproxima dos fundamentos fenomenológicos de Steiner. A afinidade entre ambos está no não servilismo da educação às necessidades mercantilistas. A contraposição ao neoliberalismo é um posicionamento claro em Freire⁸⁰. Para ele, o desafio da pedagogia crítica é evitar a adaptação dos educandos à sociedade e ao mercado. As reflexões sobre o papel da pedagogia de Freire no século XXI indicam esta meta.

Hoje [...] os educadores têm uma nova responsabilidade, que é a de se constituírem em críticos da cultura, e a educação deveria, então, constituir-se em uma esfera pública de deliberação, um teatro de deliberação pública que não seja controlado nem pelo Estado, nem pelo mercado. Isto é, um dever, um compromisso e uma promessa de uma educação utópica na promoção de uma democracia radical. (TORRES, 2008, p.51)

O instrumento contra a adaptação do ser humano aos preceitos do mercado que atentam contra a vida é a consciência crítica. A preparação dos educandos para enfrentar a conquista de uma posição no mercado de trabalho ocupa grande parte do

⁷⁹ “Como o conceito de trimembração de Steiner foi esboçado para um sistema macrosocial, este pode ser distorcido por uma transferência indevida no mesossocial” (BAUER, 2006, p. 166). [*Da Steiners Dreigliederungsansatz für ein makrosoziales System skizziert wurde, kann dieser durch unsachgemäße Übertragung in das Meso-Soziale verfremdet werden.*] (Tradução do autor). Bauer acrescenta, ainda, que o pensamento a respeito da trimembração permanece abstrato, pois é apenas transmitido pelos fundadores da escola – a partir dos estatutos – e não é realmente compreendido.

⁸⁰ “...teremos que criticar o neoliberalismo que é o novo demônio dos nossos dias”. (TORRES, 2008, p.42)

processo educacional, negligenciando uma série de aspectos pertinentes à existência humana que são deixados de lado. O pensamento freireano leva a uma revisão dos currículos e métodos, da estrutura escolar, da postura dos educadores, de desenvolver uma visão crítica nos educandos e educadores para que a educação não seja mero processo de tornar os seres humanos ajustados.

Uma educação sem a influência do Estado e do mercado é um ideal afim entre os dois autores. Porém, a principal divergência a respeito do macrossocial está na perspectiva de mudanças que conflitam entre reforma radical proposta por Freire e reforma orgânica proposta por Steiner⁸¹. Neste assunto os dois autores trabalham de modos distintos, pois Freire incentiva o engajamento político e Steiner o engajamento pelo desenvolvimento do espírito livre no social.

O foco numa educação popular foi um ideal de ambos. Por caminhos diferentes e perspectiva distinta, Freire construiu sua história conectado à educação popular. Sua filosofia da educação não é outra coisa senão reflexões de sua prática educativa com o povo. Sua principal contribuição foi estimular o desenvolvimento de educadores críticos para questionar um sistema educacional que era para o povo, em vez de com o povo.

A práxis de uma escola autoadministrada está baseada numa relação onde todos possuem o direito de falar. Neste sentido, dar voz a todos os participantes é implantar um permanente exercício da reflexão e da democracia. Uma ponte acessível com o pensamento de Freire está, então, no seu ideal de democracia participativa e não só meramente representativa. O exercício de somente eleger quem possa representar é um momento pontual, porém o exercício de inserir-se no debate coletivo exige que os sujeitos aprendam a se colocar e dar valor aos seus pontos de vista. O ideal de uma escola regida por individualidades livres tem desafios a serem concretizados na prática. Bauer (2006, p.190-197) identifica como problemas comuns da autoadministração a falta de confiança em liderança, conflitos por falta de uma solidariedade efetiva e de diálogo. A ênfase no fator individual – sem uma compensação no fator solidário - tem um efeito negativo no todo da escola. Quando as decisões são conjuntas, a capacidade

de dialogicidade é um fator diferencial qualitativo na condução coletiva. Este ponto de fragilização na concretização dos ideais da Pedagogia Waldorf poderia ser complementado com o pensamento freireano e seu destaque para os desafios que os grupos possuem e que não são resolvidos de forma solitária, mas solidária. Ser individualidade é conhecer o seu diferencial em relação aos outros, porém, conectando-se às necessidades que dizem respeito ao estar e fazer juntos. Evoluir como individualidade requer também o potencial dialógico. Neste sentido, o exercício do individualismo ético encontraria um complemento na proposta freireana. A dialogicidade é a forma de ser junto onde “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença”, ela é a “forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 1996, p.60). Steiner (1980b, p.88) problematiza o aspecto antissocial no fenômeno do individualismo, quando se esquece de sua dependência em relação ao organismo social e fica limitado ao egoísmo burguês. A proposta de um individualismo ético é a superação desta tendência antissocial.

A crítica de Freire à burocratização das mentes humanas e aos padrões de pensamento burguês exige igualmente uma superação de hábitos mentais⁸². Apesar da semelhança entre os dois autores em suas críticas à burguesia, há uma diferença na interpretação de como superar este obstáculo. Freire assume, com sua influência marxista, a questão do conflito de classes e este é um lado provocativo que traz ao debate crítico a inclusão social como engajamento em nome da luta por transformação. A crítica social é um elemento comum em Freire e Steiner, porém a condução do diálogo crítico não é igual na questão da diferença entre as classes sociais. Para Steiner, a individualidade é um fator supraclasse social. Este fator de incompatibilidade não aproxima os dois autores.

⁸¹ Steiner (1962, p.46) refuta os agrupamentos partidários. A união entre seres humanos deve girar em torno de valores que partam da ideia de humanidade, e não de interesses particulares que desconhecem ou negligenciam princípios da ética universal.

⁸² “É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente” (FREIRE, 1997, p.9)

A trimembração do organismo social no macrosocial como idealização de sociedade é um tema em si, sua transferência para a esfera mesossocial na autoadministração das escolas Waldorf é outra questão em si. Ambas possuem a desvantagem de serem mal consideradas quando a interpretação não parte da teoria do conhecimento de Steiner e sim de pontos de vista subjetivos. Freire e Steiner apresentam certas afinidades na concepção da relação entre educação e sociedade. Entretanto, suas divergências ocorrem devido a pontos até então não superados. A base materialista no pensamento de Freire não se aproxima da proposta de superação do materialismo, presente em Steiner em toda sua obra. A compreensão da trimembração do organismo social tem como requisito uma teoria do conhecimento que concebe uma transformação estético-orgânica do social. Esta transformação estético-orgânica do social está baseada numa prática do individualismo ético. O conceito de individualidade (espírito livre) é o referencial principal em Steiner e amplia-se em sua problematização sobre o social. O conceito de individualidade continua sendo o ponto de não aproximação com o pensamento freireano, mesmo quando ambos abordam a questão social. Entretanto, a ênfase freireana na solidariedade e dialogicidade é um elemento necessário ao exercício do individualismo ético e, neste sentido, ambos os autores têm um campo em comum.

O princípio da liberdade tem suas implicações no macro e mesossocial, inspirando o ideal de uma escola autoadministrada e livre de influências estatais e econômicas. No âmbito microsossocial, o mesmo princípio é incorporado na ideia de maiêutica. Como Freire e Steiner propõem uma renovação social, eles exploram a possibilidade do novo através de um processo que permita o surgimento de um modo de estar e agir no mundo que não repita as tendências coercivas do passado. Isto implica numa qualidade de um processo interacional maiêutico e que será explorado a seguir.

5.4 - Liberdade como processualidade interacional maiêutica

Educar para a liberdade não pode ser entendido como um objetivo pré-fixado, pois se a liberdade for formalmente definida, ser livre significaria a condição coerciva de atingir o tal objetivo formalizado. Seríamos obrigados a ter que alcançar tal objetivo formalizado, contradizendo o princípio da liberdade. “Não pode haver uma educação para a liberdade porque toda liberdade inculcada não é liberdade alguma. Educação pode somente livrar de coerções que impedem o nascimento da liberdade” (VEIGA, 2006, p.36)⁸³. A liberdade individual em Steiner e a liberdade social em Freire não são um estado, só dentro da processualidade particular ou coletiva ela vai se estabelecendo. A relação entre o seu conceito na existência – particular e interacional – e seu conceito na área pedagógica estabelece esta como preparadora para aquela; sendo que a última é apenas um caso específico da primeira e ambas estão intrinsecamente interligadas.

Preparar para a liberdade significa conceber uma série de experiências educacionais que possibilitam o desenvolvimento de capacidades que atendem às necessidades de autorrealização. Preparação está dentro da própria processualidade, ou seja, não há alguém completamente pronto, todos os seres humanos estão se preparando. Freire e Steiner partem da incompletude do ser humano e veem a educação como dinamizadora de um gradual aperfeiçoamento que não acaba. A diferença entre cada ser humano é o grau de preparação já conquistado ou o afinco em conquistá-lo, pois vinculado à preparação está a aquisição de uma consciência da responsabilidade para então agir. Neste sentido, toda e qualquer forma de educação não garante liberdade alguma e a Pedagogia Waldorf não é exceção, pois garantias partem de certezas que não cabem no conceito de liberdade. Como o papel da educação pode ser compreendido em relação à liberdade humana? Como auxiliadora de algo que está sempre nascendo. Ajudar a nascer é ser parteira e não a presunção de levar a fama de ser a mãe ou de ser o pai (dessa liberdade). O papel da educação

para a liberdade é mais humilde, pois pode no máximo colaborar para vinda do que quer nascer. Este papel da educação como ajudante no processo de nascimento, ou de parteira, é conhecido como maiêutica socrática. O sentido de maiêutica socrática ganha diferentes conotações em Freire e Steiner, que são oriundas de seus pontos de partida distintos, o social e o individual respectivamente.

A Pedagogia Waldorf tem o objetivo de ser uma educação maiêutica, cujo modo de atuar pedagogicamente parte de um conhecimento antropológico que inclui o processo evolutivo inter-relacionado das dimensões físicas, psicológicas e mentais (corpo, alma e espírito). O processo maiêutico tem a pretensão de ajudar a criar condições para o autodesenvolvimento da individualidade consciente. “O princípio fundamental de uma pedagogia integral e orientada à maioria consiste na maiêutica socrática: o criar condições de aprendizado e desenvolvimento para um aprender autodescobridor no sentido de uma parteira da personalidade que nasce” (SCHNEIDER, 2006a, p.310)⁸⁴. Para compreender isto na especificidade da Pedagogia Waldorf é necessário incluir o processo fenomenológico evolutivo da consciência que se realiza em setênios durante toda a vida do ser humano. A criança e o jovem passam por três no período escolar e estes níveis de consciência são considerados na Pedagogia Waldorf como etapas que seguem o princípio da metamorfose, baseado na fenomenologia de Goethe. O autodesenvolvimento em si é a autorrealização individual que, com o sufixo “auto”, pressupõe que não há receitas. Entender o autodesenvolvimento só é possível por autodescoberta, pois o processo é único, não é possível compará-lo a de nenhum outro. Por isso a liberdade não tem forma definida, não há prescrição sobre como alguém deve ou não se autodesenvolver, senão já não seria “auto”. A liberdade é o processo de conquista da identidade da individualidade, de

⁸³ *[Eine Erziehung zur Freiheit kann es nicht geben, weil jede anerzogene Freiheit keine Freiheit ist. Erziehung kann nur von Zwängen freihalten, die eine Geburt der Freiheit verhindern.] (VEIGA, 2006, p.36)*
(Tradução do autor)

⁸⁴ *[Das Grundprinzip ganzheitlicher und auf Mündigkeit ausgerichteter Pädagogik besteht in der sokratischen Maieutik: dem Schaffen von Lern- und Entwicklungsbedingungen für selbstentdeckendes Lernen im Sinne einer Geburtshilfe der werdenden Persönlichkeit.] (SCHNEIDER, 2006a, p.310)*
(Tradução do autor)

uma identidade que não foi herdada nem cunhada no passado. Esta identidade é desconhecida, ela quer vir à tona, este é o sentido de evolução em Steiner.

A Pedagogia Waldorf tem o objetivo de apenas preparar o nascimento. A fecundação, a gestação e a parição para este nascimento não são alçada da Pedagogia Waldorf. Na vida adulta, autodesenvolvimento implica na assunção por si mesmo do processo global, é autofecundação, autogestação e autopartejamento. A educação Waldorf é idealizada como processo para capacitar o indivíduo a realizar estes três processos por vontade própria, a partir de suas experiências na vida. A analogia sobre a parteira e momento de nascimento, emprestada da realidade natural, quando transposta à educação e com foco na criança e no jovem, pede por um deslocamento no tempo, já que prepara para o nascimento no processo escolar, mas a fecundação, a gestação e a parição ocorrem no processo da vida, depois do papel de parteira. Entretanto, professoras e professores, enquanto preparam seus estudantes, estão vivendo seus próprios processos de autodesenvolvimento. Neste sentido, os educadores são educandos, só que o nível consciente de aprendizado ocorre em outra dinâmica. Neste ponto é possível uma ponte com o pensamento freireano. Romanelli (1996, p.608) assinala a interação maiêutica como elemento comum entre ambos os autores. “‘Conhecer a si mesmo’ e ‘cuidar de si mesmo’ são máximas educativas para Freire e Steiner pois o professor que se autoconhece pode oferecer mais ao aluno”.

A maiêutica socrática em Freire é a maneira de conduzir a interação social de modo tal que uma consciência não se imponha sobre outra, transferindo conteúdos enquanto a outra apenas os recebe. Este diálogo maiêutico visa a problematização de tendências do social onde sujeitos foram subjugados a interpretar o mundo apoiados em prescrições. Como intercalado à problematização da subjugação há a intenção de transcender o medo da liberdade ou o medo da reação de quem está acostumado a oprimir, há um jogo de forças entre a conservação do modo interacional e um impulso para renová-lo. A consciência que só entende que os problemas permanecem como eles sempre foram, não consegue ser crítica, ou seja, de dinamizar-se dialeticamente com o novo sempre possível, denominado por Freire de inédito viável. A maiêutica socrática torna-se o exercício livre de mentes para criar no diálogo a tarefa conjunta

que proporciona um modo de interação social que supera a opressão e configura nova forma social necessária ao desenvolvimento do grupo. Não há receitas, este princípio Freire lembrou até o fim da vida. O princípio libertador só pode ser reinventado. A transcendência não é só na consciência, é também ação no mundo. Na unidade reflexão e ação, o inédito viável é vivido como dor. Daí a expressão freireana de partejamento, que exige coragem diante de quem está ciente do processo difícil e necessário de trazer a renovação a qualquer esfera interacional. “Não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. O conflito parteja a nossa consciência. Negá-lo é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social. Fugir a ele é ajudar a preservação do *status quo*” (FREIRE, 1997, p.42). A maiêutica em Freire é a própria condução do diálogo em conexão com a realidade. Andreola (2006, p.22) enfatiza que a maiêutica freireana não possui um caráter individualista, onde o educando extrairia o conhecimento de sua mente, porém tem um caráter intersubjetivo.

A interação com caráter maiêutico pode ser analisada sob três aspectos na Pedagogia Waldorf: na relação professor e estudantes, professor e familiares, e professores entre si. A autoeducação do professor é o elemento articulador para dinamizar o processo interacional nestas três formas de relação.

O encontro entre professor e estudante lança a contínua questão para aquele de como interagir com este para o aprendizado e desenvolvimento autodeterminado deste. Por isso, a fenomenologia do desenvolvimento humano é um pilar central como ferramenta aos docentes em sua tarefa educacional. Uma peculiaridade do universo Waldorf é a incorporação de uma linguagem imagética do professor, como ponte a ser construída para inspirar o ser do educando a autodesenvolver-se. Este pressuposto adquire diferentes facetas de acordo com a fase que os educandos se encontram. Na conjuntura pós-moderna, com as crianças absorvendo cada vez mais cedo uma relação abstrata com o mundo e uma linguagem representacional da realidade, este ideal Waldorf não pode ser considerado radicalmente. Entretanto, a linguagem imagética é o ser da consciência da criança – até o segundo setênio – que, ao ser explorada no campo educacional, estabelece uma interação maiêutica que respeita o ser da infância.

A dimensão do autodesenvolvimento de cada estudante é exclusivamente única, lançando aos docentes um processo de observação, descrição e julgamento que respeita as fases de individualização e socialização do ser que vem ao mundo. A proporção desta dimensão é o encontro do modo particular com inúmeros fatores como herança biológica e sócio-cultural, estilo de vida familiar e modo de contato com o mundo realizado fora da escola. A noção de respeito ao ser da criança é uma forma de interagir sem que o professor tenha que impingir algo, é um ideal e faz parte do processo de autoeducação do professor para conquistar esta capacidade. O objetivo é estabelecer um modo de interagir onde os estudantes descubram seu caminho próprio de aprender, sem que a educação oprima sua expressividade inerente. Entre o que sempre foi e o novo que quer ser há o despertar da criatividade para conciliar os dois.

O aprender tem que ser mais e diferente do que a assunção de tradições, isto é experimentar, testar e aperfeiçoar junto com a permanente procura por novos caminhos e possibilidades inesgotáveis. Metodicamente isto é instaurado por um processo de autoaprendizado, como - por exemplo - o texto condutor (Leittext), e por uma relação de instrutor reservada. O instrutor torna-se assim um orientador de aprendizado que presta ajuda de parceiro pedagógico na procura da própria solução. O método socrático de partejamento é o único instrumento-guia do instrutor que realmente não prejudica a capacidade de julgamento que se desenvolve no educando. (SCHNEIDER, 2006c, p. 103)⁸⁵

O universo infantil permanece intocado nas obras de Freire e provavelmente elas não colaborariam diretamente nesta questão específica da Pedagogia Waldorf. Na interação dos professores entre si o exercício maiêutico só se estabelece quando os dialogantes não operam com preconceitos ou julgamentos fixados em relação à condução do rumo da comunidade escolar. Este fator é de suma importância nas escolas Waldorf, pois a maioria delas é autoadministrada. Como a perspectiva de cada

⁸⁵ *[Lernen muss mehr und Anders sein als die Übernahme von Traditionen, nämlich ein Erproben, Überprüfen und Verbessern gepaart mit der ständigen Suche nach neuen Wegen und unausgeschöpften Möglichkeiten. Methodisch wird dies durch Selbstlernverfahren, wie z.B. den Leittext, eingeleitet und durch ein zurückhaltendes Ausbilderverhalten. Der Ausbilder wird dadurch zum Lernberater, der pädagogische Geburtshilfe beim Finden der eigenen Lösung leistet. Die sokratische Methode der 'Geburtshilfe' ist das einzige 'Führungs'-Instrument des Ausbilders, das die sich entwickelnde Urteilsfähigkeit des Auszubildenden wirklich nicht beeinträchtigt.]* (SCHNEIDER, 2006c, p. 103) (Tradução do autor)

um e a correspondente noção entre o que deve permanecer como está e o que deve mudar diferem um do outro, de acordo com a subjetividade dos participantes, este é um fator gerador de conflitos. A administração dos conflitos torna-se o principal elemento determinante do sucesso ou não na tomada de decisões que abrangem a vida escolar. A problematização freireana poderia ser de grande importância, pois toca no ponto frágil das relações de poder entre seres humanos. O ideal de autoeducação dos professores requer a consideração crítica sobre a questão do poder. Steiner concebeu uma idéia de escola onde as determinações são exercidas a partir de impulsos internos à comunidade escolar e não coerções externas. O sucesso ou não desta condução coletiva depende da conscientização de todos.

Na interação entre professores e familiares a dialogicidade toma outra dimensão, de acordo com o grau de interesse dos familiares na concepção educacional Waldorf, do nível de consciência em relação a este e do correspondente nível de envolvimento na educação dos filhos. Como cada criança tem um universo familiar com características únicas, a dialogicidade professor e familiares incorpora inúmeros matizes. A modernidade é um processo de instalação da impessoalidade entre seres humanos e a pós-modernidade é a manifestação aguda daquela. Recuperar a personalidade é a tentativa de transpor tendências negativas já incorporadas no tecido social. A maiêutica entre professor e familiares só é possível quando o ideal de autoeducação é assumido por ambos os lados. A dialogicidade para administrar afinidades e desafinidades tem seu sucesso na reciprocidade, em nome do processo de desenvolvimento da criança ou jovem, e tem seu insucesso nas incompatibilidades não superadas entre os adultos. O contributo freireano de aceitação humana para configuração de uma reformulação de valores pautada na diversidade poderia ser de suma significância neste campo das relações humanas.

O ser humano é incompleto e no seu processo de completamento está seu curso evolucionário. A maiêutica é a postura de ajuda para que o novo, que precisa se fazer presente, tenha condições de vir à tona, tanto em processos individuais como sociais. Apesar das perspectivas diferenciadas entre Freire e Steiner, ambos pautaram-se numa processualidade interacional que explora o inusitado no ser humano.

A dinâmica de convergências e divergências entre os dois autores foi explorada, neste capítulo, a partir do conceito de individualidade e sua relação com a opressão, passando pela concepção de educação e sociedade e, finalmente, pela maiêutica. Como proposta frutífera de um diálogo enriquecedor entre ambos os pensadores, apresento no próximo tópico um esboço de uma Pedagogia Waldorf Crítica.

5.5 – Em direção a uma Pedagogia Waldorf Crítica

A crítica é uma arma e como toda arma, é necessário aprender como utilizá-la. Dialeticamente considerada a arma pode construir e destruir. O trivial é o contexto do cotidiano, a partir da prática podemos desvelar os mundos que compõem o trivial. Exemplo prático de arma é a faca. A sua trivialidade guarda a construção positiva do ato de cortar alimentos (destruir) para poder oferecê-los à nutrição de alguém, que sem a faca não seriam consumíveis. A trivialidade da faca guarda a construção positiva de defender-se num contexto interacional que há ataque. O sujeito mostra com a faca o limite do ataque. Limite do ataque é a negatividade do próprio ataque, que gera a defesa do atacado e ameaça o atacante. A faca guarda a destruição porque é meio de pôr um fim no outro. Essa trivialidade nos é reportada diariamente pelos noticiários que mostram a faceta nua e crua da vida.

