

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

HENRIQUE COSTA GARCIA

O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS WALDORF DO
BRASIL

UBERABA

2022

HENRIQUE COSTA GARCIA

O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS WALDORF DO
BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Fundamentos e práticas educacionais, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Junior.

UBERABA

2022

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

G199e Garcia, Henrique Costa
 O ensino de história no ensino médio das escolas Waldorf do Brasil /
 Henrique Costa Garcia. -- 2022.
 185 p.

 Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Tri-
 ângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2022
 Orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Junior

 1. História - Estudo e ensino. 2. Waldorf, método de educação. 3. Steiner,
 Rudolf, 1861-1925. 4. Ensino médio. 5. Professores de história. I. Bach
 Junior, Jonas. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 94(07)

HENRIQUE COSTA GARCIA

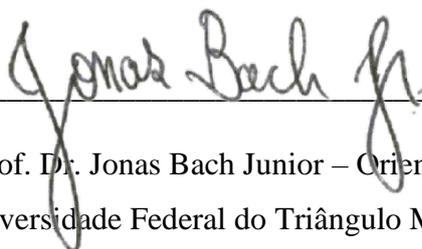
O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS WALDORF DO
BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Fundamentos e práticas educacionais, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Junior.

Uberaba, 5 de julho de 2022.

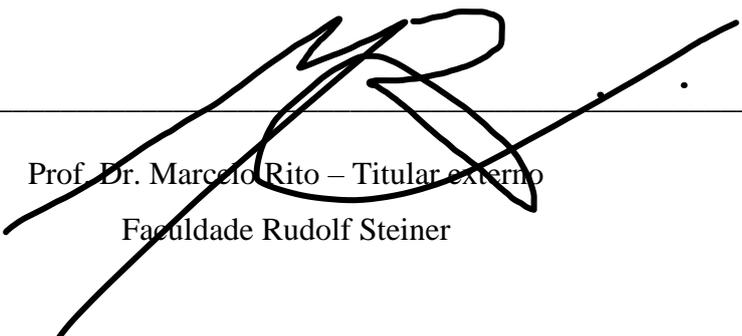
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Jonas Bach Junior – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Prof. Dr. Lúcio Álvaro Marques – Titular interno
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Prof. Dr. Marcelo Rito – Titular externo
Faculdade Rudolf Steiner

AGRADECIMENTOS

Este trabalho deve muito a diversas pessoas, para além daquelas que forem citadas ao longo do texto. A possibilidade de pesquisar é socialmente construída, principalmente por quem teve que trabalhar e estudar desde muito cedo. Nesta jornada até o momento atual muitas pessoas contribuíram para que eu conseguisse ir dando passos dentro do mundo acadêmico e profissional, que atualmente se entrelaçam em minha vida. Não conseguirei fazer jus a todas essas contribuições pela menção ao longo desse agradecimento, mas meu trabalho de entregar o melhor de mim nesta pesquisa é em gratidão a todas essas pessoas.

Agora, já mencionando pessoas, começo por quem me deu a oportunidade da vida, minha mãe Ana Márcia, jardineira e artesã, que, de forma carinhosa e dedicada, me ofereceu o seu melhor. A essa mulher eu devo bastante na minha vida e entendo que é uma retribuição possível somente pela continuidade da vida, contribuindo com a vida de outras pessoas. Além de mim, Ana Márcia se tornou mãe do Vitor. Vitinho, como mãinha não gosta que o chame, é um cabra muito querido, a quem tenho a gratidão de ser irmão e que esteve comigo nessa caminhada acadêmica desde quando fez questão de quebrar um ovo na minha cabeça para “homenagear” minha entrada na universidade pública. Acho que entre este e o ano que vem, retribuirei essa homenagem.

Somada a essas duas pessoas, Lívia, minha namorada e companheira existencial, compõe esse núcleo pessoal de sustentação que tanto me apoiou durante esses anos de pesquisa. Lili é uma pessoa com a qual eu tenho a liberdade de compartilhar o melhor e o pior de mim, sentindo-me deitado sob uma árvore alta, ampla e arejada e, claro, na companhia dela. Com ela consigo despertar sonhos e esperanças, com a perspectiva de que é possível realizá-los. Cada momento da pesquisa devo muito a esta mulher que mais me acompanhou de perto neste processo. Registro, aqui, meu amor por você, e a gratidão pela paciência e carinho!

E... Poxa, que divertido ter um orientador forrozeiro, músico, bem-humorado, intuitivo e atencioso! Não esperava por sintonia maior. Jonas foi responsável por me apresentar outra perspectiva de pesquisa, saindo da maneira gelada, séria e excessivamente crítica da ideia de pesquisa que eu tinha até então, para um trabalho centrado também no meu desenvolvimento pessoal. Agradeço muito a ele por isso.

Num contexto de isolamento social, o desenvolvimento desta pesquisa se deu com a benção de contar com o apoio direto dessas quatro pessoas. E, digo mais, não haveria grupo melhor para mim!

Ainda assim, houve muitas outras pessoas da minha família existencial que contribuíram com esta pesquisa, de diferentes formas. Meu pai, querido, que sempre me apoiou no que eu pretendia fazer, sempre me disse: “É isso aí, filho!” ... Olhando para trás, vejo como pequenos momentos com ele me motivaram a seguir, naquela coisa boa que pai transmite. As “Marias” que passaram, e estão em minha vida, que têm uma participação muito grande na minha formação pessoal, por serem exemplo de entrega e doação de si: Vó Cida, Vó Lázara, Vó Anna, Maísa, minha madrinha, Jesusinha, minha sogrinha, e as amigas Maria Ângela, Celinha, Betânea e Livinha, além da minha mãe e minha namorada, já mencionadas acima. Essas mulheres me ensinaram muito por terem a “estranha mania de ter fé na vida”, me impulsionando a “ter graça” e “sonho sempre”!

Agradeço muito aos meus avôs, Antônio e Cleonio, aos quais devo meu gosto por uma boa história e pelas plantas. Antônio é um grande contador de memórias, que envolvem de Lula a JK, de Minas ao Rio de Janeiro, e Cleonio é o jardineiro com maior potencial que já vi e quero para mim os cuidados da sua mão com a natureza. Meu irmão João Vítor, por quem tenho muito carinho, embora não tão perto fisicamente. Meus familiares paternos e maternos, de forma geral, que sempre me apoiaram. Sou muito grato a todos e todas!

Agradeço também a todos os meus professores e professoras. Lembro de muitos deles(as). E agradeço aos professores e às professoras, amigos(as) das escolas na qual trabalho atualmente, em especial à Fátima, ao Cláudio, ao Ader, à Andrea, ao Vandin, à Gisele e ao William, que me apoiaram nessa jornada.

A Livia me trouxe também a alegria da sua família. Além da minha sogra Jesusinha, mencionada acima, agradeço ao meu sogro, Marcuchu, pelas conversas no jardim, pela força em continuar diante das adversidades e se reconstruir. Aos meus cunhados, Capreelzin, pelas aulas de violão, e ao Leozinho, pelo ânimo com a vida. À Aninha e Tia Ninja, a quem admiro muito e com quem adoro colocar o papo em dia. Aos meus sobrinhos amados, Pedrinho, que é skatista, jogador de várias coisas e cheio de papo bom e Vavá, a famosa “Tina”, esperta demais da conta!! Com essa turma se deram os poucos momentos de convívio durante os anos de pandemia e pesquisa, a famosa “bolha” da pandemia.

E não podia faltar aquela turma barulhenta, já não tão perto mais, formada por grandes amigos e amigas: a família do Cachaça Dortmund, o melhor e mais garrido time de futebol que a Unesp Franca já viu jogar. Aos jovens latino-americanos do apê 14 da moradia, Woody, Bizu e Hugo. À galera boa da quinquagésima turma de História da Unesp Franca, em especial ao Davizera, à Cidão e ao Luiz Fernando; à toda turma do PET-História que me ensinaram muito, em especial ao Professor Pedro Tosi, ao jovem Elvis, à Farinha e à Mayara; o Valdinho, funcionário da Unesp que tem as melhores, mais engraçadas e estranhas histórias, que é amigo ainda hoje. Ao pessoal de Cristais: Márcio Dib, Douglas, Dani, Leninho, Aleandro, Junim, Igão, Fabim, Paulinha e tantos outros.

E, por fim, mas igualmente importante, agradeço aos demais professores(as) do Programa de Mestrado da UFTM, pelas trocas e ensinamentos durante as aulas. Ao Alex, que sempre se esforçou para me ajudar com as questões burocráticas; aos professores Lúcio Marques e Marcelo Rito que contribuíram muito no desenvolvimento desta pesquisa pelas contribuições na Banca de Qualificação e no momento da Defesa e à Professora Francine Marcondes pela gentileza em se dispor em pensar sobre esta dissertação e apontar suas contribuições; e aos companheiros do Grupo de Pesquisa “A proposta pedagógica de Rudolf Steiner: contribuições para a educação contemporânea”, cujos encontros me despertaram muitas ideias para pensar a elaboração dessa pesquisa, bem como minha forma de compreender a docência.

É uma alegria chegar a esse momento da vida e poder agradecer a todas essas pessoas! Devagar e sempre.

“Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”

Ditado iorubá

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de viés fenomenológico, cuja natureza é teórico-exploratória e constitui-se num estudo de caso sobre a prática do ensino de História no ensino médio das escolas Waldorf do Brasil, tendo como referência as orientações educacionais de Rudolf Steiner (1861-1925), fundador da Pedagogia Waldorf. A organização deste trabalho se deu a partir do seguinte problema de pesquisa: quais as relações da prática pedagógica dos(as) professores(as) de História do ensino médio das escolas Waldorf do Brasil com o pensamento pedagógico de Rudolf Steiner? Dessa forma, tivemos como objetivo geral investigar a relação entre a prática pedagógica dos(as) professores(as) de História do Ensino Médio das escolas Waldorf do Brasil e o pensamento pedagógico de Rudolf Steiner. Neste sentido, estudamos as considerações de Steiner sobre a História em dois momentos específicos. Verificamos que no início da sua vida, em 1886, quando estava inserido no ambiente acadêmico, ampliou o modo de fazer ciência de Goethe para as ciências humanas e deixou indicações metodológicas sobre a História. Posteriormente, entre 1917 e 1918, depois de já ter constituído sua teoria do conhecimento e sua Antroposofia, Steiner voltou a se relacionar de forma mais intensa com a História. Assim, estudamos a intensificação de suas considerações metodológicas sobre a História em 1917 e sua proposta de abordar a História por uma sintomatologia histórica em 1918. Identificamos, nessas suas considerações, um direcionamento para a autoeducação do(a) pesquisador(a), num diálogo entre sua fenomenologia e questões teóricas do campo da História, tendo em vista seu projeto educacional de formação humana. Depois, tendo como referência o cenário de subjetivações da identidade do(a) docente para o ensino médio, as características históricas do ensino da História, e os avanços teóricos do seu campo de pesquisa, pensamos as decorrências das orientações educacionais de Steiner para o ensino de História na atualidade. Para nos aproximarmos da concepção sobre a prática de ensino dos(as) professores(as) de História das escolas Waldorf, analisamos as perspectivas de ensino de história presentes na base de dados da Federação das Escolas Waldorf do Brasil. Dessa forma, organizamos indicadores teóricos centrais para a construção do material empírico, a partir de entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as) do ensino de história no ensino médio das escolas Waldorf aqui no Brasil e, em seguida, desenvolvemos as entrevistas com estes docentes para a construção dos dados da pesquisa. A partir da análise de conteúdo sobre o material empírico construído, tivemos como resultados a construção de duas categorias de análise: (i) a metamorfose consciencial dos(as) professores(as), a partir do contato com a escola Waldorf, na qual

discutimos a virada biográfica na compreensão da própria docência dos(as) entrevistados(as), a partir desse contato; e (ii) a perspectiva de um ensino de história “vivo” e a ênfase docente em “momentos da aula”, na qual analisamos as compreensões dos(as) docentes sobre a tarefa educacional na escola Waldorf.

Palavras-chave: Rudolf Steiner. Ensino de História. Sintomatologia Histórica. Ensino Médio. Escolas Waldorf.

ABSTRACT

This qualitative research on phenomenological bias, whose nature is theoretical-exploratory and constitutes a case study of the practice of teaching history in high schools in Waldorf schools in Brazil, has the educational guidelines of Rudolf Steiner (1861-1925), founder of Waldorf Pedagogy, as references. The purpose of this work was based on the following research problem: to what extent is the pedagogical practice of high school History teachers at Waldorf schools in Brazil related to Rudolf Steiner's pedagogical thinking? Thereby, its central objective is to investigate the relation between the pedagogical practice of high school History teachers at Waldorf schools in Brazil and the pedagogical thinking of Rudolf Steiner. In this sense, we study Steiner's considerations about History in two specific moments. It was verified that, in the beginning of his life, in 1886, when he was inserted in the academic environment, he expanded Goethe's way of making science in human sciences field and left methodological indications about History. Later, between 1917 and 1918, after having already constituted his theory of knowledge and his anthroposophy, Steiner returned to a more intense relationship with History. Thus, we studied the intensification of his methodological considerations on History in 1917 and his proposal to approach history through a historical symptomatology in 1918. We identified these considerations as a direction for the researcher's self-education, in a dialogue between his phenomenology and theoretical questions in the field of History, owing to its educational project of human formation. Then, having as a reference the subjectivations scenario of teacher's identity in high school, the historical characteristics of history teaching and the theoretical advances in the research field of history teaching, we thought about the consequences of Steiner's educational guidelines for the teaching of history nowadays. To get closer to the conception of the teaching practice of history teachers at Waldorf schools, we analyzed the perspectives of history teaching present in the database of Waldorf Schools Federation in Brazil. In doing so, we organized central theoretical indicators for the construction of empirical material, based on semi-structured interviews with history teachers at Waldorf schools in Brazil. Thereafter, we developed interviews with teachers who work with high school history teaching in Waldorf schools for the construction of the research data. Based on the content analysis of the empirical material constructed, the results of this research are divided in two analysis categories: (i) the consensual metamorphosis of the teachers from their contact with the Waldorf school, in which we discussed the biographical turn in the understanding of the interviewees' own teaching based on this contact; and (ii) the perspective of a "alive" history

teaching and the teaching emphasis on “class moments”, in which we analyze the teacher’s understanding of the educational task in the Waldorf school.

Keywords: Rudolf Steiner. History teaching. Historical symptomatology. High school. Waldorf Schools.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	CONSIDERAÇÕES DE RUDOLF STEINER SOBRE HISTÓRIA.....	18
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA NO TEMPO DE STEINER.....	21
1.2	AMPLIAÇÃO DO MÉTODO CIENTÍFICO DE GOETHE: A HISTÓRIA NO INÍCIO DA BIOGRAFIA DE RUDOLF STEINER	24
1.3	CONEXÕES ENTRE A TEORIA DO CONHECIMENTO DE STEINER E SUA ABORDAGEM DA HISTÓRIA EM 1917....	31
1.3.1	Crítica ao materialismo e à maneira de pensar do(a) pesquisador(a)	34
1.3.2	O ponto de partida para um método científico da História....	37
1.4	PROPOSTA DE ABORDAGEM DA HISTÓRIA EM 1918: SINTOMATOLOGIA HISTÓRICA.....	45
1.4.1	O eco de Nietzsche em Steiner?.....	46
1.4.2	Abordagem do fato histórico enquanto sintoma.....	52
1.4.3	A imagem mental “foco de luz”: o observador e os gestos da história.....	59
1.4.4	Considerações sobre a temporalidade histórica em Steiner....	64
1.5	SÍNTESE.....	67
2	O ENSINO DE HISTÓRIA E A <i>BILDUNG</i> DA INDIVIDUALIDADE: DIAGNÓSTICO PARA O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA	69
2.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS: PROBLEMAS E PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA.....	70
2.2	A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE RUDOLF STEINER E SUAS POSSÍVEIS DECORRÊNCIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	81
2.3	A INTERAÇÃO ENTRE O EDUCADOR E O ESTUDANTE NO ENSINO MÉDIO.....	89
2.4	O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PERSPECTIVAS PARA PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS WALDORF.....	97
2.5	SÍNTESE.....	106

3	CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.....	108
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	108
3.2	PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	111
3.2.1	Característica dos participantes da pesquisa e dos seus ambientes de trabalho.....	113
3.3	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	115
4	SOBRE SER PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA WALDORF.....	117
4.1	A METAMORFOSE CONSCIENCIAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) A PARTIR DO CONTATO COM A ESCOLA WALDORF.....	119
4.1.1	Síntese.....	145
4.2	A PERSPECTIVA DE UM ENSINO DE HISTÓRIA “VIVO” E A ÊNFASE DOCENTE EM “MOMENTOS DA AULA”.....	146
4.2.1	Análise.....	147
4.2.2	Síntese.....	174
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
	APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada.....	179
	REFERÊNCIAS.....	181

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa ocupa-se em compreender a prática do ensino de História pelos(as) professores(as) de ensino médio das escolas Waldorf aqui no Brasil, tendo em vista as orientações educacionais de Steiner decorrentes da sua visão antroposófica da formação humana. Steiner foi um filósofo austríaco que teve uma atuação muito intensa, desenvolvendo um legado em diversos campos do saber; porém, é mais conhecido por sua contribuição no campo educacional, a partir da Pedagogia Waldorf. Aqui no Brasil muitas escolas se constituíram tendo como eixo sua proposta pedagógica, sendo conhecidas como escolas Waldorf. Nessa perspectiva, esta pesquisa desenvolver-se-á pela seguinte questão de pesquisa: quais as relações da prática pedagógica dos professores de História do ensino médio das escolas Waldorf do Brasil com o pensamento pedagógico de Rudolf Steiner?

No levantamento bibliográfico sobre o tema “Ensino de História nas Escolas Waldorf”, ao consultar as bases de dados da plataforma Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico¹, identificamos apenas um trabalho sobre a prática docente no ensino de História, que é a dissertação da Suellen Lemonje (2016), acerca do ensino de História no ensino fundamental de uma escola Waldorf. A partir de um trabalho etnográfico e de pesquisa documental, Suellen Lemonje acompanhou o ensino de História de dois professores do ensino fundamental de uma escola Waldorf específica, investigando como esses professores produziam o conhecimento histórico escolar e quais eram suas metodologias e estratégias didáticas. A autora também analisou o currículo e a cultura escolar que permeava essa escola, construindo uma síntese sobre a cultura escolar e os saberes docentes em relação ao que ela considerou como debate atual (ao ano de sua pesquisa) sobre o ensino de História. A síntese do seu trabalho apontou para a necessidade de avanços relativos ao currículo de História nessa escola, assim como à didática e metodologia, tendo em vista os avanços das pesquisas em ensino de História que ela utilizou para problematizar os dados construídos de forma empírica e também apontou para as contribuições da cultura escolar que a permeava. O trabalho supracitado de Suellen Lemonje (2016) contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa no viés do estudo sobre a prática

1 Devido à grande quantidade de trabalhos ligado à Pedagogia Waldorf nas plataformas citadas, tomamos como critério de filtro no campo de buscas destes sites, os termos “ensino de história”, “pedagogia Waldorf”, “Rudolf Steiner” e “sintomatologia histórica”, associando-os para direcionar nosso objetivo com a busca, que era sobre o ensino de história nas escolas Waldorf. Buscas realizadas em 17 out. 2020.

docente nas Escolas Waldorf, embora ela não chegue a analisar a concepção steineriana sobre a História, e nem tenha tido como foco o ensino de história no ensino médio. No entanto, Lemonje aponta características importantes sobre o ensino de história na Escola Waldorf, objeto de seu estudo, como a identidade de um currículo eurocêntrico.

Na plataforma de periódicos da Federação de Escolas Waldorf do Brasil, por sua vez, foram localizados quatro trabalhos que fazem referência ao ensino de história nas Escolas Waldorf². São trabalhos inseridos na proposta teórica de pesquisadores ligados à pedagogia Waldorf sobre o ensino de história, configurando, para nós, como perspectivas que possivelmente as escolas federadas àquela instituição teriam como referência para o ensino de história. Destaca-se, entre estes trabalhos, o periódico de autoria do pesquisador alemão Andre Bartoniczek (2008), que desenvolve no seu texto a compreensão de Steiner sobre História, discutindo o conceito de sintomatologia histórica e, a partir disso, indicando possibilidades de práticas docentes para os diferentes anos do ensino médio nas Escolas Waldorf. Embora sucinto, dentre os trabalhos encontrados sobre a problemática deste projeto, o ensaio de Bartoniczek (2008) explora as conexões do ensino de história com a visão de História de Steiner. Contudo, entendemos a necessidade de um trabalho mais profundo sobre estas conexões pois o conceito de sintomatologia histórica precisaria ser melhor analisado, a partir das contribuições teóricas recentes do campo da História, assim como seu ensino precisaria ser compreendido, a partir das questões atuais que envolvem a prática docente aqui no Brasil.

O campo de pesquisa em ensino de história, por sua vez, ganhou autonomia e começou a se destacar nas pesquisas acadêmicas, a partir da década de 1960, garantindo maior desenvolvimento de pesquisas sobre a compreensão do conhecimento histórico escolar ao superar a transposição do conhecimento histórico acadêmico para o âmbito escolar que predominavam na atividade docente da disciplina de História até então, e que teriam permanência ainda hoje. Na superação dessa situação, muitos trabalhos se desenvolveram, compondo uma gama muito diversificada de pesquisas na área do ensino de história. Uma busca nos grupos de estudo GDP-Capes proporciona, nesse sentido, um parâmetro da heterogeneidade de pesquisas em ensino de história aqui no Brasil.

Assim, estudamos pesquisas sobre a formação de professores para o ensino médio como forma de iniciar a interpretação do problema do ensino de história na atualidade brasileira, o que nos proporcionou adentrar esse ambiente heterogêneo de pesquisas e compreender propostas de superação de problemas. Ao analisarmos as contribuições dos trabalhos da

2 BARTONICZEK (2008); LINDENBERG (2003); MUNHOZ JUNIOR (2011); SCHIEVENIN (2002).

historiadora Circe Bittencourt, vemos como permanências históricas tensionam a possibilidade das pesquisas qualitativas atuais sobre o ensino de história se tornarem efetivas na prática docente. Bittencourt identifica como traços definidores do ensino de história no ensino médio atual, aqui no Brasil, uma prática docente conteudista, regida por um método instrucional, e no qual os(as) professores(as) teriam que cumprir um currículo majoritariamente eurocêntrico. Tendo isso em vista, apontamos as contribuições de pesquisas qualitativas atuais que apresentam caminhos para superar a qualidade contemporânea do ensino de história no ensino médio, no viés da construção de um conhecimento histórico escolar que proporcione a formação de uma consciência histórica entre docentes e discentes.

No afunilamento dessas considerações iniciais, vemos a possibilidade de pensar as contribuições da Pedagogia Waldorf ao se fundamentar na Educação para a Liberdade e da concepção de História de Steiner como ensejo para um conhecimento histórico escolar de viés qualitativo, deslocando-se de uma qualidade conteudista, instrucional e eurocêntrica. No entanto, Lemonje (2016) nos aponta aspectos do ensino de história verificados em uma escola Waldorf que faz sentido com os apontamentos de Bittencourt, como a presença nessa escola de um currículo eurocêntrico, algo que não faria sentido aos fundamentos da Pedagogia Waldorf. Isso nos abre a possibilidade de verificar como este contexto se dá nas Escolas Waldorf em que atuam os professores(as) entrevistados, se estariam de fato optando por uma prática docente que se desloque do método tradicional, compreendendo seu papel no sentido da construção do conhecimento histórico escolar com os educandos, e não somente um conhecimento histórico acadêmico dado aos educandos. Portanto, dentro de um ambiente onde a prática de ensino desses professores priorizaria a educação.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral: investigar a relação entre a prática pedagógica dos professores de História do ensino médio das Escolas Waldorf do Brasil e o pensamento pedagógico de Rudolf Steiner. Os objetivos específicos são: (i) compreender a visão de História de Rudolf Steiner e as possíveis decorrências da Pedagogia Waldorf para o ensino de história no ensino médio; (ii) investigar a prática pedagógica dos professores de história do ensino médio das Escolas Waldorf do Brasil; e (iii) analisar a sintonia e tensão entre a prática pedagógica dos professores de História das Escolas Waldorf do Brasil e as orientações teóricas de Rudolf Steiner sobre a História e a Educação.

Na transição do século XIX para o XX, Steiner desenvolveu uma compreensão sobre a História, a partir da ideia de sintomatologia histórica, sobre a qual ainda não há trabalhos acadêmicos aqui no Brasil, tendo em vista o levantamento bibliográfico apresentado anteriormente. Trataremos deste ponto de partida da pesquisa no primeiro capítulo, momento

no qual lidaremos com a proposta de pensar uma qualidade específica da História em Steiner. No capítulo seguinte, imbuídos dessas considerações de Steiner a respeito da História, aliando-as às orientações educacionais de Steiner, diagnosticaremos as possibilidades e limitações das suas decorrências para o ensino de História diante do contexto da formação de professores e da identidade do ensino de história no ensino médio. No terceiro capítulo explicaremos a natureza desta pesquisa e sua metodologia para a construção e análise do material empírico. Assim, tendo como parâmetro o campo teórico que fundamenta esta pesquisa, analisaremos as entrevistas com os(as) docentes participantes, interpretando os sentidos construídos por eles(as) sobre sua prática de ensino na escola Waldorf. No quarto capítulo analisaremos o material empírico, a partir da análise de conteúdo, e discutiremos duas categorias de análise construídas como resultado da pesquisa empírica.

