

PROFESSORES WALDORF: EDUCAR PARA A LIBERDADE É SUPERAR DETERMINISMOS

Waldorf teachers: educate for freedom to overcome determinism

Profesores Waldorf: educar para la libertad es superar determinismos

Jonas Bach Junior*

Tania Stolz **

Marcelo da Veiga***

RESUMO: Este artigo apresenta o resultado da pesquisa empírica da tese de doutorado sobre a Pedagogia Waldorf, onde professores revelam o que significa para eles educar para a liberdade. Este estudo empregou as técnicas da entrevista semiestruturada com professores Waldorf brasileiros. Os dados obtidos dos participantes foram gravados, transcritos e interpretados pelo pesquisador utilizando categorias de análise. Os resultados mostraram uma discussão da educação para liberdade como superação de determinismos. Liberdade para Steiner é uma conquista da individualidade humana, que possui um poder acima das forças determinantes. Os determinismos, nos relatos, podem ser de ordem sócio-econômica, psicológica, biológica e cultural. Conhecer a sua própria individualidade pressupõe uma qualidade do autoconhecimento que significa também autorrealização. Os discursos se apóiam num humanismo genérico e na questão entre o Ser e o Ter. A Pedagogia Waldorf está na contracorrente cultivando um modo de ser cultural que entra em conflito com o social em geral. Certos aspectos do debate de Freire poderiam enriquecer a discussão sobre a Pedagogia Waldorf, como a questão da opressão humana.

Palavras-chave: pedagogia Waldorf, Rudolf Steiner, educação, liberdade

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná e Alanus Hochschule, com bolsa sanduíche pelo programa Capes/DAAD. Mestrado em Educação pela UFPR. Contato: jonasbachjr@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela PUC-SP e pós-doutora pelos Archives Jean Piaget da Universidade de Genebra. Realizando pós-doutorado na Alanus Hochschule, Alemanha, com bolsa CAPES, processo BEX.1056/11-5. Professora Associado II da UFPR. Contato: tstoltz@ufpr.br

*** Doutor em Filosofia pela Universidade de Duisburg. Reitor da Alanus Hochschule. Contato: mdv@alanus.edu

ABSTRACT: This article presents the result of an empirical research of a doctoral thesis about the Waldorf education, where teachers express what means for them to educate toward freedom. This study employed the techniques of semi structured interview with Waldorf Brazilian teachers. The data gathered from the respondents were recorded, transcribed and interpreted by the researcher using categories of analysis. The results showed a discussion of education toward freedom as overcoming of determinisms. Freedom for Steiner is an achievement of human individuality, which has a power above the determining forces. The determinism, in the speeches, may be socio-economic, psychological, biological and cultural. To know your own individuality presupposes a quality of self-knowledge, also means self-realization. The speeches are based on a generic humanism and on the question of to be and to have. The Waldorf education is in counter current and cultivates a cultural way of being that is in conflict with society at large. Certain aspects of the debate of Freire could enrich the discussion about Waldorf education, as the issue of human oppression.

Keywords: Waldorf Pedagogy, Rudolf Steiner, education, freedom

RESUMEN: Este artículo presenta el resultado de la investigación empírica de la tesis de doctorado sobre Pedagogía Waldorf, donde profesores revelan lo que significa para ellos educar para la libertad. Este estudio empleó las técnicas de la entrevista semi-estructurada con profesores Waldorf brasileños. Los datos obtenidos de los participantes fueron grabados, transcritos e interpretados por el investigador utilizando categorías de análisis. Los resultados mostraron una discusión de la educación para la libertad como superación de determinismos. Libertad para Steiner es una conquista de la individualidad humana, que posee un poder por encima de las fuerzas determinantes. Los determinismos, en los relatos, pueden ser de orden socio-económica, psicológica, biológica y cultural. Conocer su propia individualidad presupone una calidad de auto-conocimiento que significa también autorrealización. Los discursos se apoyan en un humanismo genérico y en la cuestión entre el Ser y el Tener. La Pedagogía Waldorf está en la contracorriente cultivando un modo de ser cultural que entra en conflicto con lo social en general. Ciertos aspectos del debate de Freire podrían enriquecer la discusión sobre la Pedagogía Waldorf, como la cuestión de la opresión humana.

Palabras clave: Pedagogía Waldorf, Rudolf Steiner, educación, libertad.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Waldorf possui mais de mil escolas pelo mundo que adotam sua metodologia e visão de mundo na educação. Neste artigo, apresenta-se uma análise feita a partir de entrevistas com professores Waldorf brasileiros. As entrevistas foram orientadas para a seguinte questão: na perspectiva dos professores, o que significa educar para a liberdade. Os depoimentos vêm colaborar como indicadores da realidade prática, revelando o olhar docente, servindo como base interpretativa e reflexiva na comparação com os parâmetros teóricos.

Esta pesquisa empírica teve uma posição qualitativa com o suporte da fenomenologia, que privilegia aspectos subjetivos e o âmbito da consciência dos participantes, 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 fundamental.

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.

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. A meta 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)

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. 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 análise hermenêutica e análise de conteúdo foram utilizadas para tratamento dos dados. 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.

Primeiramente, as entrevistas foram transcritas; em um segundo momento, os relatos dos participantes foram organizados em planilhas descritivas. Neste artigo, apresenta-se a análise de uma categoria presentes na trajetória dos relatos de cada participante. A categoria de análise “Educar para a liberdade é contribuir para a elaboração de autoconhecimento” foi construída a partir das respostas dos entrevistados.

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 (STEINER, 1962, p.420).

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 suprassensíveis 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. E 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 (STEINER, 2000, p.134).

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. Noutra 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 indivíduos. 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 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 endoutrinar 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, 2001, 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)¹.

A transformação da sociedade envolve também uma necessidade de transformação da 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

¹ [*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)

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.

REFERÊNCIAS

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. *Fenomenologia: a volta às coisas mesmas*. In: Adão, José Peixoto (org.). *Interações entre Fenomenologia & Educação*. Campinas, SP: Alínea, 2003.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, Antônio C.. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, Atlas, 1991.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: Fazenda, Irani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1999.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Pilar B.. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 1991.

SCHNEIDER, Peter. Waldorfpädagogik als mitteleuropäische Kulturimpuls. In: *Waldorfpädagogik: Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006c.

STEINER, Rudolf. *Menschengeschichte im Lichte der Geistesforschung*. Sechzehn öffentliche Vorträge. Dornach (Schweiz): Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, 1962.

_____. *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo método das ciências naturais*. São Paulo: Antroposófica, 2000.

TOMASI, Neusi G. S.. *Metodologia da pesquisa em saúde: fundamentos essenciais*. Curitiba, Autora, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.