Quem pretende dialogar criticamente está usando uma arma. Ter consciência crítica da crítica é saber se colocar no mundo usando uma arma. Esta consciência é uma pergunta pelo como se está usando esta arma no mundo. Uma Pedagogia Waldorf Crítica define uma qualidade da consciência, em como aplicar esta crítica quando ela vasculha o objeto a ser interpretado.

Aproximar as teorias distintas de Freire e Steiner abre um amplo leque de discussão. Uma Pedagogia Waldorf Crítica teria como ponto de apoio principal a ideia de autoeducação como tradução prática do embasamento epistemológico em Steiner. Como apontado no estudo empírico, o referencial epistemológico steineriano não foi explorado pelos professores e tampouco a problematização do oprimido foi abordada. A

autoeducação dos professores é um campo aberto de possibilidades de desenvolvimento e este estudo poderia colaborar neste sentido. Como ampliação do individualismo ético a ser exercido pelos educadores Waldorf, o debate sobre a opressão – com uma visão ampliada de Freire - poderia enriquecer as reflexões sobre a prática Waldorf. O desenvolvimento da consciência crítica é parte integrante do desenvolvimento de um individualismo ético e é necessário ao processo de autoeducação dos educadores. A Pedagogia Waldorf encontra-se numa fase histórica de desenvolvimento de uma revisão dos seus resultados. A experiência acumulada tem sido aproveitada para reavaliar ou questionar a teoria. A postura crítica é reivindicada por pensadores que tiveram contato com a práxis 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, 2010, p.27)⁸⁶

O estilo de criticidade presente no pensamento de Freire poderia colaborar com a Pedagogia Waldorf se houvesse um reconhecimento por quem trabalha com ela da necessidade e do valor que reside no legado deste autor para a educação como um todo. Vislumbrar uma possibilidade de ganho com o diálogo entre os dois autores tem como pré-requisito, por um lado, a abdicação da noção de que a teoria de Steiner seria autossuficiente, e por outro lado, o trabalho de verificação da leitora, ou do leitor, se sua interpretação está, ou não, operando com preconceitos. De outro modo, a proposta de aproximação entre os dois autores não rende um debate frutífero. Como exercício

⁸⁶ *[In my view the new generation of Waldorf schools and teachers needs to find a way of re-creating this education out of their insight into the needs of their pupils in the social context they find themselves in, whilst taking a critical perspective on Waldorf traditions. Crucial to this endeavour is the question of sustainable teacher learning in the sense that it is self-generating, self-sufficient, enduring, is teacher driving and teacher led. (...) I use the phrase teacher learning to describe the processes whereby teachers develop and sustain their professional expertise, create their professional identity and contribute to their professional community.]* (RAWSON, 2010, p.27) (Tradução do autor)

dentro do campo científico, estas reflexões não estão sendo geradas para criar uma hierarquia sobre a realidade prática da Pedagogia Waldorf e determinar a esta o que deve ou não ser feito⁸⁷. A contribuição está ligada diretamente à ciência da educação e pode alcançar a realidade prática da Pedagogia Waldorf se as pessoas que a efetivam se dispuserem a isto. Por isto, este esforço de síntese dirigiu-se aos princípios fundamentais dos autores. Isto não quer dizer que uma crítica em relação aos pensamentos de ambos foi negligenciada. Preferiu-se explorar o encontro de ambos na raiz dos princípios de onde emanou a inspiração de suas obras. Freire e Steiner preocuparam-se com a superação da opressão humana, entretanto, isto não quer dizer que um diálogo entre as duas teorias se estabeleça facilmente. Há muitos problemas práticos deste possível diálogo porque o pensamento de ambos foi absorvido e desenvolvido por grupos sociais distintos, que pertencem a setores da sociedade que no processo histórico estiveram afastados. Para realizar uma aproximação entre os dois pensadores, fez-se uma releitura ampliada de Freire e de Steiner. A opressão está sendo discutida numa dimensão reinventada, evitando formas reducionistas de compreender o fenômeno. O debate está focado em termos atuais para não redundar em anacronismos e inclui a complexidade e a multiplicidade da manifestação da opressão. No pensamento freireano o tema da opressão recebeu ênfase especial e no pensamento steineriano ele permaneceu implícito, é neste sentido que se explora um possível diálogo entre ambos. Entender a Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade inclui a discussão da antítese, da opressão. Neste sentido, o diálogo entre os dois autores poderia ampliar a potencialidade da pedagogia.

Freire assumiu a ala esquerda no exercício de seu pensamento político e social. Enquadrar Steiner neste tipo de comparação é difícil, pois o próprio autor nunca se formatou a qualquer esquema político⁸⁸. Aliás, as obras steinerianas são cercadas de

⁸⁷ Não há pretensão de fazer o papel de uma *intelligentsia*, de quem se suporia um tácito conhecimento, no qual a realidade prática deveria se espelhar.

⁸⁸ “..., eu me mantinha o mais longe possível de todas as convicções partidárias”(STEINER, 2006, p.125). “Por intermédio delas [algumas pessoas] tive o ensejo de ocupar-me com Karl Marx, Engels [...] Com nenhum deles consegui estabelecer um vínculo interior. Para mim era pessoalmente doloroso ouvir que as forças econômico-materiais seriam os suportes da verdadeira evolução na história humana, e que o espiritual deveria ser apenas uma supra-estrutura ideal dessa infra-estrutura ‘verdadeiramente real’. Eu

mal-entendidos e distorções, não só na sociedade em geral, como também dentro das iniciativas sociais que se inspiraram nos seus pressupostos. Mal-entendidos e distorções sobre suas obras os dois autores têm em comum, pois Freire também sofreu críticas injustificadas. Defesas ou ataques que partem de modos reducionistas de compreender a realidade geram dogmatismo ou crítica destrutiva, respectivamente. Criticar destrutivamente Freire ou Steiner é tendencioso quando se faz uma leitura seletiva de suas obras, ou seja, quando se aborda apenas algum aspecto fragmentado e conclui-se que já se compreendeu o todo. O pré-requisito de incorporar qualitativamente os conceitos dos dois autores não é preenchido por inúmeros dos seus críticos.

Steiner tem um modo peculiar de explorar os conceitos que exige uma dedicação prolongada para uma compreensão satisfatória do seu pensamento⁸⁹. Estes fatores revertem negativamente para a interpretação de seu pensamento quando as exigências de dedicação prolongada não são atendidas, ainda mais quando Steiner teve a audácia de reinserir os conceitos de alma e espírito na ciência não como subprodutos dos fenômenos fisiológicos ou das interações sociais, mas como instâncias autônomas. O caminho mais seguro para se aproximar e entender o pensamento steineriano é a sua teoria do conhecimento. O longo tempo em que a ciência não lidou com os conceitos de alma e espírito também gerou hábitos reflexivos e lacunas que não conseguem ser suficientemente dinâmicos para o salto de compreensão necessário para apreender a proposta steineriana⁹⁰.

conhecia a realidade espiritual. As afirmações teóricas dos socialistas significavam, para mim, fechar os olhos diante da verdadeira realidade.

Nesse contexto, porém, eu tinha bem claro que a 'questão social' propriamente dita era de importância ilimitada. Todavia, o aspecto trágico da época parecia-me ser o fato de ela estar sendo tratada por pessoas totalmente dominadas pelo materialismo da civilização contemporânea. Eu achava que justamente essa questão só podia ser formulada corretamente por uma cosmovisão espiritualista" (STEINER, 2006, p.127).

⁸⁹ Colin Wilson (1988, p.7-9), ao escrever a biografia de Steiner, comenta justamente sobre a barreira que encontrou - para compreender o autor – no estilo expressivo.

⁹⁰ A proposta de Morin (2005, p.18), no sentido de uma evolução da compreensão do fenômeno humano, é a inclusão de dimensões abandonadas pela ciência. "*O conhecimento que propomos é complexo: [...] porque dá novamente sentido às palavras perdidas e esvaziadas nas ciências, inclusive cognitivas: alma, espírito, pensamento*".

Freire, por sua vez, deixou impregnado em sua linguagem um otimismo que, numa primeira leitura, camufla os limites de sua pedagogia crítica. Por ter enfatizado a prática e não ser tão preciso na teoria, há margens de interpretação em ambas que, por um lado, são o princípio da reinvenção de um educador que não queria burocratizar mentes humanas, mas que, por outro lado, tornam-se dependentes do nível de desenvolvimento de quem as interpreta. Definir quando o problema está no interpretado (Freire) ou em quem interpreta (leitores, críticos, educadores, o autor) é uma questão em si. Por isso, evitou-se uma forma tendenciosa de aplicar seu pensamento que enfatiza apenas uma das escolas de pensamento que o inspiraram em detrimento de todas as outras.

Num certo sentido, o esforço de síntese aqui proposto é a tentativa de preconceber uma revitalização da Pedagogia Waldorf com uma revisão crítica onde for possível obter resultados frutíferos com o diálogo entre as perspectivas freireana e steineriana. O debate entre os dois autores está nos seus primeiros passos e há uma série de aspectos que podem e precisam ser abordados, porém, que não poderão ser contemplados totalmente devido aos limites práticos e objetivos na realização deste estudo⁹¹.

Quando definimos o objeto, o “que” do estudo, temos uma unidade. Quando perguntamos pelo “como” temos uma multiplicidade. Cada um imprime um caráter em como usar a arma, a crítica. A mensagem implícita que Freire deixou foi seu estilo de ser crítico. Neste estudo, Pedagogia Waldorf Crítica é uma tentativa de evidenciar as possíveis contribuições dessa interação dialógica. Não há, de forma alguma, a pretensão de simplesmente inserir as concepções freireanas nos princípios da Pedagogia Waldorf. O intuito, pelo contrário, é trazer o debate de Freire e ampliar a discussão sobre a Pedagogia Waldorf.

Crítica freireana inclui uma série de aspectos: a positividade no ser mais das pessoas, a transcendência do medo da liberdade, o reconhecimento da construtividade do conflito quando ele é orientado dialogicamente, o incentivo à participação de todos

na reconstrução do social para que todos aprendam a falar a sua palavra, a necessidade de transformação interna e externa dialeticamente, a esperança como vocação do ser humano em continuar seu completamento, pois todos são incompletos. Estes aspectos possuem caráter principiológico, permeiam a atitude humanista de refletir e transformar, dentro de uma relação maiêutica, que institui uma estrutura de interação que estimula a ampliação da consciência de cada dialogante e incentiva assim a sua iniciativa.

Estes aspectos descrevem como Freire usou a crítica, ou seja, o modo de aplicar a intencionalidade da consciência no seu encontro com o mundo e com o outro, para detectar onde estes aspectos não estão acontecendo e transformar o mundo dialogicamente para que estes aspectos passassem a acontecer. O modo de aplicar a intencionalidade da consciência revela a ética freireana, que é ativamente esperançosa, pois faz o futuro não ficar aguardando. A criticidade freireana atinge o cerne dos conflitos sociais humanos que é a tensão entre diferentes valores dentro dos julgamentos presentes no cotidiano. Sua criticidade é intenção de superar o julgamento social que exclui o outro, seu jeito diferente de sentir e ser, sua outra maneira de fazer as coisas. O julgamento social crítico para Freire é uma categoria de construção de valores no social dentro da diversidade, não pautada pela exclusão.

Criticidade contextualizada dialogicamente significa não aplicar um modo de agir implantado por alguns num lugar e tempo, no lugar e no tempo de outros sujeitos, aquilo que só serve para aqueles e não para estes. A Pedagogia Waldorf Crítica, ciente dessa necessidade dialógica, criaria sintonia com seu contexto. No Brasil – ou em culturas onde a metodologia não teve sua origem - isto significa uma escola Waldorf não importadora de modelos ou receitas que não condizem com sua realidade sócio-cultural. Acrescentar alguns itens da cultura nacional e afirmar-se como já adequada ao contexto não é suficiente. Os educadores Waldorf no Brasil precisam descobrir a partir de si próprios (este estudo não oferece modelos), numa descoberta dialógica, quais são as tarefas prementes. Os depoimentos do estudo empírico (Cap. 4) demonstram a

⁹¹ Os limites aqui referidos são o tempo necessário para leitura, reflexão e redação das conclusões que geraram um volume considerável de apontamentos. Ampliar ainda mais a abordagem, sem o devido e

insatisfação de alguns docentes com reproduções esquematizadas que são impostas por uma sistematização de valores que remonta a uma relação entre o colonizador e o colonizado. Dogma é algo que contradiz absolutamente com tudo o que o mentor da Pedagogia Waldorf quis propor como educação, que, aliás, sempre acentuou como qualidade de um educador a importância de um pensar não esquematizado (STEINER, 1971, p.73). Educadores dogmatizados ou dogmatizadores estão sendo colocados em questão por testemunhas que atuam dentro do contexto da educação Waldorf no Brasil. A criticidade desses educadores assinala a opressão cultural dentro do movimento.

A primeira escola Waldorf teve a supervisão do próprio Rudolf Steiner na sua fase inicial. A configuração que a Pedagogia Waldorf obteve em sua prática foi a conciliação entre a idéia de educação em relação às necessidades das pessoas que lá viviam⁹². Foi o encontro entre a percepção dessas necessidades (contexto) e a idéia. 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. Goethe descreve três níveis de relação do ser humano com o processo artístico-criativo: a imitação, a maneira e o estilo. Os três níveis compõem estágios de conquista de autenticidade. Com seu pensamento global e integral, Goethe (2005, p.186-187) afirma o plano conjunto do valor artístico e ético, “pois uma vez que todas as ações dos homens provêm de uma única fonte, elas também se assemelham em todas as suas consequências”. A autenticidade é critério de veracidade da autorrealização. Criar estilo significa entrar no processo de

merecido embasamento, redundaria numa superficialidade da comparação do estudo.

⁹² A primeira escola Waldorf foi fundada em Stuttgart em 1919, porém ela não é um modelo para se imitar, “mas somente um exemplo para uma prática pedagógica que se respalda numa ampla visão do ser humano” (VEIGA, 2006, p.40). [..., sondern nur ein Beispiel für ein pädagogisches Handeln, das sich auf eine erweiterende Sicht des Menschen stützt.] (Tradução do autor)

autodescoberta, cujo teor de dependência em relação à etapa imitativa não pode ser pré-estipulado.

O campo social com o seu correlato jogo de forças que querem manter as coisas como sempre foram e as que querem mudar as coisas apresenta o ponto de conflito. Freire explorou em suas obras este ponto onde o social se reconstrói. Partir do contexto é observar a realidade como ela se apresenta e não ficar teorizando como tinha que ser. De modo geral, o contexto das escolas Waldorf apresenta desafios na atualidade que não são resolvidos com aplicação de respostas prontas. Um ponto questionado nas escolas Waldorf, no mundo todo, de modo geral, tem sido seu sistema de autoadministração.

O crescente questionamento da eficiência de autoadministração através do próprio colegiado leva, contudo, a alguns fatores críticos, cujas causas foram provocadas por impulsos externos: a baixa propensão, frequentemente observável, a uma revisão estrutural e/ou de conteúdo; pais e alunos que se tornaram mais críticos como usuários da escola; tendência a situações de burn-out dentro do colegiado, crises financeiras cada vez mais frequentes; concorrência com modelos pedagógicos alternativos; mudanças na confiabilidade da parceria pública através de modificações jurídicas. (BAUER, 2006, p. 190)⁹³

Uma renovação da Pedagogia Waldorf passa pelo crivo daqueles que decidem como esta deve acontecer na prática. A autoadministração discutida acima diz respeito às decisões pedagógicas sobre o rumo escolar e sobre a realização de uma educação para a liberdade. Ela é o espaço de legitimação de procedimentos pedagógicos que podem ser considerados em sua vinculação à proposta da teoria de Steiner. O exercício do individualismo ético dos educadores se expande em diversos momentos da vida escolar. A autoadministração escolar é espaço também de construção de consciência crítica dentro do processo de autoeducação dos professores. O desafio é não deixar a Pedagogia Waldorf cristalizar-se em fórmulas prontas ou perder-se em dogmas que

⁹³ *[Das zunehmende Hinterfragen der Effizienz von Selbstverwaltung durch die Kollegien selbst lässt jedoch auf einige kritische Faktoren schließen, deren Ursachen oft von äußeren Impulsen initiiert wurden: Eine vielfach zu beobachtende geringe Neigung zu inhaltlicher und/oder struktureller Revision; kritischer gewordene Eltern und Schüler als Nutzer der Schule; Tendenz zu Burn-Out-Situationen innerhalb der Kollegien, immer häufiger Finanzierungskrisen; konkurrierende Mitanbieter mit alternative pädagogischen*

contradizem seu embasamento teórico. Porém, todo impulso renovador precisa também de reconhecimento. Entre inovar ou preservar, surge a tensão entre conservadores e progressistas.

A problematização entre conservadores e progressistas dentro do corpo social é a dinâmica conflitiva entre tradição e inovação. Em cada aspecto da vida escolar os sujeitos posicionam-se dentro dessas tendências. A situação que uma escola Waldorf vivencia é particular. O exercício crítico de perceber seu contexto, verificar necessidades de manter ou mudar, dialogar num processo consciente de como julgar essas percepções e decidir então sobre o rumo do destino escolar, é tarefa para os sujeitos que estão vivendo dentro do contexto. Como princípio geral nas escolas Waldorf, não há instância externa determinadora dos fatos. Este é o ponto que aumenta a exigência sobre os participantes. Está tudo na mão daqueles que vivem a escola.

A questão da liberdade está conectada à questão do poder. Com este estudo em duplo sentido: poder de se tornar individualidade e poder de sujeitos sobre outros. Afirmar que na escola Waldorf não há hierarquia, pois as decisões no sistema de autoadministração são obtidas em reuniões consensuais, é ilusão. Há a necessidade de hierarquia. Problematizá-la sem gerar e repetir o fenômeno da opressão é ter consciência integral da decisão. Os procedimentos de como observar os fenômenos que ocorrem na escola, de como julgá-los e de como decidir sobre os julgamentos são as etapas da autoadministração escolar. O ponto nevrálgico está em decidir quem vai decidir e de como se toma essa decisão. Quando não se olha para o olho do furacão, pode-se redundar em democracia superficial ou em consensualismo nivelante. Neste assunto, a epistemologia da curiosidade defendida por Freire seria um ponto de apoio para a prática Waldorf.

A suspeita de que toda a interação humana, toda a experiência humana, na medida em que envolve relações de poder, envolve relações de dominação e deve, portanto, ser submetida a uma crítica sistemática. Se isso se aplica à interação entre pessoas individuais (a criança e os seus pais, a crianças e os professores, as vinculações no interior da família) muito mais ainda se aplica às interações entre as pessoas e as

instituições. Por isso é válido afirmar que este modelo epistemológico da suspeita revela como a lógica do capital e, especialmente, a lógica e os direitos da propriedade privada tendem a prevalecer, na prática e juridicamente, sobre a lógica e os direitos das pessoas. (TORRES, 2008, p.45)

Freire destacou a necessidade da democracia participativa como construção do tecido social pelos sujeitos como aquisição da autonomia. Cada escola Waldorf é um laboratório vivo que também carrega esse ideal republicano.

O mandato republicano é um modelo aristocrático na sua essência, ainda que um modelo com tempo limitado, e o problema que surge incessantemente é que os professores das escolas Waldorf não conseguem resistir à tentação de contrariar as decisões feitas pelos titulares dos mandatos. Quando isso acontece, a autogestão republicana fica severamente enfraquecida e os membros, desanimados por assumir tais responsabilidades. (GLADSTONE, 2010, p.41)

A prática (o contexto) tem-se revelado problemática, pois a criticidade apresenta seu lado negativo quando há mais discussão que solução, ou quando as soluções são paliativas (os problemas logo voltam), ou quando as soluções são iatrogênicas⁹⁴, quando ao tentar solucionar, criam mais problemas do que antes existiam.

Dialogicidade na teoria é solução, mas na prática exige tempo e energia das pessoas que precisam dedicar-se aos encontros. Se o tempo exigido passa dos limites, e decisões não foram tomadas, apresenta-se outro problema. As escolas Waldorf recebem o reflexo do que está acontecendo no mundo, pós-modernidade cria desorientação pelo fluxo incessante de informações díspares e pela diversidade sem referencial. A velocidade das mudanças e a intensidade colocam em cheque julgamentos que eram tidos como certos.

Na autoeducação dos educadores Waldorf há a pergunta pela sua autorrealização. O critério do que ela ou ele necessita ainda reproduzir, do que ela ou ele já construiu de identidade própria através da experiência de vida e profissional, e se ela ou ele está conquistando uma identificação entre o que faz, o que sente e pensa, é

⁹⁴ Baumann (2000, p.15) toma a palavra iatrogenia, originalmente utilizada no campo da medicina, que designa doenças causadas pelos remédios usados no tratamento, para descrever fenômenos sociais onde os sintomas não foram gerados espontaneamente, mas causados pelas medidas tomadas (politicamente ou administrativamente) para solucionar tais problemas.

uma pergunta dentro do próprio processo de conhecer-se. Autoconhecer-se não basta, a pergunta também é se está se autodeterminando. Quanto mais afinado e embebido com a cultura brasileira estiver o docente, maior será sua capacidade de, percebendo criticamente sua contextualidade atual, e vinculado à idéia de autorrealização, fomentar sua fantasia para criar a renovação que lhe cabe. Esta é uma tarefa com a dimensão pedagógica na interação da sala de aula, dimensão social na interação com professores ou pais e na dimensão individual.