Entendemos que a relevância desta pesquisa está em estudar o fenômeno do ensino de história no ensino médio das Escolas Waldorf, tendo como referência teórica as orientações pedagógicas de Steiner, decorrentes de sua concepção de Educação e História, e presentes nas obras e conferências de Rudolf Steiner. Vale ressaltar a relevância de apresentar uma outra abordagem, fundamentada na Educação, sobre a qualidade histórica do ser humano, com a possibilidade de contribuir para o aprimoramento de um outro viés de ensino de história na contemporaneidade no campo de pesquisas.

Ferdinand Röhr (2007) teve importância para este trabalho devido à sua consideração sobre as condições que fundamentariam a Ciência da Educação como objeto epistemológico próprio e, com isso, daquilo que podemos compreender por Educação. Concordamos com Röhr que: “Educação, nesse sentido, não existe sem o educador que assume a responsabilidade que cabe a ele na humanização do educando, cumprindo as tarefas educacionais que essa humanização envolve” (RÖHR, 2007, p. 58), considerando o ato educacional como intencional, voltado à humanização do ser do educando, sem excluir, segundo Röhr, o fenômeno da autoeducação do educador. Röhr (2007) aponta para a necessidade de se pensar epistemologicamente a prioridade da Educação para fins próprios.

Isso significa, no viés deste trabalho, pensar os elementos fundamentais indispensáveis da Ciência da Educação delineados por Röhr (2007): o(a) educador(a), o(a) educando(a) e a tarefa educacional que os ligam, a partir do paradigma teórico da fenomenologia de Steiner que fundamenta nosso modo de observação, interpretação e o estabelecimento de estratégias. A relação entre esses três aspectos da unidade epistemológica da Educação no exercício desta pesquisa, que tem como foco o educador e sua tarefa educacional, significa compreender como esses(as) educadores(as) compreendem sua prática docente, a partir da Pedagogia Waldorf.

A Pedagogia Waldorf³ se constituiu numa abordagem diferenciada sobre o(a) educador(a), sua tarefa educacional e o(a) educando(a), que servirá como parâmetro para o desenvolvimento desta pesquisa. A concepção de educação de Steiner fundamenta-se na sua teoria do conhecimento, intrinsecamente relacionada com sua Antroposofia, pois serviu de base para a fundamentação desta antropologia filosófica. Na Antroposofia está presente sua concepção de ser humano que constitui um dos princípios fundamentais da concepção steineriana de educação. Nesse sentido, seria fundamental, na postura pedagógica do(a) educador(a), o movimento de autoeducação para a vivência da liberdade e o desenvolvimento de práticas educacionais com o mesmo sentido, tendo por fundamento a interação no indivíduo do sentir, pensar e querer⁴, presente na compressão antroposófica sobre o ser humano.

No viés fenomenológico steineriano de autoeducação, a presença do educador é em si o início da sua tarefa educacional. No âmbito teórico, o inacabamento do conhecimento fundamentaria uma presença docente na autotransformação para outros níveis de compreensão cognitiva, a partir da interação do seu pensar, sentir e querer, com o objetivo de possibilitar experiências educacionais aos seus educandos para que estes potencializem seu nível cognitivo. Essas práticas educacionais deveriam estar em sintonia com o momento biográfico consciencial dos(as) educandos(as) para que estes(as) continuem o processo de autoeducação por si, após os anos escolares, em outros momentos de sua jornada biográfica.

Portanto, o parâmetro para pensar o educador, e sua tarefa educacional direcionada aos estudantes do ensino médio, no ensino de história, seriam as orientações teóricas de Steiner sobre o conhecimento histórico e sua concepção educacional de autoeducação no sentido da Educação para a Liberdade.

3 O nome Waldorf refere-se à fábrica de cigarros Waldorf-Astoria que “foi a instituição financiadora para o início do movimento pedagógico fundado por Steiner”. Aqui no Brasil adota-se o termo Waldorf para designar as escolas que se fundamentam na sua pedagogia; mas, em outros países a concepção de Steiner também é conhecida como “Pedagogia Steineriana” ou “Escola Steineriana”, embora numa conferência interna de 1920, para professores da primeira escola Waldorf, ao ser inquerido sobre a inadequação do termo Waldorf para a escola – por fazer referência à fábrica de cigarros – Steiner tenha recusado utilizar o próprio nome para a escola, sugerindo “Escola-Goethianismo” ou “Escola do Dia Vindouro”, fazendo referência à escola em diálogo com “as necessidades futuras e evolutivas da humanidade em termos de novas capacidades cognitivas” (BACH JUNIOR, 2019, p. 175).

4 “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.” (BACH JUNIOR, 2012, p. 245)

1 CONSIDERAÇÕES DE RUDOLF STEINER SOBRE HISTÓRIA

Este capítulo ocupa-se em trazer o tema para discussão no Brasil e, com isso, caminhar para tornar compreensíveis as considerações sobre a História⁵ de Rudolf Steiner (1861-1925), filósofo austríaco que teve uma atuação muito intensa no âmbito filosófico e educacional e desenvolveu um legado em diversas esferas do saber, ainda pouco explorado por nós aqui no Brasil.

No campo filosófico, o contato de Steiner com a teoria do conhecimento começou quando ele ainda estudava no colégio de Wiener-Neustadt e, com apenas quinze anos, adquiriu seu primeiro livro de teoria do conhecimento que foi a obra “Crítica da Razão Pura” de Immanuel Kant (1724-1804). O conhecimento desse campo filosófico continuou na sua vida pelo contato com o pensamento filosófico de Johann G. Fichte (1762-1814) na Universidade de Viena. Durante nossos estudos das obras de Steiner é incessante seu diálogo com Kant, e outros pensadores dessa tradição, assim como com o materialismo dialético que estava se constituindo naquele momento e ainda com a tradição positivista que era muito forte.

No entanto, aquele que mais inspirou Steiner no seu caminho biográfico foi Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), ponto de partida para formular uma teoria própria do conhecimento que lhe serviu de base epistemológica para sua fundação da Antroposofia, em 1913, e da Pedagogia Waldorf, em 1919. Para nos sintonizarmos em profundidade com o pensamento de Steiner, faz-se necessário compreender as obras de Fichte, Schiller e, sobretudo, Goethe. Podemos considerar que nem Steiner, e nem mesmo os trabalhos científicos de Goethe, são óbvios na esfera acadêmica brasileira, principalmente dentro da área de História pela ausência de trabalhos acadêmicos sobre Steiner nesse viés. No âmbito acadêmico em geral, no entanto, Goethe é mais considerado por sua produção literária e Steiner por seu legado na área da educação, por meio de sua proposta pedagógica: a Pedagogia Waldorf.

Goethe foi reconhecido internacionalmente por sua contribuição no campo artístico, como principal expoente do romantismo alemão, mas também desenvolveu trabalhos científicos práticos com suas pesquisas sobre botânica e ótica, principalmente. O historiador Peter Burke (2020), num estudo no viés da história do conhecimento sobre a polimatia⁶ ao longo

5 Ao longo deste trabalho utilizaremos “história” para nos referirmos à realidade vivida e, para reflexão sobre essa realidade vivida no âmbito da produção de conhecimentos, utilizaremos “História”. Para mais detalhes a respeito dessa diferenciação, ver Barros (2014, pp. 44-45).

6 Segundo Burke (2020, pp. 19-31), polímata é aquele que se interessa e aprende sobre muitas coisas; ele especificamente concentrou-se no conhecimento acadêmico; portanto, aquele(a) estudioso(a) que percorreu por muitas disciplinas. Segundo Burke, a grande contribuição dos polímatas para a história do conhecimento é enxergar

da História, aponta Goethe como um polímata devido ao seu interesse por conhecimento de muitos tipos. Segundo ele, Goethe se via como estudioso e cientista e teria estudado vários idiomas com entusiasmo como latim, grego, francês, italiano, inglês, hebraico e árabe. Seu interesse pela literatura teria se estendido para poesia persa e aos romances chineses; interessou-se por filosofia, estudou Kant, mas teria discordado dele; teria feito descobertas e apresentado ideais originais no campo das ciências naturais; e o termo *Bildung* teria sido central no seu pensamento.

Nas ciências naturais, Goethe fez descobertas e apresentou ideias originais. Contribuiu para a anatomia (descoberta do osso intermaxilar na mandíbula humana), a botânica (crítica ao sistema de classificação elaborado por Lineu) e a mineralogia (foi diretor de uma mina de prata). Criticou a óptica de Newton e desenvolveu sua própria teoria da cor (*Farbenlehre*, 1810). Também era fascinado pelo que chamou de “morfologia”, o estudo do desenvolvimento e transformação de formas naturais, um avanço da ideia de *Hauptform* de Herder. (BURKE, 2020, pp. 170-171)

Rudolf Steiner teve contato com o pensamento de Goethe quando estava na Universidade de Viena e, com o passar do tempo, esse contato foi se intensificando. Ele foi responsável, aos vinte e um anos de idade, por compilar as obras científicas de Goethe para a Biblioteca Nacional de Kürschner. É interessante, nesse sentido, que Steiner, diante dessa polimatia de Goethe, compreendeu nele um profundo método científico, que tornou compreensível no seu trabalho *O método cognitivo de Goethe* de 1886, quando tinha apenas 24 anos de idade. A partir de 1890 passou a organizar as obras científicas de Goethe no arquivo Goethe-Schiller em Weimar. Nesta época em Weimar ele também entrou em contato com as obras de Arthur Schopenhauer (1788-1860), ao ser responsável pela edição de suas obras (BACH JUNIOR 2019, p. 209). Posteriormente, foi convidado a compilar e organizar os arquivos do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), quando este já estava acamado, a pedido da irmã deste filósofo; porém, declinou do convite.

Rudolf Steiner, segundo ele próprio, ao fundamentar-se no método de Goethe, não escolheu suas facetas, mas teve um olhar especial por sua proposta de fazer ciência. Steiner compreendia que todo trabalho de Goethe, seja ele artístico ou sobre a ótica e a botânica, possuía um sentido científico ligado ao seu modo de observação (STEINER, 2004). Em sua época Goethe não foi compreendido e teve pouco sucesso com seus trabalhos científicos porque seu método científico qualitativo divergia da perspectiva científica materialista dos seus

as conexões de campos do saber que foram separados e observar o que os especialistas das disciplinas não conseguiram ver, embora alguns polímatas geralmente tenham sido criticados ao longo da história por saber demais em superficialidade e sobre nada em profundidade.

contemporâneos, ligados sobretudo ao racionalismo e ao empirismo moderno (BACH JUNIOR, 2019).

Assim, Steiner salientou que os pensadores de seu tempo não souberam fazer jus ao pensamento dos clássicos Goethe e Schiller e que este último foi quem melhor compreendeu Goethe. Segundo o autor, isso ocorreu por apenas citarem a importância dos seus pensamentos a título de comparação, e não como ponto de partida, ao continuarem seguindo a linha kantiana dentro da ciência filosófica. Elaborou, então, uma sistematização do modo de fazer ciência de Goethe (STEINER, 2004). Ao longo da sua biografia, Steiner ampliou esse legado em conexão com as experiências humanas contemporâneas a ele, desenvolvendo uma fenomenologia da consciência humana e fez dela o eixo para pensar as diversas áreas cognitivas, para as quais ampliou a fenomenologia goethiana. Portanto, a proposta de Steiner ao longo de seus trabalhos foi de ampliação e aplicação desse modo de fazer ciência natural qualitativo de Goethe, desenvolvendo a fenomenologia no campo das ciências humanas⁷; mas, com a peculiaridade de não transpor o método de se fazer ciência natural para as ciências humanas, pois Steiner manteve a “prerrogativa de Goethe que o método seja adequado e afim ao objeto” (BACH JUNIOR, 2019, p. 140).

É neste sentido que se insere este capítulo. Temos como objetivo apresentar as características do pensamento de Steiner sobre a História em diferentes momentos de sua vida que conseguimos delinear até o momento, num caminho que exige de nós uma transformação no modo de compreender a ciência, e de compreender o ser humano, para que possamos nos aproximar de suas ideias sobre História. Observamos que essas questões estão relacionadas quando analisamos as principais categorias do pensamento de Steiner sobre a História. Como dissemos, existe uma teoria do conhecimento que ele desenvolveu, e na qual fundamentou sua ampliação do legado de Goethe (caráter científico), assim como desenvolveu, a partir dessa base epistemológica, uma compreensão sobre o ser humano. No que diz respeito às suas relações com a História, entendemos que ainda não há uma obra principal de referência, específica sobre o tema, o que dificulta o nosso trabalho. Contudo, no livro “O método cognitivo de Goethe” (STEINER, 2004), em que ele inicia sua ampliação do legado de Goethe, chegando até o método científico das ciências humanas, temos uma caracterização de alguns aspectos – que indicam ser os principais naquele momento para Steiner – sobre o método histórico.

⁷ Faz referência às *Geisteswissenschaften*, termo usado também correntemente nas universidades do âmbito linguístico germânico para designar as ciências humanas.

Posteriormente, como conseguimos compreender até o momento, Steiner foi desenvolvendo essa abordagem inicial nas suas conferências no início do século XX.

Neste capítulo, pretendemos indicar uma conexão entre esses dois momentos biográficos de Steiner em que ele abordou a História. Após algumas considerações iniciais sobre o contexto da História contemporânea à Steiner (item 1.1), vamos situar os desdobramentos do modo diferenciado de se fazer ciência natural em Goethe para as considerações iniciais de Steiner sobre História, numa fase biográfica em que ele estava inserido no ambiente acadêmico (item 1.2). Depois desse período, identificamos que Steiner (1983) se relacionou novamente com a História, entre 1901 e 1905, na escola de formação para trabalhadores e na Universidade Livre de Berlim, quando foi professor de história, filosofia e literatura, mas foge dos objetivos deste trabalho analisar esse seu momento biográfico. Posteriormente, identificamos uma terceira fase de envolvimento de Steiner com a História. Já tendo elaborado sua Antroposofia em 1913, no final da primeira guerra mundial, entre 1917 e 1918, Steiner abordou a História numa complexidade maior. Nesse sentido, após a caracterização da sua teoria do conhecimento, veremos como isso o teria inspirado em suas considerações sobre a História em 1917 (item 1.3). Por fim, vamos analisar o que seria uma proposta de Steiner de ressignificação da observação da História, a partir da ideia de sintomatologia histórica, apresentada em 1918 (item 1.4). A sintomatologia histórica, ao nosso ver, indica um momento de aprimoramento da visão de Steiner sobre a História, fruto de um longo desenvolvimento biográfico.

Portanto, destacamos, neste momento inicial, que para nós essa relação com a ciência de Goethe teria propiciado a Steiner uma compreensão sofisticada da qualidade da experiência histórica no seu tempo, num diálogo entre a fenomenologia e o conhecimento histórico. Como veremos, a partir da sua crítica sobre mal-entendidos na maneira de observar a História, e de considerar a presença dos indivíduos no devir histórico, Steiner propôs continuamente uma perspectiva educacional para intensificar o conhecimento no campo da História.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA NO TEMPO DE STEINER

Como Steiner apresenta, durante suas abordagens sobre a História, diálogos com historiadores e perspectivas históricas de seu tempo, entendemos que seja importante situar o contexto da disciplina da História no século XIX, e início do XX, em alguns momentos, recuperando o perfil historiográfico dos autores por ele citados nas suas obras e conferências que analisamos. Estes autores são por ele mencionados para valorizar algum ponto específico

da obra desse pensador, ou para se afastar de determinado tipo de abordagem da história. Dessa forma, nosso esforço foi o de representar as considerações de Steiner sobre a História dentro da complexidade do seu próprio tempo, e dentro da sua complexidade interna, uma vez que entender esses autores nos ajudaria a pensar de que tipo de perspectiva Steiner estaria se distanciando e se aproximando. Como veremos, sua crítica principal recaiu sobre a presença do materialismo nas perspectivas de abordar a história.

Existe a possibilidade de os historiadores contemporâneos conhecerem a teoria da História e a historiografia do século XIX, por meio da forma como os historiadores do século XX contaram sobre elas, especificamente pela voz dos historiadores das primeiras gerações da Escola dos *Annales*⁸. Assim, há uma grande probabilidade de olharmos para o XIX vendo ali apenas a dita história tradicional positivista. No entanto, ao nos aproximarmos desse período, vemos uma complexidade notável, assim como uma discussão sobre o caráter científico da História, que se configurou nesse século. Foi o século dos positivistas, dos historicistas e do advento do materialismo histórico-dialético que teria um forte impacto no olhar historiográfico posterior; mas, também daqueles que pouco se encaixavam entre essas correntes⁹, como Nietzsche (2017), que numa crítica ao historicismo aborda a História pensando sua utilidade ou desvantagem para a vida e, como Jacob Burckhardt (1818-1897), por sua perspectiva de história cultural ligada à história da arte.

O historiador José D'Assunção Barros (2014) expõe a complexidade histórica que levou à constituição da História como científica no século XIX, por permanências e descontinuidades, e, com isso, da formação de um “historiador novo”, fruto de diferentes embates e disputas entre os filósofos da história e os historiadores profissionais, estes, como herdeiros dos filólogos e teólogos¹⁰, mas já nesse embate se constituindo como “teóricos da história”. Essas disputas,

8 Escola historiográfica francesa criada em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre, que teve um impacto significativo ao longo do século XX. Para conhecer melhor sobre o assunto, além das obras dos próprios autores, indicamos: BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

9 O fato da inserção de autores em determinados paradigmas históricos neste período é delicado, mesmo em casos que pareceriam resolvidos, como por exemplo a abordagem histórica de Leopold von Ranke ser considerada positivista.

10 Segundo Barros, sobre esse “historiador novo” do século XIX, “Dos filólogos, retirou a sua paciente e meticolosa crítica documental; dos teólogos, retirou o seu tempo linear, a seta renitente que aponta para o futuro; dos juristas retirou a sua obsessiva preocupação com a verdade, ou pelo menos a preocupação em trazer uma intensidade ainda maior à sua tradicional “intenção de verdade”; dos “filósofos da história” extraiu o seu desejo de refletir em profundidade sobre as coisas, e também sua erudição. Mas o historiador de novo tipo também acrescentou a tudo isto a sua compulsão de ser um especialista: não falar sobre tudo, como era tão comum entre os eruditos do século XVIII. Especializar-se, sim, na História. Abarcar tudo, ou quase tudo o que se refere ao mundo humano, mas sempre sob a perspectiva do tempo e, necessariamente, a partir das evidências que pudesse extrair rigorosamente da documentação e de outros tipos de fontes” (BARROS, 2014, p. 15).

segundo Barros (2014, pp. 11-28), passavam também pelo movimento entre a objetividade e subjetividade, a depender do paradigma historiográfico que estejamos observando.

“Como quase tudo na História, a História Científica também teve os seus começos pequenos, por vezes mesquinhos, as suas concessões ao poder, as suas articulações a projetos de dominação, as suas acomodações, ambiguidades, hesitações e recuos” (BARROS, 2014, p. 12). Embora Barros tenha escrito isso ao tratar das relações sociais e políticas entrelaçadas com a constituição da História Científica, apontando para o “projeto universalizante que o Positivismo herda do Iluminismo, e o projeto particularizante que o Historicismo recebe, ainda que de maneira vaga e imprecisa, dos primeiros clarões do Romantismo setecentista” (BARROS, 2014, p.14), entendemos que ele seja útil para expressar a atmosfera teórica aberta e de disputa no campo da teoria da História, presente no tempo de Steiner. Perceberemos, ao longo deste trabalho, que Steiner estava discutindo em alguns momentos justamente a qualidade da História enquanto ciência.

É provável que Rudolf Steiner dialogue com esse contexto com um interesse mais específico, em vista de sua polimatia e num esforço posterior à fundamentação da Antroposofia, para levá-la às diferentes áreas do conhecimento que havia se constituído enquanto ciência. Como veremos, ele abordou a História como uma ciência especializada ainda em constituição, em diálogo com intelectuais que se posicionavam de formas diferentes sobre a qualidade científica da História, inserindo-se no debate a partir da Antroposofia. Embora Steiner tenha abordado a História em diferentes momentos da sua vida, deixando para nós uma identidade de como a compreendia, não estamos apontando-o como historiador. Porém, é certo que ele se interessou, se envolveu, e participou, à sua própria maneira, desse momento de constituição da História enquanto ciência.

Dito isso, é importante considerar que a partir das primeiras décadas do século XX, principalmente com o advento da historiografia francesa da Escola dos Annales, a teoria da História passou a se sofisticar. Ao mesmo tempo, esses novos historiadores do século XX rapidamente constituíram a imagem da nova historiografia científica do século XIX como “velha história”, atribuindo a ela o rótulo de “história factual”, distinção valorizada pelos historiadores que se constituíram como “novos”, na perspectiva da “história-problema” (BARROS, 2014, pp. 11-28). Nessa perspectiva, concordamos com Barros que em diferentes sentidos existe uma ligação mais forte entre a teoria da História do século XX com a do século XIX, em diferentes temporalidades e não-lineares. Segundo ele

O “breve século XX” – berço de uma nova história – também deve muito ao longo século XIX, ainda que este último seja caricaturalmente confrontado pelos novos historiadores do mundo contemporâneo. De igual maneira, a extraordinária expansão

no universo dos diversos tipos possíveis de fontes históricas, uma “revolução documental” iniciada a partir das primeiras décadas do século XX, com frequência ofusca o fato igualmente relevante de que, desde inícios do século XIX, registra-se efetivamente um significativo salto na metodologia de tratamento da documentação com a nova “crítica documental”, encaminhada pelos historiadores alemães, esta mesma que ao lado da multiplicação de arquivos públicos, e somada à conquista do *status* universitário pela História e à consolidação de uma comunidade de historiadores, fez com que o século XIX fosse considerado por muitos como “o século da História”. (BARROS, 2014, p. 23)

Entendemos que ao resgatar as relações de Rudolf Steiner com a História, estaremos em contato com esse contexto que possui sua complexidade própria e que, de alguma forma, fez sentido para Steiner pensá-la ao longo da sua vida por um viés científico. Entretanto, foge ao escopo desse trabalho analisar isso do ponto de vista mais específico dentro da História, da teoria da História e fazer conclusões de possíveis pontes da visão de História de Steiner com os avanços historiográficos recentes. Interessa-nos observar se possui, e qual seria o caráter educacional presente na sua concepção de História que, depois de ser burilada em diferentes momentos, teria culminado numa proposta de abordagem da História pela sintomatologia histórica.

1.2 AMPLIAÇÃO DO MÉTODO CIENTÍFICO DE GOETHE: A HISTÓRIA NO INÍCIO DA BIOGRAFIA DE RUDOLF STEINER

Importa-nos, primeiramente, compreender o lugar e a qualidade científica de Goethe, para compreendermos a conexão da continuidade do seu legado em Steiner, presente nas suas considerações sobre a História.

Ao valorizar a experiência na construção do conhecimento, qualificando-a como “empíria delicada”, numa qualidade singular de relação com a natureza, Goethe compreendia que a experiência nos fornecia acesso ao seu conhecimento, quando considerada em sua particularidade, diversidade e complexidade, ao ser abordada pelo diálogo e por uma contínua observação sobre o seu aparecimento dentro do seu contexto. Ao serem “metódica e intencionalmente repetidas, as experiências tornam-se experimento, ascendem à categoria de fenômeno científico e superam as noções oriundas do senso comum. Uma das peculiaridades da fenomenologia goethiana é o não isolamento dos experimentos” (...) “O papel do experimento é realizar a mediação entre o fenômeno e o pesquisador”. (BACH JUNIOR, 2019, p. 34). Assim, Goethe não condenava a percepção como fonte de ilusão como no viés racionalista; mas, ao mesmo tempo, mudava a qualidade de relacionamento com ela, sem cair no empirismo baconiano.

Ao contrário da lógica indutiva do empirismo, a intenção de Goethe foi “justamente a pesquisa dentro do contexto, pois enquanto o empirismo já pressupunha uma pergunta pela causa do fenômeno, mantinha implícito na necessidade causal uma correlação mecanicista” (BACH JUNIOR, 2019, p. 34). Dessa forma, não se tratava de ir com uma hipótese sobre a experiência e verificá-la nos experimentos isolados, mantendo-se apenas na sua multiplicidade, mas de permitir e abordar sua complexidade, a partir da sua própria apresentação holística, para compreender sua unidade interior. Rompe-se, dessa forma, tanto com a compreensão de experiência do empirismo intervencionista que emudece a natureza, como também do abstracionismo cartesiano que se isola dela, ao se constituir numa relação de poder que exclui as particularidades da multiplicidade presente na natureza.