No contexto da sala de aula o diálogo é entre o que os alunos trazem à escola e o que o educador leva a eles também. A criticidade do professor neste contexto é a relação entre o que ele percebe do mundo e o que os alunos percebem do mundo. A conciliação da idéia de autorrealização depende da aquisição de experiência dentro do processo de desenvolvimento pessoal e social. Os alunos estão despertando consciência cada vez mais cedo e isso é um choque com a expectativa pedagógica. O modelo do passado foi elaborado quando não havia este choque. A autoeducação do professor é a sua disposição para encontrar um meio de interagir com seus alunos num diálogo maiêutico. Porém os alunos têm uma dinâmica de desenvolvimento da consciência cada vez mais particularizada. O grau de heterogeneidade no nível de desenvolvimento está aumentando em cada sala de aula, fazendo com que os procedimentos pedagógicos do passado que davam certo não funcionem mais no presente. Segundo McAllen (2005, p.13), o paulatino desaparecimento de uma homogeneidade dos alunos, que havia nas décadas de 60 e 70, quando, portanto, era mais fácil a relação ensino-aprendizagem, exigiu uma reformulação ou o incremento de medidas pedagógicas que visassem uma aprendizagem mais profícua. Com o grau de complexidade e exigências, e com a demanda de renovação que está vindo dos tempos pós-modernos, a Pedagogia Waldorf está sob o sinal de que precisa ser reinventada. A reinvenção é um desafio para profissionais que nem sequer amadureceram o conceito de Pedagogia Waldorf e para profissionais que se prendem em receituários ou formas cristalizadas. Como reconhecer que uma inovação está vinculada aos propósitos da Pedagogia Waldorf, ou se é uma invenção desviante, é a questão principal.

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. Entretanto, inovação para quem tem perfil conservador é palavra que incomoda e conservar, para quem tem perfil de inovar, é palavra que estanca. Julgar o que muda ou não, e como, coloca em pauta também o problema do tempo da experiência. Quem está há mais tempo na Pedagogia Waldorf tem o desafio de transmitir o valor da experiência respeitando a necessidade da inovação. O impasse a quem é experiente, é como transmitir ao neófito sem que o conhecimento provoque já no começo algum engessamento. Aos iniciantes, a tarefa é adquirir conhecimento sobre a pedagogia sem que ele se fixe como padrão.

O exercício dialógico do encontro é a experiência necessária para cada um desenvolver o seu individualismo que, para ser ético segundo Steiner, pressupõe o desenvolvimento do pensar intuitivo. O encontro entre o tradicional e o inovador é ponto de formação do tecido social. Quando prepondera o conservadorismo, o desenvolvimento atrofia. Quando a inovação é sem critérios, há o risco de se perder a referência da identidade. Desenvolver capacidade de julgar o que é ou não adequado no seu contexto, é elemento chave no desenvolvimento pessoal e da escola Waldorf.

Freire manteve sua positividade em relação ao ser humano diante dos conflitos, vendo que neles estava a oportunidade para o inédito viável. Positivar o que é percebido como negativo (conflito) é arte de viver que se aprende a partir do contexto, não de livros. Dentro do autorrealizar-se do educador Waldorf está sua consciência de classe, que foi a configuradora de seus valores ao longo da sua biografia e lhe empresta uma identidade (com aspectos permanentes e outros provisórios). Desconsiderar o significado da sua identidade de classe social é manter um ponto cego na sua avaliação sobre os fenômenos, que opera como possuidor de uma verdade, cujo valor se não for relativizado no encontro com o outro ou transcendido por consciência

intuitiva, permanecerá cristalizado impedindo tanto a liberdade social (Freire), quanto a individual (Steiner). O modo de pensar pertencente a um grupo social atua como um dos mais fortes condicionamentos, como força inibidora da manifestação do cerne humano (SCHMIDT-BRABANT, 1980, p.57).

Desconsiderar o significado de individualidade é manter outro ponto cego na sua avaliação dos fenômenos, que atua como um vácuo. Todo referencial pautado nesse vácuo não adquire ponto de apoio na essência humana e, ficando sem base, crê que este conceito trata-se de um nada. Nessa ilusão, aposta mais nos condicionamentos e determinismos emprestados ora pela herança genética, ora pelo que foi cunhado na socialização. O pior cego é o que tem olhos para ver, mas não vê que ele mesmo não quer enxergar.

Considerar a sua identidade de classe social é ter ciência de que se olha o mundo com lentes coloridas e de que se interpreta a realidade e a Pedagogia Waldorf com a cor dessas lentes. Com essa consideração há o trabalho de separar o joio do trigo. Para chegar a essa separação, entra em questão o conceito de individualidade que não pode ser considerado superficialmente. Ninguém é totalmente individualidade. Em sua profundidade, individualidade não é total no momento pontual, só no global do processual, ou seja, cada um descobre o significado – se desenvolver consciência para isso - do que é a sua individualidade não só no aqui e agora de hoje, mas também em todos os momentos do passado e do futuro. Individualidade requer revelação e isto se efetua ao longo de todo o percurso da vida.

Os professores Waldorf realizam em seus processos de vida essa dialética entre consideração e desconsideração em cada ato que decide o rumo de suas vidas pessoais e profissionais. O rumo profissional diz respeito ao que é considerado e desconsiderado dentro da relação de sala de aula (que perfaz o processo pedagógico) e da relação dos professores entre si e com os pais, configurando o destino da comunidade escolar.

O destaque ao papel dos professores, culminando em sua autoeducação e autorrealização, mostra um limite. Elas ou eles não constroem a escola só entre professores. Escola Waldorf traz o desafio social de sua autoadministração com a

participação dos pais. A Pedagogia Waldorf Crítica aponta a autoeducação dos pais como tão importante quanto a autoeducação dos professores. Assim, pais que desconsideram sua identidade de classe social, que é o ponto cego por detrás de seus julgamentos, enxergarão muito mais suas projeções subjetivas dependentes de uma estratificação social, do que os propósitos da Pedagogia Waldorf. O sentido e a exigência da evolução humana são iguais para todos, uma revisão e reformulação dos conceitos são necessárias a cada encontro, em cada diálogo configurador do tecido social vivo da comunidade escolar Waldorf, tanto para professores como para pais. Esta questão, problematizada na contextualidade da pós-modernidade, traz à tona como tema a dicotomia da relação professores e pais, num encontro que pode tender para uma relação de prestação de serviço e cliente (nos moldes da cultura de mercado). Ou a relação pode ser o ensejo para que educadores escolares e educadores familiares se autoeduquem no diálogo. O encadeamento do diálogo assume o papel fundamental na condução da comunidade escolar, pois cada família também traz sua dinâmica de manter-se como vem sendo e de renovar-se. O discernimento entre a força que quer conservar-se e a que quer mudar como está, gera - dentro de uma época cultural com intensas e aceleradas mudanças - uma tensão que precisa ser administrada para não se extrapolar os limites da condição humana de cada ser (nem de professor, nem de pais, nem de alunos, nem da comunidade escolar como um todo). Esta problematização leva à consciência a tendência de já vir embutido na palavra mudança uma necessidade implícita de que esta seja rápida ou lenta, de acordo com a interpretação subjetiva de cada um. Cada diálogo configura, através da intencionalidade dos dialogantes, conscientes ou não dessa intencionalidade, o discernimento do “que” e do “como” as coisas como vem sendo precisam, ou não, mudar.

Na questão da autoadministração escolar, dentro de um exercício para se chegar ao consenso, o processo é muito mais longo e profundo do que o democrático. O ponto frágil da Pedagogia Waldorf é tomar de forma cristalizada modelos de autoadministração, cujo perfil era adequado em determinada época e lugar, mas que se tem demonstrado incoerente com as necessidades do século XXI, quando nem todas

as decisões podem exigir um processo de diálogo demorado. Dentro da dialogicidade na pós-modernidade há a necessidade da crítica ao diálogo, no sentido de potencializá-lo qualitativamente. Acelerar decisão que precisa ser tomada com parcimônia é ser precipitado. Retardar decisão com ponderação excessiva é perder as oportunidades e exigências do momento presente. Descobrir um processo pessoal, pedagógico e comunitário autoadministrativo que não caia nos extremos, na conjuntura cultural pós-moderna, possui um perfil sem precedentes na história humana. Está todo mundo aprendendo a nadar, estando pela primeira vez na água. Isto significa que não há um modelo para todas as escolas se autoadministrarem, nem um modelo para formatar o diálogo. O caminho é criar o modelo, com tudo o que isto implica em experimentar o que não é conhecido e, para que este processo não repita os erros do passado, a certeza precisa estar dialeticamente relacionada com a dúvida. “A vida social do presente apresenta tarefas sérias e vastas. Reivindicações por novas instituições nesta vida estabelecem-se e indicam que caminhos devem ser procurados para a solução destas tarefas que até então não foram pensados” (STEINER, 1976, p.23)⁹⁵.

O modelo para hoje implica em criar o adequado para cada configuração dialógica e isto, por conseguinte, depende do autoconhecimento de cada dialogante e do conhecimento de cada um em relação ao outro. A principal colaboração de Freire para a Pedagogia Waldorf é o ponto central de sua filosofia da educação e sua proposta libertadora. A problematização do opressor e do oprimido toca no ponto delicado da questão do poder, que permeia todo e qualquer corpo social. Esta questão mal encadeada traz resultados negativos. Em seu encobertamento, mantém ativo no inconsciente a fonte geradora dos problemas. Trazer o debate freireano para a Pedagogia Waldorf é discutir as possibilidades evolutivas desta. Então, falar de uma Pedagogia Waldorf Crítica é esboçar um projeto audacioso. Nesta audácia está o reconhecimento de que o pensamento crítico, que inclui as questões materialistas, é mais útil à transformação re-humanizadora do mundo do que a falácia sobre o

⁹⁵ *[Das soziale Leben der Gegenwart stellt ernste, umfassende Aufgaben. Forderungen nach Neueinrichtungen in diesem Leben treten auf und zeigen, daß zur Lösung dieser Aufgaben Wege gesucht werden müssen, an die bisher nicht gedacht worden ist.] (STEINER, 1976, p.23) (Tradução do autor)*

espiritual. “Este mero falar de espírito, [...], isto é hoje talvez mais prejudicial que o materialismo, que começou em meados do século XIX e até hoje se expande” (STEINER, 1980b, p.44)⁹⁶. Nesta audácia está incluída também a vinculação com os fundamentos da Pedagogia Waldorf que, para não se tornarem dogmatismo, requer a problematização crítica do conceito de espírito livre⁹⁷.

Freire abordou inúmeros problemas que a sociedade carrega ocasionados por um dilema que é um entrave ao humanismo: a discriminação em toda e qualquer versão. A perpetuação da opressão humana bebe nessa fonte. Discriminações de caráter étnico ou cultural, de gênero, de classe social ou de religião são o entrave à libertação que Freire se propôs lutar por toda vida. A Pedagogia Waldorf e todas as outras iniciativas sociais relacionadas à Antroposofia sofrem um mesmo tipo de opressão: discriminação epistemológica⁹⁸. Esta discriminação é a opressão sobre o movimento social antroposófico que gera uma rejeição por certos grupos sociais. A inaceitação produz uma crítica que quer invalidar e desqualificar os pressupostos da Pedagogia Waldorf. Kiersch (2011, p.320) comenta sobre a presença, por um lado, da hostilidade crítica contra o pensamento steineriano, porém, também aponta o problema da tendência unilateral por quem defende a perspectiva steineriana. A Pedagogia Waldorf recebe duas qualidades de crítica dirigidas a ela bem distintas uma da outra. Uma, pautada num modo científico que ainda não reconheceu seus limites, e que por isso permanece absoluto em suas certezas, proporciona uma crítica excludente querendo colocar a Pedagogia Waldorf fora da validade científica. A outra, gerada por pensadores que realizaram a Pedagogia Waldorf no mundo ou por pensadores do meio

⁹⁶ *[Dies bloÙe Reden vom Geiste, [...], das ist heute vielleicht schädlicher als der Materialismus, der in der Mitte des 19. Jahrhunderts angefangen hat und sich bis heute weiter verbreitet hat]* (STEINER, 1980b, p.44). (Tradução do autor)

⁹⁷ O uso de jargões de diferentes grupos sociais do que só são compreensíveis dentro da esfera social correspondente aos mesmos. Seja linguagem jurídica, acadêmica, filosófica, antroposófica, popular ou massificada, todas estabelecem, quando exageradas, abismos entre seres humanos, em vez de pontes. São poucos os autores, como Welburn (2004, p.139), por exemplo, que tentam edificar pontes entre mundos sociais distantes. Ele traz numa linguagem moderna o motivo do resgate mitológico que Steiner realizou com os termos “luciférico” e “ahrimânico”, por exemplo, e explica-os num entendimento da linguagem acadêmica.

⁹⁸ Götte (2003, p.31) comenta sobre a desqualificação que o conceito de individualidade sofreu ao longo do século XX, como ataques “científicos”.

acadêmico que reconhecem o teor do pensamento de Steiner e que, com espírito crítico, apontam a principal falha dentro do movimento educacional e cultural Waldorf, que é o dogmatismo. As duas formas de crítica concordam num ponto: a rigorosidade científica é fundamental e qualquer forma de dogmatismo é inaceitável.

Entretanto a primeira crítica erra em outro ponto, ao não exercer a crítica de si mesma onde a teoria do conhecimento de Steiner tem muito a colaborar. E se a primeira crítica também quer permanecer na rigorosidade, isto implica igualmente a inclusão da diversidade epistemológica para enriquecer o debate científico. A luta pela inclusão do diferente, que por questões de poder foi excluído, é a luta freireana e, neste sentido, a Pedagogia Waldorf está precisando dela. A segunda crítica parte da própria teoria do conhecimento de Steiner e aponta falhas da Pedagogia Waldorf com o intuito de aperfeiçoar a sua prática. Schneider (2006b, p. 116) destaca a necessidade de renovação do movimento da Pedagogia Waldorf de dentro para fora, a partir do que corresponde a cada um como sintonia com as forças criativas na dinâmica da vida.

Esta vivacidade poderá elevar – como em todo organismo – a capacidade comunicativa com o ambiente social para um real intercâmbio mútuo, portanto a um diálogo. Nesta capacidade comunicativa com direitos iguais reside então também a melhor resposta a qualquer forma de crítica. (SCHNEIDER, 2006b, p. 116)⁹⁹

A Pedagogia Waldorf Crítica criaria o discernimento qualitativo da crítica que aborda sua prática porque a primeira luta somente para excluí-la do mundo e a segunda luta para incluí-la no mundo. Todo princípio de exclusão estabelece a dicotomia entre a verdade do poder e o poder da verdade. A educadora e o educador Waldorf crítico, em sua autoeducação, têm o desafio de desenvolver em si o reconhecimento do que é a verdade do poder e o que é o poder da verdade, dentro e fora do movimento social Waldorf. Neste desafio, Freire com seu pensamento progressista, é um braço direito.

⁹⁹ [Diese Lebendigkeit von innen heraus wird – wie bei jedem Organismus – die Gesprächsfähigkeit mit dem sozialen Umfeld zu einem wirklichen gegenseitigen Austausch, also zu einem Dialog, steigern können. In dieser gleichberechtigten Gesprächsfähigkeit liegt dann auch die beste Antwort auf jede Form von Kritik.](Schneider, 2006b, p. 116) (Tradução do autor)

A Pedagogia Waldorf Crítica representaria a atualização das proposições de Steiner no século XXI. Steiner criticou no social a formação de guetos e o principal entrave da Pedagogia Waldorf no mundo não está no mundo, mas nela mesma, que utiliza uma série de jargões que pedem por uma boa e longa tradução dos seus significados numa linguagem moderna. Criar pontes é esforço bilateral para quem está em cada lado da fronteira. Se a Pedagogia Waldorf não fizer o esforço dela para construir a ponte, tanto quanto a ciência convencional não fizer o mesmo, o resultado é previsível: permanente discordância e desentendimento sem que o mundo ganhe algo com isso.

A Pedagogia Waldorf Crítica é uma forma de refletir sobre sua prática com um controle qualitativo sobre o uso da arma que ela precisa manejar. A crítica construtiva é para esmiuçar à modernidade os pressupostos da Pedagogia Waldorf esclarecendo sua contribuição à ciência da educação, ou para se defender de ataques que vêm principalmente da crítica cega somente para desvalorizá-la ou deturpá-la.

Para a Pedagogia Waldorf se fortalecer como movimento educacional não basta ver o problema no outro (o outro da Pedagogia Waldorf é a ciência convencional). O movimento social da Pedagogia Waldorf dará o salto transcendente somente quando ela olhar o problema de lidar com o diferente dentro dela mesma, na prática. Se a Pedagogia Waldorf sofre discriminação epistemológica, como ela lida na sua prática com as outras discriminações? Isto não é uma pergunta para a teoria, pois esta é pelo direito de todos de se autorrealizarem em suas vidas segundo critérios que cada um pode buscar em seu processo de autoeducação, através de um desenvolvimento de capacidades relacionadas à consciência, para se exercer o individualismo ético. A pergunta é para os educadores da Pedagogia Waldorf. Como ela ou ele se relaciona com o outro diferente dela ou dele?

A Pedagogia Waldorf Crítica é a instituição de uma autoeducação crítica da educadora ou do educador que inclui na qualidade do seu individualismo ético a aceitação da diferença do outro. A Pedagogia Waldorf Crítica faz perguntas para estimular uma reflexão que cria consciência crítica no ser que educa, sobre que tipo de mundo ela ou ele quer para seus alunos, se com ou sem discriminação. Posicionar-se e

afirmar sua opinião no mundo faz parte do processo de autoeducação¹⁰⁰. Assim pode-se associar o significado de política em Freire¹⁰¹, pois para ele toda educação é política.

A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos. (FREIRE, 2001a, p.45)

Fato necessário para a Pedagogia Waldorf Crítica é verificar a eficácia dos seus procedimentos frente às exigências pós-modernas. Cito isto porque um ícone na Pedagogia Waldorf sempre será Goethe e seu modo fenomenológico de compreender e entender o mundo. A questão reside no problema de toda educação humanista que idealiza um modo procedimental que possui pré-requisitos que são impossíveis de serem concretizados dentro da realidade objetiva da maioria das pessoas. Os pré-requisitos de uma educação humanista costumam ter condições prévias como tempo sobrando e recurso material abundante. Goethe era um aristocrata e tinha esses dois pré-requisitos para desenvolver todo o seu percurso evolutivo. A consciência deste fato pergunta por uma educação que valoriza a fenomenologia de Goethe e se esforça para adequá-la às condições do contexto, sem cair num romantismo que cria ilusões.

Uma Pedagogia Waldorf Crítica realizaria uma série de revisões e reinvenções em seu percurso, abrangendo um resgate dos seus próprios pressupostos epistemológicos que são vinculados à liberdade, a inserção da temática da opressão e do desenvolvimento da conscientização no curso de formação de professores, currículo escolar e autoadministração escolar. Resgatar o vínculo com sua própria base epistemológica é inserir um processo de coesão entre a prática e a teoria, com o intuito de evitar cristalizações e de assumir a proposta pedagógica sob a forma de receitas, ou

¹⁰⁰ Na escola Waldorf o espaço da autoeducação é também para os familiares envolvidos.

¹⁰¹ Assumir consciência e atitude em relação ao mundo é posicionamento político, em termos freireanos. Por isso a problematização em torno da conscientização da identidade. "Um segundo aspecto que tem que ver com a operação dos grupos é o que se prende ao conhecimento que os grupos devem ter de si mesmos. É o problema de sua identidade, sem o que dificilmente se constituem solidamente. E, se não o conseguem ao longo de sua experiência, não lhes é possível saber com clareza o que querem, *como*

sob outras formas que instituem o poder de uma consciência sobre outra. As diversas formas de opressão e suas dimensões deveriam tornar-se eixo temático na formação docente para o entendimento de uma educação para a liberdade. A inclusão deste tema, agregando a conscientização freireana – ou seja, reflexão e ação – pode fazer parte da proposta de qualquer comunidade escolar e das interações sociais. Assim, o caráter fundamental da Pedagogia Waldorf não se dilui com o projeto de formação de sua criticidade, pelo contrário, explora seus objetivos do mesmo modo, porém, incluindo a discussão crítica sobre o calcanhar de Aquiles das relações sociais. Se de um lado Steiner aponta a confiança como o principal elemento sanador do organismo social, por outro lado, para que este elemento venha à tona nas relações sociais, a conscientização da opressão não pode ser negligenciada. A questão da opressão humana tem desdobramentos na relação dos docentes com o mundo, entre si, com seus alunos, com a comunidade escolar de um modo geral. A libertação de paradigmas sociais, então, não seria mera especulação intelectual, e sim proposta de engajamento para a arte de renovação do social. Incluído nesta renovação estaria a educação para a justiça no social para que a Pedagogia Waldorf assuma sua política educacional.

A educação para a justiça social constitui a antítese do modelo de globalização neoliberal no paradigma teórico da formação de professores e da prática pedagógica e deveria inspirar não só o currículo e a instrução, isto é, o modelo de ensino-aprendizagem, mas também a formulação de políticas educativas. (Torres, 2008, p.49)

Dentro da especificidade da Pedagogia Waldorf, a educação para a justiça social tomaria diversas formas de manifestação. As repercussões para os discentes do primeiro setênio estariam inseridas em seu desenvolvimento através da imitação de um ser humano que vivencia um processo social libertador. Para o segundo setênio, a problematização da opressão humana seria fonte de inspiração para a criação de elementos pedagógicos que estimulassem novas formas de relações sociais. No terceiro setênio, o próprio processo de conscientização como tema curricular visaria uma educação para a justiça social. A importância do tema da opressão compreende

caminhar *para tratar* o que querem, que implica saber *para quê, contra que, a favor de quê, de quem se*

toda uma configuração de um currículo social na Pedagogia Waldorf. O fenômeno do individualismo tem duas facetas, uma social e uma antissocial. A superação do último e a renovação cultural através do primeiro possuem como pré-requisitos a problematização da opressão e a assunção de processo de libertação.

A dupla questão de resistência dos opressores à renovação social libertadora e da internalização do opressor no oprimido estaria incluída na Pedagogia Waldorf Crítica. A Pedagogia Waldorf com o oprimido perguntaria por qual linguagem, estrutura e recurso se trabalharia em prol da justiça social. O professor Waldorf crítico tomaria por base de inspiração a sua fantasia moral para criar, no contexto em que atua com o oprimido, as representações necessárias que configuram um novo agir no mundo. Para que o social se torne obra de arte, de um lado há o desenvolvimento da consciência, do outro, a correlata ação no mundo. Esta obra de arte tem sua microdimensão no encontro face à face, sua mesodimensão como configuração institucional. O tecido de relações da escola é o objeto em questão. “A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve” (GADOTTI, 2008, p.93).

O docente Waldorf crítico teria como proposição a ampliação da sua prática porque estaria se vinculando à proposta crítica da teoria de conhecimento de Steiner e, além disso, ampliando sua discussão ao acrescentar a perspectiva freireana. Para Freire, o principal não é o conteúdo que o docente precisa saber para lecionar, mas como este deve ser para ensinar. Este modo de ser curioso, instigador, que vasculha o pano de fundo da trama social é uma das facetas da postura crítica. O objetivo da pedagogia freireana é desenvolver nos educandos o mesmo olhar aguçado para o que habitualmente é silenciado nas relações sociais. Este olhar aguçado comporia o instrumental de trabalho do docente Waldorf crítico. Assim como o artista desenvolve um modo de ser ao conhecer primeiramente as leis do seu material antes de realizar suas obras, o educador crítico como artista do social reconheceria a importância da criticidade. Esta proposta entra em afinidade com os objetivos da Pedagogia Waldorf, pois em seus princípios não há sistematização fixa. “A pedagogia da escola Waldorf é

engajam na melhora de seu próprio saber” (FREIRE, 1997, p.75).

de modo algum um sistema pedagógico, mas uma arte para acordar aquilo que há no ser humano. [...] Primeiros os professores têm que ser acordados, então eles devem acordar novamente as crianças e jovens” (STEINER, 1979b, p.36)¹⁰². Trazer Freire para o debate dentro do mundo da Pedagogia Waldorf seria um estímulo para que docentes acordassem para o fenômeno da opressão. A prescrição, que é imposição de uma consciência sobre outra, é sintoma de opressão. A prescrição que prejudica a expressão da individualidade do educador é a mesma que prejudica a expressão do educando.

O necessário não são percepções fixas, mas oportunidades para experimentar plenamente consciente, a fim de proporcionar aos estudantes o poder de entender como desvendar e conectar. Se, por outro lado, o professor apresenta aos estudantes sua própria percepção fixa de modo prescritivo, o poder de desvendar a realidade - que deve ser aproveitado se o ensino é para ser preenchido com vida - se esvai. (SCHIEREN, 2010b, p.9)¹⁰³

Prescrições contradizem o próprio método fenomenológico de observação goetheano. O docente crítico, incorporando o método goetheano na observação do ser humano e das suas relações sociais, teria como suporte outra forma de se relacionar com o outro, com o diferente. A fenomenologia goetheana é um instrumento tanto para o autoconhecimento, quanto para a humanização do campo intersubjetivo. Acordar para o outro como este está sendo, implica numa ampliação também do próprio autoconhecimento. Perceber, entender, aceitar e incluir a diferença do outro significa imbuir-se de criticidade. Tanto a fenomenologia goetheana quanto a criticidade solicitam um autodesenvolvimento.

¹⁰² *[Die Waldorfschul-Pädagogik ist überhaupt kein pädagogisches System, sondern eine Kunst, um dasjenige, was da ist im Menschen, aufzuwecken. [...] Erst müssen die Lehrer aufgeweckt werden, dann müssen die Lehrer wieder die Kinder und jungen Menschen aufwecken. (STEINER, 1979b, p.36)]* (Tradução do autor)

¹⁰³ *[What is needed is not fixed perceptions but opportunities for experiencing fully consciously in order to give students the power of understanding to unlock and connect. If, on the other hand, the teacher presents to the students his or her own fixed perception in a prescriptive manner, the power of unlocking reality, which must be harnessed if teaching is to be filled with life, all but drains away.]* (SCHIEREN, 2010b, p.9) (Tradução do autor)

A questão da justiça social é um objetivo comum entre as propostas de educação freireana e steineriana, mas foi desenvolvida de forma diversa em cada perspectiva. Uma Pedagogia Waldorf Crítica incorporaria a questão da opressão em sua discussão. O desafio seria concretizar uma Pedagogia Waldorf com o oprimido, estimulando uma reflexão sobre o papel de libertação social do individualismo ético através da autoeducação. A inclusão da problematização da opressão teria repercussões amplas numa revisão da Pedagogia Waldorf: em seu currículo, didática e metodologia; no processo de autoadministração das escolas; em todos os níveis de interações sociais que configuram o tecido social das comunidades escolares e atingindo todos os participantes da vida escolar, com professores, alunos, funcionários e familiares.

Uma Pedagogia Waldorf Crítica seria um exercício de superação do aspecto antissocial do individualismo, em suas diversas formas de manifestação. A arma utilizada, a crítica, teria o intuito de dinamizar o individualismo ético. Este pressupõe um conhecimento das leis do objeto sobre o qual se vai atuar. Conhecer o outro e autoconhecer-se são pólos complementares e ambos fazem parte do processo de autoeducação. O teor crítico incorporaria tanto a proposta steineriana do sujeito cognoscente autodeterminante do seu escopo de ações, quanto a proposta freireana (de modo ampliado) de problematizar a opressão nas relações sociais. Educação para a liberdade numa Pedagogia Waldorf Crítica é a dinamização da autoeducação do docente tendo como fundamento a criticidade e a consciência intuitiva, para uma construção intersubjetiva libertadora com os educandos.

Síntese geral

A questão da liberdade em Steiner gira em torno do seu conceito de individualidade. A essência espiritual do ser humano é um enigma e o desafio fundamental é a revelação da sua autenticidade. Esta pesquisa centralizou a epistemologia goetheana como parâmetro para análise e interpretação. A compreensão do fenômeno da individualidade pressupõe uma evolução da consciência, um salto além do seu nível comum como ela se apresenta no cotidiano. A ética do agir está conectada à ética do conhecer. A teoria do conhecimento goetheana tem o ser humano como coprodutor do conhecimento e corresponsável, então, por seu agir no mundo. Ser mero produto do mundo ou autodeterminar-se ao longo da existência é a questão do processo de tornar-se individualidade. O objeto sob análise é o 'eu' e sua manifestação configura os desencadeamentos ante o destino.

A fenomenologia da liberdade em Steiner reconhece que cada 'eu' é uma espécie em si. Porém, explorar a autenticidade da essência humana exige a superação da subjetividade. Esta superação efetiva-se num exercício da consciência na apreensão de si mesma que não percorre modos culturais pretéritos, pelo contrário, funda um modo em estado de exceção (*Ausnahmezustand*). Não se compreende o que é a ideia de liberdade através de representações, a apreensão da ideia ocorre por meio de uma consciência intuitiva. É o pensar intuitivo que pode oferecer parâmetros condizentes com a essência individual para uma ação no mundo. Como consequência disto, a fonte de referência para o dever não está fora do indivíduo. Não há caminho já traçado a ser realizado. A referência é a fonte inesgotável, universal e multiforme do pensar – que não pode ser confundido com representar – que pode ser acessada por um desenvolvimento da intuição cognitiva.

O indivíduo que transcende sua consciência comum entra em outro nível de qualidade na relação consigo mesmo, com o meio ambiente e com o outro. O individualismo ético não é só uma evolução individual, mas também social. A intersubjetividade adquire uma dinâmica humanizada a partir da consciência intuitiva. O outro não é abordado no nível da consciência perceptiva ou representativa. Perceber o

pensar alheio é um ato de solidariedade, o estado de exceção superador da subjetividade no nível individual é o mesmo elemento de transcendência no encontro com o outro. O individualismo ético é uma superação do aspecto antissocial do egoísmo individualista. Nele o indivíduo não é reproduzidor do conhecimento que gera a ação, ele é o produtor e o caráter ético é a sua vinculação com o entorno, com o outro.

A conexão entre o embasamento epistemológico e a realidade prática da educação é construída através do processo de autoeducação. O individualismo ético pressupõe o desenvolvimento do pensar intuitivo, este não é dado pela natureza, nem pela cultura. Somente o indivíduo que assume seu próprio processo de educação, suas transformações a partir de impulsos próprios, pode desenvolver outros patamares evolutivos da consciência. A autoeducação é o processo dos professores Waldorf para a apreensão da ideia de educação através da consciência intuitiva. A partir desta apreensão, é a força da fantasia moral que cria as representações conectadas ao contexto vivido (percepção) para determinar as ações pedagógicas correspondentes. A autoeducação, além de atuar no desenvolvimento da fantasia moral, está vinculada também com a técnica moral, ou seja, o conhecimento sobre as leis do objeto que vai atuar. No caso da educação, o objeto é o próprio ser humano e a técnica moral na educação é o conhecimento verdadeiro sobre a natureza humana (*Menschenbild*). Então, o trabalho autoeducativo é tríplice. Ele visa o desenvolvimento da capacidade intuitiva, criativa e ativa interconectada na realidade em que se vive.

A questão da liberdade em Freire tem, por um lado, uma compreensão profunda e ampla sobre o fenômeno da opressão e, por outro lado, um engajamento efetivo num processo social libertador. O pensamento freireano teve quatro influências fundamentais e neste estudo procurei não privilegiar nenhum delas em detrimento das outras. Assim, na problematização da opressão, procurei equilibrar os enfoques existencialista, fenomenológico, marxista e hegeliano. A luta por uma transformação objetiva da realidade, a vocação ontológica do “ser mais” frente à incompletude humana, a dialogicidade fundadora de uma cointencionalidade e a unidade dialética entre os opostos complementares formam um todo no pensamento freireano.

Concretizar a libertação social depende de um entendimento crítico do fenômeno da opressão e da coragem para agir e transformar esta condição. A opressão social, econômica e política é um círculo vicioso, tem tendências históricas para se perpetuar. Mudar a estrutura da realidade não basta, pois o oprimido tem também a internalização do opressor, o medo da liberdade e a cultura do silêncio como desafios a serem superados. A complexidade da opressão envolve sua manifestação em diferentes níveis e esferas do social. Pode haver opressão na relação entre o homem e a mulher, na família, na comunidade, entre povos ou culturas, de caráter religioso, científico, histórico, político ou econômico. O desenvolvimento de uma consciência crítica é o elemento chave na superação de modos de existência conformistas e passivos ante a realidade desumanizadora.

O foco freireano está na intersubjetividade, é na solidariedade que a libertação se concretiza. Por isso, a libertação - que precisa ser compreendida sempre em processo – requer a fundação da dialogicidade crítica, onde os sujeitos cointencionados na sua relação com o mundo desvelam as situações que barram a realização do “ser mais”. O educador crítico é dialógico, aprende com o educando enquanto ensina. O papel do educador crítico é fomentar a criticidade dos educandos, para que estes não sejam meros seres adaptados. Não há educação neutra, a consciência crítica exige posicionamento. Ao afirmar contra ou a favor de quem ou o quê se educa, os educadores colocam-se politicamente no mundo. Incluir a questão do oprimido é trazer o tema da injustiça social para debate e a criticidade é a postura que encara o futuro não como determinado, mas problemático.

Educação com o oprimido tem outro significado em relação à educação para o oprimido, pois a libertação não nasce no núcleo opressor. A compreensão da unidade dialética entre consciência e realidade estabelece a necessidade da transformação de ambas para uma efetiva libertação social. Transformar a consciência não é suficiente enquanto estruturas objetivas que atuam opressivamente continuam operando. A vocação ontológica da esperança está alçada na potencialidade da intencionalidade da consciência, pois esta é inalienável.

A educação libertadora é o espaço cultural da dialogicidade, onde educadores e educandos estão abertos para interpretar dialeticamente a história, a cultura e a existência. O diálogo crítico é a ação cultural para a liberdade na educação. É neste processo dialógico que os educandos desenvolvem sua autonomia, relacionada ao contexto de suas experiências de vida. Educação para a liberdade significa colocar na pauta o tema da opressão em todas as suas facetas. Liberdade em Freire, então, é fundamentada em sua complexidade, totalidade e globalidade. As manifestações da opressão variam entre graus de sutileza e crueldade, invisibilidade e visibilidade, intensidade e extensão. Educar para a consciência da complexidade da opressão é atender para suas formas híbridas, para a possibilidade de se estar em ambos os papéis (opressor e oprimido). Freire não deixou receitas, sabia que precisava ser reinventado, pois cada situação histórica exige seu próprio processo libertador. O legado freireano deixou os princípios fundamentais da tarefa da libertação. Os educadores críticos ficam imbuídos do desafio de unir a teoria com a prática, dentro de uma dialogicidade dinamizadora dos processos sociais.

O campo prático da Pedagogia Waldorf revelou, a partir da pesquisa empírica, o desafio de conciliação com o embasamento teórico. Compreender a educação para a liberdade através do desenvolvimento integral do pensar, sentir e querer, da elaboração de autoconhecimento e da superação de determinismos abrange uma série de fatores. Entretanto, os relatos não abordaram os fundamentos epistemológicos da pedagogia, nem exploraram a ideia de autoeducação. A principal crítica deixada pelos entrevistados foi a presença de dogmas no campo prático, que distorcem a visão dos princípios da pedagogia. A lacuna referente à epistemologia e a questão de dogma remetem ao processo de formação dos professores Waldorf. A questão da opressão foi analisada nos relatos de modo ingênuo. O pensamento de Freire teria contribuições importantes num processo de formação de consciência crítica nos educadores Waldorf. A criticidade dialógica seria outro fator na autoeducação dos educadores.

A Pedagogia Waldorf como educação disciplinar precisa de uma revisão na aplicação do currículo em ambientes culturais distintos de sua fundação. O rigor dos saberes compartimentados no currículo não pode permanecer cristalizado frente às

questões diferenciadas do contexto onde se educa. A Pedagogia Waldorf, em seu núcleo teórico, permite a exploração de caminhos inusitados e de uma renovação para tornar coerente a atividade escolar com a realidade cultural da individualidade do educador e o seu grupo de alunos. É a fantasia criadora que opera na conexão entre as necessidades práticas do ambiente onde se age pedagogicamente e as metas ideais que regem os princípios da pedagogia. Entretanto, o novo criador precisa do reconhecimento de sua autenticidade. Onde caminhos culturais já foram trilhados, estabelece-se o valor da tradição, dos hábitos que impõem como as coisas devem ser de tal modo porque assim sempre foram. Questionar a própria identidade cultural do espaço-tempo onde se vive é observar a sua própria história como sujeito. O novo que revigora um movimento cultural pode partir de um indivíduo, mas precisa do reconhecimento coletivo.

Autoeducação é autodeterminação. Numa compreensão hologramática das interações sociais de uma escola, a autoeducação dos educadores está interligada organicamente com o processo educativo dos alunos. Procedimentos pedagógicos executados pelo princípio da reprodução denunciam uma determinação que vem de fora do educador. Questionar a autenticidade do que significa Pedagogia Waldorf no Brasil – ou em outras culturas fora do centro fundador – é um processo de autodeterminação.

Um possível diálogo entre as teorias de Freire e Steiner foi detectado na complementaridade que existe entre a liberdade do pensar de uma individualidade e a libertação social de processos opressores. A perspectiva de ambos os autores é explorada em focos diferentes, mas que operam num parâmetro de reciprocidade. A dimensão reconfiguradora do social pertencente ao individualismo ético possui um ideal em comum com o processo de superação da opressão. O nível de consciência requerido para se exercer o individualismo ético não se limita ao nível consciente da atuação do opressor. O individualismo é ético na medida em que potencializa sua capacidade de integração ao todo.

Uma educação para a liberdade significa para ambos os autores que o direcionamento pedagógico não é orientado nem pelo Estado, nem pelo mercado. Os

fundamentos teóricos freireano e steineriano têm um desdobramento convergente neste ponto. Outra possibilidade de afinidade está na ideia de escola autoadministrada que configura uma república de professores. A democracia participativa está incorporada a uma autoadministração escolar.

A concepção de liberdade em Freire e Steiner pressupõe a compreensão de processualidade em sua realização no mundo. Ambas as perspectivas trabalham com a ideia de superação dos determinismos, exploram a possibilidade do inusitado. A relação maiêutica como condutora e facilitadora de processos que permitam o nascimento de um novo modo de estar e agir no mundo está presente na concepção de educação dos dois autores.

Discutir a Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade através de um possível diálogo entre Freire e Steiner permitiu um amplo leque de reflexões. A proposta de uma Pedagogia Waldorf Crítica poderia ser o resultado deste diálogo que traz o debate ampliado sobre a opressão para colaborar na discussão a respeito da teoria e prática da educação steineriana. A qualidade da criticidade para abordar a realidade da Pedagogia Waldorf é um ponto fundamental na ideia de autoeducação, tanto no resgate do embasamento epistemológico steineriano, quanto nos ideais freireanos de superação da opressão.

Uma criticidade contextualizada impediria que os mecanismos de transmissão de como se compreende a Pedagogia Waldorf se estabeleçam de modo que uma consciência imponha-se sobre outra. Procedimentos pedagógicos reprodutivos contradizem a proposta de educação e, em casos extremos, tornam-se dogma. Problematizar a pedagogia na prática como reprodutiva ou vivamente criativa é resgatar seus propósitos fundamentais. Em culturas distintas de onde a Pedagogia Waldorf se originou, este diálogo crítico é imprescindível. Discernir entre assumir o que é universal no ser humano e o que é subjetivamente ligado a uma cultura específica é o desafio de uma criticidade construtora de autenticidade da identidade.

Evolução é o encontro das forças que querem renovar e das que querem conservar. As escolas Waldorf como movimento social definem na prática se a dinâmica evolutiva realmente se estabelece, pois a prevalência das forças que conservam pode

atrofiar o desenvolvimento da pedagogia como ser cultural. A autoadministração escolar como instância que decide sobre a legitimidade dos procedimentos pedagógicos é também um espaço de autoeducação. Na autoadministração, educação para a liberdade é decisão conjunta, exercício coletivo de autodeterminação.

Compreender a essência da Pedagogia Waldorf exige a superação de pontos de vista subjetivos que pertencem a alguma categoria de classe social. O conceito de individualidade é supraclasse social. Imiscuir parâmetros ligados à perspectiva burguesa é distorcer o pensamento steineriano. Problematizar a consciência de classe é discernir entre o herdado nos processos de socialização e o que se almeja realmente com a pedagogia, ou seja, o exercício de um individualismo ético. Uma Pedagogia Waldorf Crítica traria o tema da opressão para discuti-la na história humana e na sociedade, dentro do seu próprio movimento cultural, na sua relação com o mundo e como reflexão-ação do processo autoeducativo dos professores. O método fenomenológico goetheano aplicado à observação do ser humano como ser social traria ao centro do debate o aspecto antissocial do individualismo, para superação do mesmo. A autoeducação é um processo então de efetivar a positividade do individualismo, isto inclui também o processo de conhecer o outro. Educação para a liberdade numa Pedagogia Waldorf Crítica é estabelecer um ambiente cultural de fomento da autoeducação, tendo como suporte o desenvolvimento da consciência crítica e intuitiva. Através de um diálogo dinamizador das relações e desvelador das coerções, a Pedagogia Waldorf se direciona na configuração de encontros humanos libertadores. O desenvolvimento de individualidades livres está ligado ao ambiente social e cultural que proporciona condições favoráveis ao mesmo.

Referências

ANDREOLA, Balduino A.. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. STRECK, Danilo R.. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Educação e diálogo na perspectiva de Freire. In: **Revista Espaço Pedagógico**, Universidade de Passo Fundo (RS), vol.13, n.1, p.19-34, jan-jun 2006.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BACH JR., Jonas. **A educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2007.

BARDARO, Martha. Paulo Freire e o pensamento existencialista. In: TORRES, Carlos A.. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981.

BARZ, Heiner; RANDOLL, Dirk. **Absolventen von Waldorfschulen**. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden (Deutschland): VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

BAUER, Horst P.. Zur Ethik selbstverwalteter Organisationen – Anspruch und Realität von Schulen und Einrichtungen in freier Trägerschaft. In: **Waldorfpädagogik: Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.

_____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BOLLENBECK, Georg. La función constitutiva de la crítica cultural para las Cartas sobre la educación estética de Schiller. In: ROHLAND de LANGBEHN, Regula. **Anuario argentino de Germanística: homenaje a F. Schiller a los 200 años de su muerte**. / Regula Rohland de Langbehn; Miguel Vedda; Marcelo Burello – 1ª ed.- Buenos Aires: AAG- Asociación Argentina de Germanistas, 2006.

BONHOEFFER, Anne; BRATER, Michael; HEMMER-SCHANZE, Christiane. Berufliche Entwicklungen ehemaliger Waldorfschüler. In: BARZ, Heiner; RANDOLL, Dirk (Hrsg.). **Absolventen von Waldorfschulen**. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro – RJ: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação** / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BREIDENSTEIN, Georg. Reformpädagogik und qualitative Schulforschung: Anwendungsgebiete, Risiken und Nebenwirkungen. In: BREIDENSTEIN, G., SCHÜTZE, F. (Org.). **Paradoxien in der Reform der Schule**: Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

BRUTSCHER, Volmir José. **Educação e conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo, RS: IFIBE e IPF, 2005.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. **Fenomenologia**: a volta às coisas mesmas. In: Adão, José Peixoto (org.). Interações entre Fenomenologia & Educação. Campinas, SP: Alínea, 2003.

CORTELLA, Mario S.. Paulo Freire e a sedução da esperança. In: **Revista Educação**. Edição especial, maio de 2004. São Paulo: Editora Segmento, 2004.

CRAEMER, Ute. **Transformar é possível!**: A Associação Comunitária Monte Azul entre desafios e conquistas; Craemer, Ute; Ignacio, Renate K. (org.). São Paulo: Peirópolis, 2008.

DAHLIN, Bo. Steiner Waldorf education, Social Three-Folding and civil society: Education as cultural power. In: **RoSE**: Research on Steiner Education, Rudolf Steiner University College (Noruega) e Alanus Hochschule (Alemanha), vol.1, n.1, p. 49-59, janeiro de 2010.

DALBOSCO, Claudio A.. Pedagogia do Oprimido: atualidades e limites. In: BRUTSCHER, Volmir J.. **Educação e conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo, RS: IFIBE e IPF, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 3 / Gilles Deleuze, Félix Guattari. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

DUARTE, Eduardo M.. Thinking Together as One: Freire's Rewriting of Husserl. In: **Philosophy of Education**. Hofstra University, 2000, p. 180-188. Disponível em 20.05.2011: <<<http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1968/674>>>

DUSSEL, Enrique D.. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977.