Por outro lado, Goethe não desconsidera a experiência da subjetividade humana no processo cognitivo, mas considera a importância de esta ser bem conduzida: “Goethe realizava este exercício autocrítico no encontro com o fenômeno, estava consciente das possibilidades de erro inerentes à forma como nós seres humanos somos organizados; por isso, sua recusa em abordar os fenômenos através da abstração” (BACH JUNIOR, 2019, p. 37). O problema maior neste sentido se dá pela possibilidade de se constituírem juízos arbitrários sem sintonia com a experiência, característica do distanciamento da natureza presente no pensamento abstrato. Nessa linha de compreensão o experimento, no sentido goethiano, deveria possibilitar que o fenômeno fosse abordado a partir dos critérios internos à sua própria manifestação, o que impediria que os juízos arbitrários sobre a experiência seria justamente considerá-lo no viés da empiria delicada, cuja “diversidade e complexidade dos fenômenos exigem a multiplicidade dos experimentos. A variação dos experimentos engloba os aspectos multifatoriais do mundo-da-vida. Empiria delicada é proceder com esta abertura que possibilita o reconhecimento do critério da própria natureza” (BACH JUNIOR, 2019, p. 35). A questão é que enquanto o racionalismo e o empirismo pautavam-se no dualismo, a fenomenologia goethiana se constitui pela conexão entre o pensar e a percepção, de tal forma que a “empiria delicada exige, antes de tudo, um aperfeiçoamento das capacidades cognitivas e perceptivas do próprio pesquisador. (...) O experimento fenomenológico é uma percepção intensificada pela atividade consciente e disciplinada do sujeito” (BACH JUNIOR, 2019 p. 36). Assim, há responsabilidade e cuidado por parte do sujeito na sua aproximação com o fenômeno, para que consiga intensificar sua cognição sobre ele. Assim, a verdade não seria absoluta e sólida, pois seria inacabada e estaria ligada a níveis de aprofundamento da experiência por uma atividade consciente e autêntica em busca do seu fenômeno primordial.

Goethe, ao inverter a dúvida para os julgamentos humanos sobre a percepção, e evitar a abstração, se aproxima da historicidade dos fenômenos.

A pesquisa fenomenológica, ao evitar a abstração, é contextualizada; ela está interessada no espaço e no tempo do fenômeno e opera com a ativação da atenção sobre os sentidos para o aprimoramento das percepções. Por isso, interessa a Goethe a ciência também como história porque fenomenologicamente não há nada que se manifeste a-historicamente. (BACH JUNIOR, 2019, p. 37)

Goethe não está interessado na causalidade dos fenômenos, em procurar algo que esteja por trás dos fenômenos, ou noutra mundo, mas está interessado com suas condições de surgimento e manifestação, em sua complexa teia de conexões. Nesse sentido, ele explica que o modo de fazer ciência de Goethe configura-se *theoria*, cujo significado podemos compreender como a participação da formação do sujeito nas conexões dos fenômenos, cujo processo do conhecimento está vinculado à consciência humana (BACH JUNIOR, 2019, p.38-39).

Foi pelas pesquisas qualitativas de observação holística da natureza, pelo viés fenomenológico caracterizado acima que, acompanhando as transformações das plantas Goethe, teria chegado à ideia de metamorfose. Essa ideia é central na fenomenologia de Goethe e posteriormente Steiner a explorou no âmbito da consciência humana. Bach Junior (2019, pp. 45-70) explica, num estudo sobre esse conceito na fenomenologia de Goethe, que a metamorfose se dá em estágios de desenvolvimento que se presentificam em etapas temporais e que cada estágio seria uma preparação para as fases futuras do seu desenvolvimento. Existiria, a partir de suas observações de Goethe, uma unidade que daria sentido ao impulso formativo de desenvolvimento e se expressaria em modos de aparecimento de expansão ou contração. No entanto, a manifestação da metamorfose “revela uma intensificação [*Steigerung*] da manifestação do ser”, que se desenvolve de forma fenomenológica pela dinâmica de sístole (contração) e diástole (expansão). Neste sentido, o princípio unitário de formação poderia não se completar, por depender dessa intensificação do ser.

É central na metamorfose compreender que os fenômenos se manifestam a partir de seus princípios primordiais de polaridade, resultando em diferentes configurações, a partir de sua unidade e do seu grau próprio de intensificação.

A metamorfose é a expressão de todos os graus de transitividade, da interação das polaridades que geram dinâmicas de preponderâncias dos polos, da gradação entre os extremos quando se trata do contínuo, da transcendência a novos níveis além dos extremos quando se trata do descontínuo. (BACH JUNIOR, 2019, p. 66).

Bach Junior (2019, p. 120) explica o seguinte sobre esses dois conceitos: “polaridade diz respeito à manifestação concomitante de dois opostos complementares no fenômeno”, não se tratando de opostos como contraditórios, mas uma presença complementar; e a intensificação como “crescimento gradual, potencialização, gradação”.

Rudolf Steiner parte desse modo do pensar científico de Goethe, que foi constituído no campo das ciências naturais, para pensar as ciências humanas. Podemos localizar essa ampliação já no início da formação acadêmica e biográfica de Steiner, quando ele sintetizou a teoria do conhecimento de Goethe na sua obra “O método cognitivo de Goethe”, de 1886 (STEINER, 2004). Neste trabalho, Steiner nos apresenta a teoria do conhecimento de Goethe, em diálogo com as perspectivas científicas do seu tempo, contestando a herança kantiana nas teorias filosóficas da época e, algo que não é peculiar neste período, diferenciando a maneira de se compreender cada campo da realidade através da teoria do conhecimento de Goethe, ou seja, deu indicações metodológicas correspondentes ao campo inorgânico e ao orgânico na cognição da natureza e às ciências humanas, pautadas no respeito goethiano pela natureza de cada experiência – do inorgânico, do orgânico ou do humano. Ele considera que as ciências humanas exigem “um comportamento da mente humana, em relação ao objeto, essencialmente diferente do que o das Ciências Naturais” (STEINER, 2004, p. 99).

Na obra citada acima, ao tratar das ciências humanas e, com isso, da História, Steiner não se dedica a discutir e elaborar uma extensa filosofia da história, mas, devido à densidade do seu texto, podemos colher pérolas que indicariam o desenvolvimento inicial do seu modo científico de abordar a História.

A nosso ver, Steiner estaria indicando, neste momento biográfico, que as atuações humanas carregariam uma força ideativa ao se realizar no mundo e esta, por sua vez, seguiria ecoando enquanto impulso ideativo, de tal forma que “o efetuante se realiza imediatamente no efeito e o efetuado se regula a si mesmo” (STEINER, 2004, p. 100). Steiner, ao caracterizar a especificidade das ciências humanas, nos informa que é a ideia de personalidade que deveria ser fixada enquanto parâmetro, considerada a partir da sua atuação, na qual estaria implícita uma força, no sentido de que para participar no mundo propõe a “si mesmo o objetivo, a meta de sua existência, de sua atividade” (STEINER, 2004, p. 100).

Steiner afirma que o “espírito ocupa na totalidade, no todo do Universo, apenas aquele lugar que, como indivíduo, ele atribui a si. (...) O que importa não é a ideia tal como se manifesta na generalidade (tipo), mas sim como se apresenta no ser singular (indivíduo)” (STEINER, 2004, p. 101). Assim, conforme explica Steiner, a humanidade em geral estaria condicionada pelo particular, pela personalidade, ao contrário das ciências orgânicas. Steiner está indicando aqui que na História não caberia generalizações, pois estas são em si contrárias às experiências humanas que se fundamentam na ideia de liberdade. Por isso, não caberia aplicar à humanidade leis gerais, uma vez que os indivíduos não as obedeceriam de forma determinística. O geral somente seria relevante, neste âmbito do conhecimento, se fosse considerado a partir de como

os indivíduos condicionaram o contexto geral a partir de si. O ponto de partida da História, e das ciências humanas, conforme afirma Steiner, é sempre o particular, que no seu viés de análise poderíamos entender como a liberdade enquanto impulso para atuar no mundo.

Vemos como, aqui, que Steiner possivelmente estaria fazendo uma crítica às filosofias da história do seu tempo, que criavam esquemas conceituais gerais para compreender o desenvolvimento histórico pois “seria também diretamente mortal para o espírito se, por exemplo, se quisesse enquadrar a história grega num esquema conceitual geral” (STEINER, 2004, pp. 101-102). A História, afirma Steiner, tem por objeto científico o indivíduo, fundamentado na ideia de liberdade humana. Steiner não só fundamenta a História no estudo do indivíduo, mas também considera o indivíduo pela ideia de liberdade, algo que ele desenvolveria cientificamente mais tarde durante sua biografia que está exposta na sua obra “Filosofia da Liberdade” (STEINER, 2000). Disso resulta um modo científico cujo pesquisador deveria se disciplinar para não fundamentar a observação da história por conceitos que não lhe dizem respeito e, ao mesmo tempo, estando atento à natureza humana, que também fundamentaria a História.

Toda construção apriorística de planos que deveriam fundamentar a História é contra o *método histórico* resultante da essência da História. Esta tem por meta perceber com quem os homens contribuíram para o progresso de sua espécie; descobrir que objetivos esta ou aquela personalidade se propôs, que rumo deu à sua época. A História deve ser completamente fundamentada na natureza humana. Deve captar *seu* querer, *suas* tendências. (STEINER, 2004, p. 108-109)

Steiner segue, aqui, Goethe e o valor da experiência do fenômeno ou objeto científico para caracterizar o modo de conhecê-la e isso tem uma decorrência significativa: uma vez que a História estuda o indivíduo no tempo, primeiro deveríamos compreender o que o caracteriza enquanto tal, senão poderíamos correr o risco de perder em valor científico. Steiner afirma que devido a essa premissa, o método científico na História não poderia ser guiado por nada de forma a priori, pois é próprio da natureza humana decidir por si, a partir do seu querer e de suas tendências, de entender como os indivíduos mergulhados nas temporalidades históricas as impulsionaram a partir de sua atuação. Nesse sentido, Steiner considera errôneo atribuir uma finalidade educacional à História, uma vez que nela não haveria previsibilidade científica e nem seria do campo da predição.

Assim, Steiner critica a aplicação da ideia abstrata de causa e efeito nos trabalhos de História do seu tempo. Ele explica que ficar preso à ideia de causa e efeito é se manter na superficialidade, uma vez que o objeto de estudo da História é o indivíduo e este é fundamentado na ideia de liberdade; as leis e determinações somente se realizariam nos

acontecimentos humanos, segundo Steiner, se as personalidades outorgassem a si tais leis e determinações exteriores (STEINER, 2004, p. 100).

É nessa perspectiva científica que Steiner considera errônea a aplicabilidade do mecanismo de causa e efeito para se compreender o acontecimento histórico, ou seja, aquilo que se efetuou a partir da atuação humana, pois o “fato histórico é como algo ideal determinado por um fator ideal. Aí só se pode falar de causa e efeito ficando bem na superficialidade” (STEINER, 2004, p. 109). Assim, segundo Steiner, o que protagonizaria a constituição de um fato histórico não seriam as condições físicas do lugar onde ele ocorreu, nem as ideias existentes no contexto da sua época, e nem um plano externo ou lei que não tenha sido outorgada a si pelos indivíduos que participaram desse fato histórico. Essas questões ultrapassam a História, conforme afirma Steiner, pois ela é uma ciência ideativa e “sua realidade já são ideias. Por isso, a dedicação ao objeto é o único método correto. Tudo o que o ultrapasse deixa de ser histórico.” (STEINER, 2004, p. 109). Dessa forma, ao tentar aplicar a ideia de causa e efeito na História, estaríamos perdendo o essencial que depreendemos do pensamento steineriano, qual seja, a liberdade do indivíduo em manejar sua participação ideativa no âmbito do vivido. Steiner, ao desenvolver sua ideia de sintomatologia histórica posteriormente, como veremos, manteve sua crítica à explicação do desenvolvimento histórico pelo viés linear de causa e efeito.

É importante ressaltar que a crítica da causalidade histórica em Steiner está inserida no diálogo com a teoria da história e historiografia de seu período, fortemente marcadas pelo pensamento teleológico e pelos determinismos, e encontra-se ligada à lógica empirista e indutiva. O debate sobre a causalidade histórica continua em nossa contemporaneidade. “São algumas das questões que a comunidade de historiadores, explícita ou implicitamente, vem se defrontando desde a emergência disciplinar, sem que se chegue a um consenso sobre regras que normatizem o estabelecimento de causalidades e consequências *per se*” (SILVA, 2019, p. 36). Mas essa discussão continua dentro de outra temporalidade teórica, muito marcada pelas questões da escrita da história e da crise da História enquanto ciência, como podemos ver no trabalho do historiador francês Paul Veyne (VEYNE, 2014, pp. 117-141).

A História no século XIX vivenciava um momento de inflexão que levou à sua configuração como moderna por dialogar com as ciências sociais que se constituíram nesse período e, assim, os historiadores passaram a se ver como cientistas nesse “século da ciência” (NOVAIS; SILVA, 2011). Na perspectiva da história dos conceitos, o historiador alemão Reinhart Koselleck (KOSELLECK, 2007, pp. 41-60), pertencente à tradição hermenêutica, percebeu que até meados do século XVIII o termo usado para se referir à história (*Historie*), cuja semântica designava o relato, as narrativas, era utilizado no plural das diversas narrativas

particulares ligadas à sua função de *historie magistra vitae* e perdeu lugar para outro termo, o de história (*Geschichte*), utilizada no singular e que constitui, e se constituiu, pelo desenvolvimento das filosofias da história. Essas filosofias da História, apoiadas numa perspectiva temporal teleológica e dialética da história, sobretudo o positivismo e o materialismo histórico, tiveram um grande peso nas explicações históricas contemporâneas a Rudolf Steiner.

Foi, também, o momento em que o discurso do historiador passou a ser objeto da História, como objeto de compreensão e discussão, não sendo mais a característica literária, seu estilo, algo que a definia estritamente como tal. Fernando Novais e Rogério Silva (2011) conceitualizam a distinção entre historiografia moderna e tradicional no viés de continuidade e não da ruptura e consideram que a característica essencial da historiografia tradicional se manteve: a narrativa dos acontecimentos. Contudo, a historiografia moderna se constituiu pelo necessário diálogo com as ciências sociais emergentes no século XIX, usando seus conceitos e em tensão com elas. Houve uma persistência pela reconstituição do acontecimento, na coordenada do tempo e através do texto, da narrativa, com sua dimensão artística, só que agora mediada por conceitos das ciências sociais e pela explicação para reconstituir os fatos.

Assim, diante das observações de Steiner nesse momento inicial da sua vida, ainda no ambiente acadêmico, podemos apontar que quando a História se constituía enquanto ciência e era impregnada pelos impulsos das filosofias da história, Steiner teceu considerações que o distanciava de determinadas formas de se compreender a História. Por não compartilhar da mesma compreensão de ciência da maioria dos seus contemporâneos, que estavam ligados aos impulsos da ciência moderna empirista e racionalista, Steiner apontou divergências com as abordagens da História de seu tempo que desconsideravam a interferência do seu modo de pensar sobre o conteúdo historiográfico e a importância de levar em conta as características da natureza humana.

Embora essas correntes historiográficas do XIX tenham sua heterogeneidade de abordagens históricas (BARROS, 2014), e Steiner não tenha feito um trabalho minucioso de analisar cada uma delas, entendemos que ele está se distanciando, sobretudo, de uma visão materialista que desconsidera a característica ideativa presente na história. Ao estudarmos a sintomatologia histórica de Steiner entenderemos melhor este deslocamento. No entanto, antes de avançarmos neste sentido para compreender o conceito de sintoma na observação histórica

de Steiner, precisamos caracterizar o essencial de sua teoria do conhecimento, que ele mesmo entendia que o deslocava do materialismo¹¹ do seu período.

1.3 CONEXÕES ENTRE A TEORIA DO CONHECIMENTO DE STEINER E SUA ABORDAGEM DA HISTÓRIA EM 1917

Como apontamos anteriormente, o pensar científico de Rudolf Steiner (1861-1925) fundamenta-se na fenomenologia de Johann W. Goethe, mas Steiner ampliou esse legado ao longo da sua vida. Nos termos de sua própria inspiração, poderíamos considerar que ele foi metamorfoseando esse legado de Goethe para outras áreas, tendo em vista outros objetivos. Ao longo de sua vida, Steiner criou uma teoria do conhecimento própria e sua principal referência para compreendê-la é a obra *Filosofia da Liberdade* de 1894 (STEINER, 2000). É muito complexa sua gnosiologia; no entanto, entendemos ser necessária a caracterização do seu aspecto essencial, que se constituiria no monismo conceitual, conforme depreende-se das advertências de Steiner no final da obra supracitada (STEINER, 2000, p. 183). Veremos que ao longo de sua relação com a História, entre 1917 e 1918, principalmente quando ele tratou novamente de seu caráter científico, sua base é sua teoria do conhecimento, cujos aspectos principais sintetizaremos a seguir, sem a pretensão de esgotá-los.

Steiner afirma que o método cognitivo de Goethe se fundamenta na própria experiência, dentro do viés sublime, e que podemos compreender este conceito afastando-o da especulação teórica e sustentando-se numa cosmovisão que tem por base o diálogo com a inteligência interna às experiências, à natureza dos fenômenos ou objetos observados (STEINER, 2004, p. 47). Segundo ele, a cosmovisão de Goethe é multifacetada, ilimitada e unitária. Multifacetada e ilimitada porque a cognição se constrói numa relação de reciprocidade com a natureza daquilo que é observado enquanto fenômeno, que na experiência é multifacetada e ilimitada. É unitária pois a realidade, nesse viés, é uma complementaridade entre o pensar e a percepção da manifestação do fenômeno em si. Nesse sentido, Steiner explica que a gnosiologia goethiana rompe com o realismo ingênuo e com o idealismo crítico, duas correntes com as quais ele dialoga nos seus livros “A Filosofia da Liberdade” (STEINER, 2000) e “O método cognitivo de Goethe” (STEINER, 2004), e constitui-se no monismo, na visão unitária do mundo, pela

11 Visão materialista ou materialismo no paradigma da Antroposofia não se refere apenas ao materialismo dialético, mas, sim, a mundividências que negam a participação integral do ser humano no mundo, em corpo, alma e espírito e nas suas dimensões psíquicas do pensar, sentir e querer.

complementaridade entre a experiência, os princípios e conexões necessárias para explicá-la, constituídas pelo pensar (STEINER, 2000, p. 169).

Segundo Steiner, o ser humano possui em si um descontentamento que gera o impulso fundamental para a ciência – o impulso cognitivo. Em relação à dualidade “eu” e “mundo”, o autor explica que surge um descontentamento voltado à explicação dos fenômenos percebidos, estabelecendo uma complementaridade entre o eu e o mundo, produzindo conceitos e ideias que melhor representem a observação. Esta conexão se faz através dos dois aspectos que compõem o processo cognitivo: a percepção e o pensar. A percepção está em relação aos fenômenos desconexos e, de forma equivalente, no espaço e no tempo no âmbito da experiência; ela tem um grau de subjetividade, relacionado ao lugar específico de observação do sujeito. Por isso existe a possibilidade de uma variedade de percepções de um mesmo fenômeno, devido às posições dos sujeitos com relação ao mundo da percepção. E, de imediato, no viés steineriano, a percepção da experiência ativa a atividade do pensar do indivíduo, com ânsia de superação da fragmentação da percepção, para criar o nexo entre os elementos da percepção, surgindo aí o conceito ou ideia que melhor represente a percepção. É nesse sentido que Steiner afirmou que o desenvolvimento cultural da humanidade poderia ser compreendido na superação desse descontentamento, na busca pela unidade entre o eu e o mundo (STEINER, 2000, p. 25).

A vivência intuitiva do pensar é um nível de consciência humana que conecta o sujeito com a totalidade, com a unidade, pois na perspectiva steineriana o pensar é universal: o “pensar destrói a ilusão da separação e reintegra o nosso ser na *totalidade do universo*” (STEINER, 2000, p. 169). O pensar supera a aparente separação do mundo com as representações mentais (conceitos ou ideias). Segundo Steiner, nesse sentido, existe uma dimensão objetiva do pensar e não somente a subjetiva como compreendiam os contemporâneos de Steiner que acreditavam ser o mundo uma dualidade, sem conexões entre “eu” e “mundo”. Esta perspectiva dualista teria por decorrência uma filosofia sem base na experiência, centrada no mundo do sujeito, constituindo-se num mundo de representações por representações, como entendiam Schopenhauer e Kant, segundo Steiner (STEINER, 2000).

Steiner explica que o pensar é universal e sua manifestação é individual. Portanto, está na unidade e na multiplicidade. O pensar se conjuga com a percepção no processo cognitivo, numa relação dinâmica entre subjetividade e objetividade, de tal maneira que o mundo se completa nessa relação e daí desprende-se sua ideia de realidade e verdade.

Somente ao considerarmos a ordem lógica que permeia as percepções, em sua forma abstraída do conceito, estaremos de fato lidando com algo meramente subjetivo. O conteúdo do conceito que o pensar acrescenta à percepção não é, no entanto, subjetivo. Esse conteúdo é tirado da realidade e não do sujeito. É a parte da realidade que o perceber não alcança. Ele é experiência, mas não uma experiência dada à percepção.

Quem não consegue admitir que o conceito é algo real, somente vê a sua manifestação isolada em sua própria mente. Nesse isolamento, tanto o conceito como a percepção existem de fato apenas em virtude da nossa organização. Tampouco a árvore que vemos, existe separada das outras coisas. Ela é um membro dentro da grande engrenagem da natureza e somente existe como um membro inserido nela. Um conceito abstrato não real, visto isoladamente, existe tão pouco como a percepção. A percepção é a parte da realidade que é dada objetivamente; o conceito, a parte que é dada subjetivamente, por meio da intuição. Nossa organização mental divide esses dois aspectos da realidade em duas partes. Uma parte é a percepção, outra o conceito. *A realidade total consiste na integração das percepções na ordem do universo por meio do pensar.* (STEINER 2000, p. 170).

O pensar integra, na mundivivência steineriana, o conteúdo objetivo e subjetivo do processo cognitivo. Existe um conteúdo ideativo objetivo da percepção que é acrescentado pelo pensar ao ordená-la, enquanto o conteúdo da personalidade é subjetivo. A observação e o pensar são experiências que superam a visão parcial da realidade, conectando o conteúdo da percepção com o conteúdo conceitual que lhe é correspondente; portanto, o pensar de forma objetiva acrescenta às percepções suas ideias correspondentes, assim como a percepção fornece o despertar para o ordenamento do pensar. É nesse viés que, dialogando com as correntes filosóficas para as quais tudo é representação ou com o empirismo ingênuo, Steiner explica que o pensar é objetivo e universal. Ele possui no seu eixo uma organização ordenadora conectada com o mundo espiritual universal, mas que se manifesta na singularidade da experiência percebida – o triângulo ao mesmo tempo que é triângulo, possui características peculiares a sua manifestação (STEINER, 2004, pp. 53-58). Segundo Steiner, não se trata de explicar os fenômenos da vida por meros conceitos do mundo de representações dos sujeitos, destituídos de experiências – conceito, no monismo steineriano, somente faz sentido com a percepção (STEINER, 2000, 171).

Trata-se de um monismo segundo o qual o espírito é matéria e a matéria é espírito. Assim, o indivíduo sente-se pertencer à realidade e não precisa sair desta para conhecê-la. Não se trata, pois, de negar a matéria (espiritualismo), uma vez que nossa relação com o mundo material se dá necessariamente pela percepção dos sentidos. Também não se trata de negar o espírito (materialismo), ao considerar que o pensamento surge da matéria negando a atividade do pensar no espírito (STEINER, 2000, p. 26-27).

Nesse monismo, Steiner explica que o pensar dá ao indivíduo a força de testemunhar a realidade. O pensar é o que nos conecta com a unidade da natureza. Aqui faz-se importante citar um excerto de Steiner sobre a objetividade do pensar. Para o monismo steineriano,

o conteúdo conceitual do mundo é o mesmo para todos os indivíduos. Segundo a convicção do monismo, um homem considera o outro seu semelhante, porque é o mesmo conteúdo ideal que se expressa nele. Não existem no mundo das ideias tantos conceitos do leão quanto indivíduos pensantes, mas sim apenas um único. O conceito que A acrescenta à percepção é o mesmo de B, com a única diferença de ser captado

por um outro sujeito de percepção (vide cap. V). O pensar conduz todos os sujeitos da percepção à unidade ideativa da variedade dos sentidos. O mundo ideativo unitário se expressa na multiplicidade dos indivíduos. (STEINER, 2000, p. 171-172).

Todos os indivíduos através do pensar, que compõe a nossa formação e unidade enquanto espécie, acessam o conteúdo ideativo que permeia todos nós e a tudo. Este diferencia-se em sua manifestação porque os indivíduos singularizam seu conteúdo ideativo unitário. É importante diferenciarmos, neste momento, o pensar da representação mental, pois na filosofia da liberdade de Steiner o pensar é uma categoria mais profunda. A representação mental é uma imagem mental que se realiza pela atividade do pensar em interação com a percepção, ou que se reproduz pelo automatismo mental de tal forma que o pensar vivenciado na mundividência de Steiner é decisiva: “A vida plena de pensamentos é a vida na realidade” (STEINER, 2000, p. 172). Uma especulação feita por conceitos abstratos, no viés do pensar vivenciado steineriano, seria uma hipótese vazia, da mesma forma que uma descrição da percepção sem o complemento conceitual do pensar seria insatisfatória.

Essa apresentação da teoria do conhecimento de Steiner, num esforço de síntese interpretativa de algo que é mais complexo, é importante para compreender o conteúdo das suas considerações sobre a História a partir de então. Não se trata para Steiner de uma mera teorização do conhecimento, mas de um ponto de partida para compreender a conexão das pessoas com o mundo através da atividade cognitiva.

Por conseguinte, analisaremos as considerações de Steiner sobre a História em duas palestras de 1917, ano em que Steiner já havia elaborado sua Antroposofia. Verifica-se, na forma de abordar a História por Steiner neste momento, uma preocupação pela maneira de pensar dos pesquisadores do âmbito da História, acentuando sua crítica à abordagem materialista da História. Como veremos, parece que Steiner estaria considerando que a maneira de pensar dos historiadores de seu tempo deixava escapar o que seria essencial para a História que, como vimos anteriormente (item 1.2), seria uma abordagem mais complexa sobre a natureza humana.