EBERTZ, M. Was glauben die Ehemaligen? In: Barz, Heiner; Randoll, Dirk. **Absolventen von Waldorfschulen**. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

ESCOBAR, Miguel. La sombra introyectada del opresor: Freire y el psicoanálisis social. In: **Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da pedagogia do oprimido**. Mafra, Jason; Romão, José E.; Scocuglia, Afonso C.; Gadotti, Moacir. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

FERREIRA, Aurélio B. H.. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIORI, Ernani M.. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

FREIRE, Ana Maria A.. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: Gadotti, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. Apresentação. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

_____. **A importância do ato ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Editora Ática, 1998.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização:** um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FROMM, Erich. **O medo à liberdade.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: Gadotti, Moacir. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: **Reinventando Paulo Freire no século 21**/Carlos Alberto Torres ...[et al.]; apresentação Jason Mafra. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GENSICKE, Thomas. Lebensorientierungen. In: BARZ, Heiner; RANDOLL, Dirk (Hrsg.). **Absolventen von Waldorfschulen.** Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. In: Gadotti, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDLEY, Jennifer M. Educational imperatives of the evolution of consciousness: the integral visions of Rudolf Steiner and Ken Wilber. IN: **International Journal of Children's Spirituality**. Vol. 12, No. 2, August 2007, pp. 117-135. London: Routledge, Taylor & Francis, 2007.

GIL, Antônio C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 1991.

GIROUX, Henry A .. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GLADSTONE, Francis. **Academias republicanas: a concepção de Rudolf Steiner sobre autogestão, estudo experiencial e autoeducação na vida de um colegiado de professores**. São Paulo: Editora Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil: Núcleo Maturi, 2010.

GOETHE, Johann W.. **Máximas e reflexões**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Escritos sobre arte: a formação da estética**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

GÖTTE, Wenzel M.. Die Entfaltung der Bewusstseinsseele im historischen Prozess. In: KRANICH, Ernst-Michael (Hrsg.). **Pädagogik aus den Entwicklungsimpulsen des gegenwärtigen Zeitalters**. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2003.

GUATTARI, Felix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HEGEL, Georg W. F.. **Phänomenologie des Geistes**. Werke 3 [in 20 Bänden]. Frankfurt am Main: Surkhamp Verlag, 1970.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

HELSPER, W.; ULLRICH, H.. **Autorität und Schule**. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

HOFRICHTER, Hansjoerg. **Waldorf**: a história de um nome. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen, 2005.

JASPERS, Karl. **Ambiente espiritual de nuestro tiempo**. Barcelona: Editorial Labor, 1955.

_____. **Psicología de las concepciones del mundo**. Madrid, Espanha: Editorial Grados, 1967.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Editora Escala, 2006.

KIELING, José Fernando. Investigação e ação em Marx e Freire. In: **Revista Espaço Pedagógico**, Universidade de Passo Fundo (RS), vol.1, n.1, 1994.

KIERSCH, Johannes. **Freie Lehrerbildung**: zum Entwurf Rudolf Steiners. Stuttgart (Alemanha): Verlag Freies Geistesleben, 1978.

_____. Waldorfpädagogik im Gespräch. In: LOEBEL, Peter (Hrsg.). **Waldorfschule Heute**: eine Einführung. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2011.

KÖNIG, Karl. **A alma humana**. São Paulo: João de Barro Editora, 2006.

LINHARES, Célia. Paulo Freire: memórias como narrações compartilhadas. In: **Freire**, Ana Maria Araújo (Org.) A pedagogieia. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LOEBELL, P. Biographische Wirkungen der Waldorfschule. In: Barz, Heiner; Randoll, Dirk. **Absolventen von Waldorfschulen**. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

MACEDO, Donaldo. A pedagogia antimétodo: uma perspectiva freireana. In: **Freire**, Ana Maria Araújo (Org.) A pedagogieia. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: Fazenda, Irani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 1999.

MAZZONE, Alduino. **Waldorf teacher education**: the implications for teacher education of Rudolf Steiner's educational philosophy and its practice in Waldorf schools. Tese de Doutorado. University of Adelaide, 1999. Disponível em 24 de julho de 2009 em <<http://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/handle/2440/37875>>

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERGNER, Gottfried. **Paulo Freire**: algumas idéias sobre a razão na solidariedade. In: Freire, Ana Maria Araújo (Org.) **A pedagogia** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

McALLEN, Audry Enid. **Método extra lesson**: recursos especiais em pedagogia Waldorf. São Paulo: Antroposófica, 2005.

McLAREN, Peter. Teoria crítica e o significado da esperança. In: GIROUX, Henry A .. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

_____. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. In: Freire, Ana Maria Araújo (Org.) **A pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOUNIER, Emmanuel. **Introdução aos existencialismos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1963.

NIELSEN NETO, Henrique. **Filosofia da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

NIETZSCHE, Friedrich. Zur Genealogie der Moral. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Werke in drei Bänden**. Zweiter Band. München: Carl Hansen Verlag, 1955.

PANYR, Sylvia; BARZ, Heiner. Was ehemalige Waldorfschüler über ihre Schule denken. In: BARZ, Heiner; RANDOLL, Dirk (Hrsg.). **Absolventen von Waldorfschulen**. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos**: introdução à antropologia filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

PAIVA, Vanilda P.. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PETERS, Manfred. Aspectos semânticos e pragmáticos da pedagogia de Paulo Freire. In: Freire, Ana Maria Araújo (Org.) **A pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

RANDOLL, Dirk. Die Zeit in der Freien Waldorfschule. In: BARZ, Heiner; RANDOLL, Dirk (Hrsg.). **Absolventen von Waldorfschulen**. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

RAWSON, Martyn P.. Sustainable teacher learning in Waldorf education: a socio-cultural perspective. In: **RoSE: Research on Steiner Education**, Rudolf Steiner University College (Noruega) e Alanus Hochschule (Alemanha), vol.1, n.2, p.26-42, dezembro de 2010.

RICHTER, Tobias. **Objetivo pedagógico e método de ensino de uma escola Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002.

ROMANELLI, R. A.. Paulo Freire e Rudolf Steiner: quando os caminhos do conhecimento se encontram. In: Gadotti, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

ROMÃO, José E.. **Pedagogia dialógica**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Razões Oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento. In: **Reinventando Paulo Freire no século 21**/Carlos Alberto Torres ...[et al.]; apresentação Jason Mafra. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ROSS, Michael. **Erkenntnistheoretische, methodologische und anthropologische Grundlagen bei Max Weber und Rudolf Steiner**. Tese de Doutorado. Universität Dortmund, 1995.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Pilar B.. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1991.

SHELLING, Friederich W.J.. **A essência da liberdade humana: investigações filosóficas sobre a essência da liberdade humana e das questões conexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SCHIEREN, Jost. Die Veranlagung von intuitiven Fähigkeiten in der Pädagogik. In: **RoSE: Research on Steiner Education**, Rudolf Steiner University College (Noruega) e Alanus Hochschule (Alemanha), vol.1, n.1, p. 7-18, janeiro de 2010a.

_____. Conclusion, judgement, concept: the quality of understanding. In: **RoSE: Research on Steiner Education**, Rudolf Steiner University College (Noruega) e Alanus Hochschule (Alemanha), vol.1, n.2, p. 5-14, dezembro de 2010b.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem:** numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SCHMIDT-BRABANT, Manfred. Das gefährdete Ich. In: BARKHOFF, W.E., BÖRNSEN, H. (et. al). **Das gefährdete Ich:** Der Mensch in der Krise des Erkennens. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1980.

SCHNEIDER, Peter. **Einführung in die Waldorfpädagogik.** Stuttgart: Klett-Cotta, 1982.

_____. Lehrerbildung auf der Grundlage eines freiheitlichen Menschenbildes. In: **Waldorfpädagogik:** Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006a.

_____. Ursprung und Ziel der Waldorfschule: Eine notwendige Besinnung. In: **Waldorfpädagogik:** Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006b.

_____. Waldorfpädagogik als mitteleuropäische Kulturimpuls. In: **Waldorfpädagogik:** Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006c.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção da história das ideias de Paulo Freire. In: **Paulo Freire:** ética, utopia e educação. STRECK, Danilo R. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUZA, João F. de. **A atualidade de Paulo Freire:** contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002.

STEINER, Rudolf. **Die Rätsel der Philosophie:** in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1955.

_____. **Zur Dreigliederung des sozialen Organismus:** Gesammelte Aufsätze 1919-1921. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1962.

_____. **Die Erziehungsfrage als soziale Frage:** Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1971.

_____. **Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft.** Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1976.

_____. **Verdade e Ciência:** prelúdio para uma Filosofia da Liberdade. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1979a.

_____. **Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation: Pädagogischer Jugendkurs.** Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1979b.

_____. **A obra científica de Goethe.** São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1980a.

_____. **Die soziale Frage als Bewußtseinsfrage:** acht Vorträge, gehalten in Dornach zwischen dem 15. Februar und 16. März 1919. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1980b.

_____. **Mein Lebensgang.** Dornach (Suíça), Rudolf-Steiner-Verlag, 1983.

_____. **Die Erziehungsfrage als soziale Frage:** Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik: Sechs Vorträge, gehalten in Dornach vom 9. bis 17 August 1919. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1991.

_____. **A arte da educação I.** O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 1995.

_____. **Antropologia meditativa:** contribuição à prática pedagógica: quatro conferências proferidas em Stuttgart (Alemanha) de 15 a 22 de setembro de 1920. São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. **A filosofia da liberdade:** fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo método das ciências naturais. São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____. **A arte da educação II.** Metodologia e didática no ensino Waldorf. São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____. **O método cognitivo de Goethe:** linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. São Paulo: Antroposófica, 2004.

_____. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano.** São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

_____. **Minha vida:** a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 2006.

TOMASI, Neusi G. S.. **Metodologia da pesquisa em saúde:** fundamentos essenciais. Curitiba, Autora, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: Gadotti, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. A educação e a arqueologia da consciência: Freire e Hegel. In: TORRES, Carlos Alberto. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire. In: **Reinventando Paulo Freire no século 21**/Carlos Alberto Torres ...[et al.]; apresentação Jason Mafra. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ULLRICH, Heiner. Das Konzept der Kindheit – ein aktuelles Problemfeld der Waldorfpädagogik. In: Paschen, Harm (Hrsg.). **Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik**. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

UNGER, Carl. **Aus der Sprache der Bewußtseinseele: Unter Zugrundelegung der "Leitsätze" Rudolf Steiners**. Basel (Suíça): Zbinden & Co., 1954

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, 2000.

_____. Filosofia da liberdade e noociência. In: MIKLÓS, Andreas A.W.(org.). **A dissociação entre homem e natureza: reflexos no desenvolvimento humano**. São Paulo: Antroposófica; Botucatu: Associação Brasileira de Agricultura Biodinâmica, 2001.

_____. Die Diskursfähigkeit der Waldorfpädagogik und ihre bildungsphilosophischen Grundlagen. In: BAUER, H. P.; SCHNEIDER, P. (Hrsg.). **Waldorfpädagogik – Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges**. Frankfurt (Deutschland), Peter Lang, 2006.

_____. Rationalität und Intuition. In: SCHIEREN, Jost (Hrsg.). **Rationalität und Intuition in philosophischen und pädagogischen Perspektive**. Frankfurt, Deutschland: Peter Lang, 2008.

_____. Cada homem é um problema! Considerações sobre a compreensão do outro com base no enfoque científico de Goethe. In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Educação e alteridade**. São Carlos, SP: EdUFScar, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Sísifo - **Revista de Ciências da Educação**, nº 7, setembro/dezembro de 2008. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Introdução de H.H. Gerth e C. Wright Mills. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

_____. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEFFORT, Francisco C.. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: Freire, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

WEISS, Paul. **A liberdade do homem**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1960.

WELBURN, Andrew J.. **Rudolf Steiner's philosophy and the crisis of contemporary thought**. Edinburgh: Floris Books, 2004.

_____. **A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo**. São Paulo: Madras, 2005.

WITZENMANN, Herbert. **Die Philosophie der Freiheit als Grundlage künstlerischen Schaffens**. Arlesheim (Suíça): Verlag Seminar für Freie Jugendarbeit, Kunst und Sozialorganik, 1980.

_____. **Goethes universalästhetischer Impuls**: Die Vereinigung der platonischen und aristotelischen Geistesströmung. Dornach (Suíça): Gideon Spicker Verlag, 1987.

WILSON, Colin. **Rudolf Steiner: o homem e sua visão**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de perguntas da entrevista

- 1 - Como você vê a sociedade de hoje?
- 2 - Quais são os valores defendidos hoje pela sociedade?
- 3 - Quais são os principais problemas da sociedade atual?
- 4 - Quanto à postura de um indivíduo em relação aos problemas da sociedade, qual seria a diferença se tivesse estudado numa Escola Waldorf?
- 5 - Uma pessoa nasce pobre, numa comunidade que não possui acesso aos bens materiais, culturais e espirituais da civilização. Essa pessoa e as que vivem em seu entorno não veem solução para sua situação. Como seria a vida para essa pessoa se ela tivesse sido educada pela Pedagogia Waldorf?
- 6 - Uma pessoa nasce abastada, seus familiares e conhecidos encontram-se em situação social favorável. Se essa pessoa fosse educada pela Pedagogia Waldorf, como seria sua relação com a sociedade?
- 7 - Uma pessoa nasce num ambiente familiar, comunitário e social onde as fatalidades da vida são interpretadas como absoluto conformismo. Em seu entorno as pessoas, em relação aos fatos, vivem a seguinte frase como verdade absoluta: “Deus assim quis.” Qual seria a diferença se essa pessoa fosse educada pela Pedagogia Waldorf?
- 8 - A natureza oferece uma certa condição a cada indivíduo. A cultura, a escola e a sociedade aperfeiçoam essa condição original. Há alguma relação entre a Pedagogia Waldorf e o processo de aperfeiçoamento de cada indivíduo a partir de impulsos próprios? Há alguma contribuição da PW, qual, como?
- 9 - Como você entende que se realiza a formação para reflexão sobre os valores nos alunos da Pedagogia Waldorf?
- 10 - Um indivíduo se encontra em situações que limitam ou obstruem seus ideais, suas metas e potenciais. Esses limites podem ser de quaisquer naturezas: condições econômicas ou sociais desfavoráveis, capacidades ou habilidades não desenvolvidas, precariedades psicológicas como baixa auto-estima, etc. Como a Pedagogia Waldorf prepara o aluno para o encontro dessas situações limitantes?
- 11 - O pensar mecanizado, as fórmulas prontas, os preconceitos arraigados, são frutos de uma cultura da humanidade presa aos paradigmas do passado. Como a Pedagogia Waldorf prepara o pensar intuitivo?

12 - Há a educação conservadora, que esforça-se para que as coisas permaneçam como estão. Há a educação progressista, que trabalha pela transformação. Para você, como a Pedagogia Waldorf insere-se nesta questão?

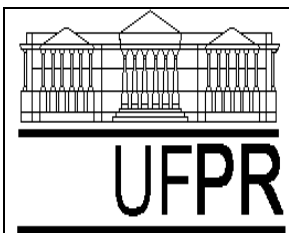
13 - Em que sentido a questão da liberdade é importante ou significativa para você?

14 - O que significa para você o papel da Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade?

15 - Como educa-se uma criança na PW para que ela, quando adulta, possa determinar de maneira autônoma seus pensamentos, ou seja, para estes não sejam mera repetição de dizeres alheios, mas para que sejam produzidos por ideais morais, a partir de sua própria fantasia moral?

16 - Um dos ideais da PW é embasar o ser humano para que ele dê metas à sua própria vida e não dependa de autoridades externas? Como ela realiza isto?

17 - Fazer ou querer algo em nome da liberdade individual pode sugerir um ato isento de um sentido de responsabilidade, que esquiva-se do crivo se este ato está amparado numa perspectiva egoísta ou não. Como a PW educa para que o aluno, quando adulto, possa discernir se o seu querer é fruto de um ideal moral, intuído em pensamento, ou se é uma representação de suas cobiças e impulsos?

APÊNDICE B

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- a) Caro educador, convido-o a participar de uma entrevista gravada para um projeto intitulado: A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. É numa oportunidade como esta que podem ocorrer avanços importantes nas pesquisas sobre Educação e sua participação é fundamental.
- b) Os objetivos desta pesquisa são: Investigar as concepções de liberdade, autonomia, individualidade e sociedade dos educadores que adotam a metodologia da Pedagogia Waldorf.
- c) Caso você participe da pesquisa será necessário responder uma entrevista sobre , o que entende por liberdade, qual é a sua visão da sociedade e como a liberdade se relaciona à prática do professor..
- d) Como em qualquer tratamento, você poderá experimentar algum desconforto, principalmente relacionado às questões de reflexão profunda que poderão surgir na entrevista.
- e) A forma de abordagem desta pesquisa não acarretará nenhum risco que necessite atenção especial para você. Você será livre para responder as perguntas.
- f) Se você aceitar participar da pesquisa deverá estar à minha disposição por aproximadamente 70 minutos, de preferência na sala de professores da Escola Waldorf Turmalina.
- g) Contudo os benefícios que esperamos são: 1) Que a entrevista seja um estímulo ao aprofundamento de sua prática 2) Que as reflexões colaborem para um aperfeiçoamento do seu exercício profissional 3) Que você se encontre incentivado a relacionar o contexto brasileiro com os objetivos da Pedagogia Waldorf..
- h) Eu, Jonas Bach Junior, Professor, Doutorando em Educação, serei o responsável pelo tratamento das informações e poderei esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa a qualquer momento pelo telefone (41)- 9623 8101 ou pelo e-mail: jonasbachjr@yahoo.com.br.

- i) Serão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- j) A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar a qualquer momento durante a pesquisa. Todos os seus direitos serão assegurados.
- k) As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente na pesquisa. No entanto, no caso de divulgação de qualquer informação em forma de relatório ou de publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.
- l) A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo a pesquisa termine, as fitas serão desgravadas.
- m) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora.
- n) Pela sua participação no estudo, você terá a garantia de que qualquer problema decorrente do estudo será tratado no próprio local da pesquisa.
- o) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- p) As perguntas foram-me lidas, eu as entendi e concordo em respondê-las.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete meu tratamento. Eu entendi que qualquer problema relacionado à pesquisa será tratado sem custos para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Educador Responsável

Local e data: _____

Jonas Bach Junior
Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – Transcrição completa de uma entrevista

Entrevistada: Professora Amélia

Autor: Como você vê a sociedade de hoje?

Amélia: Confusa. Eu sinto assim que nós estamos vivendo numa era em que as pessoas não sabem para onde vão. Não tem um rumo e aí o que acontece é que as pessoas estão suscetíveis. Tem um que chega e fala, ah, oh, o caminho é esse e de repente todo mundo começa a andar naquele caminho. Daí um vai e fala, mas o caminho é aquele, e aí todo mundo segue aquele caminho. Mas houve tempos, apesar de serem tempos difíceis em que a sociedade do mundo foi guiada por uma linha de pensamento. E aí todo mundo, errado ou certo, mais ou menos caminhava por aquele pensamento. Hoje são tantas linhas e tantas idéias, que muitas pessoas se perdem. Tá todo mundo em busca de alguma coisa, mas ninguém tem certeza, não existem certezas. Por um lado, essa liberdade, que bom. Mas por outro lado, é muita confusão, muita inconstância.

Autor: E quais são os valores hoje defendidos pela sociedade?

Amélia: Eu acho que assim, em primeiro lugar hoje, eh, como é que eu... é o poder, conquistar coisas, né. Acho que infelizmente a gente caiu num aspecto que não se valoriza mais o ser, mas o ter. E ter coisas ou ter poder, né, às vezes em situações bem pequenas. Você vê: eu tenho alguém sob o meu comando e esse poder já é algo muito valorizado, porque né, eu posso massacrar, oprimir, etc e etc. Acho que hoje a sociedade defende o ter, defende o poder muito. E infelizmente, a gente vê isso na educação, né. Pra quê que se educa uma criança hoje? Por que essa aceleração? Por que essa rapidez? Quanto antes chegar, parece que é uma corrida, eu tenho que chegar primeiro pra pegar primeiro o melhor cargo, a melhor posição, a melhor situação. E ter mais para quê? Para ter. Eu preciso ter um bom emprego para ter um bom carro, uma boa casa. Porque eu preciso ter um iate, depois que a casa não chega eu tenho que ter um avião, uma ilha. As pessoas querem, as coisas precisam ser minhas, não basta com que as coisas existam, então, elas precisam ser minhas. E a gente vê assim, realmente, uma grande massa da sociedade com essa... o shopping, os grandes templos do dinheiro, né, o senhor dinheiro tem hoje as suas catedrais. E as pessoas estão lá venerando o senhor dinheiro, o ter. E a gente está vivendo nessa sociedade e tá difícil. São poucas ... tem grupos sim, com outros pensares, mas quando você olha pra esses grupos, a sensação que você tem é que se está caminhando contra a corrente.

Autor: E quais são os principais problemas, na sua opinião, da sociedade atual?

Amélia: Pra você ter, às vezes os custos são altos. Você luta com todas as armas, e aí eu acho que o grande problema é a violência. Mas a violência, ela é gerada justamente por este pensar. Como eu preciso ter isso, não importa como, eu vou conseguir. E aí se eu não tenho outro meio, eu vou pela violência. Você vê violência em todos os âmbitos. Você vê numa coisa simples como o trânsito. Eu tenho que chegar primeiro e vou desviar, e aí se acontece alguma coisa, se eu faço, causo um acidente, a culpa é tua, porque eu estou com pressa, eu tenho que chegar. Não interessa. Esse pressa, esse egoísmo, essa sensação que eu tenho de ter, de ter, que tenho que chegar primeiro, gera violência. E aí ela vira causa e consequência. Gera violência pra você ter alguma coisa, e o possuir também traz a violência. Porque agora que eu também tenho poder, eu também posso reagir e ser violento também, e destruir... matar...

Autor: E que educação você pensa que o jovem precisa ter para lidar com esses problemas?

Amélia: Eu sinto que os jovens hoje, desde as crianças, o que o jovem precisa é adquirir o que eu chamaria de recursos, ou armas, tem um outro termo para ... não vem, mas... ele precisa receber ao longo da vida dele ... eh... possibilidades maiores, ou começar a ter ...

Autor: Um suporte?

Amélia: Não. Ele vai construir na vida dele, no processo dele, vai adquirindo, vai guardando pra si essa munição, essas armas. E aí tem uma outra palavra, agora não vem. Seria isso, né. Ele em si, constituindo ou guardando, eh, informações ou situações, eh, possibilidades, recursos, pra lidar com tudo isso na vida, então, assim não é, não são, eh, não é cognição, não é o conhecimento intelectual que vai ajudar ele a lidar com tudo isso, embora também faça parte, mas ele precisa mais que tudo, saber lidar com todas essas situações, e pra isso ele precisa estar munido dessas, dessas características, dessas possibilidades, né. Então, eh, eu sinto assim: que hoje a educação ela tá muito focada para viver num mundo tecnológico, todo mundo nasce já apertando um botão. E a educação tá muito focada nesse processo, você precisa entrar logo no mundo da informática, pra lidar com computador, saber abrir, saber fechar e fazer mil coisas dentro desse âmbito. Só que eu sinto que isso é uma coisa dessa era, isso vai mudar logo e quem não tiver outras, outros subsídios, outras armas com as quais lutar, ele pode chegar lá desarmado. Se é a única arma que ele tem, a tecnologia, eu brinco com meus alunos, eu falo: você, tá tudo bem, tem tecnologia, aí você chega num momento, paralelamente, um momento em que a natureza está destruindo os recursos naturais. Né, a gente sabe, e se a gente chegar no momento e faltar essa energia, que você precisa pra mover essas coisas? Com o que você vai lidar? E a única coisa que você tem é você próprio. Que armas você vai ter pra enfrentar o mundo?

Você precisa ter outras armas, outros subsídios. Então, pra lidar com tudo isso, você precisa dar recursos, mas recursos próprios, saber lidar consigo mesmo, saber se dominar, saber se controlar, saber lidar com outro, trabalhar em grupo, respeitar, coisas que essa sociedade não se preocupa mais. Eu não preciso mais respeitar ninguém, desde que eu sei, eu consigo por mim resolver o meu problema, eu não consigo me preocupar com mais ninguém. Então, eu acho que, o âmbito social é um lar muito esquecido. No plano individual, o autoconhecimento, a..., o autodomínio, ... eu não posso fazer isso que eu quero... isso gera violência também. Então pra lidar com esses problemas, que a sociedade cada vez mais está apresentando, eu preciso, primeiro de tudo, lidar comigo mesmo; e saber lidar com o outro. E eu acho que ... no décimo plano eu preciso lidar com as máquinas. Porque isso é fácil, se eu preciso lidar, eu sei e aprendo a lidar, mas lidar comigo mesmo e lidar com o outro, preciso de uma vida inteira para aprender. Não dá para eu, com trinta anos, lidei com máquinas a vida inteira, dizer: agora você vai aprender a lidar comigo. Não é assim: você vai se conhecer. É preciso se conhecer ao longo desse ponto, eu acho que se a educação ajuda o ser, o jovem, a criança, a se conhecer, a saber seu limite, saber onde ele pode ir, do que ele é capaz de fazer, se ele essa liberdade, se é capaz de fazer qualquer coisa nessa vida, ele pode sentar na frente de um computador e em dez horas aprender a lidar com ele, e fazer tudo o que ele precisar. Mas se ele não sabe até onde ele pode chegar, ele pode ter tudo na mão e não saber como lidar com aquilo.

Autor: E quanto à postura de um indivíduo em relação aos problemas da sociedade, qual seria a diferença se esse indivíduo tivesse estudado numa Escola Waldorf? Como é que você vê em relação aos problemas da sociedade?

Assim, eu tenho alguns exemplos, algumas vivências, até de alunos mesmo, meus próprios filhos. Eu acho que tem, eh, ..., uma certa, eu não sei como dizer isso, uma certa paciência, uma certa calma, pra esperar as coisas acontecerem, e isso é típico desses jovens que eu conheço, né. Eles têm muito menos ansiedade, eles são mais, por exemplo: vários jovens que terminaram o curso de segundo grau, fizeram vestibular, alguns passaram, outros não, eh, e meu filho assim: ah, tudo bem, eu vou tirar um ano pra conhecer o mundo, vou viajar, não, não cai no desespero: meu deus! Eu não entrei numa universidade. Posso passar o ano inteiro que vem estudando pra passar na universidade. Eles não fazem isso, eles realmente: eh, tudo bem! Então agora eu vou fazer outra coisa. E daí se dedicam a conhecer outras possibilidades e tal, e depois retomam aquilo, muitas vezes em poucos meses se refazem e enfrentam novamente, com uma certa tranquilidade. Ou por exemplo, como meu próprio filho, né, foi, entrou na universidade, fez um tempo na universidade, ah, agora está bom, agora vou descansar, viajar um pouco, e ver se é realmente isso o que eu quero, saio dois anos. Eu me lembro de mim nessa idade, era uma agonia, o quanto antes estar trabalhando, ser independente, sei lá, e eles não... o mundo vai resolver essas questões.

Autor: A mesma pergunta. Qual é a diferença se o indivíduo passou por uma escola Waldorf. Principalmente pelos pontos que você mesma apontou. Por exemplo, na relação do ser e do ter, já que um dos problemas da sociedade foi para o ter, não só ter coisas, mas como você falou, ter poder, dominar o outro. Numa relação que até você usou a palavra oprimir o outro para que eu possa estar acima, num privilégio. Então, a pessoa passou por uma escola Waldorf, agora se tornou um adulto, e isso é um problema da sociedade. Como é que ela se relaciona com esse problema da sociedade?

Amélia: Não conheço assim gente que tenha, que já esteja nesse nível assim de que eu sou, de que tenha passado pela escola Waldorf e de que está numa posição de que agora eu sou o dono da empresa, né. A gente tem, inclusive, informação a partir daquele estudo lá, né, aquele estudo que fizeram aqui, onde tem pessoas em várias situações. Por esses jovens que eu conheço, eu acho que eles vão conseguir lidar de uma forma mais humana.

Autor: O que você quer dizer com forma mais humana?

Amélia: Se eu estou numa situação, digamos, eu tenho uma empresa e preciso contratar 20 pessoas, eh, eu vou trabalhar, imagino eles trabalhando dessa forma mais, eh, olhar para o ser humano, ele tem uma família, lidar com esses salários. A minha, quanto que eu vou ganhar, se eu, eh, como é que eu mando no meu empregado? Porque a gente vê, por exemplo, até essa coisa de ter um empregado em casa. Como é que lida com o empregado em casa? Claro que o único modelo deles não é a escola, né, eles também tem um modelo que é a família. Nem sempre as famílias estão em casa, também tem aquilo que a gente é na escola. Teria que... mas eu vejo pelo menos que, que... além deles estudarem na escola, a gente em casa tinha, tem um princípio humano, de lidar com as pessoas, com os empregados, com quem sempre trabalhou conosco, tinha uma relação muito, eh, ..., de respeito. Né, então um salário digno. Não é porque é empregado, eu ganho tanto. Não. Quanto é saudável, verdadeiro, real para essa pessoa que precisa sustentar sua família? Pode sustentar sua família com 500 reais, seu eu ganho 3 mil para sustentar a minha? Né, esse tipo de coisa. Eu acho que eles pelo menos adquirem essa consciência, pode ser que não sejam perfeitos e nem os melhores, mas vão ter uma consciência mais humana. Sim, porque toda a educação deles foi baseada nesse aspecto humano. A gente procura trazer as coisas, né, mostrando, principalmente quando são maiores, como é essa relação, como você lida com o outro. Eu sinto, eu tenho, pelo menos a esperança, a partir do meu trabalho, que esses jovens tenham esse lado humano mais desenvolvido. Mas não tenho certeza (risos), espero!

Autor: Uma pessoa nasce pobre, numa comunidade que não possui acesso aos bens materiais, culturais e espirituais da civilização. Essa pessoa e as que vivem em seu entorno não veem solução para sua situação. Autor: Como seria a vida para essa pessoa se ela tivesse sido educada pela Pedagogia Waldorf?

Amélia: Os exemplos que eu conheço nesse sentido, é o próprio pessoal lá da Monte Azul. Eu lido agora diretamente com o Reinaldo, que é um jovem, que nasceu na favela Monte Azul, tinha tudo para ser uma pessoa... sei lá... um traficante, um revoltado, um ladrão, sei lá eu. Um rapaz ..., vai crescer e se tornar um delinquente talvez, só tem a mãe, nunca soube quem é o pai, e ele foi educado dentro do núcleo da Monte Azul, nem fez escola, nunca fez a escola Waldorf, mas ele teve essa orientação, tinha a Ute, ela dava oficinas baseadas na pedagogia, né. E depois o restante era mais o apoio, né. Nesse, com esse contato com as pessoas, ele acabou desenvolvendo interesse pelas línguas, ele aprendeu a falar alemão. Ele foi aproveitado nesse meio, né, teve essa sorte, mas claro também porque foi uma pessoa que teve esse interesse, e hoje ele é o representante no Brasil dos Freude, (Freude der Erziehungskunst Rudolf Steiners) esse pessoal que faz os ajustes nas questões de intercâmbio nas comunidades. Então ele é aqui no Brasil o responsável por 58 voluntários que vieram. Esse ano são 58, cada ano são números diferentes. Ele é o responsável, é um jovem de 20 e tantos anos, e... A gente olha para ele, um jovem... cabeludo, meio bababá, né, aquele jeitão assim, que você encontra na favela e é... e ele vive lá, continua vivendo na Monte Azul, ele vive lá e viaja pelo mundo inteiro e trabalha com esse tema do voluntariado, então ele é responsável por esses jovens, ele se ocupa disso, quando acontece algum problema, ele vai, tenta resolver, vai duas vezes por ano para a Alemanha, pra trabalhar com esse pessoal, então outro rumo na vida dele. Encontrou um outro caminho. É um exemplo, né. Claramente lá na Monte Azul tem muitos casos, se vocês forem lá seria interessante conhecer, né, como é que se desenvolveu isso? A ponto de que hoje a favela não recebe mais ajuda do governo porque não é mais favela (risos).

Autor: Resolveu o problema e criou outro.

Amélia: (risos) Eles não consideram mais favela porque as pessoas têm um outro nível, as pessoas se ocupam, estudam...

Autor: Isso tudo a partir dessa iniciativa de uma educação baseada na Pedagogia Waldorf?

Amélia: Deixou de ser favela. Ela não é mais considerada.

Autor: Mudou o critério de avaliação.

Amélia: Eles estão expandindo. É fantástico o que acontece lá...

Autor: Uma pessoa nasce abastada, seus familiares e conhecidos encontram-se em situação social favorável. Se essa pessoa fosse educada pela Pedagogia Waldorf, como seria sua relação com a sociedade?

Amélia: Então, eu acho que aí entra a maioria dos nossos alunos, eles são mais ou menos aquilo que eu te falei, vão ter uma relação mais humana com o mundo, né. Bom, tem meninos, porque tem família que é: os senhores 'tal'. Hoje eles ajudam os pais nas empresas deles, estão lá trabalhando, fizeram administração de empresa, não sei o quê. Mas eles fazem o diferencial. Há pouco tempo eu me encontrei com um pai, que na verdade não era da minha classe, era da classe da minha filha, que já são maiores. E eu encontrei com esse pai, o filho está trabalhando com ele administrando a empresa, são super empresários, né, e aí o pai falou: É! Meu filho entrou na empresa e já me mexeu com tudo! Foi fazer administração e parece que não foi fazer! Agora todo mundo tem que se reunir para resolver todas coisas juntos, eu não decido mais nada, quem decide são os EMPREGADOS! Não sei o quê e bababá. Ele meio que se queixando e eu aí: mas você acha isso ruim? Nossa! A empresa está produzindo muito mais e tal. E eu falei: então, é uma visão nova, ele tá trazendo uma coisa nova, uma coisa diferente. Ele: É! Tudo culpa da escola. E eu: que bom que é culpa da escola (riso). Foi uma conversa meio engraçada, mas por outro lado, é claro, o pai se queixando, mas por outro lado vendo que o filho é um ser humano diferente do que ele foi, né. Porque ele tinha uma outra visão, e é claro, a partir do momento que eles entraram para a escola, a família, ele também já se transformou, porque era uma pessoa um pouco diferente já quando o filho tava na escola, né. Mas agora que o filho está assumindo os negócios da família, ele já tá meio se retirando porque já tinha por motivos de saúde, e ele tá revolucionando lá.

Autor: Você tem um depoimento de um pai que diz: meu deus! Essa escola fez do meu filho algo muito diferente do que eu sou?

Amélia: Exatamente. Ele mexeu.

Autor: E pelo que você descreveu, ele tem uma outra relação com as pessoas que eram subordinadas? Vamos falar assim.

Amélia: É, mudou, eh, ... , a forma de lidar com essa ... administração da empresa. E principalmente a administração do pessoal, também lida muito bem com o dinheiro, como administrador tem boa visão, tudo, continua sendo, né, um empresário, mas, ele, ele, ele... vê tão longe que o trabalho com os funcionários, os funcionários estão mais satisfeitos com ele como gerente, mais satisfeitos, trabalham mais e reclamam menos.

Autor: Um gerente ex-aluno Waldorf.

Amélia: Ex-aluno Waldorf e o pai reconheceu isso no filho, que transformou a forma de trabalhar, principalmente no pessoal.

Autor: Agora uma outra situação específica. Se uma pessoa nasce num ambiente familiar, comunitário e social onde as fatalidades da vida são interpretadas como absoluto conformismo. Em seu entorno as pessoas, em relação aos fatos, vivem a seguinte frase como verdade absoluta: “Deus assim quis.” Pra tudo o que acontece, de bom e de ruim. Qual seria a diferença se essa pessoa fosse educada pela Pedagogia Waldorf?

Amélia: (Risos, gargalhadas). Acho que pior! (risos). Não. Eu acho que tem um pouco de conformismo também. Sabe assim? Mas não é um conformismo...

Autor: Desculpe. Onde tem um pouco de conformismo?

Amélia: No Waldorf. Eu acho que tem um pouco de... mas não é esse conformismo de: ah! Deus quis assim. Mas: existe algo que me leva ou que me conduz pra esse caminho. Então, tem essa coisa do destino, de você aceitar o seu destino, de acreditar que existam forças superiores que te... conduzem ou te ajudam.

Autor: Que fazem as coisas acontecerem como aconteceram?

Amélia: Pra que seja assim. Então, a gente poderia chamar isso de um certo conformismo, né, eu vou aceitar. Mas por outro lado, é um aceitar, mas eu tenho que lutar, eu vou fazer a minha parte. Não é aquela: pois é, deus quis e tal, né. Qual é a minha parte nisso? Como é que eu, o que eu movo para o que o universo se mova? Para me ajudar, qual é o passo que eu tenho que dar, pra que lá esse passo também seja dado? Então assim, tem um pouco essa consciência, mas agora eu não sei dizer, mas eu acho que isso existe dentro da Antroposofia, nas pessoas que trabalham realmente com a pedagogia. Não quer dizer que um aluno Waldorf saia com essa mentalidade. Né, que eu agora refleti, falando eu refleti um pouco sobre isso. Não é isso, porque a gente não ensina isso. Você não ensina isso pra eles. Nem o conformismo, nem o desconformismo, digamos assim. Você dá esses subsídios, essas armas que eu falei antes. Você dá armas, ele tem vários, tem jogo de cintura, né. Aqui não deu, tem uma parede aqui, então eu vou por aqui, desvio, faço um buraco por baixo da terra, sei lá. Para ele ter outros recursos para lidar com essa fatalidade. Eu acho que isso sim, então mais munidos, mais armados e mais recursos pra lidar com as fatalidades. Não vou ficar conformado: ah, pois é, deus quis assim. Vou ficar entre quatro paredes esperando alguém me tirar? Não, eu vou fazer um buraco, não tenho ferramenta, sei lá, eu vou arrancar um pedaço da parede, e vou... não sei, fazer alguma coisa, mas ele tem imaginação, criatividade, impetuosidade pra tentar resolver aquele

assunto de uma outra maneira e sair dessa situação. Só não com aquelas situações como morte, porque aí são fatalidades mesmo. Muito difícil lidar com ela. Mas eu acho que ele tem mais recursos pra lidar com os desafios.

Autor: E só pra deixar mais preciso, onde você identifica, como que a Pedagogia Waldorf dá esse subsídio? Esses recurso, ou armas como você está falando. Só para ficar claro.

Amélia: Então, eu acho que é isso. Saber usar as mãos para certas coisas. Um aluno Waldorf não vai passar fome. Ele vai se virar, ele vai conseguir transformar alguma coisa em comida, vai fazer um instrumento para comer, ele vai, eh, fazer uma roupa para ele usar. Ele sabe usar as mãos, usar a inteligência dele para se prover do que ele precisa, em qualquer situação. Um aluno Waldorf perdido numa floresta escura, ele vai se virar muito melhor do que alguém que passa o dia inteiro lidando com computador, com certeza, né, ele vai saber, sei lá, transformar alguma coisa, caçar, pescar, alguma coisa. De alguma maneira, ele vai se virar. Então, nesse sentido que acho que são armas, e é claro, você pode tirar disso pra vida. Entrar num emprego novo e precisa fazer 500 coisas, ele vai saber atender diferentes situações, se tem que ir lá...

Autor: Você vê flexibilidade então. Eu estou tentando entender, são estratégias pra vida? Mais flexíveis?

Amélia: Mais flexibilidade. Muito mais, mais jogo de cintura. Tem que administrar alguma situação na empresa, ou coisa assim, ou... no trabalho, né... vai trabalhar num barco, ele sabe tanto ajudar as pessoas a fazer o trabalho, quanto limpar o bar se for preciso, quanto remar, ou pular na água e resolver a questão embaixo do barco, sei lá, qualquer coisa assim...

Autor: Eu achei interessante, você colocou, por enquanto, exemplos relacionado a capacidade ou habilidade de transformar o mundo com as mãos. E em relação àquele ponto que você colocou, justamente pela nossa sociedade atual, do jeito que está, de tanto que ela orienta, ela desorienta. Porque essas orientações estão apontando em muitas direções... tira a certeza das pessoas. Qualquer modo, se não é uma floresta escura e fria de árvores e feras, é uma floresta de concreto, são prédios e prédios com informações vorazes. Vamos falar assim, levando para múltiplos caminhos. Justamente para te fazer essa pergunta. Que habilidade que a Pedagogia Waldorf poderia estar colaborando para ela entrar nesta situação?

Amélia: Na floresta de concreto... Eu acho que eles têm, acho que isso a escola dá essa... um pouquinho... eles têm mais discernimento, sabe assim, de olhar uma coisa, e poder um pouco escolher, talvez com um pouco mais de segurança entre o certo e o errado. Sabe assim, fazer um caminho, eh, mais saudável. E eu acho que saem com

essa, com essa capacidade. Eles olham para as coisas, pelo menos eles têm uma noção estética muito boa, e isso já é um caminho. Porque se você olha pra o que é estético, já traz... né... e eles conseguem ter um pensar bastante elaborado. Então eles conseguem olhar para uma situação, pra essa floresta de concreto, né e ver, bom, analisar possibilidades. Eles têm um pensamento... esse pensamento lógico de conseguir prever jogadas, ver um pouco adiante, né. Quais as estratégias que eles precisam usar para chegar onde querem chegar. Então, eles têm esse olhar mais, eh, ampliado do mundo. Eu sinto assim, pelo menos, que eles, eles, eles têm um pouco mais de discernimento. Estão aqui e podem ver, para atravessar tudo isso e chegar lá, qual é o melhor caminho e normalmente eles vão pelo caminho mais estético. Eles vão buscar esteticamente, porque isso é uma coisa bem clara na vida deles, né. O que é belo, o que é verdadeiro, né, enfim. Você procura trabalhar ao longo desses anos, né, essa, essa, ... aquilo que... A primeira coisa, pelo menos quando eu estou terminando com os meus alunos, eu sempre tenho uma coisa assim, que eles têm bem claro pra eles, que o que é bom pra mim, é bom pros outros. Ou, ..., pelo menos eu não faço o mau de graça pra ninguém, sempre bem...

Autor: É justamente isso o que eu ia te perguntar. Porque, eh, seja aquilo que for definido como bom ou mau, ou como belo ou feio, até como verdadeiro ou não-verdadeiro, ele dependendo do lugar, do povo, da cultura, ou dependendo da época, ele muda. Ele nunca teve... exato... digamos, uma coisa única, se a gente for olhar o que povos chamaram de belo, outros acharam que era feio. E vice-versa. Ou alguns chamaram que isso era verdade, para outros aquilo não era a verdade. Agora me vem essa pergunta: o aluno teria do bom, do belo, né, ...