1.3.1 Crítica ao materialismo e à maneira de pensar do(a) pesquisador(a)

No ofício do(a) historiador(a) sabemos que a relação com as ações humanas no tempo se dá pelo estudo crítico dos vestígios do passado, selecionadas pelo(a) historiador(a)¹². Os

12 Sobre o ofício do historiador indicamos uma obra que serve como referência ainda hoje para que novos historiadores e historiadoras possam ter uma boa introdução ao seu ofício, trata-se da obra “Apologia da história

debates contemporâneos discutem os problemas em torno disso, apontando limites e possibilidades das historiadoras e historiadores na relação com o modo de construir História a partir desses documentos. Steiner deixa vestígios de estar ciente da importância dos documentos na pesquisa histórica, embora seus interesses pela história neste momento não tenham enveredado por este campo da crítica documental. Seus interesses, pelo que rastreamos da sua relação com a História em 1917, apontam mais para a forma pela qual os pesquisadores deveriam relacionar o seu pensar para estudar a história.

Quanto ao materialismo, numa palestra de setembro de 1917 em Berlim, pensando na escrita da história sobre os acontecimentos dos anos de 1914 a 1917, referentes à guerra mundial, Steiner diz:

Alguém escreverá sobre as causas dessa terrível guerra mundial, revisitará cada página dos documentos que se encontram em todos os arquivos possíveis e tentará escrever, a partir desses documentos, uma história plausível, talvez de 1914, referente aos eventos europeus (STEINER, 1982b, p. 306, tradução nossa)¹³.

É interessante o uso do termo de “história plausível” por Steiner, o que indicaria, a nosso ver um viés de aproximação dos acontecimentos vividos pela escrita do(as) historiador(a), mas não uma verdade absoluta sobre o ocorrido neles. Como vimos, uma característica da teoria do conhecimento de Steiner é seu inacabamento, devido às múltiplas pontes possíveis dos sujeitos compreenderem os fenômenos sem desprezar sua objetividade. Mas, ao mesmo tempo, adverte sobre a impossibilidade dos documentos por si só serem suficientes para esclarecerem sobre esse evento mundial, indicando que quem futuramente fosse escrever a história dessa guerra, teria que examinar o estado de consciência dos seus agentes, por onde se expressam as forças ideativas (STEINER, 1982b). Desta forma, Steiner explica que por mais que se faça uma combinação de documentos, restará algo que deveria ser preenchido pela compreensão da “penetração de poderes espirituais bem singulares no mundo humano através dos estados de consciência obscurecidos” (STEINER, 1982b, p. 307, tradução nossa)¹⁴. A visão materialista das ações humanas, conforme depreende-se da palestra supracitada, estaria desconsiderando a

ou o Ofício do historiador” do historiador francês March Bloch, que o escreveu quando estava no campo de concentração e teve sua vida encerrada ali antes do término dessa obra.

13 Man wird über die Ursachen dieses furchtbaren Weltkrieges schreiben, man wird nach allen Seiten die Dokumente durchstöbern, die sich in allen möglichen Archiven finden, und wird versuchen, aus diesen Dokumenten heraus eine plausible Geschichte, vielleicht des Jahres 1914, in bezug auf die europäischen Ereignisse zu schreiben. (STEINER 1982b, p. 306)

14 [...] das Hereinragen ganz besonderer geistiger Mächte durch die abgedämmerten Bewußteinszustände in die Menschenwelt. (STEINER 1982b, p. 307)

constituição dos fenômenos pela ponte entre a maneira de pensar (estados de consciência) e a aparência dos fenômenos, cujos vestígios nos chegam como documentos históricos.

Assim, Steiner (1982b) aprofunda suas considerações sobre o tema e que, segundo nosso ponto de vista, estaria indicando a importância da História no sentido do diagnóstico dos sintomas que expressam os conteúdos ideativos presentes nas relações humanas, para que os indivíduos possam ter compreensão da situação em que vivem, mantendo uma sintonia do seu comportamento na vida exterior com o que lhes compete. O seguinte raciocínio de Steiner esclarece melhor o que estamos apontando aqui, ao refletir sobre um livro de Max Dessoir (1867-1947), professor universitário em Berlim, que ganhou um prêmio da Academia de Ciências de Berlim por um livro sobre a história da Psicologia que, posteriormente, foi retirado de circulação e destruído pelo próprio autor – mas Steiner teve acesso a um exemplar da obra antes disso e pode avaliá-la.

Que tipo de pessoa são esses indivíduos? São aqueles que atraem a geração jovem, que atraem aqueles que então se tornam as personalidades dirigentes da humanidade; são os que atraem a classe que conseguiu levar o mundo ao estado em que ele se encontra hoje! Já é necessário ver as coisas em seu contexto, é necessário ver como os sintomas falam por aquilo que pode levar unicamente à compreensão daquilo em que vivemos (STEINER, 1982b, p. 309, tradução nossa)¹⁵.

Steiner, neste momento da palestra, passa a considerar o estado de consciência dos pesquisadores, sua maneira de pensar que, como aponta no excerto acima, teria papel de relevância na constituição e reprodução de ideias que impulsionam fatos históricos. Como vimos no esforço de síntese da teoria do conhecimento de Steiner, o método cognitivo é participativo. Assim, o pensar que é o olho do espírito requer uma intensificação da consciência humana para potencializar sua interação com o objeto de estudo Bach Junior (2019, pp. 138-146). Assim, analisando o excerto acima, Steiner estaria indicando um árduo trabalho de pesquisa em que o olho do espírito do pesquisador buscaria compreender o espírito no tempo, a partir dos vestígios históricos. Essa potencialização da consciência humana atinge níveis mais elevados do que a razão, correspondendo a um aprofundamento da capacidade de apreensão das manifestações que nos são dadas aos sentidos. E ela começa pela observação da própria

15 Was sind solche Individuen für Menschen? Es sind die, welche die junge Generation heranziehen, welche diejenigen heranziehen, die dann die leitenden Persönlichkeiten der Menschheit werden; es sind die, welche dasjenige Geschlecht heranziehen, das es bis zu dem gegenwärtigen Zustande der Welt gebracht hat! Es ist schon notwendig, die Dinge in ihrem Zusammenhange zu sehen, es ist notwendig, schon zu sehen, wie die Symptome für das sprechen, was einzig und allein zum Verständnis desjenigen führen kann, in dem wir leben. (STEINER 1982b, p. 309)

consciência: “O método fenomenológico de observação não inicia pesquisando a consciência alheia, mas os fenômenos vivenciados na própria consciência” (BACH JUNIOR, 2019, p. 140).

Portanto, entendemos que haveria nas explicações de Steiner (1982b), na palestra supracitada, uma proposta de despertar a responsabilidade dos indivíduos no que diz respeito à sua maneira de pensar e se inserir nas forças históricas que os envolviam, a partir de uma potencialização de sua maneira de pensar que considerasse as conexões e implicações espirituais que envolvem as relações humanas, superando, dessa forma, a visão materialista presa na superfície daquilo que se manifesta, pois “seria necessário ter em mente o que hoje aflora espiritualmente não apenas segundo seu conteúdo literal mas, segundo o modo de pensar e todo o direcionamento” (STEINER, 1982b, p. 315, tradução nossa). Sua proposta passaria, neste sentido, pela observação dos sintomas históricos, pois “de modo que as almas estejam na vida exterior como corresponde ao mundo exterior, e sejam atingidas pela concretude do mundo e não apenas pela ciência espiritual. Devemos saber julgar corretamente a partir de sintomas” (STEINER, 1982b, p. 308, tradução nossa).

É interessante observar que ele já utilizava o conceito de sintoma para abordar a História em 1917. Na continuidade deste trabalho, veremos melhor o que Steiner compreendia pela observação dos fenômenos históricos a partir da sintomatologia histórica. Antes, apontaremos o que para nós é uma intensificação de Steiner sobre suas indicações anteriores a respeito do método histórico quando havia ampliado o método cognitivo de Goethe para as ciências humanas (ver item 1.2).

1.3.2 O ponto de partida para um método científico da História

O estudo das obras de Rudolf Steiner nos apresenta muitos desafios, e algumas dificuldades, tais como: (i) uma linguagem prolixa que ele apresenta nas obras iniciais, por ter por referência uma base de cunho epistemológico, sendo ele uma pessoa que se interessava pela teoria do conhecimento; (ii) Steiner mergulhou na teoria do conhecimento do século XIX para, num deslocamento, apontar premissas problemáticas da corrente epistemológica dominante no ocidente, se constituindo num *outsider*, num *außenseiter* – uma pessoa que estava por fora desta linha epistemológica principal (contracorrente); (iii) neste sentido, a postura epistemológica de Steiner insere-se num paradigma que pressupõe um envolvimento e abertura de quem o estuda para o deslocamento citado, a ser vivenciada; (iv) a obra dele é muito vasta e, no caso específico da História, não encontramos seus estudos reunidos em obras específicas sobre o tema, mas a maioria delas são transcrições de palestras que ele proferiu no início do século XX; (v) ao

longo da sua vida ele trabalhou com diferentes públicos tendo de início convivido com o ambiente acadêmico, posteriormente com empresários, políticos, socialistas, teósofos, antropósofos e, possivelmente outros que desconhecemos, utilizando diferentes linguagens para se comunicar com o ambiente cultural e social desses públicos, numa espécie de “camaleão linguístico”, sem desvalidar o conteúdo central que o guiava, construído/aprimorado por ele no decorrer da sua vida); e (vi) para se compreender sua visão sobre a História, tivemos que acompanhar o desenvolvimento da sua visão sobre a História, transitando entre esses diferentes ambientes e linguagens, a partir dos materiais aos quais conseguimos ter acesso.

Porém, conforme fomos explorando esse terreno teórico do legado de Steiner, conseguimos compreender os aspectos que seriam centrais do pensamento de Steiner sobre a História, conectados com sua teoria do conhecimento. A primeira percepção que temos, que perpassaria sua compreensão da História, seria o entendimento antroposófico da qualidade histórica do indivíduo como ponto de partida para a compreensão das ações históricas dos indivíduos no tempo, tanto pela maneira que as forças e impulsos históricos atuam nos indivíduos como pela forma que estes indivíduos (co)participam no espaço e tempo, tanto do pesquisador(a) como do seu objeto de estudo.

Em novembro de 1917 na cidade de Zurique, Steiner (1987) realizou uma conferência ao público ali reunido intitulada “Antroposofia e Ciência da História” (*Anthroposophie und Geschichtswissenschaft*). Foi o contato com a transcrição dessa conferência que nos permitiu abrir essa “mata fechada”, intensificando o nosso entendimento da complexidade da ideia de História presente nos trabalhos de Steiner. Ele considerou que o objetivo dessa palestra seria mencionar aquilo que poderia se tornar a base para uma consideração da história (STEINER, 1987, p. 68).

Nosso objetivo agora é observar como Steiner singularizou o método histórico, a partir da sua compreensão antroposófica do ser humano, tanto ao considerar os indivíduos no tempo histórico como também pela autoeducação do(a) pesquisador(a), sugerida para intensificar o processo de pesquisa. Acreditamos que possivelmente na palestra supracitada de 1917 Steiner estaria, conscientemente ou não, aprimorando seus apontamentos iniciais sobre o método histórico presente no livro *O método científico de Goethe* (STEINER, 2004).

Após algumas considerações iniciais sobre o problema de se trazer para a História os métodos das ciências naturais devido à imprevisibilidade das ações humanas no tempo, Steiner considerou a problemática que a História enfrentava para se firmar enquanto uma ciência. Como

apontamos no início deste capítulo¹⁶, Steiner (1987) não trata o status de ciência à História como algo já resolvido. Entendia ele que a qualidade científica da História não estava bem fundamentada ao ser compreendida pelo viés das ciências naturais. A importação dos métodos das ciências naturais, para Steiner, ao invés de torná-la científica a estaria distanciando de ser científica. Assim, ele procurou jogar luz a essa questão pelo viés da Antroposofia e, dessa forma foi colocada a questão fundamental para ele neste debate sobre com o que estaríamos lidando ao abordar o ser humano no devir histórico, sobre o que funcionaria nas pessoas ao serem tecidas pelo devir histórico. Neste sentido, afirmou que para responder a essa pergunta deveríamos partir de alguns *insights* científicos sobre a essência do ser humano (STEINER, 1987, p. 68).

Steiner parte, assim, da compreensão antroposófica do desenvolvimento do ser humano, abordando a História numa perspectiva interdisciplinar, dialogando com a antropologia, a filosofia, a psicologia e a educação, algo que seria mais frequente somente no decorrer do século XX¹⁷. O viés antroposófico nasceu desse diálogo interdisciplinar (antropologia filosófica) para ampliar a consideração do ser humano para além da ciência naturalista do período que o considerava apenas como corpo físico, apontando para outras dimensões humanas que também poderiam ser percebidas. Segundo Francine Oliveira (2019, p. 58),

O pressuposto mais básico da sabedoria sobre o ser humano elaborada nos moldes steinerianos é a coexistência matéria/espírito. Dessa forma, as explicações de Steiner a respeito dos fenômenos observáveis passavam sempre por encadeamentos com fenômenos de existência oculta, que ele afirmava estarem acessíveis apenas por meio de habilidades suprassensíveis. Em qualquer coisa viva, seria possível, conforme o autor, encontrar estas duas formas de existência interligadas e influenciando-se mutuamente. Interferências no âmbito espiritual teriam impactos na existência dos indivíduos, assim como o inverso.

Analisando o excerto acima, vemos a permanência do monismo steineriano na sua observação do ser humano, enquanto ser integral em unidade com o cosmo, através da atividade cognitiva, como explica Oliveira (2019), para quem a unidade com o cosmo é, no primeiro momento, enquanto ser espiritual porque ao estar num corpo físico, passaria a viver a dualidade “eu” e “mundo”, que seria o impulso inicial para o ser humano ativar sua cognição e, assim, conectando-se novamente com o cosmo.

16 Ver item 1.1.

17 Sobre a relação da História com as demais ciências humanas, ver: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Rogério F. da. **Nova história em perspectiva**. Vol. 1. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Foge ao escopo deste trabalho apresentar toda a perspectiva do que é o ser humano (*antropos*) sob o nível de qualidade do conhecimento da sabedoria (*sofia*)¹⁸ para Steiner. No entanto, tendo em vista seus apontamentos de 1987 sobre a complexidade da forma pela qual as pessoas estão tecidas pelo devir histórico, nos interessa sua compreensão da interação interna da individualidade com as faculdades anímicas do sentir, pensar e querer¹⁹, que corresponde a formas de consciência, o estado vígil, o onírico e o sono inconsciente, respectivamente.

O corpo humano pode ser dividido em cabeça, tronco e membros, biologicamente estruturados pelos sistemas nervoso, circulatório e metabólico-motor, que correspondem, respectivamente, ao desenvolvimento cognitivo (pensamento), ao desenvolvimento psicológico (sentimento) e ao desenvolvimento volitivo (querer). De acordo com Steiner, no pensamento, nosso nível de consciência é o de vigília, fenômeno que se sucede quando estamos acordados; no sentimento, a consciência onírica predomina, estamos no estado de sonho e na vontade, ou querer, onde vigem os impulsos, estamos inconscientes. O desenvolvimento humano, pela Antroposofia, é visto sob o ponto de vista destes três âmbitos, cognitivo, psicológico e volitivo, ou pelos níveis de consciência de vigília, onírico e inconsciente (acordado, sonho e sono). (BACH JUNIOR, 2007, p. 80-81).

Para Steiner estes estados de consciência são formas de consciência na interrelação do indivíduo com o mundo e correspondem: (i) à consciência de sono, que acontece na pessoa de forma direta pelo seu querer, sem sua mediação, como impulso, de forma inconsciente; (ii) à consciência de sonho, que atua pelo âmbito do sentimento, num estado próximo ao inconsciente; e (iii) à consciência vígil, daquilo que a pessoa acessa por representações das quais está consciente no seu cotidiano, para as quais está “acordado”.

Essas considerações da psicologia antroposófica são importantes pois Steiner (1987) considerou que para obter um ponto de partida para a consideração da história, deveria considerar como a vida da alma humana emergiria ritmicamente da interação do estado de consciência vígil, de sonho e sono (STEINER, 1987, p. 68). Assim, vemos como o autor estaria procurando entender como a vida humana se apresenta temporalmente, tendo por ponto de partida o ritmo da vida psicológica dos indivíduos. Segundo ele, conteúdos subconscientes convivem com a consciência em vigília de tal maneira que estaríamos sonhando acordados, sem

18 Entende-se, pela perspectiva da Antroposofia, que o ser humano não seria somente um corpo físico, mas seria sobretudo portador de uma individualidade, expressa no eu. Ele teria uma natureza trimembrada em corpo, alma e espírito, e contida nesta haveria também uma natureza tetramembrada, na qual participariam o corpo físico, o corpo etérico/vital, o corpo astral e o corpo do eu. Steiner propôs em seu tempo uma observação do ser humano para além da visão materialista que o considerava apenas pelo corpo físico, apontando, portanto, para outros corpos também possíveis de serem experienciados (OLIVEIRA, 2019, p. 59). No viés antroposófico, o desenvolvimento anímico realiza-se entre os movimentos de extroversão, pela percepção do mundo exterior e como isso provoca na alma o prazer e a dor, a simpatia e antipatia, e pelo movimento de introversão, no qual a alma dirige-se ao seu mundo interior onde as memórias (tempo que se fixou) se evidenciam e ela experimenta a vivência das três forças anímicas: o pensar, o sentir e o querer (BACH JUNIOR, 2007, p. 80).

19 Segundo Oliveira (2019, p. 62), essa compreensão de Steiner da trimemoração das atividades da alma tem relação com a psicologia intencional de Franz Brentano, que foi professor dele em Viena (1879) e foi também professor de Edmund Husserl e Sigmund Freud.

ter consciência disso, e de tal forma que a consciência seria sempre tripla no estado de vigília: na superfície, a consciência de vigília e abaixo, no subconsciente, uma corrente subterrânea de sonho contínuo e um sono ainda mais profundo (STEINER, 1987, p. 73).

Steiner considera que o que vive na alma enquanto ela sonha não tem apenas relação com o nosso presente/passado recente, mas também com aquilo que a alma levaria consigo de outras vivências, trazendo consigo imagens oníricas e impulsos de outros tempos que se fixaram (memória) na sua individualidade²⁰. Esses ecos do mundo vivido pela individualidade teriam também uma ligação com seu futuro, pois naquilo que sonha estaria também a disposição viva para o seu futuro (STEINER, 1987, p. 71).

Trata-se, portanto, de uma ideia de atuação humana em que as individualidades fariam frente aos desafios de seu tempo, a partir de uma memória acumulada presente nessas diferentes formas de consciência. Assim, Steiner (1987) nos apresenta diferentes qualidades da consciência humana (vigília, onírica e inconsciência), como contrários complementares e atuantes, não ficando restritas apenas à consciência desperta; porém, deixa o ensejo da individualidade despertar a consciência vígil para a qualidade dessas outras formas de consciência que carregariam uma herança histórica para adquirir habilidades novas.

Suas considerações sobre o ponto de partida da História também entram na forma pela qual os pesquisadores se dirigem à história porque ele considerava que os historiadores não estavam atentos ao que realmente interessaria à História, àquilo que teceria o ser humano no devir histórico, dirigindo seus pensamentos apenas às manifestações exteriores dos acontecimentos históricos. Dessa forma, abriu a possibilidade de uma educação da maneira de pensar a história, por formas de consciência humana que iriam além da racionalidade. Ele compreendia que aquilo que experienciamos internamente, como os pensamentos, sentimentos e vontade, nos seus respectivos estados psíquicos, seriam como uma semente de uma planta com a possibilidade de se exteriorizar e se metamorfosear em formas futuras de consciência.

Ao analisarmos as considerações de Steiner sobre a História, vemos sua relação com a ideia de metamorfose de Goethe em diversos momentos, mesmo que ele não mencione, em

20 Por outras vivências Steiner (1987) tem uma perspectiva mais ampla daquilo que sobreviveu entre a morte e o nascimento anterior do indivíduo e estaria com ele a partir do último nascimento, pela reencarnação. Sua perspectiva de abordagem desta ideia, ao que se indica, trata-se do fato de que o “eu” que encarna num corpo físico seria oriundo de experiências acumuladas que se tornaram habilidades nele para se articular com força de consciência em sua vida atual. Foge aos objetivos deste trabalho desenvolver considerações sobre isso, a partir do legado de Steiner. Apenas mencionamos a ideia para que o leitor se familiarize com o caráter mais profundo da ideia de Steiner sobre “outras vivências”.

relação ao conceito por ele trazido para o campo das ciências humanas, ao observar princípios de polaridade e intensificação na consciência humana.

Na fenomenologia da consciência, o fenômeno primordial é a unidade entre pensar, sentir e querer, onde se apresenta a polaridade entre pensamentos e vontade, e os sentimentos como elemento mediador. A antítese nos polos cognitivo e volitivo encontra a síntese no âmbito afetivo (...) Para fenomenologia de Steiner, os sentimentos são uma gradação em níveis de intensidade diferenciados do pensar e do querer. A intensificação [*Steigerung*] é a base de discernimento da metamorfose dos pensamentos, sentimentos e vontade. A experiência da evidência no âmbito da consciência tem como pré-requisito a metamorfose das próprias faculdades da consciência. Ela é acessível, no mínimo, a “quem se eleva à cognição imaginativa” (BACH JUNIOR, 2019, p. 136).

Esse momento de abordagem sobre as formas futuras da consciência humana, estranho ao indivíduo moderno acostumado com a razão como limite e ápice do conhecimento, sustenta-se na ideia de metamorfose. Essa proposta de Steiner acentua mais o seu deslocamento com relação ao pensamento hegemônico da modernidade, pois ele diz que para a abordagem da história seriam necessárias formas futuras de consciência, ainda não prontas na individualidade, mas que poderiam ser conquistadas pela intensificação da razão numa metamorfose da cognição humana. Essas formas futuras de consciência corresponderiam a faculdades cognitivas – consciência imaginativa, inspirativa e intuitiva – que poderiam ser desenvolvidas a partir da relação metamorfoseada entre o pensar, o sentir e o querer que compõem o ser humano (STEINER, 2019).

Bach Junior, na qualidade de tradutor da obra “Três passos da Antroposofia: filosofia, cosmologia e religião” de Steiner (2019), explica que os termos imaginação, inspiração e intuição não correspondem à maneira pela qual são compreendidas no senso comum mas, sim, a futuros estados da consciência vivenciados de forma independente do corpo físico a serem alcançados por “uma disciplina de exercícios internos que transformam profundamente a alma” (BACH JUNIOR, 2019, p. 7). Para atingir essas formas futuras de consciência, Steiner orienta o exercício meditativo, de experiência do próprio pensar da individualidade, a fim de compreender seu funcionamento e, assim, almejar outros níveis de cognição.

Rudolf Steiner (2019) explica que esses níveis de consciência qualificaram a relação da humanidade com a filosofia, o cosmos e a religião de forma inconsciente, pelo atavismo da consciência no período anterior à modernidade, que para ele teria começado aproximadamente em 1413, quando teria ocorrido o advento da racionalidade como estado de consciência e que caracterizaria o pensamento moderno, tendo o “eu”, a “consciência desperta” ou “consciência comum”, como elemento central na consciência de vigília. Não se trata da inexistência da racionalidade antes da modernidade, mas dela centralizada pelo “eu” no estado vígil, sendo na modernidade apenas uma entre outras formas de consciência possíveis, e não o ápice da

capacidade humana como decorria do projeto de razão presente no iluminismo. Assim, Steiner aborda como possibilidade a cognição imaginativa, inspirativa e intuitiva²¹, que seria alcançada de forma consciente, intermediada pelo “eu”. Ele entendia que esse seria um progresso da humanidade no futuro (STEINER, 2019, p. 22).

Feitas essas considerações, podemos agora avançar nas considerações de Steiner (1987) sobre o ponto de partida da História, pois o que ele apresenta é a possibilidade de se abordar a História por uma consciência ampliada, a partir da cognição imaginativa, inspirativa e intuitiva. Segundo ele, isso possibilitaria obter *insights* sobre o que os impulsos históricos realmente seriam.

Steiner (1987, pp. 74-75) aponta um encontro central presente no desenvolvimento das suas considerações sobre a História. Além de dirigir nossa atenção a outros ambientes de manifestação das forças históricas, para além da qualidade vígil da nossa consciência, ao apontar o estado de sonho e sono como lugares no indivíduo onde a história se manifestaria e, ao mesmo tempo, impulsionaria o curso da história. Ele afirma que essas diferentes qualidades da consciência humana que dirigiriam as ações humanas no fluxo da história seriam mais bem compreendidas pelas diferentes qualidades cognitivas do ser humano. Assim, o ponto de partida para consideração tanto daquele(a) que atua no tempo e espaço como participante histórico como daquele(a) que pesquisa essa atuação em seu ofício, historiador(a), que possui historicidade, se daria por sua compreensão antropológica do ser humano: das diferentes qualidades humanas de participar do “vir a ser” – sono, sonho e vígil – e das qualidades humanas de conhecer para além do estágio racional – cognição imaginativa, intuitiva e inspirativa.

Nessa perspectiva, os conteúdos históricos que nos atingem poderiam ser percebidos no nível de estado de consciência do sonho (sentimento) e do sono (impulsos do querer), e não somente no estado vígil (consciência desperta). E o pensar, por sua vez, Steiner estaria convidando a metamorfoseá-lo aos níveis da cognição imaginativa, inspirativa e intuitiva, pois não se poderia explorar a história como realmente é apenas por seus dados externos. Assim, a intensificação do trabalho de compreender as ações humanas no tempo e espaço passaria, no viés steineriano, por um trabalho de autoeducação em que o pesquisador se autodisciplina de forma voluntária para alcançar níveis cognitivos possíveis no âmbito humano, em que a

21 “Os estados da *Imagination, Inspiration e Intuition* superam a qualidade das representações mentais baseadas em reflexões sobre os dados fornecidos pelos sentidos, ou seja, a fonte que estimula a vida de pensamentos, sentimentos e vontades não é mais pautada na dimensão física e sensorial da realidade” (BACH JUNIOR, 2019, p. 8).

polaridade entre prática e teoria é muito importante para intensificar o desenvolvimento do ser do pesquisador e de sua autoformação de forma integral.

A autoeducação é vista como caminho para criar oportunidades de potencialização da manifestação do âmbito humano. A experiência da evidência do cerne do âmbito humano se efetiva quando o pensar se metamorfoseia em intuição [*Anschauung*]. As novas habilidades cognitivas são aquisições concretizadas mediante o disciplinamento consciente. (BACH JUNIOR, 2019, p. 184).

Por fim, outro ponto central em suas considerações é de que seria mais adequado utilizar uma linguagem correspondente a esses níveis de consciência para representar a história. Na sua perspectiva de se desvencilhar dos paradigmas científicos das ciências naturais para abordar a história, Steiner também apelou para uma linguagem simbólica que correspondesse à vivacidade e complexidade da história e criticou a aplicação de conceitos que emergiram de um determinado contexto para explicar um outro diferente. Assim é que ele, ao responder uma questão no final da palestra, sobre a abordagem histórica do marxismo, o materialismo histórico dialético, envereda-se por esse viés da linguagem (STEINER, 1987, p. 98).

Assim, ele afirma que a História deveria ser observada por ângulos diferentes, considerando que a linguagem não conseguiria representar exhaustivamente a realidade histórica, mas apenas aspectos desta, o que apontaria para certo cuidado com os alcances da escrita da história. E, por outro lado, sugeriu que se tivesse a relação mais viva possível com a vida conceitual, sem absolutizar os conceitos e aplicá-los na explicação histórica, pois os conceitos seriam vivenciados para se “experimentar” aquilo que se busca representar da forma mais viva possível, devendo sempre pensar no contexto da época, de tal forma que, com relação ao marxismo, ele conclui que sua contribuição forneceu apenas o conhecimento de um aspecto da realidade histórica que deveria ser complementada com outros lados, assim como pelo fato de se absolutizar um conceito fruto de uma observação específica como princípio geral de explicação (STEINER, 1987, p. 104). Nessa perspectiva, Steiner estaria indicando que a escrita da História não seria uma coincidência do passado, considerando a escrita da História como representação da história vivida.

Portanto, nos parece que para Steiner o primeiro passo seria os(as) pesquisadores(as) se familiarizarem com sua maneira de pensar. Podemos observar, pelas considerações acima, que ele estaria indicando uma educação da experiência do pensamento dos(as) historiadores(as) para olhar para os fatores relevantes da história, tendo em vista sua sabedoria sobre o ser humano e, assim, apontar para um conhecimento histórico cuja linguagem fosse o mais viva possível para representar as conexões da vida humana que não estão presentes na exteriorização dos acontecimentos históricos. Um ano depois dessas considerações, em 1918, Steiner propôs

a abordagem da história por um viés sintomatológico, apontando erros da maneira de pensar de alguns historiadores que, por ficarem presos ao racionalismo ou empirismo, não alcançaram a complexidade da História. Vejamos de que forma ele trata a sintomatologia histórica.

1.4 PROPOSTA DE ABORDAGEM DA HISTÓRIA EM 1918: SINTOMATOLOGIA HISTÓRICA

Num ciclo de nove palestras no final de 1918 na cidade de Dornach na Suíça, na atmosfera psíquica e social de um armistício para o fim da primeira guerra mundial e de desenvolvimento da revolução russa, Steiner (1982a) apresentou uma proposta de abordagem da História pela sintomatologia histórica. Não se trata de uma apresentação acadêmica, em que ele teria falado sobre suas inspirações e analisado de forma metodológica o conceito. Também é um ciclo de palestras que exige do leitor uma familiarização com sua forma de abordar os fenômenos da vida em geral. Por isso, nosso esforço neste trabalho foi também compreender as conexões dessas suas considerações sobre a História com os fundamentos que ele carregou consigo até esse momento – sua teoria do conhecimento e sua antroposofia. Dessa forma, entendemos que conseguimos equacionar o essencial sobre essa proposta steineriana de observação da História, apresentada em 1918.

Este era um momento acadêmico historiográfico que estava mais ligado ao século XIX, tendo o positivismo e o historicismo como principais perspectivas historiográficas, do que aos debates teóricos e historiográficos do século XX²² que emergiram após a morte de Steiner em 1925. Steiner vivenciou a temporalidade histórica do final do século XIX e início do XX, a atmosfera do imperialismo europeu, dos movimentos nacionalistas, do agenciamento do socialismo e da experiência da burguesia. Ele se desenvolveu proativamente com esse tempo histórico e é nesse agenciamento com os impulsos históricos percebidos por Steiner (1982a), com um pensar fundamentado no paradigma científico da Antroposofia, que ele desenvolveu nesse ciclo de palestras sua ideia da sintomatologia histórica.

Entendemos que essa sua abordagem da História pelo viés de uma sintomatologia histórica em 1918 estaria fortemente relacionada às considerações sobre a História em 1917, cujo conteúdo dialogava mais diretamente com questões metodológicas, como apontamos anteriormente, diferente do ciclo de palestras da sintomatologia histórica em que Steiner não se

22 O principal ponto de partida dessas discussões teóricas do século XX teriam sido as gerações da Escola dos Annales a partir de 1929, os debates relacionados ao estruturalismo e às discussões ligadas à questão da narrativa e da subjetividade do historiador, colocando em debate o status de ciência da História, após a década de 1970.

ocupou diretamente destas questões. Entretanto, de acordo com nossa pesquisa, suas considerações sobre a História, nesse diálogo entre a fenomenologia e a teoria da História, parecem culminar na proposta de uma sintomatologia histórica. Vejamos, portanto, o que Steiner entendia por essa proposta partindo de uma análise de um possível eco de Nietzsche em Steiner na utilização do conceito de sintoma, relação que Steiner não apontou de forma direta, mas rastreamos vestígios que podem contribuir com nossa análise dessa questão.

1.4.1 O eco de Nietzsche em Steiner?

De início, é significativo refletir sobre a utilização do conceito de sintoma por Steiner, tendo em vista que desconhecemos a utilização desse termo no campo da História para a observação da história – exceto pela utilização do termo na filosofia de Nietzsche. A pesquisadora Natália Buenos Aires (2018) percebe, nas obras de Nietzsche, a persistência de termos do campo da medicina, que a levou a investigar em seu Mestrado a sintomatologia no pensamento desse filósofo alemão. Sua investigação apresentou, como um dos resultados, a análise sobre o conceito de sintoma nas obras de Nietzsche, a partir de uma determinada “unidade” médica em seus escritos. Segundo Aires (2018, p. 13), a relação de Nietzsche com a medicina não seria pela mera incorporação dos seus conceitos, mas por pensar a partir da linguagem desse campo.

Interessa-nos, neste trabalho de Aires (2018), seu estudo do conceito de sintoma no pensamento nietzscheano. Segundo ela, a sintomatologia em Nietzsche seria a interpretação de signos ou sintomas, como indícios de estados fisiológicos que possibilitariam ao filósofo-médico o seu diagnóstico, podendo apontar estados de saúde, ou patológicos, em termos de vida, enfraquecimento ou aumento de força, por exemplo. Neste sentido, Nietzsche fez um diagnóstico da religião cristã, da ciência e da própria filosofia por suas intenções e avaliações morais presentes em sua linguagem como sintomas de seu estado fisiológico, de sua postura em relação à vida. Assim, “o filósofo é aquele que lê os sinais emitidos seja pela religião, ciência, a própria filosofia, ou, sem suma, aquele que lê os sinais da moral, interpretando-os como signos de saúde ou doença” (AIRES, 2018, p. 30). Nietzsche se direciona para as interpretações morais dos fatos como sintomas que permitiriam diagnosticar o que está por trás de si, de tal forma que o papel do filósofo seria o seguinte:

A moral, enquanto uma linguagem de sinais, é uma sintomatologia, cabendo ao filósofo, no sentido que Nietzsche evoca, aquele que se coloca para além do bem e do mal, ler esses sinais emitidos, da mesma forma como o médico analisa os sinais do corpo do doente diagnosticando e conferindo um nome ao estado do corpo. (AIRES, 2018, p. 32).

Aires (2018, pp. 32-33) aponta que para Nietzsche e Deleuze, num diálogo com a sintomatologia deste, o procedimento sintomatológico seria uma forma de superar a busca por essências, no entendimento de que os fenômenos não remeteriam a essências, mas seriam expressões de forças e modos de vida por trás das produções humanas, tais como formas de cultura, de pensamento, de sociedades e de políticas: “os acontecimentos como sintomas, tais sintomas juntos formarão, tal como um quebra cabeças, uma imagem, que é lida e dotada de significado pelo filósofo-médico” (AIRES, 2018, p. 33). Sabemos, pela cosmovisão unitária de Steiner apresentada até aqui, que em todo fenômeno há essência e toda essência tem uma aparência. Portanto, para ele essência e fenômeno formam uma unidade que em sua origem é indissociável, mas que é dissociada pela consciência humana. Assim, pelo ato epistemológico essa unidade seria reconstruída. Dessa maneira, trata-se de um ponto de partida epistemológico contrário à perspectiva filosófica de Nietzsche. Para Steiner, a presentificação dos fenômenos seriam, numa linguagem simbólica, mediadores de suas essências.

Porém, existe a probabilidade de que Steiner tenha se inspirado nessa sintomatologia de Nietzsche para apresentar uma sintomatologia própria, no âmbito da História, tendo em vista seu contato com o conceito de sintoma na filosofia de Nietzsche. Steiner havia recebido um convite de Elizabeth Förster Nietzsche, irmã de Nietzsche, para ser editor dos Arquivos de Nietzsche, mas não o aceitou, embora o período de amizade com Elizabeth Nietzsche tenha lhe proporcionado visitar esse filósofo alemão no final de sua vida, quando já estava acamado. Ele também deixou vestígios de que passou um período nesses arquivos e que no início das suas atividades, como palestrante, fez uma significativa referência ao legado de Nietzsche. A presença da filosofia nietzschiana em Steiner revela-se no seu livro publicado em 1895, *Friedrich Nietzsche, um lutador contra o seu tempo* (STEINER, 1963, tradução nossa)²³ e no considerável número de palestras que Steiner proferiu sobre ele entre o final do século XIX e início do XX. Assim, por mais que Steiner não cite de onde ele tira a sintomatologia, há indícios, devido ao seu mergulho na obra de Nietzsche, de uma inspiração ao que o próprio filósofo Nietzsche coloca: o filósofo como o pensador dos sintomas de uma sociedade (AIRES, 2018). No entanto, Steiner teria trazido isso para sua cosmovisão e a transformado no campo da História, possivelmente como diagnóstico de uma temporalidade histórica.

Steiner localizou, no modo de fazer ciência da sua época, o setor social principal de onde emanaria a força ideativa que ia de encontro ao pensamento científico livre, acentuando mais uma vez sua crítica sobre o modo de fazer ciência contemporâneo a ele.

23 Friedrich Nietzsche, ein Kämpfer gegen seine Zeit. (STEINER, 1963)

Mas, até hoje tudo foi rompido devido à intolerância dos que fazem ciência: dos pesquisadores, médicos, juristas, filósofos, filólogos etc. e dos quais, afinal, os operários têm sua ciência. Vivenciamos toda sorte de pessoas. Vivenciamos um Hertzka com seu “Freiland”, vivenciamos Michael Flurscheim e outros que queriam realizar grandes idéias sociais e todos fracassaram porque tinham que fracassar pelo fato de essas idéias não estarem fundamentadas científico-espiritualmente, fundamentadas num pensamento científico livre, mas estarem atreladas a um pensar corrompido pelo mundo sensorial, como é o pensar da moderna ciência positivista (STEINER, 2000?, p. 13).

Nietzsche fez um diagnóstico semelhante sobre a cultura de seu tempo, destacando o vazio historiográfico que tinha pouca utilidade para a vida.

“Aliás, odeio tudo aquilo que apenas me instrui, sem aumentar ou estimular diretamente minha ação”. Com essas palavras de Goethe, que expressam um resolute *ceterum censeo*, pode ter início nossa consideração sobre o valor e desvalor da história. Nela se mostra por que o ensinamento sem vivência, por que o saber que entorpece a ação, por que a história como fútil excesso de conhecimento e luxo devem, nas palavras de Goethe, ser odiados – porque ainda nos falta o mais necessário, e porque o supérfluo é inimigo do necessário. É certo que precisamos da história, mas de maneira diferente do que dela precisa o ocioso mimado no jardim do saber, que pode nobremente olhar com desdém para nossas toscas necessidades e nossas rudes carências. Isto é, precisamos da história para a vida e para a ação, e não para uma cômoda renúncia da vida e da ação, ou ainda para a edulcoração da vida egoísta ou do ato covarde e vil. É apenas na medida em que a história serve à vida que queremos a ela servir; mas existe um grau, no exercício e na valorização da história, em que a vida fenece e se degenera: um fenômeno que experimentamos agora, tão necessário quanto doloroso possa ser, como um estranho sintoma de nossa época. (NIETZSCHE, 2017, pp. 29-30)

André Itaparica, pesquisador dos trabalhos de Nietzsche que organizou e traduziu sua obra *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida* de 1874, explica que no viés da “defesa goethiana do saber como estímulo à ação”²⁴ e de que “o homem é essencialmente um ser histórico” pois o passado e a memória estariam presentes na experiência dos indivíduos no mundo. Nietzsche dirigiu sua crítica sobre o “excesso de sentido histórico”, do qual aquele século se orgulhava, reconhecendo-a como sintoma de uma cultura doente. Há um traço mais profundo dessa crítica, que se refere à própria concepção de ciência e de conhecimento que tinham consequências na cultura contemporânea a ele, produzindo “em todas as disciplinas das ciências do espírito, acabando por produzir uma mera erudição sem relação com a vida e com o impulso à ação e à renovação da cultura” (NIETZSCHE, 2017, p. 13). Nietzsche também foi um crítico da “coisa em si” e do “eu penso” como premissas inquestionáveis e desinteressadas, porque para ele essas não eram naturais e livres de questionamento, tendo que ser tomadas como sintomas de uma postura perante a vida. Nesse sentido, viu na ciência moderna contemporânea

24 Também havia em Nietzsche a importância da História para a construção de um futuro saudável e, assim, “o que Nietzsche espera do historiador é que ele tenha a força da criação e a capacidade da ação. Só assim o passado servirá para a construção do futuro” (NIETZSCHE, 2017, p. 21).

a ele, sintomas de uma postura fisiológica doentia de negação da vida²⁵ (AIRES, 2018, pp. 23-24).

O contato com Nietzsche em Weimar foi muito frutífero, inspirando Steiner a escrever sobre isso, no qual Steiner (1963) afirma que embora tenha tido um caminho diferente do de Nietzsche, formou ideias parecidas às dele. Ao escrever o livro mencionado, Steiner inseriu-se na análise da personalidade desse filósofo alemão, vendo um contínuo de desenvolvimento espiritual apesar dos apontamentos de outras pessoas sobre as contradições do pensamento de Nietzsche. Mas, justamente pela identificação com aspectos do pensamento de Nietzsche, pelo prazer em seguir a solidão deste pensador, Steiner não se considera um “crente” a ele (STEINER, 1963). Depreende-se da obra supracitada de Steiner que a vida espiritual de ambos não se encaixava na compreensão de seguidores ajustados a caixas mentais, mas como indivíduos que se inspiraram em mundividências que os sintonizaram, em sua vida espiritual, a fazer uma leitura atenta dos sintomas de seu tempo e, com isso, elaborar uma proposta condizente que provocava o que para eles eram as contradições do modo de fazer ciência do século XIX. No entanto, não encontramos trabalhos acadêmicos de estudos comparativos entre a filosofia de Nietzsche e a filosofia de Steiner.

Contudo, destaca-se para nós que Steiner vê em Nietzsche a experiência do pensar vivenciado e não do pensador intelectual restrito à lógica. Steiner explica como Nietzsche estaria em sentimento e pensamento contrário ao fanatismo nacional contemporâneo a ele, assim como à maioria das ideias culturais de seu tempo. Assim, reconhece o trabalho de Nietzsche em despertar para o valor do conhecimento à vida (STEINER, 1963, pp. 11-12). Steiner (1987, p. 67), na palestra “Antroposofia e Ciência da História”, fez referência à importância daquela obra de Nietzsche (2017), destacando a importância da História para a vida numa crítica ao excesso de sentido histórico presente no historicismo.

De modo que aquele que só sente impulsos históricos em si mesmo foi, para Nietzsche, uma pessoa que se assemelha a um ser que deve se abster continuamente de dormir, nunca podendo assim absorver as forças férteis da vida em seu desenvolvimento, mas apenas permitir-se ser consumido por ele, o que tem um efeito destrutivo e destrutivo nas pessoas como a vida no historicismo. Este tratado de Nietzsche sobre "o uso e a desvantagem da história para a vida" é um dos mais significativos de toda a maneira de pensar de Nietzsche. (STEINER, 1987, p. 67, tradução provisória²⁶)

25 “Assim, todos os conceitos que remetessem para uma perspectiva negadora dos instintos, do caráter mutável da existência, enfim, todas as formas de propor uma superioridade aos elementos próprios à vida, como o “Além, Ao-lado, Acima, Fora” (FW/GC, prefácio, 2), o filósofo vê nisso nada mais que sintomas de uma vida declinante, uma fisiologia quiçá doente” (AIRES, ano, p. 24)

26 A partir desse momento utilizaremos o termo “tradução provisória” para as traduções que ainda não passaram por um crivo importante e, por isso, podem apresentar problemas de tradução. “So daß derjenige, der nur historische Impulse in sich fühlt, für Nietzsche ein Mensch war, der einem Wesen gleicht, welches sich immerfort

No texto *Sobre a utilidade e desvantagem da história para a vida* Nietzsche percebeu, na abordagem da história de seu tempo, um tratamento nocivo à vida, dirigindo sua crítica principalmente ao historicismo pelo excesso de sentido histórico, cuja principal consequência seria uma alta valorização da história que poderia enfraquecer o poder criativo da individualidade. Assim, para Nietzsche seria necessária uma relação entre esquecimento e história, no sentido de que a memória poderia ter um papel negativo ao reter as pessoas com a consciência no passado, fechando-se para o novo. Nesse sentido, Nietzsche não se desfaz da História, ao passo em que aponta sua utilidade como força cultural em constituir o novo através do velho (SOUZA, 2019). Entendemos a possibilidade de conciliar a sintomatologia histórica com essa perspectiva pelo excerto supracitado em que Steiner destaca essa ideia do filósofo alemão de que o historicismo não permite que as pessoas “durmam”, que elas reiniciem pelo esquecimento, mesmo estando ligadas ao que foi produzido no passado. No ciclo de palestra sobre a sintomatologia histórica, Steiner apontou continuamente a necessidade de observar o desenrolar histórico pelos seus sintomas e despertar a consciência no tempo presente em acordo com isso. Possivelmente, para Steiner, o conceito de sintoma possa carregar também um sentido de um grau de desprendimento com o passado para atuação no presente e a História teria seu valor em diagnosticar esses sintomas com maior razoabilidade, mas sem que o(a) pesquisador(a) reduza sua vida à do antiquário.

No entanto, embora os diagnósticos deles fossem parecidos, a referência de Steiner para diagnosticar o estado de saúde de uma coletividade, a partir da sua história, era sua filosofia da liberdade, sobretudo almejando uma participação na vida, a partir do individualismo ético, tendo como sentido o despertar da consciência para o estado de sono e de sonho que historicamente envolvem os indivíduos. Bach Junior, por sua vez, expõe a conexão desta abordagem histórica de Steiner com o eixo do seu pensamento científico, que é a Antroposofia. Ao perceber essa forma específica de Steiner abordar a História, o autor explica-nos que ela tem conexão com a Trimembração do Organismo Social – a concepção sociológica de Steiner. Assim, observa que haveria um paralelo entre o organismo social e o organismo fisiológico.

Um paralelo entre o organismo social e o organismo fisiológico – um ser vivente, seja planta, animal ou ser humano – aponta para o fator vida, possibilita a analogia entre saúde e doença, fenômenos que promovem ou ameaçam a vida de um organismo. As atividades de um ser vivente e suas interações com o ambiente podem se direcionar para uma salutogênese, para a geração de saúde, ou para uma patogênese, para a

des Schlafes enthalten müßte, dadurch niemals befruchtende Lebenskräfte in seine Entwicklung aufnehmen könnte, sondern immer nur sich verzehren lassen müßte von dem, was eben verzehrend und zerstörend auf den Menschen wirkt wie das Leben im Historismus. Diese Abhandlung Nietzsches über «Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben», ist eine der bedeutsamsten aus der ganzen Denkweise Nietzsches heraus.” (STEINER, 1987, p. 67).

geração de doença. Rudolf Steiner propõe um olhar diferenciado sobre os fenômenos sociais, associando a necessidade de compreensão da qualidade nas relações humanas. Assim como alguém versado no conhecimento médico pode diagnosticar o estado saudável ou não de um ser humano, Steiner diagnostica a sociedade humana ocidental, entre a herança cultural do século XIX e as circunstâncias das duas primeiras décadas do século XX (BACH JUNIOR, 2020).

Nessa perspectiva, ao utilizar um conceito da mundividência da medicina, fazendo um paralelo do organismo social com o fisiológico, manter-se-ia a observação da história no viés do diagnóstico de impulsos históricos ideativos, na perspectiva da responsabilidade para com o estado de saúde social, compreendida na perspectiva da sua filosofia da liberdade. Poderíamos retomar ainda o que ele desenvolveu no início da sua biografia sobre a História. Aquilo que se efetuou pela atuação humana, enquanto acontecimento, ao ser observado enquanto sintoma, estaria dando indícios de uma imagem do estado de saúde de determinada coletividade.

Portanto, compreendemos que haveria a possibilidade de um eco de Nietzsche em Steiner, pela probabilidade de ter se inspirado no conceito de sintoma desse filósofo alemão, tomando-o como ponto de partida, mas transformando-o pela sua própria cosmovisão unitária no viés de uma sintomatológica histórica. É interessante, também, observar a proximidade dos diagnósticos de cada um deles sobre a maneira de pensar dos pesquisadores contemporâneos a eles. Ambos perceberam, por caminhos diferentes, sintomas patógenos na cultura de seu tempo enraizados numa postura científica doentia e, conseqüentemente, diagnosticaram no campo da História da época a pouca utilidade desta em prol da vida.

Provavelmente essa relativa aproximação com Nietzsche tenha se dado no viés do esforço de Steiner de ampliar para História o princípio da experiência da evidência²⁷ do processo fenomenológico de Goethe, de tal forma que a evidência se realizaria pela necessidade da leitura do tempo histórico pelo viés da sintomatologia histórica. Nela a experiência da evidência da História se daria pela interpretação da percepção de forças históricas contemporâneas ao(à) pesquisador(a) e sua valoração de utilidade à vida saudável, a partir da sua perspectiva de liberdade no âmbito social, presente na sua ideia de individualismo ético, portanto, de uma evidência que se realizaria na própria individualidade em relação ao organismo social, que têm seus movimentos de saúde ou doença baseados na filosofia da liberdade de Steiner.

Importa-nos, a seguir, apontar os principais aspectos da abordagem steineriana do fato histórico como sintoma.

27 Ver Bach Junior (2019, pp. 116-119).

1.4.2 Abordagem do fato histórico enquanto sintoma

Outro aspecto relevante da sintomatologia histórica de Steiner, a nosso ver, é de que ela estaria em sintonia com o aspecto fundamental da sua teoria do conhecimento, do processo cognitivo enquanto aproximação do fenômeno estudado, podendo ser mais ou menos próximo, de acordo com a intensificação do pensar do pesquisador, como apontamos anteriormente neste texto. Assim, o conceito de sintoma nos revelaria, na dimensão do diagnóstico, um conhecimento que não é exato, mas que daria indícios de forças históricas que estiveram presentes nas condições de manifestações dos fatos históricos observados, a partir de uma dinâmica entre a subjetividade e objetividade do pesquisador. E, no viés do pensamento steineriano, essa relação mediada pelos sintomas poderiam partir de níveis de consciência diferentes (representativa, imaginativa, inspirativa e intuitiva) que indicariam o grau de aproximação entre o sujeito e os fenômenos pesquisados (STEINER, 2019).

É interessante que Steiner, ao observar a mudança histórica que caracterizaria o início da modernidade, afirma que isso seria uma questão de aproximação.