Amélia: Mas justamente isso você tem que ... o bom é aquilo que pra mim ... o que é bom pra mim, que não faz mal pra mim, também não vai fazer mal pro outro. Então, por exemplo, quando eu ligo com os alunos no oitavo ano, um tema, que aparece, por exemplo, sobre o homossexualismo, né. E tem jovens que vêm com essa mentalidade, de que isso é errado. Mas por que é errado? É errado pra você, pra sociedade que você vive, pra o que você acredita que é certo. Mas alguém não pode achar que isso é certo? E onde está a liberdade do homem? Se você é livre, você é livre pra qualquer coisa. Pra aquilo que você acha que pra você é bom. Se pra você, isso é bom, tá bom! E eu tenho que respeitar o teu querer pra você. Agora eu não posso querer o mal do outro. Ou seja, tá errado você um homossexual, por isso tá errado e eu não gosto de você e vou te matar, como tá por aí, né. Mas por quê? Se eu quero ser livre para escolher o meu companheiro ou a minha companheira, isso é bom pra mim. Então o quê que é bom pro outro? Que ele seja livre para escolher o seu companheiro ou sua companheira. Isso é bom pra ele, é bom pra mim quanto pra ele. Agora, se o que é bom pra mim é ter só uma mulher, pra ele é bom só ter um homem. Mas o bom é eu ser livre, pra eu poder escolher. Então, sempre, a gente, eu pelo menos, né, como professora, lido com meus alunos sempre nesse sentido, onde é que tá a liberdade do homem, do ser humano? Quando se fala no ser humano. Agora, é diferente de alguém ser livre, por exemplo, pra cortar uma floresta, que é um bem de todos. É bom pra ele,

mas isso afeta outras pessoas. O homem querer escolher um homem para seu companheiro não afeta ninguém, não faz mal pra ninguém. Ele tá cuidando da vida dele, da liberdade dele. Agora, essa liberdade de cortar uma floresta, não é uma boa liberdade, porque é preciso ver: é bom pra mim, ganhar muito dinheiro, mas isso interfere na vida de outras pessoas, na vida da natureza. Aí eu tenho que olhar, onde que a minha liberdade é liberdade só minha, eu sou livre para fazer o que quiser do meu corpo, da minha vida, da minha história, e onde, na minha liberdade, eu tô interferindo na liberdade das pessoas. Aí você vai discutir com as pessoas, então eu preciso ver com os outros. E aí eu não posso ser livre totalmente, nesse âmbito. Mas aí você lida com todas essas, eh, ... e aí depende muito também, claro, eu não posso dizer que um aluno, todo aluno Waldorf faz, se eu sei que tem aluno de professores Waldorf preconceituosos.

Autor: Em relação a qualquer...

Amélia:...tema.

Autor: Então, aí, uma coisa é a Pedagogia Waldorf, outra coisa é a sala de aula onde tem um indivíduo, um ser humano dando aula ali?

Amélia: Exatamente. Então, é difícil você dizer: ah, um aluno Waldorf vai estar livre de preconceitos. Não todos. Porque o preconceito pode estar diante do prof..., pode estar diante dele, pelo professor. E aí, ou ele já criou uma estrutura própria que vai lutar contra esse preconceito diante do prop..., vai começar a lutar diante do próprio professor, ou ele vai aceitar a idéia do professor e vai carregar esse preconceito durante toda a sua vida. Não falando só de preconceitos, mas falando de idéias, de mentalidade. Isso também é bem subjetivo, porque dentro da Pedagogia Waldorf a gente tem a liberdade. Existe dentro da minha sala de aula, que sou eu, então o que eu falar para os meus alunos é meu. O que sair de lá porque alguém comenta isso, e alguém vem cobrar, aí é outra história. Mas se nunca sair de minha sala de aula, nunca ninguém vai saber o que foi que eu fiz com esses alunos. Então, a responsabilidade, assim, não é da escola Waldorf, mas aí, muitas coisas é do professor. Então tem essa coisa da homossexualidade, isso realmente aparece em toda escola porque todos têm, mas a ... o pensar, a maneira individual de cada um lidar com as coisas, muitas vezes tem muito haver com o professor, ou com os professores que o aluno teve. Isso é um pouco relativo... infelizmente, mas também você não pode convencer todas as pessoas de pensar exatamente igual sobre um determinado assunto, aí tem a liberdade.

Autor: A natureza oferece uma certa condição a cada indivíduo. A cultura, a escola e a sociedade aperfeiçoam essa condição original. Há alguma relação entre a Pedagogia Waldorf e o processo de aperfeiçoamento de cada indivíduo a partir de impulsos próprios?

Amélia: Desculpe, eu não entendi.

Autor: Eu posso repetir de novo, com outras palavras até. Toda pessoa nasce com uma condição que a própria natureza lhe deu. Só que essa condição original, depois que a pessoa passou pela cultura, de onde ela nasceu, a escola onde ela esteve, ou a sociedade por onde ela cresceu, isso foi aperfeiçoado, ...

Amélia: A própria natureza...

Autor: A própria natureza original foi aperfeiçoada, pelo ambiente social onde ela estava.

Amélia: Ou (risos)... depredada. (risos) Esse aperfeiçoado é relativo. (risos) bem, mas vamos lá...

Autor: E aí a minha pergunta é: olhando a Pedagogia Waldorf, e que papel ela teria ou não, em uma vez essa pessoa adulta e tendo passado pela Pedagogia Waldorf, se essa pessoa se encontraria ...eh, num processo de aperfeiçoamento de si própria, a partir dos seus próprios impulsos?

Amélia: Conseguir educar-se a si mesmo? Em definitivo.

Autor: E constantemente, vamos falar.

Amélia: Então, ..., digamos assim, o, o ... o objetivo dessa educação, deveria ser pelo menos, a cada um, levar o jovem justamente a ser livre no seu pensar, no seu agir, e até no, na sua constituição física. Às vezes a gente percebe no desenvolvimento de uma criança, durante o tempo de escola, que a criança chega, né, até os 7 anos, ou às vezes até um pouco antes, muito... o que ela recebeu fisicamente, né, a herança física, é igualzinho ao pai, à mãe, muito igual. E você vai vendo ao longo do crescimento, do desenvolvimento da criança, ou do jovem, como ela vai lutando até pra se transformar fisicamente, pra adquirir a própria forma física. Né, eles muitas vezes não querem ser a cara do pai, a cara da mãe, né, eles querem ser eles mesmos. E aí, é uma luta tão grande de se formar, de se tornar alguém diferente. Às vezes, pra eles serem diferentes, fazem coisas absurdas. A gente vê os jovens aí fora, por exemplo. Como eles não conseguem fazer isso de dentro pra fora, aí faz uma tatuagem, bota brinco, faz com o cabelo não sei o quê, pinta não sei o quê. Então se vê que ele quer ser diferente do que a hereditariedade dele, né. E quando você consegue que ele perceba enquanto ele é diferente, internamente, como ser livre e independente, ele começa a se transformar e chega a transformar o físico. A perder características hereditárias, e ser realmente outra pessoa, outro ser, né. E isso é bem crescente. No processo, quando a

gente vê assim, no nosso caso, e escola é mais estruturada, está se percebendo mais isso, como você consegue lidar com esse recurso. E aí você vê que ao longo do tempo, eles aprendem a... ou eles constroem, eu não sei se é isso, a própria personalidade, de uma personalidade que transforma e aí eles, eles... se educam no sentido de, se você faz, por exemplo, você pede pra um jovem, um trabalho, que ele sabe que aquele trabalho ele não tá fazendo em troca de uma nota ou de um passar de ano. Mas ele se dedica e faz aquilo, pelo esforço próprio, eu sinto que isso é transformação. Eu me educo, eu quero me organizar, o tempo. Eu quero fazer a coisa do jeito certo. Porque eu quero mudar, porque eu quero ser melhor. Porque eu quero superar, ou não, quero ser simplesmente diferente do que o meu pai foi, do que a minha mãe foi, ou do que são os meus irmãos, ou do que é a sociedade, até né.

Autor: A minha pergunta é, se a Pedagogia Waldorf tem um papel nisso, porque assim, não só enquanto a criança tá na escola, depois que ela saiu, como é que essa pessoa como adulta ela pode se olhar: o que eu poderia fazer de mim já está feito. No sentido de, bom, acabado; ou já pronto, ou até acomodado. Ou não. Por isso que vem a pergunta, por impulsos próprios. Como a pessoa já tá adulta, acabou o professor que diz pra ela tal coisa. Ela já não tá tão nova, porque ela é nova, e eu acho que você pegou esse ponto, claro, ela ainda absorve o que ela tá precisando, ela tá em formação mesmo. Mas chega um momento, quer queira ou não, estamos por nós mesmos, né. Já passamos dos 21 anos. E aí a pergunta é: bom, cada um nasce com sua condição original, a escola ajudou, a sociedade também, a cultura também. Mudou aquela condição original. Mas agora a pessoa pode escolher. E aí vem a pergunta aqui: e a Pedagogia Waldorf, ela poderia ... que papel ela teria para que esse indivíduo possa se encontrar na situação: não, eu, com as minhas forças, eu ainda vou continuar.

Amélia: Pelo que eu vejo, pelo o que a gente tem assim, eles não se acomodam. Não se, não se conformam à sociedade.

Autor: Nem consigo próprio, nem em relação a si mesmo?

Amélia: Não, eles não se conformam.

Autor: Nem insatisfeitos consigo mesmos? Não seria isso?

Amélia: Não insatisfeitos, mas assim, não acomodados. Não conformados. Sim, eu posso ser melhor, eu posso conseguir mais, eu posso, eh, ..., eu sou capaz e, às vezes, assim, até (riso), chega até... dependendo da... a quase uma certa arrogância. Eu sou bom (riso) e eu vou. Eu me coloco lá...

Autor: Tem um pouco de ímpeto também?

Amélia: Também.

Autor: Depende...

Amélia: Nós temos lá um aluno que escreveu um livro... como é que é o nome do livro?... O Brasil... bom, enfim, A Solução do Brasil.

Autor: Mais ou menos isso é o título? A solução do Brasil.

Amélia: Isso. A solução do Brasil. Tem um outro nome lá, mas é o nome do... da... eh...

Autor: É meio um romance? O quê que é? Não é romance?

Amélia: Não. Ele é um administrador. Ele escreveu um livro em que ele escreve... faz todo um... eu tenho esse livro em casa, mas nunca li. Mas ele faz, meu marido leu. Ele faz todo um plano político, de organização política para solucionar os problemas da solução do país. É a solução (risos, gargalhadas...)

Autor: É pra solucionar o quê que eu não entendi?

Amélia: Tudo! Ele resolveu, a teoria dele, a hipótese dele resolve a questão brasileira.

Autor: Se ele está certo ou não a gente teria que verificar. (riso)

Amélia: Mas é uma certa arrogância, não é!? Eu posso, eu resolve e tá aqui. Tá aqui o problema, é só vocês aplicarem isso e tem lógica. Aplica isso que o problema está resolvido.

Autor: Então tá...

Amélia: Né, então é assim. É isso, você entende? Tá, eu não tô conforme com essa situação, eu vou achar uma solução, eu trago a solução.

Autor: Uma boa indignação? Ou seja, uma indignação que faz você buscar resultados.

Amélia: Se move em relação a isso. Eles têm a nível pessoal também, você vê ... (riso) coisas, o pessoal fazendo... eh, sei lá, transformando a casa num centro não sei do quê, né. Ou, vai morar lá não sei aonde pra fazer alguma coisa. É realmente um pessoal incomodado, ou seja, não é acomodado, de jeito nenhum. Claro que tem os que saem, arrumam o seu emprego e vão trabalhar e se acomodam. Mas aqueles que se moveram, que deixaram dentro dessa idéia, eu posso, eu sou capaz, eu tenho ... eu tenho força, eu tenho poder, eu posso pelo meu querer transformar o mundo, eles vão tentar. Pode ser que não consigam, mas que morrem lutando. Morrem lutando mesmo. São lutadores, é muito interessante quando a gente vê o resultado. Às vezes o pessoal se assusta. É isso aí? (risos)

Autor: Como você entende que se realiza a formação para reflexão sobre os valores nos alunos da Pedagogia Waldorf?

Amélia: (...) Eu penso que a gente lida com os valores, a gente não esconde deles. Não é que a gente tem uma lei e a lei tem que ser cumprida. Mas, às vezes, até questionar isso. Tudo bem, a lei é essa, mas ... isso é bom? Isso é verdadeiro? Isso faz bem pra todo mundo? Quem não está satisfeito com isso? Eu acho que tudo... toda essa conversa sobre, sobre valores, todo tema que a gente trabalha, através de histórias, claro... né, todo tipo de história, das culturas dos povos, da maneira que cada povo lida com essa questão de valores, então você vê a diferença que é na Índia, ou na China, ou na Grécia, ou foi na Alemanha, ou foi, é no povo judeu. Sei lá, né. Tantas, tantas diferenças e leis diferentes, maneiras de pensar diferentes de tantos povos, e eles de certa forma vão assimilando tudo isso. E eles vão construindo sua própria escala de valores. Colocando em primeiro lugar o que é mais importante. E o que é mais importante dentro da realidade dele também. Se trata de sentimento, de sempre ter uma opinião, né ... o mais importante é o amor, mas pra ele o mais importante é a amizade. E aí você... como é que é isso? Quem é? O quê que é? O quê que se transforma em quê? E lidar com... lidar com isso, a gente não tem medo de falar desses valores, não esconde, não se ...

Autor: Dos valores você está falando da diversidade, porque você citou os valores de vários povos, de várias épocas também.

Amélia: Em cada momento você se coloca naquele lugar, né, porque a gente lida com isso. Né, de repente, hoje ele é um deus grego, amanhã ele é um imperador romano e depois de amanhã... e eles entram nesse papel e vivem como se eles fossem aquele ser, né. Muitas vezes a gente propõe esses momentos, para eles sentirem na pele o que é ser alguém com esses valores. Ou uma mulher que, na... como é que lá no Islã, que não tem direito a nada, como é que eu sinto que essa mulher, como é que eu me coloco no papel dela, na pele dela, né, coisas assim, que são, eh, interessantes, né, ele poder viver. E ele então pode construir sua própria escala de valores, então, eu acho que, não se esconder, ah, a tábua dos dez mandamentos, são esses e pronto. E é isso

o que você tem que... eh... É isso o que a sociedade disse e você tem que acreditar e ponto final... Eu acho que isso é uma forma de se esconder atrás desses valores, né. São esses e são os que eu conheço e ponto. Eu acho que tem que ter abertura pra mais, e de repente ele tem que construir os seus próprios, que podem ser diferentes, quem sou eu pra determinar quais são os valores que vão ser importantes pra ele? Mas abrir a mente sim.

Autor: Um indivíduo se encontra em situações que limitam ou obstruem seus ideais, suas metas e potenciais. Esses limites podem ser de quaisquer naturezas: condições econômicas ou sociais desfavoráveis, capacidades ou habilidades não desenvolvidas, precariedades psicológicas como baixa autoestima, etc. Como a Pedagogia Waldorf prepara o aluno para o encontro dessas situações limitantes? Vamos pensar como ela prepara para quando ele for adulto.

Amélia: Que limitem ele alcançar o próprio ideal? (...) de uma certa forma já está respondida, né. Com essas armas, ..., com todo esse adicional que ele vai carregando ao longo da vida, ele vai ter de encontrar formas de perfurar essas barreiras.

Autor: Você poderia, digamos assim, eh, como que uma pessoa poderia entender, que não sabe o que é Pedagogia Waldorf, como que ela pode entender do que se trata uma criança sair mais... eh, munida? Digamos assim, em termos práticos, o que acontece com uma criança numa escola Waldorf que a torna mais munida para lidar com os seus, com as obstruções que ela vai encontrar? ... Porque você afirmou que ela vai sair com isso, eu tô indo antes disso.

Amélia: Alguém que não entende, que não conhece.

Autor: Como é que eu vou poder esclarecer para alguém que não conhece como se trabalha na Pedagogia Waldorf, eu posso só garantir a ela que esta criança está saindo mais capacitada, ou mais preparada, nesse sentido, com mais armas para as estratégias da vida. Mas aonde está o ponto que a Pedagogia Waldorf atua para oferecer essas condições ao jovem?

Amélia: Aí a gente teria que entrar num âmbito do... daquele famoso imponderável. (riso). Do subjetivo. Eh, por exemplo, uma criança, como o exemplo que eu dei ontem, uma aluna que eu recebi, eh, com 12 anos, reprovada de uma terceira série, e nós colocamos na nossa escola no sexto ano. Porque pela idade dela, deveria estar no sexto ano, 12 anos. Muitas dificuldades. O quê ... o quê que a gente priorizava? Que ela encontrasse o alimento anímico e aí quando a gente fala do alimento anímico, aí tem que explicar tudo o que é alimento anímico, né. Especialmente para quem não conhece, aí tem que ter um trabalho mais básico. Que ajudasse ela a se tornar um ser do tempo dela, ou seja, o certo né. Claro que esse atraso que tinha a ver com toda a

estrutura em casa, terceira filha ou quarta filha pequenininha, nascida depois de todos grandes, e que foi tratada como um bebê até os 12 anos. Com 12 anos tinha coisas óbvias que ela não era capaz de fazer. Tava no sexto ano, aí a gente revolucionou a vida dela, da família dela, de todo mundo, que agora ela tinha 12 anos, ela já menstruava, e tava numa terceira série. Imagine colocar ela num quarto ano! Não fazia nenhum sentido. Onde que nós trabalhamos? Na autoestima. No ser que estava se achando menos que todos os outros, capaz de chegar onde os outros chegavam, embora ela tinha aquela idade, ela não tinha capacidade. E aí a gente foi mostrando que ela tinha capacidade que tinha a ver com a idade dela, algumas não, que poderia ter, mas não tinha. Mas que nela havia um ser de 12 anos. Bastante trabalho, ela ficou comigo três anos e agora vai para o nono ano. Ela vai com dificuldades e tal. Mas nesses três anos ela se tornou um ser, eh, com capacidade. Ela adquiriu capacidades, ela se ... eh, estruturou como ser humano, e agora ela já tem até um certo, uma certa empáfia. Ela se coloca e... e agora ela tem essas armas. Que são armas que ela não tinha antes. Dessa maneira a gente arrumou, né, fazendo ela ser um ser do tempo dela, do tempo certo dela, principalmente trabalhando a autoestima; que é um dos fatores que prejudica muita gente. Ou, às vezes por excesso de autoestima, também pode ser, tem que frear esse processo; ou por absoluta falta, aí você tem que trabalhar nesse sentido. Eu acho que esse é o ponto talvez, assim, mais agudo e talvez mais fácil de explicar. Porque outros aspectos ficam mais subjetivos ainda. Assim, para você mostrar. Porque aí entra o âmbito espiritual, entra a vontade em volta dela, não depende só dela, mas de todo mundo entender o que que tá acontecendo com ela, para fortalecer a vontade, né. Para fortalecer a vontade, para fortalecer o próprio... a vontade é uma coisa fantástica, também né. Pra trabalhar a vontade, você tem que fazer porque você quer, você vai chegar, vai conseguir... claro, tem a ver com a autoestima, mas , eh, isso de construir as coisas a partir de sua própria vontade. Eu acho que isso foi o que a gente basicamente... é mais fácil falar um caso específico, né?

Autor: Você também tem essa opção.

Amélia: É um caso muito evidente.

Autor: Mas agora você deu em termos mais concretos, pelo menos assim. Aonde foi... a gente pode dizer as armas, mas quais armas. Vai trabalhar a vontade, ou a autoestima. Agora ficou mais claro.

Amélia: São coisas que vão ajudar a se desenvolver e mais tarde conseguir lutar. E todos esses ideais aí, por mais barreiras que apareça: ele não, eu sei, eu sou capaz. Alguém uma vez me mostrou que eu sou capaz.

Autor: O pensar mecanizado, as fórmulas prontas, os preconceitos arraigados, são frutos de uma cultura da humanidade presa aos paradigmas do passado. Como a Pedagogia Waldorf prepara o pensar intuitivo?

Amélia: Eh, eu acho que aí entra nesse âmbito que nós falamos do pensar livre, da liberdade mesmo. Poder ver, trabalhar com essa gama de possibilidade, né. Nunca olhar uma coisa por um único ponto de vista, porque tudo isso que você citou antes, por esse pensar, ele tem isso, né. Ah tá, então o mundo é assim, e a gente tem que trabalhar esse aspecto, nós vamos chegar lá e queremos ver esses jovens no mercado de trabalho, prontos, com suas capacidades desenvolvidas, com suas habilidades pra esse mundo. Para esse mundo que estou vivendo agora, ninguém tá pensando no mundo que ele vai enfrentar. Na verdade, a educação, ela tá pensada pra hoje. Eu tô educando no tradicional, a educação ela é pensada hoje. Hoje? Ah, hoje nós temos o mercado de trabalho pra 200 pessoas. Então nós vamos colocar 200 pessoas nessa, nesse tipo de função, porque eu tenho um mercado... mas eu tenho hoje. Quando esses jovens se formarem, daqui a dez anos, ainda existe essa necessidade? A projeção, sempre se faz a projeção, mas uma projeção baseada no hoje, e o mundo se transforma cada dia. Então daqui a 10 anos o mundo é outro. E esses jovens estão preparados para esse mundo de hoje, não para o mundo de amanhã. Então, eu penso que quando você olha para esse tema, de você ter muitos pontos de vista, para olhar o mesmo ponto, ver a mesma coisa sob diferentes pontos, você dá esses subsídios pro jovem. Ah, tem essa possibilidade, mas também tem essa, tem aquela... e aí ele vai ter mais, mais possibilidade de enfrentar o mundo e aí ter essa visão mais, mais ampla quando ele tiver se formado. Sem nunca deixar de lado de tratar o tema da liberdade. Da liberdade de escolha, da liberdade de opção, mas diante da liberdade você tem que dar também possibilidade, né. Não adianta: você é livre. O túnel é esse, você tem que chegar lá, mas você é livre, você tem que ir por esse trilho e chegar lá. E onde é que tá a liberdade? Não! Oh, você tem que chegar aqui, você tá aqui, você pode escolher por onde você vai. Você quer atravessar o túnel, você quer subir a montanha? Você quer ir pelo mar? Você quer ir por debaixo da terra? Qual é o seu caminho? Você vai escolher. Você é livre para fazer isso. O importante é você encontrar o teu, o teu objetivo. Você não precisa colocar ele na entrada do túnel e oh, por esse caminho você chega lá. De repente o caminho por cima da montanha é muito mais bonito, muito mais interessante. Ele vai levar dez anos mais para chegar lá, mas não importa, ele é muito mais bonito.

Autor: Há a educação conservadora, que se esforça para que as coisas permaneçam como estão. Há a educação progressista, que trabalha pela transformação. Para a senhora, como a Pedagogia Waldorf insere-se nesta questão?

Amélia: Com certeza... não manter como está. Tem até um pensamento do Steiner que é muito claro sobre isso né. Nossa intenção não é educar o jovem pra manter o que a sociedade organizada quer dele, né. Mas, eh, ter o jovem para fazer a nova sociedade

organizada. Do jeito dele, não se inserir ali, mas ser livre a ponto de criar uma nova sociedade, que é a dele. E não se encaixar naquilo que ela já é estabelecida. ...