Claro, tal momento é aproximativo; mas o que não é aproximado na vida real? Em tudo onde um processo de evolução que é coerente em si mesmo, de uma certa maneira, penetra em uma outra época, devemos sempre falar em “aproximativo”. Assim também não se pode determinar o momento exato em que uma pessoa se torna madura sexualmente, mas isso vai se preparando e então finaliza. E assim também é, claro, com o momento de 1413. As coisas se preparam lentamente e nem tudo aparece logo e em todos os lugares em sua força plena. Mas não obtemos nenhum discernimento das coisas se não consideramos o momento da reviravolta adequadamente (STEINER, 1982a, p. 11, tradução nossa).²⁸

Nessa perspectiva, ainda no esforço de caracterização dos sintomas desse momento de transição para modernidade, Steiner diz que é importante dar espaço. “Quando se caracteriza os sintomas, não se deve querer nunca finalizar pedantemente, mas sempre deixar um resto não resolvido, senão não se progride. [...] de modo que vocês tenham que pensar em algo, talvez

28 Natürlich ist ein solcher Zeitpunkt approximativ, annähernd; aber was ist denn nicht annähernd im wirklichen Leben? Bei all dem, wo ein Entwicklungsvorgang, der in sich in einer gewissen Weise zusammenhängend ist, hinüberdringt in eine andere Zeit, da müssen wir immer von «approximativ» sprechen. Wenn der Mensch geschlechtsreif wird, so kann man auch nicht genau den Tag in seinem Leben bestimmen, sondern es bereitet sich vor und läuft dann ab. Und so ist es natürlich auch mit diesem Zeitpunkt 1413. Die Dinge bereiten sich langsam vor und nicht gleich tritt alles und überall in seiner vollen Stärke auf. Aber man bekommt gar keinen Einblick in die Dinge, wenn man nicht den Zeitpunkt des Umschwunges ganz sachgemäß ins Auge faßt. (STEINER 1982a, p. 11).

tenham que investigar também.” (STEINER, 1982a, p. 39, tradução nossa)²⁹. Nessa mesma palestra, ele enfatiza a necessidade de compreender suas palavras não de modo literal mas, por meio de uma abordagem que ele denominava consciência imaginativa, nos indicando que ao observar de maneira sintomática, poderíamos atingir outros níveis de consciência e de representação mental.

Assim, podemos compreender que Rudolf Steiner, ao afirmar que a perspectiva de História do seu tempo era inapropriada ao autoconhecimento, por se caracterizar pela narrativa de eventos isolados e pela memorização de seus aspectos superficiais como datas, lugares e personagens, está se referindo à conexão do indivíduo com a saúde da sua vida social. Nesse sentido, visando o autoconhecimento, Steiner propõe uma forma diferente de observar a experiência humana no tempo e espaço. Segundo ele, os fatos históricos seriam um complexo de sintomas de movimentos mais profundos, presentes no elemento espiritual da história.

Para Steiner, as manifestações históricas carregariam em si a realização de forças espirituais, os fatos históricos deveriam ser entendidos como símbolos de uma realidade mais profunda, por revelarem o elemento ideativo contido em sua manifestação. Trata-se, provavelmente, de uma relação de Steiner com a perspectiva fenomenológica de Goethe de observar a linguagem simbólica da natureza, pela aproximação intuitiva do pesquisador com o fenômeno analisado (BACH JUNIOR, 2019, pp. 157-172). Entende-se que Steiner estaria indicando que a História poderia ser entendida em sua complexidade pela linguagem simbólica de suas aparências, compreendendo os fatos históricos como sintomas mediadores da essência do conteúdo da História.

No entanto, Steiner considera que determinados sintomas históricos seriam mais reveladores do que outros, não sendo tudo que se manifesta no mundo sensível com o mesmo grau de importância, no sentido que ele estaria atribuindo aos sintomas. Steiner afirma que alguns sintomas históricos são de capital importância por estarem ligados a impulsos mais profundos e correntes evolutivas espirituais. Nesse viés, ele analisa uma série de sintomas contemporâneos a ele que, tendo em vista sua perspectiva de análise, seriam indicadores de impulsos e forças que se insinuariam com maior pressão sobre a individualidade no período histórico da modernidade.

Rudolf Steiner utiliza a metáfora dos caminhos da água para explicar isso: os sintomas são manifestações na superfície da água que têm sua apresentação ligada aos impulsos e

29 Wenn man Symptome charakterisiert, muß man niemals pedantisch fertig werden wollen, sondern immer einen unaufgelösten Rest lassen, sonst kommt man nicht weiter. [...]so, daß Sie etwas daran zu denken, vielleicht auch zu rätseln haben. (STEINER 1982a, p. 39).

movimentos das correntes mais profundas a essa superfície. Estas correntes interagiriam com impulsos e contraimpulsos na evolução histórica. Assim, utilizando a metáfora dos caminhos da água, Steiner coloca o fato histórico como sintoma indicador de uma tensão de forças espirituais que incidiriam sobre a atuação dos indivíduos e das coletividades humanas. A sintomatologia histórica permitir-nos-ia, assim, a compreensão do fato histórico como algo que não se explicaria por si só, por seus aspectos formais que são dados aos sentidos, podendo inclusive contradizer seu conteúdo espiritual, como explica Steiner, pois trata-se de um princípio fundamental da sabedoria espiritual, como ele afirma, que, paradoxalmente os eventos externos frequentemente possam contradizer sua verdade interior.

Mas há momentos aí em que penetra nos acontecimentos históricos como as ondas que arrojам vulcanicamente, às vezes, o que está sob a superfície. Por outro lado, gostaria de dizer que surge algo para fora e os acontecimentos históricos isolados traem o que está por baixo da superfície. Esses acontecimentos, como sintomas, são especialmente característicos. Mas, às vezes, há justamente sintomas em que se deve ignorar fortemente a exterioridade enquanto se olha para o fato sintomático. (STEINER, 1982a, p. 32, tradução nossa).³⁰

Identificamos aqui, possivelmente, o viés da fenomenologia goethiana como inspiração para Steiner na sua observação histórica, ao explorar a construção do conhecimento através de uma linguagem simbólica, como um modo de abordar a presença de ritmos e intensidades de conteúdo ideativo presentes nas condições espirituais internas dos acontecimentos históricos.

Nessa perspectiva, Steiner retoma seu diagnóstico da falta de adequabilidade da visão de causa e efeito para compreender a história, trinta e dois anos depois da sua caracterização inicial dessa inapropriabilidade no seu livro sobre o método cognitivo de Goethe. Vejamos, portanto, como ele retoma essa questão nesse momento biográfico. Já indicamos acima que as aparências externas dos fatos históricos podem negar seu conteúdo ideativo, segundo Steiner. Por outro lado, ele indica que a evolução histórica não é um contínuo linear de causa e efeito, como veremos.

Segundo Steiner,

Nem Buckle nem Ratzel puderam chegar a uma verdadeira história da cultura. Eu menciono dois observadores histórico-culturais bem distantes um do outro, porque eles partiram de preconceitos: bem, deve-se pois observar o que decorre de dois

30 Aber es gibt Punkte, da kommt in die geschichtlichen Ereignisse hinein so wie Wogen, die da heraufspülen, manchmal ganz vulkanisch, das durch, was da drunter ist. Wiederum an anderen Punkten, da guckt es, ich möchte sagen, heraus, und einzelne historische Ereignisse verraten das, was drunter ist. Die sind dann als Symptome besonders charakteristisch. Aber manchmal sind es gerade Symptome, wo man, indem man hinschaut auf die symptomatische Tatsache, über das Äußere sehr stark hinwegsehen muß. (STEINER, 1982a, p. 32)

eventos, de tal modo que o posterior é o efeito e o anterior é a causa, e as pessoas assumem isso assim. (STEINER, 1982a, p. 17, tradução nossa)³¹

É um absurdo observar a evolução histórica da humanidade assim: o posterior é uma consequência do anterior, causa - efeito, causa – efeito, e assim por diante. Isso é extremamente cômodo. Depois é particularmente cômodo fazer observação acadêmica da história. É muito cômodo, pois, continuar mancando passo a passo de um fato histórico a outro fato histórico. Mas se alguém não está cego ou adormecido, mas as coisas com olhos abertos, então os próprios sintomas históricos mostram o quão absurda é essa observação. (STEINER, 1982a, p. 27, tradução nossa)³²

Destaca-se, aqui, sua menção sobre a metodologia de fundamentar o ponto de partida da observação da história por uma ideia preconcebida, a de que um evento decorre do outro, indicando que teríamos que verificar se realmente haveria essa decorrência, se não seriam de outras circunstâncias as condições de manifestação dos fatos históricos, ou mesmo se não seria um fator de permanência e não diacronia que corresponderia à passagem do tempo. Na verdade, Steiner estaria indicando um respeito às possibilidades de formação dos acontecimentos históricos, não colocando outro mecanismo como algo preconcebido para guiar a observação histórica. Por isso, provavelmente, considerou um absurdo compreender a passagem do tempo como uma sequência temporal linear em que um acontecimento estaria imbricado ao outro de forma necessária pela relação de causa e efeito. Pretendemos indicar esse “absurdo”, adjetivo que Steiner reitera no excerto acima, pela caracterização do nosso esforço de compreensão do seu conceito de sintomatologia histórica.

Henry Thomas Buckle (1821-1862), autor do livro *A História da Civilização na Inglaterra* de 1857, foi um dos expoentes da afirmação do positivismo na historiografia inspirada pelo modelo comtiano, segundo o historiador José D’Assunção Barros (2014, p.97-100), que nos explica que, em oposição ao historicismo, Buckle defendia a importância da erudição para que o historiador pudesse criar generalizações historiográficas, relacionando campos do saber para interligá-los e, assim, oferecer uma compreensão adequada da História. Para ele o historiador deveria chegar aos métodos/leis que regem os fatos e não ficar relatando acontecimentos particulares, apoiando-se no modelo generalizante das ciências naturais que foi

31 Weder *Buckle* noch *Ratzel* konnten daher zu einer wirklichen Kulturgeschichte kommen. Ich nenne zwei weit auseinanderliegende kulturgeschichtliche Betrachter, weil sie von den Vorurteilen ausgingen: Nun, man muß halt dasjenige, was von zwei Ereignissen aufeinanderfolgt, so betrachten, daß das spätere die Wirkung, das frühere die Ursache ist, und die Menschen so darinnen gestanden haben. (STEINER 1982a, p. 17)

32 Es ist ein Unsinn, die geschichtliche Entwicklung der Menschheit so zu betrachten: Das Spätere ist eine Folge des Früheren; Ursache –Wirkung, Ursache - Wirkung und so weiter. Das ist ja riesig bequem. Besonders ist es dann bequem, professorale Geschichtsbetrachtung anzustellen. Es ist ja riesig bequem, so - nun, so fortzuhumpeln von Schritt zu Schritt von einer historischen Tatsache zu der anderen historischen Tatsache. Aber wenn man nicht blind ist und nicht schläft, sondern offenen Auges die Dinge ansieht, so zeigen die historischen Symptome selbst, wie unsinnig solch eine Betrachtung ist. (STEINER 1982a, p. 27)

utilizado como referência para o positivismo se consolidar como ciência social, e como ciência histórica, tendo por meta encontrar as leis gerais do desenvolvimento histórico da humanidade.

Buckle considerava, também, a superioridade dos europeus dentro de uma hierarquia de “estágios da civilização”, tendo o meio físico como referência fundamental para apontar a causa da superioridade das sociedades europeias, ao especular que o motor do desenvolvimento histórico seria o confronto dos indivíduos com o meio físico, considerando que os “europeus foram privilegiados por terem de lidar com um meio físico menos imponente e exuberante, com espaços físicos menos grandiosos, com circunstâncias físicas menos predisponentes a gerar superstições e distorcer-lhes a imaginação” (BARROS, 2014, p. 100).

O positivismo posterior a Buckle, especificamente, foi retomado como herança pelos “metódicos” (BARROS, 2014), cuja historiografia concentrava-se na Escola Metódica Francesa, que teve como expoentes Charles-Victor Langlois (1863-1929) e Charles Seignobos (1854-1942). Esta forma de se conceber a História constituía-se num olhar para a experiência humana pela lente do que se entendia como grandes acontecimentos, em sua grande maioria de natureza política, e com destaque para um protagonismo dos homens que detinham posição de destaque nessas experiências pretéritas (recentes ou remotas). Havia uma forte confiança de que os documentos históricos diziam por si a verdade, cujo trabalho do historiador era deixar o documento falar, tendo pouco espaço para crítica documental. Criou-se, assim, uma tradição no campo da História de se entender a experiência humana no tempo, a partir da ruptura constituída por grandes feitos heroicos, políticos, e por ações individuais de homens do passado, presas ao tempo curto e à narrativa linear dos acontecimentos humanos (NOVAIS e SILVA, 2011). Existe, no entanto, uma certa proximidade dos metódicos com o historicismo, como aponta José D’Assunção Barros (2014), mas mantendo a visão materialista e factual.

Friedrich Ratzel (1844-1904), geógrafo alemão e autor do livro “A História da Humanidade” (1882), compartilha da visão monogenista da humanidade, embora culturalmente variada, apoiando-se na etnografia do período. Ele compreende que o desenvolvimento cultural de um grupo humano estaria ligado ao seu aumento populacional, destacando, desta forma, o crescimento populacional europeu; assim, embora tenha sido crítico do pensamento etnocêntrico, flertava com ele, como explica Ricardo Sousa (SOUSA, 2012, p.186-194). Este historiador explica também que o desenvolvimento humano, no viés de Ratzel, estava relacionado à forma como se associavam a natureza, ligando a cultura à libertação da natureza, intitulado de “raças naturais” os grupos humanos ainda à mercê das forças da natureza e, por “raças culturais”, as que já haviam se libertado dessas forças. Embora Sousa (2012) critique a abordagem simplista com que Ratzel foi tratado, este também foi lembrado pela associação

negativa com o determinismo geográfico, pelo historiador francês Lucien Febvre, pertencente à Escola dos Annales. Segundo Sousa (2012), ao contrário de Buckle que era “assumidamente determinista, e procurava por meio desta posição prever o futuro histórico, Ratzel tomava o conjunto de materiais que o meio oferecia como indicadores da possibilidade de desenvolvimento, mas não de forma fatalista” (SOUSA, 2012, p. 194), embora fosse possível perceber em sua análise o “momento em que tal mediação tende a um tipo de equação de causa e efeito” (SOUSA, 2012, p. 194).

Vemos, pela incursão em alguns aspectos centrais do pensamento de Buckle e Ratzel, citados por Steiner como representantes de uma observação histórica de pouca utilidade, que a ideia de causa e efeito estaria ligada em ambos, não só a uma perspectiva linear da narrativa dos fatos históricos, mas também tendo a causa da cultura humana presente nas condições naturais de determinadas regiões e, em comum, uma visão materialista da História. Destaca-se, também, principalmente em Buckle, uma observação histórica qualificada pelo objetivo de criar generalizações e leis gerais, por partir de uma suposta neutralidade do cientista, pela preocupação com as causas do progresso e com esta ideia ligada a estágios hierárquicos da civilização, assim como pela identidade de métodos das ciências humanas e as ciências naturais.

Como vimos, Steiner ao se inspirar na fenomenologia de Goethe, distanciava-se bastante dessa perspectiva metodológica, pois embora Goethe tenha desenvolvido suas pesquisas em ciências naturais, Steiner teve a perspicácia de compreender que o fundamento das ciências humanas era singular. Na visão de Steiner (2004) seria prejudicial a aplicação de generalizações e leis históricas para a compreensão da História. Steiner estaria mais atento às condições de manifestação dos fatos históricos e, como explicamos anteriormente, estamos convencidos de que Steiner estaria deslocando a ideia de causalidade histórica dos modelos das ciências naturais para recolocá-la a partir da imagem “foco de luz”³³, compreendendo que a causalidade deveria ser abordada para a textura espiritual de uma época.

Quanto à perspectiva linear de causalidade, pensamos que seja oportuna a provocação de Silva (2019, p.36):

Em *Origens culturais da Revolução Francesa*, Roger Chartier faz a proposição de não buscar as causas do processo revolucionário, mas sim de investigar suas condições de possibilidade. É assim que se insurgem postulados que não seguem uma lógica linear e progressiva. Tal autor se questiona se, ao invés de o Iluminismo ter gerado a Revolução, não teria sido esta última que dotou de unidade e sentidos um movimento que teria sido disperso e contraditório. Ou seja, uma inversão em que um fato posterior explicaria o anterior. Neste sentido, é preciso relativizar as ideias de que, quanto mais

33 Trataremos dessa imagem mental mencionada por Steiner (1987) no próximo subtópico.

distante um evento estiver de outro, menor sua relevância causal, bem como a de que um evento anterior é a causa de um evento posterior.”

Voltemos, no entanto, ao que podemos considerar como incômodo maior de Steiner com a historiografia de Ratzel e Buckle. No viés de análise de Steiner (1982a, p. 17), podemos depreender do ciclo de palestras no qual se insere o excerto em que ele cita ambos, que não estaria sendo útil a perspectiva historiográfica de Ratzel e Buckle, por desconsiderar as particularidades das forças ideativas que emergem nos fatos históricos dentro da dinâmica do seu contexto. Meses antes da palestra em que deixou explícito seu descontentamento com a história de Buckle e Rutzel, Rudolf Steiner chamou a atenção para a força que a visão de mundo de Auguste Comte (1798-1857) tinha em seu tempo e de como seus impulsos estavam sendo incorporados à vida humana, tendo forte influência sobre vários indivíduos daquele período, impulso filosófico esse da ciência positivista, segundo Steiner, que tinha como ponto de partida o materialismo.

Cinco anos depois deste ciclo de palestras, Steiner publicaria uma nova edição do seu livro *O método cognitivo de Goethe*, escrito em 1886, no momento inicial de sua vida acadêmica, o qual ele mantém como originalmente foi escrito, acrescentando apenas algumas notas para atualizar para seu tempo o conteúdo desenvolvido anteriormente. Neste livro, Steiner, ao considerar os dois canais da cognição, percepção e o pensar, já salientava a limitação dos fundamentos do positivismo, apontando para a ingenuidade de se considerar a experiência como uma verdade em si, sem a participação espiritual dos indivíduos na constituição dos acontecimentos (STEINER, 2004, p. 34-42). Nesse sentido, diante do nosso esforço de compreensão dessa insistência de Steiner durante sua vida com essa inutilidade da História, presa à ideia mecânica de causa e efeito, entendemos que o nó dessa questão estaria ligado à pouca atenção dos historiadores para o conteúdo espiritual da História, que singulariza e garante uma complexidade de observar historicamente as ações humanas.

Assim, essa discussão de Steiner com historiadores de seu tempo nos indica uma observação da história peculiar à sua mundividência. Tratar-se-ia, provavelmente, de um esforço de ampliação do princípio do julgamento pelo objeto da fenomenologia de Goethe³⁴ para a observação fenomenológica da história, de “ouvir” mais o objeto do que impor a ele noções do próprio tempo do(a) pesquisador(a). Por isso, ao propor a sintomatologia como fundamento para uma outra observação da história naquele período, tomou os fatos históricos por mediadores de conteúdos complexos, ao serem abordados como sintomas. E, como esforço

34 Ver (BACH JUNIOR, 2019, pp. 108-110).

de compreensão a partir da sintomatologia histórica, entendemos que Steiner estaria vendo na historiografia de Buckle e Rutzel o sintoma da inadequação do conhecimento histórico de seu tempo à saúde do seu organismo social, ao incorporar os impulsos materialistas e indutivos na pesquisa histórica, em prejuízo da complexidade ideativa das manifestações históricas, distantes da conexão com o próprio tempo em que estavam imersos.

1.4.3 A imagem mental “foco de luz”: o observador e os gestos da história

Em 1917, pouco antes do ciclo de palestras sobre a sintomatologia histórica, Steiner (1987) criou uma imagem mental muito útil para nos orientar no entendimento de sua concepção sobre a causalidade na história, deslocando-a dos mal-entendidos apontados acima de que um fato histórico estaria causando outro numa perspectiva empírica, algo que, segundo Steiner, não pertenceria à história. Assim, ele realoca a causalidade para o âmbito do movimento interno causal das experiências humanas, dos quais os sintomas seriam mediadores, uma vez que a história não se revelaria totalmente nos aspectos empíricos dos acontecimentos históricos. E a imagem mental “foco de luz”, utilizada por Steiner (1987), nos ajuda a compreender isso e essa imagem remete à ideia de que os eventos contêm brilhos dos gestos históricos³⁵, da experiência histórica que funcionaria a partir de um movimento de forças invisíveis, dos quais atualmente teríamos apenas os vestígios, mas exigiria do observador da história um olhar atento para aquilo que realmente aconteceria na experiência histórica, como fonte de causalidade.

Steiner (1987) parte de um paralelo simbólico para essa questão. Segundo ele, existe o corpo humano que tem vida (cuja alma o anima) e o que não tem vida (cadáver) e, dessa forma, não poderíamos tomar como equivalentes o que vive e que está morto. Assim, ao ter consciência de que o fato histórico seria da mesma dimensão de um cadáver, a consciência humana tornar-se-ia clara o suficiente para compreender o que realmente existe no curso dos fatos históricos, para além do que é externo, que seria do âmbito de impulsos históricos invisíveis que animariam os eventos históricos. Isso exigiria do observador um olhar que se digere, portanto, à complexidade da experiência do tempo vivido pelas pessoas. (STEINER, 1987, p. 79).

Aqui Steiner deu continuidade à sua superação da visão empirista e racionalista sobre a história pois, segundo ele, com o olhar materialista nossa compreensão ficaria ligada apenas ao

35 Steiner (1986, p. 60) fez uma análise etimológica do termo “*res gestae*”, a partir da qual podemos apontar a ideia acima dos gestos históricos como ele entendia, ou seja, como registro do gesto, registro daquilo que estava historicamente presente – que seriam os gestos históricos.

que está dado à percepção externa ou introduziríamos na consideração do passado conceitos que não corresponderiam à sua vivacidade. Steiner (1987) afirma que para realmente pensar historicamente, teríamos que estar atentos ao que não pode ser experimentado pelos sentidos do corpo físico no curso histórico comum, atentos àquilo que está em processo de vir a ser, mas não se mostraria nos eventos históricos.

Neste momento da palestra supracitada, ele se aproxima da perspectiva de observação histórica do historiador suíço Jacob Burckhardt, ao dizer que a história tinha perspectiva diferente da filosofia, por tratar-se de uma coordenação dos fatos no devir histórico. Burckhardt foi professor na Universidade da Basileia cuja abordagem historiográfica se insere no âmbito da história cultural e da história da arte, cuja principal obra é *A cultura do Renascimento na Itália* de 1860 mas, destaca-se, também, seu trabalho *Reflexões sobre a História*, que trata justamente da recusa de uma filosofia da história e da distinção entre essas duas disciplinas, apontando que a filosofia é atemporal e subordinadora. Ele também foi contemporâneo de Nietzsche, segundo o qual assistir uma aula de Burckhardt lhe proporcionou pela primeira vez o prazer em assistir uma aula (VERMEERSCH, 2003). Embora também não tenhamos encontrado trabalhos acadêmicos que apontem a relação de Steiner com esse historiador suíço, entendemos apenas que ele tenha sido útil nos prováveis estudos de Steiner sobre a História. Assim, vamos tratar, a seguir, do ponto específico que foi abordado por Steiner quanto à coordenação dos fatos no devir histórico.

Cassio Fernandes (2013) explica que Burckhardt era um estudante de Teologia na Universidade da Basileia quando decidiu fazer a primeira viagem à Itália em 1837 e aponta que seu interesse pelo mundo italiano estava relacionado à Goethe, sendo um leitor fervoroso da obra *Viagem à Itália* deste autor alemão. “Em contato com o mundo italiano, abriu-se sua sensibilidade artística e sua atenção às formas, colocadas essencialmente em relação à arte da observação, a uma educação do olho” (...) “que descreve o mundo que observa e interpreta como impressões íntimas” (FERNANDES, 2013, posição 1294), tendo, assim, uma “forte semelhança entre a atitude de Burckhardt e aquela de Goethe no que se refere à Itália” (FERNANDES, 2013, posição 1306).

Após abandonar o curso de Teologia, Burckhardt matriculou-se na Faculdade de História da Universidade de Berlim em 1839. Berlim nesse período era o centro do conhecimento histórico e Burckhardt teve como professores Leopold von Ranke (1795-1886), Gustav Droysen (1808-1884), August Boeckh (1785-1867) e Franz Kugler (1808-1858), sendo este historiador da arte uma grande referência para ele, principalmente nas suas primeiras concepções a respeito do Renascimento Italiano e na concepção de uma síntese histórico-

cultural de uma época. Ao analisarmos essa abordagem histórica, destaca-se o ciclo de conferências proferidas no Museu da Basileia entre 1858-59 por Burckhardt intitulada de “A era de Rafael” por ter como característica de dar um sentido unitário à sua síntese histórica. E vejamos a seguinte análise de Fernandes sobre essa característica historiográfica de Burckhardt.

Era como se ao seu livro faltasse uma parte, já que a análise da arte do Renascimento ele havia deixado para o futuro. No entanto, ainda que fruto de uma redução do projeto original, a forma assumida pelo livro possibilitou uma imagem tão forte quanto verossímil do Renascimento italiano, de modo que ainda em nossos dias é impossível imaginar o período histórico destacado do quadro de época concebido por Burckhardt. (FERNANDES, 2013, posição 1472).

Sua ideia era, com isso, apresentar a vida na Itália do Renascimento tal como se apresenta uma imagem, dando ao leitor a noção de simultaneidade. Voltado para esse período, o historiador teve que lidar com a estaticidade de uma descrição sincrônica e o dinamismo dos acontecimentos históricos (FERNANDES, 2013, posição 1484 e 1495).