Autor: Você falou um ponto importante agora, você tocou na sociedade no ponto de vista até institucional. Alguns acham que... colocam que a educação adapta as pessoas para a sociedade, ou às instituições. Ficou claro, você tentando lembrar Steiner, não precisamente, mas assim, numa idéia de que é o contrário disso.

Amélia: A proposta é exatamente o contrário. Você não fazer do jovem aquilo que a sociedade quer dele. Mas fazer um ser humano livre capaz de criar uma nova sociedade.

Autor: A sociedade para ele, não ele para a sociedade?

Amélia: Criar a sociedade que vai satisfazer as necessidades dele. E não ele satisfazer as necessidades da sociedade.

Autor: Em que sentido a questão da liberdade é importante ou significativa para você? Até em termos prático, onde que ela faz sentido? A questão da liberdade. Agora é pessoal. (...) Falar da Pedagogia Waldorf é fácil, mas falar do que é pessoal (riso).

Amélia: (...) Pra mim a liberdade é irmã gêmea ... está no mesmo patamar da verdade. Eu só sou livre quando eu sou verdadeiro. Porque senão eu acabo sendo escrava da minha própria falta de liberdade. Se eu não sou verdadeiro naquilo que eu to fazendo... é muito ... eu não ponho em pratos diferentes verdade e liberdade. Pra mim é uma coisa só.

Autor: Em outras, palavras, se você busca a verdade, nesse sentido você está conquistando liberdade, enquanto estiver lutando pela verdade? É isso?

Amélia: Pode ser.

Autor: Eu posso entender assim?

Amélia: Pode ser. Aham. Eu não... você pode falar de liberdade, em diferentes vidas, em diferentes coisas, né. A verdade te fará livre? Pra mim isso é uma grande verdade. Se eu tô diante de você e isso tudo que eu tô falando pra você é máscara, né, ... eu gostaria, não quer dizer que faço tudo isso (riso), ou consigo, mas pelo menos eu, pelo o que eu luto, se isso não é verdade, se eu tô fazendo isso só como uma amostra, sei

lá, ou sonhando com isso, então eu não sou verdadeira ... não é livre, porque na hora em que eu sair daqui, eu passo a ser uma pessoa ... eh, aprisionada pela minha própria mentira. Porque na hora em que você me ver ali na esquina fazendo uma coisa totalmente incoerente com aquilo que eu tô te falando aqui, e se eu vejo você, eu vou ter que ter um outro comportamento. Eu deixo de ser livre. Porque aí eu tô presa à minha mentira, vou me comportar como você espera me ver. Porque eu te falei aqui quem eu sou. E aí você diz: mas não é essa você. Então, entende onde que a verdade me aprisiona? Se eu não sou verdadeiro. Eu deixo de ser livre, absolutamente. E não é porque alguém me aprisiona, mas porque eu mesma me aprisionei na minha mentira. Na minha, não ser eu mesma. Então, pra mim é uma coisa só, a verdade e a liberdade.

Autor: E pra você, o quê que significa o papel da Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade.

Amélia: Ser verdadeiro. Mais nada.

Autor: Como educa-se uma criança na Pedagogia Waldorf para que ela, quando adulta, possa determinar de maneira autônoma seus pensamentos, ou seja, para estes não sejam mera repetição de dizeres alheios, mas para que sejam produzidos por ideais morais, a partir de sua própria fantasia moral?

Amélia: Eu acho que, claro, muito do que eu já disse..., a grande dificuldade de você ter a pedagogia verdadeiramente aplicada, é que você depende essencialmente dos seres humanos que estão por trás dela. Tem que ter um ser humano verdadeiro diante das crianças. Porque elas vão ler essa verdade na alma daquele ser, e elas enxergam isso. E é isso o que elas vão repetir na vida. Isso que vai fazer com que elas sejam seres livres, independentes, donos de si, afinal, vai ser um modelo que elas tiveram ao longo da vida. E claro, não só o professor, mas o pai e a mãe, todos os educadores, afinal de contas, que passam pelo caminho do ser. Mas a gente tem que, nessa tarefa tão grande da escola, no nosso caso, o professor caminha 8 anos como tutor, mentor, regente, né, desses seres, e mais tarde outros professores. Todos esses professores, a escola depende fundamentalmente dos seres humanos que estão ali. E ... mais ainda, da capacidade de quem coordena esse trabalho, de enxergar esses seres humanos, por trás das máscaras, de ver a verdade.

Autor: Ou seja, não dá para separar o que acontece com a criança, desse mundo que é formado, vamos falar assim, por uma constelação de adultos que estão cuidando do lugar onde ela está sendo educada.

Amélia: Com certeza, ela vai ter reflexo disso. Com certeza, não há sombra de dúvida. Então, essa constelação é responsável. E aí o nosso tema na pedagogia é justamente o grande perigo, o desafio, o atingir meta, sei lá como posso chamar, é justamente

construir essa constelação de maneira saudável, de adultos, porque aí todo o corpo discente vai, vai ser conduzido a um ideal baseado nos ideais desses seres humanos. Claro que vai trabalhar com liberdade, você vai educar ele para esses ideais, mas no fundo, no fundo, a alma dessas crianças está permeada pela alma desses seres que conduziram. E aí você tem... e porque nós temos consciência disso, porque na verdade isso acontece sempre, não é só na Pedagogia Waldorf. Todas as escolas fazem isso. E essa sociedade é fruto da escola que nós temos. Temos tido ao longo de todos esses anos. Então não é um privilégio nosso. A diferença nossa e dos outros, é que nós temos consciência disso.

Autor: Então trabalhamos com consciência.

Amélia: Quando a gente senta e conversa, olha, é responsabilidade do professor, o quê que você fez ao longo do ano que seus alunos terminaram assim? Tem que pensar nisso? Tenho? Em quais escolas os professores fazem essa reflexão, fora a escola Waldorf? Sobre o meu trabalho, sobre si, o que eu aprendi, pra saber se meus alunos têm condições de ter dado esse passo, ... Eu acho que é isso assim, não tem ...

Autor: Um dos ideais da Pedagogia Waldorf é embasar o ser humano para que ele dê metas à sua própria vida e não dependa de autoridades externas como o guru, o pastor, o padre, o terapeuta? Então agora eu tô colocando essas figuras tradicionais na sociedade, que elas têm uma certa respeitabilidade, assim digamos, normalmente são as pessoas que atendem e dão metas, ou orientações ou direções pras vidas das pessoas. Como seria essa relação para embasar o ser humano para que ele não dependa tanto da autoridade externa? Que ele consiga realizar, dar metas à sua própria vida...

Amélia: Você coloca que um dos ideais ... sinceramente eu nunca pensei a respeito disso. É uma boa reflexão a respeito. Claro, eu espero que sejam seres capazes, independentes, mas, será que a gente consegue isso? Não sei. Eu não sei. Sinceramente eu não saberia te responder. Eu nunca pensei a respeito disso. Porque... eh, na minha vida, eu tive assim, confissões, embora hoje eu não tenha ou siga nenhum ser desses, ou nada assim, mas eu nunca pensei que eu preparo os meus alunos pra isso. Pra não precisar, né. Se supõe, um ser livre, independentes, com todas essas armas e capacidades, pode tomar decisões seguras, firmes, livres, sem precisar que se diga a ele: ah, você tem que tomar esse ou aquele caminho. Pode escolher o seu próprio caminho, né. Eu acho que isso é meio pressuposto, mas eu, ... eu, sinceramente pra ser bem assim verdadeira, eu nunca pensei que eu preparo um aluno pra isso. Eu imagino que, eu posso imaginar que eles sejam... meus filhos ... nenhum tem... minha filha mais velha vai fazer 26 anos, nunca demonstrou que tem necessidade de uma igreja, de um... ela tem lá o seu mundo, o seu caminho, a sua vida, e o máximo que ela faz é perguntar para mim ou para o pai, (riso), alguma coisa,

mas no momento ela toma decisões por ela mesma. Eu posso deduzir, daí, que ela não precisa. Agora não sei se todos estão tão estruturados a ponto de não precisar.

Autor: Eu até fiquei curioso, porque a impressão que me dá, é que, até pelos seus exemplos, que você, ao longo dessas perguntas foi assim citando – já está acabando, só tem mais uma pergunta – mas eu quero aproveitar porque essa está surgindo no momento. Em geral, surgem exemplos positivos. Eu tenho a impressão que você é otimista. Mas você também teria algo a olhar dentro dessa temática, da autonomia ou da liberdade, numa educação para esse objetivo, como pontos críticos da Pedagogia Waldorf, pontos que ela ainda precisaria ... você teria esse outro lado também? Pontos fracos.

Amélia: Ah, tem sim. Porque aí entra a questão, depende muito do ser humano. E nós, quem somos nós, para acertar sempre. Então você depende muito do ser humano. E aí, nesse aspecto, tem às vezes um pouco, acaba sendo um pouco conformista, no momento em que você escolhe um professor, por exemplo, para uma classe. E aí passa a ser, a gente viveu isso aqui, e aí a gente se dá conta: não dá. Não é possível, quem errou? Foi o mundo espiritual que trouxe a pessoa errada pra gente? Foi a gente que não soube enxergar, naquele momento, a pessoa certa? Então a pessoa certa não chegou por que razão? Porque o mundo espiritual não se envolveu, ou porque nós, por trás dessa pessoa certa, que era a pessoa certa? Existia uma pessoa certa ou essas crianças precisavam passar por esse caminho. Era esse o caminho de educação dessas crianças. Né, são questões que eu me faço, muitas vezes. Quando a gente vê uma situação grave, uma situação mais séria, será que era isso, será que não é conformismo a gente achar que: ah tá, as crianças tinham que passar por isso. Eu vivi isso, muito forte com a minha classe, porque eles passaram por situações assim e eu resgatei-os. Eu fui a que os resgatei, felizmente deu certo. Resgatei, e os pais ... mas volta e meia vem a pergunta: ah, mas se a escola tivesse, né, naquele tempo, escolhido outra pessoa, né. Então a gente depende muito disso, e isso pra mim é uma deficiência, porque nós não temos as pessoas formadas certinhas, né, e sempre prontas, e que possam refazer um caminho tantas vezes, e mesmo esse refazendo nem sempre é saudável, porque a pessoa já tá muito velha. Eu mesmo me questiono, vou assumir uma classe com 50 anos. Isso é saudável pra essas crianças, eu tenho uma distância tão grande delas, como é que é isso? Não é, enfim, é isso mesmo? São dúvidas, esse caminho de oito anos, é isso mesmo? Ou será, talvez, que não podia ser mais professores ao longo desse tempo. E o que eu tenho, assim, hoje, são resultados, muitos resultados positivos, mas tem também jovens que saíram da escola, foram fazer a sua vida, e seguiram outros caminhos, apesar de que todos aqueles que a gente encontra, por incrível que pareça, trazem um retorno muito, geralmente uma lembrança muito gostosa da escola. Dificilmente você encontra um jovem que diz: ah, não, não sei o que. É interessante ver no Orkut, né, já entrou naquelas comunidades? (riso). Máfia Waldorf, não sei o quê. Aí tem coisas que eles colocam lá, o que incomoda, né. A caneta tinteiro que borra, a aula de eurritmia.

Autor: Por brincadeira, tem que falar alguma coisa...

Amélia: Mas um fala isso, o outro fala aquilo, no fim, é aquela coisa assim, tem que reclamar porque tem reclamar.

Autor: Tem que reclamar também.

Amélia: Mas é assim, é incrível, mas a gente não vê, ... então se diz assim, o jovem... a gente tem uma professora lá na escola que foi aluna Waldorf... e ela é meio caótica, desorganizada, não sei o quê. A gente fala: você não conta que foi aluna Waldorf (riso), porque se os pais sabem que isso! (risos) ... é o resultado, não vão querer – (Riso) - os filhos aqui. Mas aí tem o ser humano e a liberdade dele. Porque uns pegam um aspecto na vida deles e outros pegam outros aspectos. Mas, assim, eu acho que se a pedagogia for aplicada, por isso que eu falo dos seres humanos, se a pedagogia for aplicada exatamente como ela está planejada pra ser aplicada, ela não pode falhar, no resultado dela. Agora quando falha, ..., porque não aprendeu matemática. Por quê que não aprendeu matemática? Porque o caminho não foi feito corretamente. Ah, porque não consegui, ainda erra hoje pra escrever, porque o caminho não foi, pra essa criança, precisava ter um caminho um pouco diferente. Daí vem a questão de você conseguir olhar cada ser humano individualmente, mesmo. E aí ver qual caminho que ele precisa. E isso é quase fora do humano.

Autor: E como é que você vê essa relação em que professores novos podem estar assumindo hoje essa atividade e eles ficam entre o caminho já traçado por outros professores Waldorf, vamos falar assim, modelos. Modelos de aula, modelos de lições, o arquivo Waldorf.

Amélia: Eu chamo de cartilha.

Autor: Cartilha Waldorf. E talvez aquela proposta que existe também de criar, de descobrir alguma coisa que talvez só caiba entre aquela individualidade adulta e aquele grupo de crianças, mas que quer queria ou não, exige que seja criativo. Isso significa um labor extra, e essa aceitação do novo, com que a Pedagogia Waldorf está hoje em relação a essa ... ela olhando para sua própria atividade? Ela em relação a si própria.

Amélia: Eu acho que tem muito ranço. Ranço assim nesse sentido, aquele pessoal muito quadrado, que fez Pedagogia Waldorf na Alemanha, e chega aqui, vem, assiste à sua aula e diz, isso não é Pedagogia Waldorf. Porque você tem que fazer acender a vela, fazer não sei o quê no seu desenho, porque você não faz isso, não é Pedagogia

Waldorf. Né, porque teu quadro lá não tem um pano, fica preso, né, a essas coisas. Ou por exemplo, a tal da história do arquétipo, que às vezes me irrita.

Autor: Podia explicar melhor isso? Não entendi.

Amélia: (riso). Por exemplo, eu vou te dar um exemplo bem claro. A tal história de peças de Natal. Oberuferer. (**Oberuferer Weihnachtsspiele**) Você já deve ter visto ou ouvido... você já chegou a ver uma peça?

Autor: Não, acho que não. Nunca vi não.

Amélia: Isso é uma tradição na Alemanha. As pessoas no Natal, apresentam as peças de Oberuferer, então elas são ... é uma liturgia, tem uma meditação, não sei o quê, normalmente se apresenta dos reis, que é do Natal, do nascimento, dos reis e dos pastores, e tem mais uma que é mais ... que já é a Paixão, sei lá. E essas peças, elas foram vividas, encenadas numa comunidadezinha lá no interior da Alemanha, e tinha toda uma tradição muito forte, as pessoas se preparavam durante o ano, fazendo os personagens do Natal, e um tempo antes da apresentação eles ficavam em jejum e faziam... tinham todo um... é uma história linda, lindíssima, atrás da preparação para apresentar para a comunidade essa, para representar os personagens do nascimento de Jesus, os reis. E o Steiner, divinamente, e muito assim, iluminadamente, estando na Alemanha, sendo um cidadão europeu, ele foi buscar nas raízes do povo dele, o que havia de mais puro e verdadeiro para ser representado no Natal. E essas peças são representadas no Natal das escolas Waldorf da Alemanha. E aí a escola Waldorf sai pelo mundo. E aí chega em países como o Brasil, ou o Peru, país tropical, não sei quantos graus, e aí nós apresentamos a peça de Natal. Como é que era feita lá? Claro, como é que é o Natal para eles? O Natal é neve, é frio, gelo. Como que foi o lugar onde Jesus nasceu? Onde foi de fato, que esses fatos aconteceram? Como é esse lugar? Esse lugar é quente. É deserto, ele nasceu no meio das serras quentes de Jerusalém, em Israel e toda aquela região, em Belém, né. Árido, pedras, seco, aquela coisa de usar os turbantes por causa do calor do sol. Aí, na Alemanha, eles adaptaram, claro, o povo desde séculos adaptou essa história para a vida, para o momento alemão. Aí a Pedagogia Waldorf usa essa história porque tem tudo a ver com aquela região e aquele povo, que representa nas escolas. É lindo! É emocionante. Mas a Pedagogia Waldorf vem para os nossos países, a gente pega a peça alemã, do Oberuferer, e representa aqui no Brasil: com pele de ovelha, a Maria dizendo que está congelando, o pastor que a barba está congelando, e não sei o quê, não sei o quê; ... suando, pingando feito uns pintos, e aí a gente representa o Oberuferer. Sendo que nós, eu penso, que nós como Pedagogia Waldorf, hoje na nossa realidade, no nosso mundo, no nosso país, na nossa região, como que fazemos? Vamos lá nos nossos povoados ver como as pessoas representam o nascimento de Jesus, o quê que tem a ver conosco? Porque a igreja católica trouxe a árvore de Natal com flocos de algodão, nós também precisamos fazer

a mesma coisa? Nós estamos numa outra realidade. Como é que no nordeste, que tem tantas encenações lindas, no nordeste, do nascimento, dos reis, com danças, com...

Autor: Entendi. Essa importação, a indignação é a importação sem reflexão nenhuma.

Amélia: E quando você discute esse tema com o ranço da Antroposofia: ah, mas o arquétipo ..., porque lá, porque o frio está falando do frio interior do ser humano. Daí você encontra razões pra dizer que o diabo é deus, se você quer. Né? São razões, ..., mas sinceramente, não dá pra entender que isso venha do fundo da alma. Eu não consigo, então, isso pra mim, não só esse tema, mas tem outras coisinhas que aparecem.

Autor: Já serve como exemplo.

Amélia: O quê que eu quero fazer? Eu, hoje, como pedagoga Waldorf, como uma pessoa que estuda, eu quero isso, eu vou lá no folclore, eu quero ver o quê que essa região diz, o quê que esse povo fala, como é que essas crianças vivem. Eu oriento as escolas lá na Costa Rica, eu proibi (Riso), quase literalmente, elas importavam lã pra tricotar com as crianças, lá numa terra em que nunca, jamais essas crianças vão colocar um gorro na cabeça, ou meia no pé. Pra que, pelo amor de deus! E aí a gente foi descobrir onde que é que cria lã, tem ovelha lá na Costa Rica, chegamos lá e encontramos as ovelhas todas tosqueadinhas, lindas, bom, tem ovelha, vamos descobrir. Fomos falar com o criador de ovelhas: o quê que o senhor fez com a lã? Que lã? Como que lã? A lã das ovelhas. Lã? Elas são assim.

Autor: Não cresce?

Amélia: Não tem lã!

Autor: Ah, não tem lã.

Amélia: Elas são que nem cachorrinho.

Autor: É bem curtinho?

Amélia: Pelinho, curtinho, uns fiapinhos. Não tem lã. Aí eu falei: olha aí, a natureza está dizendo pra vocês. Pelo amor de deus, parem com essa loucura. Aqui não existe lã, nem a ovelha tem lã. Vocês vão trabalhar com lã com essas crianças, isso é assassinato. Não pode! Você entende?

Autor: Sim eu entendi.

Amélia: Então, essas coisas que são pra mim as nossas falhas. A gente não transporta a idéia. A gente transporta o método, a cartilha. E aí...

Autor: Aí as consequências são essas que você está apontando.

Amélia: E aí a gente falha. Então, talvez algumas coisas que não, que não transcendem, como deveriam, acontecem porque a gente não vai em busca da verdade, ... E aí voltamos pra verdade.

Autor: Pra acabar, até porque, por causa do nosso tempo. Fazer ou querer algo em nome da liberdade individual pode sugerir um ato isento de um sentido de responsabilidade, que esquiva-se do crivo se este ato está amparado numa perspectiva egoísta ou não. Como a Pedagogia Waldorf educa para que o aluno, quando adulto, possa discernir se o seu querer é fruto de um ideal moral, intuído em pensamento, ou se é uma representação de suas cobiças e impulsos?

Amélia: (...)

Autor: Porque... eu fui claro? Eu posso fazer em outras palavras também.

Amélia: A afirmação anterior é que me...

Autor: A afirmação anterior lembra uma coisa que você já disse. Porque você falou assim, que, igual quando você citou `cortar árvore`, mas tem uma responsabilidade. Bom , pode fazer bem pra mim, porque eu vou ganhar dinheiro com isso. Mas, e todo mundo. Se a pessoa fizer isso, ela não está usando um crivo, um questionamento, eu estou sendo egoísta ou tenho também que pensar nos outros? Então, como que uma pessoa adulta, com a ajuda da Pedagogia Waldorf, que ela possa dizer, não, esse pensamento é mera cobiça minha. Ou não, eu tô tendo um pensamento que realmente está ligado a um ideal moral, ou seja, ... discernir que é a questão.

Amélia: Fazer sentido... Eu acho que aí, naquela questão a gente falou um pouco sobre isso. Essa possibilidade de discernimento que a gente dá pra eles a partir de um momento em que você trabalha com todas essas questões, com a moral, com as diferentes morais. Porque também, o que é moral? Tem morais diferentes dependendo de onde você está, do lugar exatamente onde você vive, com quem você vive, e como

você direciona a sua vida. Ou, existe uma sociedade em volta de você, que exige determinadas coisas, daí você pode se manter verdadeiro, né, dentro dessa questão. Mas eu acho que você dá uma formação moral nesse sentido, sempre lidar com a verdade, eu acho que nem, que a gente não precisa se preocupar que esses jovens, ou esses seres, quando adultos, não consigam pelo menos retorna esse caminho moral. Aí entra um pouco aquele tema que a gente fala, que é o tema da resiliência. Você pode esticar, esticar, esticar, mas se a base for boa, verdadeira, ele consegue voltar à sua forma, e retomar o caminho de novo. Eu acho que aí, conta muito a base. Aí depende de qual o tempo que a pessoa recebeu essa influência da Pedagogia Waldorf. Dos zero aos 10 anos é o momento mais crucial, da formação nesse âmbito. Depois, depois você pode ajudar em alguns aspectos, mas talvez você já não consiga resgatar tudo, então, o tempo é bem fundamental, qual é o período que a pessoa recebeu essa formação.

Autor: Bom, agradeço muito a sua participação, a sua boa vontade.