Depreende-se disso que Burckhardt tinha como perspectiva a representação do tempo vivido, no viés da história cultural (*Kulturgeschichte*), como um quadro unitário de uma época, sabendo da tensão disso com a arbitrariedade de decompor essa realidade espiritual em categorias separadas de sua luminosidade. Ele buscava extrair da massa de documentos históricos selecionados, os traços que caracterizariam a época histórica estudada, num “fascinante sentido de unidade” que respeitava a historicidade dos fatos históricos, numa abordagem que integrava uma “análise sincrônica dos acontecimentos” com uma “apreciação diacrônica da civilização” (FERNANDES, 2013).

Assim,

Para apresentar uma imagem unitária do Renascimento italiano, sem ofuscar o foco de onde emana sua intensa luminosidade, nada mais verdadeiro do que partir da vida dos próprios homens dessa época, partícipes de um processo que revela a tomada de consciência de si e do mundo exterior (FERNANDES, 2013, posição 1507).

Pensamos, portanto, que também é possível que Steiner (1987) tenha tido contato com essa perspectiva de síntese cultural devido aos apontamentos que ele faz sobre Burckhardt. Essa proposta de síntese cultural também faria sentido com o apontamento de Steiner de olharmos para as conexões dos fatos históricos e essas conexões provavelmente apontariam para conteúdos ideativos de uma época, que emergiriam do invisível, a partir da participação do historiador pela pesquisa documental com possibilidade de ser intensificada numa consciência ampliada.

A aproximação com Burckhardt também se destaca pela proposta de Steiner (1987) de orientar a observação da história a partir da imagem mental “foco de luz”. Vimos que Steiner criticava a justaposição dos fatos em causa e efeito e entendemos a proposta de observação do “foco de luz” como uma readequação de Steiner da ideia de causalidade. Em diálogo com o

viés burkhardtiano, provavelmente estaríamos nos propondo a pensar a coordenação dos fatos históricos, de tal forma que emergiria o espírito desse tempo nos símbolos/sintomas daquela realidade vivida. Ao abordar as conexões dos sintomas de uma época, nessa perspectiva, emergiria uma imagem do seu estado de saúde pela perspectiva do observador.

Segundo Steiner (1987, pp. 85-86), não deveríamos considerar que um fato estivesse causando um outro, numa perspectiva empírica. Para ele, isso parte de um mal-entendido na observação da História e, segundo suas considerações, existiria um foco de luz que poderia, de diferentes formas, estar na inspiração e no estímulo de diferentes fatos históricos. Assim, deveríamos estar atentos à luz que ofereceram condições para seu surgimento, e não para o fato histórico consumado. A luz, a nosso ver, seria da dimensão dos gestos históricos, dos diferentes níveis de forças invisíveis que atingiriam as individualidades no devir histórico, pelos estados de consciência de sono, sonho e vigília. Vejamos abaixo como Steiner constrói essa imagem mental.

Portanto, a história como ciência não pode surgir sem olhar para a consciência. Qualquer um que acredita que a história pode surgir sem olhar a consciência é como uma pessoa que deixa uma luz iluminar um objeto, então deixa a luz incidir sobre um segundo objeto por meio de algum dispositivo rotativo, então deixa a luz incidir sobre um terceiro objeto através das folhas do dispositivo rotativo, e então diz: O segundo objeto é iluminado, isso é o resultado da iluminação do primeiro objeto; o terceiro objeto é iluminado, ou seja, o resultado da iluminação do segundo objeto. - Isso não é verdade! Cada objeto é iluminado pela luz. (STEINER, 1987, pp. 85-86, tradução provisória³⁶)

O mesmo ocorre com o fato histórico. Aquele que tenta explicar os fatos separadamente, coordenando-os - como Jacob Burckhardt coloca muito corretamente - é como aquele que deriva a luz de seu segundo objeto da luz do primeiro enquanto infere que teria que vir da luz comum que incide primeiro no primeiro, depois no segundo e depois no terceiro objeto. O que explica o fato histórico está no mundo espiritual, e devemos iluminar os fatos do mundo espiritual que, de outra forma, permanecem mortos, assim como os objetos não brilham se não os iluminarmos com a luz comum a eles. (STEINER, 1987, p. 86, tradução provisória³⁷)

Ao mesmo tempo, há outro aspecto fenomenológico nesta consideração de Steiner pois ele chama atenção para a responsabilidade do(a) historiador(a) diante daquilo que surge em seu

36 “So kann Geschichte als Wissenschaft nicht entstehen ohne schauendes Bewußtsein. Wer glaubt, Geschichte könne entstehen ohne schauendes Bewußtsein, der gleicht einem Menschen, der da einen Gegenstand beleuchten läßt von einem Lichte, dann durch irgendeine Drehvorrichtung das Licht auf einen zweiten Gegenstand fallen läßt, dann durch die Drehvorrichtung weiter das Licht auf einen dritten Gegenstand fallen läßt, und dann sagt: Der zweite Gegenstand ist beleuchtet, das ist die Folge des Leuchtens des ersten Gegenstandes; der dritte Gegenstand ist beleuchtet, das ist die Folge des Leuchtens des zweiten Gegenstandes. - Das ist nicht wahr! Jeder Gegenstand wird beleuchtet vom Lichte aus.” (STEINER, 1987, pp. 85-86)

37 “So ist es mit der geschichtlichen Tatsache. Derjenige, der Versuche macht, die Tatsachen auseinander zu erklären, indem er sie - wie Jacob Burckhardt sehr richtig sagt - koordiniert, nebeneinanderstellt, der gleicht dem, der das Licht auf seinem zweiten Gegenstand von dem Lichte auf den ersten herleitet, während er es herleiten müßte von dem gemeinsamen Lichte, das erst auf den ersten, dann auf den zweiten, dann auf den dritten Gegenstand fällt. Dasjenige, was die geschichtliche Tatsache erklärt, das liegt in der geistigen Welt, und wir müssen aus der geistigen Welt heraus die Tatsachen beleuchten, die sonst tot bleiben, gradeso wie die Gegenstände nicht leuchten, wenn wir sie nicht mit dem ihnen gemeinsamen Lichte beleuchten.” (STEINER, 1987, p. 86)

campo de consciência, ao observar a História, para superar uma ingenuidade epistemológica do empirismo na História³⁸, que faz sentido com o próprio conceito de sintoma e que deixa algo para ser realizado pelo próprio observador, para fazer emergir os gestos da história e diagnosticar aspectos do seu estado de saúde. Como vimos, a fenomenologia de Steiner é um convite à participação e também, neste nosso caso, provavelmente de que o observador se esforce para que a história realize em si também.

No entanto, Steiner tinha o cuidado de também pensar a experiência histórica no espaço e tempo como fonte de objetividade para o(a) pesquisador(a). O posicionamento de Steiner com relação à historicidade do tempo e espaço importa para nós como indicador de um conceito de tempo e espaço que remete ao que é vivenciado historicamente como tempo e espaço porque embora Steiner apresente um paradigma científico em que o pesquisador é convidado a ampliar sua relação com seu objeto de pesquisa, ao contrário de se distanciar dele, e essa relação pressupõe um exercício disciplinado de respeito às características do objeto de conhecimento. Assim, a historicidade e subjetividade da observação histórica do historiador não permitiria uma transposição de um conceito alimentado em nosso tempo histórico para pensar o conteúdo desse mesmo conceito em outros contextos históricos, como aplicar o conteúdo moderno ocidental de presente, passado e futuro para outras temporalidades históricas³⁹ (STEINER, 2002).

Essa perspectiva de Steiner entraria na questão da objetividade e subjetividade da observação da História e alerta que a História estava nascendo num momento em que o campo científico rejeitava tudo o que pertencia ao subjetivo, referindo-se, provavelmente, à ideia de neutralidade/objetividade, tão forte nesse período. Mas ele alerta que a História só poderia florescer se a ciência natural fosse complementada pela ciência espiritual, referindo-se

38 Com base nessas explicações, podemos compreender a crítica de Steiner (1987) ao livro *Declínio e queda do Império Romano* de 1776 do historiador inglês Edward Gibbon (1737-1794) por ter ficado preso às expressões externas dos fatos históricos e por isso não alcançou os impulsos cristãos dentro do império, pois enquanto um se desintegra, o outro estaria crescendo e florescendo através desses impulsos cristãos, segundo Steiner. Verifica-se que a historiografia revisou a ideia central do livro de Gibbon, tendo hoje o conceito de Antiguidade Tardia do autor irlandês Peter Brown como referência para pensar o final da civilização romana como um momento de transformação e reorganização social, numa crítica à ideia de decadência de Roma.

39 Para Steiner às conclusões expostas, ele explica que o tempo não se apresentaria na divisão abstrata entre passado, presente e futuro, e o espaço não se reduziria às dimensões espaciais (comprimento, largura e altura – mencionadas por ele) mas, sim, pela maneira histórica a partir da qual as individualidades experienciaram o tempo e o espaço. É significativo como ele interpreta uma diferença na forma como os indivíduos experienciavam o tempo e espaço na antiguidade, com maior intensidade, e como experienciaríamos na modernidade, numa qualidade mais abstrata. Como imagem para essa diferenciação ele nos convida a observar a superfície enrugada e ondulada da água para além de uma linha abstrata, apontando que o “concreto” surge da polaridade complementar entre embaixo (água) e acima (ar), numa cooperação de forças que levariam à superfície ondulada. (STEINER, 2002, p. 149).

provavelmente às suas considerações de que a percepção do devir histórico exigiria níveis cognitivos que valorizavam a subjetividade do observador. E, segundo ele, esta seria a consistência necessária para uma consideração científica da História (STEINER, 1987, p. 87).

Portanto, trata-se provavelmente de uma ampliação do princípio da versatilidade da intencionalidade da consciência da fenomenologia de Goethe para o estudo da história (BACH JUNIOR, 2019, pp. 110-116). Seria nessa perspectiva fenomenológica de cuidado com o gesto de intencionalidade da consciência, da própria maneira de abordar a história, que Steiner estaria pensando a autoeducação do(a) pesquisador(a) para explicar a História, a partir de sua própria historicidade. E, neste sentido, os sintomas de uma época seriam mediadores de um encontro de luzes qual seja, a luz da consciência do pesquisador(a) com a luminosidade histórica que serviu como condição objetiva para a atuação humana no devir histórico.

1.4.4 Considerações sobre a temporalidade histórica em Steiner

Das considerações de Steiner sobre História no ciclo de palestras sobre a sintomatologia histórica, uma perspectiva temporal mais ampla e profunda emerge continuamente. Sem desconsiderar o convite à observação da experiência histórica do tempo e do espaço, de respeito à historicidade dos fenômenos, Steiner (1982a) fazia referência a uma compreensão mais ampla da evolução humana ligada à temporalidade cósmica, numa conexão mais profunda entre as durações humanas e as durações dos ciclos cósmicos. Steiner abordava o desenrolar da vida humana cujo tempo vivido se desenvolveria numa alternância rítmica de contração e expansão, em que diferentes forças históricas teriam uma relação complexa relacionada ao curso astronômico (SCHMITT, 2018, p. 96)⁴⁰.

Steiner (1982a) falava de um princípio evolutivo de desenvolvimento histórico, que se daria a cada ciclo de sete épocas culturais (cada época possuiria 2.160 anos)⁴¹. Na Antroposofia o ritmo de sete é aspecto central e estaria estruturado de acordo com o princípio de uma

40 Foge ao escopo desse trabalho fazer uma análise pormenorizada da compreensão de Steiner sobre a cosmologia, mas sua referência para essa perspectiva seria o Ano Platônico, de acordo com Schmitt (2018, p. 96). Haveria, neste sentido, um desenvolvimento em níveis evolutivos a cada período de 25.920 anos, que dividido pelos doze signos do zodíaco configuraria em períodos de 2.160 anos, chamadas por ele de “épocas culturais”. Estaríamos, nesta sua perspectiva, na quinta época cultural pós-Atlântida, chamada por Steiner de época cultural da Alma da Consciência (1413-3573), que seria a modernidade (SCHMITT, 2018).

41 Entendemos que o princípio evolutivo do desenvolvimento histórico para Steiner estaria associado a uma perspectiva de causalidade do âmbito de forças invisíveis que discutimos na imagem “foco de luz”, que se daria na direção – dentro do campo da possibilidade – de autoformação da individualidade, mas não na perspectiva de causalidade que ele criticou como acentuamos neste trabalho, qual seja: uma relação mecânica de causa-efeito.

espiral⁴². Segundo Angelika Schmitt (2018, pp. 199), haveria nesta parábola da espiral o conteúdo de que cada fase histórica seria fruto da metamorfose de passos de desenvolvimento anteriores e o princípio de que todo desenvolvimento estaria antecipado no ponto de partida do desdobramento da espiral. Isso é central para compreender a sintomatologia histórica de Steiner, pois seu diálogo com diferentes áreas do saber se deu também com a cosmologia, sendo constante o pano de fundo dessa perspectiva temporal em suas palestras.

Depreende-se da concepção steineriana sobre o desenvolvimento do tempo histórico que os ritmos seguiriam os princípios da metamorfose, de contração e expansão, nos quais o que estaria em jogo seria o progresso da vida psíquica dos indivíduos historicamente situados, de tal maneira que os ritmos históricos seriam constituídos por uma relação de forças, impulsos e contraimpulsos, correntes e contracorrentes, dentro de uma estrutura cosmológica de épocas culturais.

Existiria, assim, em Steiner, a ideia de um desenvolvimento de longa duração no ritmo de uma espiral, num movimento da coletividade humana em épocas culturais, que não desconsidera a própria experiência humana do tempo. Elas não se excluem uma vez que o ponto de partida é a visão antroposófica do ser humano, e não uma visão teleológica de uma sociedade ideal no fim da história. Trata-se de uma perspectiva temporal em que o todo estaria inscrito na parte e a parte no todo, que é uma característica do paradigma da complexidade de Edgar Morin (2000), sobre o princípio hologramático. “À maneira de ponto do holograma, trazemos no seio de nossa singularidade não somente toda a humanidade e toda a vida, mas também quase todo o cosmos, incluindo seu mistério que, sem dúvida, jaz no fundo da natureza humana” (MORIN, 2000, p.51).

Assim, é por essa faceta cósmica do ser humano que Steiner (1982a) estaria considerando as conexões entre as individualidades na história, a partir de diferentes qualidades da consciência humana, numa relação complexa entre individualidades e coletividades, para a compreensão profunda dos sentimentos que emergem do estado de sonho e dos impulsos que emergem do estado de sono.

As ações humanas, neste sentido, estariam envolvidas pelas experiências pretéritas, individuais e coletivas, guiando-se, ou sendo guiadas, numa possibilidade de diferentes tons

42 O percurso temporal para Steiner se daria em ciclos de sete fases (épocas culturais), no qual a primeira época teria sua essência metamorfoseada num nível superior na sétima época, baseado no que surgiu na quarta época cultural; a segunda época faria referência com a sexta época, e a terceira com a quinta, também sendo metamorfoseadas a partir da quarta fase histórica. Portanto, a quarta época cultural estaria no centro sem qualquer relação correspondente e atuaria como eixo dessas metamorfoses.

entre um extremo e outro, com a possibilidade criativa de se projetar numa expectativa de futuro. Contudo, dependendo do ponto de vista abordado, haveria também na ação humana uma presença do futuro no âmbito do impulso (estado de sono)⁴³, constituindo-se, assim, uma polaridade de duas correntes que se complementariam na ação humana, e esta poderia ser intensificada em diferentes graus, a partir da liberdade humana (individual e coletiva): aquela que vem de experiências pretéritas e aquela que viria no sentido contrário (vir a ser). Essa polaridade na experiência do tempo constituiria um desenvolvimento histórico, a partir da imagem de uma espiral. Trata-se da perspectiva de que o antigo estaria no presente, a partir da metamorfose histórica pelo qual passou, e, assim, seria modificado novamente e do futuro que, por sua vez, estaria antecipado enquanto semente no momento presente (SCHMITT, 2018, p. 192). Estas experiências psíquicas coletivas constituir-se-iam em atmosferas transmitidas de forma semi ou inconsciente aos indivíduos, para as quais poderiam despertar sua consciência vígil, com apresentação numa linha de raciocínio que não estaria fechada num sistema, e nem se daria de forma determinística, mas que se abriria às surpresas dos fenômenos.

Também se depreende que para Steiner (1982a) operariam forças na modernidade as quais “convidariam” as individualidades à sua autoformação, para sua *Selbstbildung*, em sintonia com a temporalidade histórica em que estariam inseridas. Tratar-se-ia, dessa forma, do desenvolvimento de uma consciência histórica que levaria em conta o momento e os ritmos do desenvolvimento consciencial da própria temporalidade em que está inserido(a) pois, para Steiner, esta teria uma qualidade fenomenológica ligada à metamorfose do tempo histórico, de tal forma que convidaria os indivíduos presentes na modernidade a despertarem suas consciências para as tendências dos seus contextos ideativos. Entendemos tratar-se de um convite de Steiner para que a observação sintomatológica do próprio tempo, de tal forma que despertasse sua consciência numa qualidade histórica⁴⁴.

43 Francine Oliveira (2019, p. 63) aponta para uma qualidade temporal presente na dinâmica entre pensar, sentir e querer: “O pensar é uma atividade totalmente consciente, voltada para o passado e que não suporta repetições. O querer é uma atividade totalmente inconsciente voltada para o futuro e que se alimenta do ritmo. O sentir, como mediador daqueles dois polos opostos, faz interseção entre consciência/inconsciência e é uma atividade que se relaciona ao presente”.

44 Steiner (2000?), na sexta conferência do ciclo de palestras sobre a sintomatologia histórica, em Dornach, Suíça, no dia 27 de outubro de 1918, ano em que Steiner publicou a segunda edição da sua principal obra *A Filosofia da Liberdade*, tratou da relevância desta obra e do estudo que ele próprio desenvolveu sobre a recepção dela, a partir da sua participação em diferentes ambientes sociais que viveu após sua primeira publicação em 1894, nos quais ele atuou tendo como referência o conteúdo da obra supracitada. Steiner explica que o conteúdo desta obra tem relação com os impulsos históricos que o levou à sua elaboração, como resposta dele ao espírito de sua época. Destaca-se para nós sua postura. Segundo ele, sua obra teria surgido de uma “participação intensa”, de uma “contemplação verdadeira” com a intenção de “captar os impulsos que ela necessita”; teve importância central nessa postura a conexão que ele fez dos “fatos pessoais sintomáticos” presenciados durante sua vida que o indicavam um diagnóstico histórico fruto do envolvimento com a própria época.

Portanto, o que se destaca, ao nosso ver, são as metáforas de Steiner sobre fluxo e contrafluxo como ritmo básico do desenvolvimento histórico. Para ele, este estaria sendo vivenciado numa metamorfose coletiva da estrutura psíquica da alma humana através das épocas culturais, com diferentes níveis de polaridade e intensificação, de tal forma que haveria abertura para diferentes qualidades de experienciar o “vir a ser”, fato que nos permite também trazer para o campo da observação histórica a compreensão de forças ideativas mais estruturantes, de longa duração na história, que foram e estariam se metamorfoseando pela presença no estado de sono e sonho dos indivíduos, produzindo diferentes situações históricas. Trata-se, assim, de uma perspectiva temporal que dialoga com diferentes áreas do saber e numa relação dinâmica entre o micro e o macro, a longa e a curta duração da história de forma complementar, tendo como foco de atenção o desenvolvimento psíquico no tempo.

1.5 SÍNTESE

Entendemos, assim, que uma proposta de ressignificação da observação da história, num diálogo entre a fenomenologia e teoria da História no sentido de que para compreender as ações humanas para além da manifestação aos nossos sentidos, decorre das considerações de Rudolf Steiner sobre a História ao longo de sua vida de que deveríamos treinar e aperfeiçoar nosso modo de relacionar o pensar com a percepção das manifestações históricas, ao avançar para além daquilo que nos apresenta externamente como fatos históricos. O autor sustenta, portanto, sua proposta da sintomatologia histórica, pela compreensão de que os ritmos históricos provocam a apresentação dos acontecimentos históricos, a partir de uma tensão de forças entre impulsos históricos, sugestionismo, contraimpulsos e correntes da evolução histórica. Essa complexidade da história poderia ser acessada por um esforço na intencionalidade da consciência do(a) pesquisador(a) de cuidar do seu gesto de observação e daquilo que surge na sua consciência durante a pesquisa.

Ao mesmo tempo permanece uma identidade de observação da história que seja útil à vida. A qualidade da presença dos indivíduos enquanto seres históricos, e que estaria sendo indicada por Steiner nesse ciclo de palestras, fundamentada na sua Filosofia da Liberdade (STEINER, 2000), é um assunto complexo que, ao nosso ver, seria o parâmetro para diagnosticar a saúde pelos sintomas. Entendemos que Steiner estaria nos convidando a tomar consciência dos impulsos históricos que nos envolvem no nível do estado do sonho e do sono, de forma semi e inconsciente portanto, para que estejamos realmente despertos para atuar na vivência do presente em plenitude. Dessa forma, com o entendimento de que tratamos o

essencial sobre a sintomatologia, embora tivéssemos muito mais para considerar, importa destacar que para Rudolf Steiner há uma responsabilização do indivíduo em perceber esses impulsos e correntes por trás dos sintomas históricos para permanecer com a consciência desperta. Num período em que a História se destoava da sua função social por se profissionalizar e aspirar a cientificidade, distanciando-se da *historie vitae magistra*, conforme explica Jörn Rüsen (RUSEN, 2006), temos uma abordagem da história num viés científico qualitativo que defendia sua importância social.

Portanto, no “século da ciência”, em que várias ciências sociais e humanas estavam emergindo, como a economia, a sociologia e a psicologia, tendo como apoio o desenvolvimento das ciências da natureza, como o positivismo científico, Steiner desenvolveu uma perspectiva científica qualitativa da qual não decorre uma postura de domínio, mas de diálogo com o desenvolvimento histórico. Steiner, ao compreender o fazer científico pela fenomenologia goethiana, inspirava-se em compreender a realidade qualitativamente como uma manifestação, a partir da interação do pensar com a percepção da experiência, com decorrências significativamente singulares no seu tempo, se descolando da historiografia positivista, mas também de alguns trabalhos do historicismo e da visão de mundo do materialismo dialético.

Dessa forma, entendemos ter alcançado o objetivo de situar os principais aspectos da visão histórica de Rudolf Steiner no seu próprio tempo, numa perspectiva de compreender a qualidade educacional presente nas suas considerações sobre a História. Depreende-se, considerando as conexões dos trabalhos de Steiner analisados neste capítulo, a presença constante da proposta de um projeto de formação humana pela metamorfose da consciência, que, pelo viés da História se daria numa proposta educacional para alcançarmos a *Selbstbildung* da nossa qualidade histórica enquanto atuantes nas temporalidades históricas ou enquanto pesquisadores(as) nesta ciência. Assim, o(a) historiador(a) teria papel de grande relevância para o futuro da consciência humana no diagnóstico dos sintomas históricos. Contudo, para o aperfeiçoamento desse diagnóstico, o(a) historiador(a) passaria pela ampliação da sua consciência por sua *Selbstbildung*.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A *BILDUNG* DA INDIVIDUALIDADE: DIAGNÓSTICO PARA O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA

No primeiro capítulo deste trabalho nos ocupamos em relatar os resultados de nossa pesquisa sobre a concepção de História de Rudolf Steiner. Vimos que essa abordagem está atrelada ao cerne do seu legado, a Antroposofia, tendo um sentido educacional de humanização da qualidade histórica das individualidades por um processo educativo de despertar da consciência e ampliação consciencial. Assim, adentramos as ideias centrais da mundividência de Steiner para compreender a História no seu viés.

Nesse sentido, o que desenvolveremos neste capítulo pressupõe que o leitor tenha se familiarizado com os resultados da pesquisa presentes no capítulo anterior. Nosso objetivo agora é compreender a concepção educacional steineriana, que surge como movimento pedagógico após seus trabalhos sobre a História em 1917 e 1918, e destacar possíveis decorrências para o ensino de história durante o ensino médio, a partir desse paradigma científico. Analisaremos, também, como da concepção educacional steineriana decorrem parâmetros importantes para um perfil de ensino de História nas escolas Waldorf do Brasil, num estudo mais aprofundado da visão teórica de Steiner sobre o(a) Educador(a), para posteriormente analisarmos a compreensão dos professores entrevistados sobre as aulas de História no ensino médio.

Contudo, partiremos de uma discussão inicial sobre os problemas históricos que envolvem a formação docente, ao constituírem uma subjetivação do(a) professor(a) numa qualidade conteudista, instrucional e desligada do contexto atual dos(as) estudantes. A partir da perspectiva de interpretação que adotamos para essa discussão, propomos analisar o ensino de história num diálogo plural e multiperspectivado, tendo como referência diferentes contribuições das pesquisas sobre o ensino de história que abrem caminhos para superar as permanências históricas supracitadas, em vista de um ensino mais plural, humanizado e que dialogue com as experiências dos estudantes do ensino médio, auxiliando-os(as) a vivenciar com plenitude a fase da juventude, a partir de uma consciência histórica desperta.

Na sequência procuramos analisar textos de periódicos presentes no banco de dados da Federação das Escolas Waldorf do Brasil sobre o ensino de história, que nos indicariam uma possível configuração do perfil de prática educativa que poderia ser útil aos demais professores atuantes em Escolas Waldorf. Portanto, mesmo que não tenhamos encontrado em nossa pesquisa a sistematização de Steiner sobre o ensino de história, seu legado sobre a História e os

escritos de pesquisadores Waldorf que recepcionaram, ou não, esse legado, nos indicariam um parâmetro entre teoria e prática que queremos desenvolver nesta dissertação.

Por fim, vamos considerar um aspecto biográfico de Steiner como possibilidade de pensar a função da História como diagnóstico e um despertar autoeducativo num processo de autoformação da individualidade.

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: PROBLEMAS E PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

Ao analisar as configurações de subjetividades sobre o docente num viés histórico, social e econômico, especificamente tratando-se da contextura educacional brasileira, destacam-se alguns aspectos que se tornam problemas/desafios, quando pensados no viés da complexidade da educação escolar atual, tendo como meta da tarefa educacional a autoformação dos(as) educandos(as), da sua humanização para além da sua hominização que resulta da sua própria maturação natural biológica (RÖHR, 2007).

Bernardete Gatti (2017) apontou para o descompasso entre os padrões formativos arraigados em nossa história educacional desde o início do século XX e as novas demandas educacionais. Segundo ela, teríamos uma estrutura formativa consolidada desde o início do século XX que se manteria atualmente alienada das transformações contemporâneas que mudaram significativamente o ambiente escolar, ou seja, um cenário social cujas relações sociais e de trabalho se dão pela configuração cibernético-comunicacional, conjugando a isso as pessoas excluídas desse cenário; no âmbito científico, as rupturas de modelos epistemológicos e o pluralismo teórico, que levaram a um abandono dos determinismos; as diversas territorialidades e temporalidades, numa intensa heterogeneidade cultural, ligada sobretudo à força do multiculturalismo; a luta pelo meio ambiente; e uma contraposição aos olhares padronizados e monolíticos, como óticas excludentes e a valorização da interdependência entre as diversas disciplinas para aprofundar no avanço da cognição dos fenômenos da vida.

É atuante nas relações que se estabelecem dentro das escolas, nas relações com as comunidades de interface, na atribuição de significados aos conhecimentos e às aprendizagens, gerando ruídos, incompreensões, desencontros, dificuldades diversas, linguagens e formas de comunicação que não encontram eco. As situações geradas no ambiente escolar, e aí vividas, pedem novas compreensões para orientação de ações e relações interpessoais e educativas (professores-alunos-pais; professores-professores; professores-gestores; funcionários-alunos; gestores-alunos-pais, etc.); e, sobretudo, novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas. Novas

situações, novas respostas. Caso contrário, tem-se pouca ressonância, ou dissonâncias, pouca efetividade pedagógica, impasses. (GATTI, 2017, p. 727).

Uma das formas de se analisar essa situação que assumimos neste momento é pela importância da formação de professores constituída historicamente, desvalorizando a importância da licenciatura e a consequente sobrevalorização do bacharelado e, em sintonia com isso, uma valorização conteudista do ensino que se relaciona com uma lógica econômica neoliberal que ganhou terreno na configuração de subjetividades sobre o trabalho do(a) professor(a) brasileiro(a).

Quanto ao aspecto histórico, destacamos o diagnóstico feito por Saviani (2009), a respeito da permanência do modelo napoleônico nas universidades brasileira. Ele explica que no século XIX, diante da necessidade de universalizar a instrução elementar, ocorreu a criação dos sistemas nacionais de ensino, surgindo o problema de formar professores em larga escala para essas escolas, levando por sua vez à criação das Escolas Normais de nível médio voltadas ao ensino primário e as de nível superior voltadas ao ensino secundário. Configuraram-se, aí, dois modelos de formação de professores(as), quais sejam, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático, prevalecendo o último nas Escolas Normais para ensino primário e o primeiro nas instituições de ensino superior encarregadas da formação de professores(as) para o ensino secundário. É justamente este modelo dos conteúdos culturais-cognitivos que predomina no modelo napoleônico das universidades brasileiras, segundo Saviani (2009), modelo este cuja formação dispensa a preocupação com o preparo pedagógico-didático, considerando os conteúdos como formativos em si mesmos, enviesado de uma perspectiva de distinção de classe, a partir do qual o ensino secundário teria o papel de garantir uma distinção aos membros da elite pelo domínio de conteúdos específicos. Saviani (2009) aponta também para um *ethos* dos(as) professores(as) universitários(as) brasileiros(as) de uma certa depreciação do aspecto pedagógico e, mesmo que com esforços tenham conseguido, por via legal, abrir um pequeno espaço para o modelo pedagógico-didático nas universidades, “essa obrigatoriedade reveste-se, com frequência, de um formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos” (SAVIANI, 2009, p. 150).

Ainda discutindo essa questão do conteudismo, num estudo sobre a ideia de competência, Nílson Machado (2002) explica que foi no século XIX que a meta da escola passou a centrar-se num ensino de conteúdos disciplinares como fim em si mesmo, em decorrência do entusiasmo pelas ciências físicas e naturais que havia levado ao entendimento de que estudar ciência constituiria um valor em si mesmo. A perspectiva de que a formação pessoal resultaria naturalmente dos conteúdos disciplinares decorreria da ideia da ciência como

valor em si. Assim, Machado (2002) observa que a eclosão da crise da ciência como valor em si, a partir do início do século XX, estaria voltando à organização escolar para o desenvolvimento das competências pessoais, tendo a ciência como meio, sem adotar o viés de dicotomia entre disciplinas e competências, aliando-os para a formação da personalidade dos (as) educandos (as), com o objetivo de desenvolver competências para mobilizar os conhecimentos no seu âmbito próprio, distanciando-se, assim, da perspectiva que vê a escola como empresa e os alunos como clientes.

Ainda neste aspecto, destacamos por fim, num viés econômico, a sintonia do conteudismo com uma perspectiva econômica neoliberal que considera a aprendizagem no viés do consumo. José Luis Coraggio (2009) numa análise das propostas do Banco Mundial para a educação, observa como estas propostas se dão num reducionismo da realidade à sua esfera econômica em detrimento das demais, como instrumento analítico parcial em detrimento de outros possíveis como a antropologia, a filosofia, a sociologia e outros.

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (CORAGGIO, 2009, p. 102)

Assim, a análise econômica transformara-se na referência principal de definição das propostas para políticas educacionais. O Banco Mundial permaneceu com a proposta para educação fundamentada na teoria neoclássica desde os anos 70, que veria a educação como empresa, considerando fatores do processo educativo como insumos e a eficiência e taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão, mesmo diante das mudanças complexas do período contemporâneo, como a crise de paradigmas e de grandes incertezas, embora sempre tenha se tratado de um reducionismo da vida à uma única esfera. Por outro lado, Coraggio (2009) explica o problema de se ajustar à realidade para satisfazer as hipóteses construídas pelas variáveis instrumentais do modelo teórico adotado e critica o processo indutivo de generalizar os resultados de uma pesquisa para outros contextos como as limitações do método analítico em si, que fundamentam a análise econômica neoclássica como, por exemplo, tomar o caso do milagre asiático na educação como fundamento empírico para a América Latina, algo totalmente descabido segundo Coraggio (2009). Além de ser tomado parcialmente, Coraggio aponta as fragilidades teóricas que fundamentariam as recomendações do Banco Mundial, ao mesmo tempo que são análises que não levam em conta os avanços de pesquisas científicas de ciências afins à educação.

Predomina a visão da educação como um campo sem especificidade, sem antecedentes nem história, órfão de tradição teórica e discussão pedagógica, no qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas, resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades (CORAGGIO, 2009).

Dessa forma, as propostas do Banco Mundial reforçam a educação tradicional conteudista, não vendo o estudante como sujeito crítico e criativo, mas como consumidor de conteúdos num viés de homogeneização desses estudantes, e não de valorização das suas singularidades.

Coraggio (2009) alerta, no entanto, que o Banco Mundial não é um vilão por si só, retirando-se da visão conspiratória e da visão unilateral de dominação estrangeira sobre os países da América Latina, embora haja forças organizadoras e projetos de dominação, evidenciando que as ideias do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) passariam por um crivo nacional (pelo "estilo elitista de gestão pública"), não sendo um problema "externo" às nossas sociedades, como vilão único dessa situação-problema que levantamos.

Neste sentido, procuramos analisar de que forma haveria uma proximidade da identidade do ensino de história no ensino médio com esse diagnóstico de forças históricas e econômicas que referenciaríamos configurações de subjetividades dos docentes, numa perspectiva abrangente do contexto atual, com a possibilidade de incidirem sobre a prática docente.

Ao analisarmos as contribuições dos trabalhos da historiadora Circe Bittencourt, vemos permanências históricas que tensionam a possibilidade das pesquisas qualitativas atuais sobre o ensino de história se tornarem efetivas na prática docente. Bittencourt identifica que o ensino de história no ensino médio atual, aqui no Brasil, tem como características principais uma prática docente conteudista voltada a atender à demanda das e dos discentes em acessarem a universidade através dos vestibulares, a preocupação em formar para o exercício da cidadania participativa e preparar para o tecnicismo do capitalismo e para o mundo digital. Conjugado a isso, os professores têm que cumprir um currículo majoritariamente eurocêntrico. Dessa forma, muitos problemas são colocados por Bittencourt e, por isso, vamos analisar sua explicação mais de perto.

Circe Bittencourt identifica que o ensino de história nos países ocidentais, a partir do final da segunda guerra mundial, esteve atrelado à questão da formação do indivíduo para os exercícios da cidadania participativa, para garantir a formação da política democrática – “pedagogia do cidadão”. Esta perspectiva se mantém no séc. XXI e com tensão com as “novas

tendências de uma educação tecnicista” (BITTENCOURT, 2018, p. 128), com prioridade em formar para o capitalismo e para o ritmo do mundo digital.

Compreende-se isso com relação ao ensino de história no ensino médio, tendo em vista a Lei nº 9.394/96, cujo objetivo central configurou-se no preparo para o exercício da cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História procuraram articular a formação para o exercício da cidadania com o domínio de conceitos históricos básicos, com a preocupação em aprofundar o domínio de métodos da pesquisa histórica escolar, que garanta uma autonomia intelectual ante os diversos vestígios históricos e na leitura de bibliografia específica sobre os temas de estudo; no entanto, sem querer que o discente se faça um historiador (BITTENCOURT, 2008, pp. 117-123).

Destacam-se, no entanto, as dificuldades em lograr êxito diante dessa proposta dos PCNs. Um dos limites para mudanças significativas de conteúdos e métodos de ensino de história no ensino médio, segundo Circe Bittencourt (2008), é que acaba se encerrando numa proposta conteudista e abrangente para atender às demandas dos alunos de cursarem o ensino superior, através da aprovação nos exames universitários, de tal forma que os vestibulares seriam referência para a prática docente, assim como os livros didáticos estariam voltados a atender essa situação. Bittencourt (2018) analisa que essa característica é uma permanência do ensino de história do século XIX, quando as disciplinas de História e Geografia passaram a ser exigência para quem queria cursar o ensino superior, a partir de 1831 e, depois, em 1855, para quem quisesse cursar Medicina, pois teria que passar pela matéria de História.

Dessa forma, a História se constituiu primeiramente em um conhecimento “obrigatório” pelos *exames de admissão* aos cursos superiores, e essa condição avaliativa imprimiu uma cultura educacional que tem controlado a seleção de conteúdos e métodos das escolas públicas e particulares secundárias até os dias atuais. (BITTENCOURT, 2018, p. 133)

Uma vez que os métodos de ensino colocam em ação as finalidades escolares, com suas limitações e possibilidades decorrentes das características específicas de cada escola, vemos como essa proposta conteudista casou-se com uma retomada do método instrucional no período contemporâneo. Segundo Bittencourt,

se configura um retorno, em escala internacional, ao *método instrucional* sob o princípio do *método catequético*, organizado por um currículo avaliado que fornece um percurso único delimitado por materiais didáticos especializados em treinar alunos para responder aos testes de múltipla escolha. Trata-se de uma nova *virada instrucional* (Hamilton) com sérios comprometimentos para o conhecimento escolar em plena ‘era da informação’ [...] O retorno do método instrucional tem como objetivo transformar o professor em *instrutor* e o aluno deixa de ser estudante para ser um *aprendiz* de conhecimentos técnicos suficientes para o exercício de uma profissão no mundo do capitalismo monopolista internacional. (BITTENCOURT, 2019, pp. 166-167)

Para a compreensão do excerto acima, destaca-se que os debates metodológicos da atualidade estão voltados ao estudo da aprendizagem com finalidade da autonomia intelectual, a partir da formação escolar histórica, analisando o poder da palavra, o poder das coisas, o poder das representações culturais e o poder das atividades escolares socializadas, com ênfase em métodos dialéticos ou no método dialógico de Paulo Freire. Assim, o método instrucional voltado ao ensino conteudista se dá em oposição às propostas metodológicas de pesquisas atuais.

Por último, Bittencourt expõe outro desafio no ensino de história atual, do âmbito curricular: a inclusão de novos objetos e novos problemas de pesquisa historiográfica como história das mulheres, da África, da cultura afro-brasileira e história dos povos originários, superando a perspectiva historiográfica política, factual, de lideranças masculinas do passado e com viés eurocêntrico.

Entendemos a importância, nesta perspectiva, de apontarmos para algumas contribuições das pesquisas sobre o ensino de história que procuraram enfrentar os impasses diagnosticados acima. No Brasil, o ensino de história passou a ser objeto de pesquisa acadêmica de forma crescente, a partir da década de 1970, com a criação dos Programas de Pós-Graduação, acomodando-se nos Programas de Educação e História. As pesquisas rompiam com a dicotomia existente num sentido hierárquico e hegemônico de considerar o ensino de história como “mera simplificações e o papel do professor como de reproduzidor do conhecimento” (ALEM, 2019, pp. 30-31). Pesquisadoras como Circe Bittencourt, Elza Nadai, Ernesta Zamboni, Katia Abud, Lana Mara de Castro Siman, Maria Auxiliadora Schmidt e Selva Guimarães, que concluíram seus doutorados nas décadas e 80 e 90 do século passado, e continuam a orientar nos programas de pós-graduação, tiveram e têm importante papel na conformação do ensino de história como campo de pesquisa no Brasil.

Os estudos sobre o ensino de história acompanham uma autonomia que esse campo de pesquisa conquistou a partir da década de 1970. É consenso que até a década de 1960 o ensino de história era entendido como reprodução do conhecimento histórico acadêmico, tida por “ciência de referência”. Até então, a preocupação com seu ensino não era um problema presente nos anseios dos pesquisadores da área de História. Porém, com o desenvolvimento das pesquisas sobre a presença dos conhecimentos históricos nas escolas, teve início o problema das aproximações, diálogos e tensões entre o conhecimento histórico escolar e o conhecimento histórico acadêmico, o que acentuou, portanto, o lugar de fronteira do ensino de História entre o campo da História e o da Educação.

Nathalia Alem (2019), professora e pesquisadora do ensino de história em espaços de formação técnica e profissional, explica que essa visão decorre de um contexto em que ela passou por vários embates durante o século XIX e XX para o reconhecimento de sua cientificidade, ao mesmo tempo em que seu ensino foi visto apenas como um apêndice da pesquisa historiográfica da universidade. Neste sentido, cabia ao ensino de história realizar a transmissão do saber científico, numa perspectiva de passividade do professor ante esse conhecimento de referência. Na superação dessa situação, as discussões sobre o ensino de história se ampliaram e

as práticas e toda a cultura que envolve o universo escolar transformam-se em objetos de debates e pesquisas importantes. O saber escolar passa a ser compreendido não como uma transposição direta, ou simplificação, do saber da ciência de referência, mas como um saber produzido e construído em uma relação dialógica e com características singulares. (ALEM, 2019, p. 31).

Assim, progressivamente as pesquisas no campo do ensino de história vêm se solidificando e ganhando autonomia. Entre as décadas de 1960 e 1970 emergiram perspectivas que romperam com a dicotomia hierárquica entre conhecimento histórico científico e conhecimento histórico escolar, sugerindo finalidades e refletindo sobre o lugar da história fora do âmbito acadêmico. Destacam-se, assim, os trabalhos do alemão Jorn Rüsen (2006) sobre o “papel de compreender as formas, as funções e os usos da história na vida pública”. Rüsen é tido como referência para perspectivas teóricas em pesquisas acadêmicas atuais aqui no Brasil, trabalhando com o conceito central de consciência histórica com base na filosofia da História, bem como a perspectiva francesa analisada recentemente por Nicole Tutiaux-Guillon (2011), diferente da anterior, por se situar a partir das referências da epistemologia, ciências educacionais e história da educação e não da filosofia da História, acentuando ainda mais a distância do conhecimento histórico escolar com o acadêmico, tendo o ensino de história voltado ainda mais para o ensinar e aprender.

A concepção de didática da História no caso francês, segundo Tutiaux-Guillon (2011), de acordo com seus trabalhos nesse viés, não se relaciona com as reflexões sobre os elementos amplos da pedagogia, como “motivação” e “trabalho do professor”, e se distingue da História acadêmica, sendo a história escolar a que é “estabelecida pelos currículos, propostas pelos livros didáticos e outros instrumentos didáticos, e realmente ensinada em salas de aula e aprendida pelos estudantes” (TUTIAUX-GUILLON, 2011, p. 16). Portanto, a didática da História francesa debruça-se sobre os conteúdos, objetivos e práticas do ensino e aprendizagem da História, construindo suas próprias abordagens teóricas, entendendo essa área de pesquisa com uma autonomia muito forte com relação à história acadêmica, ao ponto de ver até uma distorção

entre elas, uma vez que a história escolar seria criada pela e para a escola. Entendeu-se, a partir de pesquisas empíricas francesas, que há uma transformação inevitável do conhecimento no contexto da academia para o contexto escolar.

O desenvolvimento da didática da História na França se deu com base nas transformações epistemológicas da história e da historiografia nas décadas de 70 e 80 com o surgimento da Nova História, considerada a terceira fase dos *Annales*, que promoveu uma virada a partir de novos objetos, novos problemas e um amplo diálogo com outras disciplinas, com destaque para autores como Pierre Nora e Jacques Le Goff. Nesse mesmo sentido, o ensino secundário francês passou a receber uma entrada muito maior de jovens que não se adaptaram ao sistema de ensino clássico e tradicional, pela escuta do professor, trabalho com livros didáticos e uso de anotações, pondo em evidência a necessidade de questionar o conhecimento escolar, suas práticas de ensino e as compreensões dos estudantes. Portanto, essas duas frentes, conteúdo e estudantes, exigiam uma transformação da didática da História no caso francês, o que levou às pesquisas empíricas na área, segundo Tutiaux-Guillon (2011, p. 19).

Atualmente, na França, o contexto social, político e cultural enfatiza as tensões entre a cultura compartilhada e a cultura individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre sociedade cidadã e identidades individuais e comunitárias, entre o interesse comum e o individualismo. A pesquisa corrente em didática da história tende a focalizar as complexas relações entre identidades, conhecimento privado, cultura comum e a história ensinada na escola, assim como os modos como cada sujeito individual pode desenvolver uma *relação disciplinar com o mundo* (Fontanabona; Themines, 2005), pela qual a história media uma compreensão e uma concepção de mundo. A pesquisa pode também responder às demandas institucionais como, por exemplo, o ensino do patrimônio, das questões europeias, do aprendizado da língua francesa através do estudo da história, etc. (Lautier; Allieu-Mary, 2008).

No campo da expectativa, abria-se para Guillon a possibilidade de pesquisas sobre o desenvolvimento das competências dos estudantes, o comprometimento dos professores de história em alcançar resultados e questões profissionais no âmbito de questões controversas como a guerra com a Argélia, a escravidão colonial, os temas religiosos, entre outros. No entanto, o desenvolvimento da pesquisa em ensino de história na França, a partir dos desafios supracitados, levando a informações mais qualificadas sobre seu ensino, tendo em vista as práticas sociais de professores e estudantes, não levou a um ensino mais eficaz. Houve um predomínio do ensino tradicional centrado no professor, numa aula expositiva-dialogada com uma retórica com pouco espaço para discussão e com interações para manter o ritmo da aula, pautada na análise de algum documento, de forma factual e nocional, e em perguntas sucessivas não muito discutidas, de tal forma que não haveria espaço ainda para o estudante raciocinar historicamente e interpretar o passado. Assim, configurou-se o seguinte cenário:

A História é aquilo que as autoridades, os historiadores, descobriram, escreveram e publicaram. Além disso, a identidade profissional do professor de história é centrada em suas competências em história. Por definição, os estudantes não possuem suficientes conhecimentos e habilidades para ir além de raras e limitadas contribuições. Estes precisam aprender antes de raciocinar e pensar historicamente. A maioria das *técnicas* profissionais diz respeito a como oferecer à história ensinada na escola uma pincelada atrativa sobre o assunto, e não com formas de organizar situações de aprendizagem mais eficientes. Isto nem sempre satisfaz os professores: uma pesquisa realizada por Lautier (1997) mostrou que 70% dos professores ensinavam através da exposição dialogada e apenas 40% pensavam que isto era eficiente para o aprendizado! (TUTIAUX-GUILLON, 2011, pp. 20-21)

Nesse sentido, Guillon voltou-se à formação dos professores para entender o problema e identificou que, dentro das especificidades institucionais dos franceses, as pesquisas em didática da História não constam de forma efetiva na formação dos(as) professores(as) de história, ficando estas reservadas praticamente ao desenvolvimento de outras pesquisas em didática da história. Outro fator que se colocou como barreira à eficácia da prática do ensino de história foi a cultura dos(as) professores(as) franceses(as), que pouca atenção prestou à didática da História.

Neste sentido, Tutiaux-Guillon (2011) explica que a transposição didática se esbarra na cultura desses(as) professores(as), adaptados a um ensino enraizado no conhecimento acadêmico, enquanto pesquisadores, como Chevallard, postulavam uma reformulação do conhecimento escolar, a partir de um desenraizamento do campo acadêmico, numa diferença ontológica entre disciplina escolar e disciplina acadêmica. Outro conceito caro aos franceses cujo conteúdo encontrou resistência no comodismo dos(as) professores(as) inseridos no paradigma tradicional foi o de representações sociais, cujos(as) professores(as) que o validavam se limitavam em levantar algumas informações das alunas e dos alunos, deixando de lado seus valores e emoções. Assim, Tutiaux-Guillon (2011) indica que os professores possuem uma resistência em aderir a um outro paradigma, fruto das pesquisas em didática da História.

No caso alemão, Jörn Rüsen (2006) destaca que houve uma virada na compreensão sobre o lugar da didática da História na década de 1960, superando a desvalorização do ensino da história advindo da institucionalização e profissionalização da história no século XIX. Neste momento de transformação do conceito de História, deslocou-a da sua função social de orientar a vida dentro da estrutura do tempo, cara ao conceito de história mestra da vida “*historia vitae magistra*”, impulso de longa duração na história da historiografia, para atender apenas às necessidades de especialistas treinados para uma história científica que entendia-se que bastava a si mesma.

Nesse movimento da década de 1960 questionou-se o lugar político e escolar da escola, como fundamento para formação da consciência histórica. Essa corrente teve como fundamento

a filosofia da História, apoiando-se na compreensão de que a didática da História não correspondia apenas ao processo de ensino e aprendizagem por ter características específicas que a legitimavam na compreensão do presente. Com isso, as pesquisas de didática da História, como propõe Rüsen (2006), teriam como objetivo ressignificar a *historia vitae magistra*, apontando para a função social que a História possui na vida prática (política e escolar).

Segundo Rüsen (2006), as pesquisas em didática da História na Alemanha concentram-se nas quatro perspectivas a seguir. Primeiro, a metodologia da instrução na sala de aula, que tem se restringido a uma atividade mecânica e ainda não havia resolvido a forma pela qual iria se integrar à peculiaridade da consciência histórica, ou seja, aponta o distanciamento entre discussões da consciência histórica e o ensino e aprendizado. Pesquisas levaram à compreensão que os participantes do ensino de história não têm noção da estrutura de consciência histórica que os governam no processo de ensino e aprendizagem. O segundo viés de pesquisa é a função do conhecimento e da explicação histórica na vida pública, mas pouco desenvolvida até então. Já o terceiro viés de pesquisa na Alemanha tem sido muito profícuo e caracteriza-se por estabelecer os objetivos da educação histórica e descobrir como eles têm sido alcançados, objetivos estes ligados à ideia de emancipação do(a) estudante para sua autodeterminação. Por fim, o último viés de pesquisa indicado por Rüsen foi o da análise da natureza, função e importância da consciência histórica. E aqui se faz necessário que compreendamos do que essa categoria geral no âmbito da história trata, cobrindo toda forma de pensamento histórico, segundo Rüsen (2006).

Consciência histórica “é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2006, p. 14). Não se trata de apenas conhecer o passado e ela se realiza com o objetivo de entender o presente e antecipar o futuro. Rüsen afirma que isso supera o “preconceito acadêmico” de que a História lida apenas com o passado, não podendo atender aos problemas do presente e muito menos do futuro. Ela tem que ser compreendida como “um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” (RÜSEN, 2006, p. 14), cujo processo na narrativa histórica evidencia a função cultural da História e da argumentação histórica na sociedade, de “orientação da vida através da estrutura do tempo”. Através disso, a didática da História poderia trazer “novos *insights*” sobre o uso do conhecimento histórico na vida prática.

Essa linha de pesquisa alemã teve forte impacto aqui no Brasil, nas pesquisas em Educação Histórica, que se constituiu a partir das relações entre História, filosofia e educação, com seus referenciais na filosofia e teoria da História e em pesquisa educacional qualitativa. As

pesquisas, nesse recorte específico, têm por objeto a “cognição histórica”, numa articulação entre a ciência da História e o processo de aprendizagem, definindo neste sentido os objetos de pesquisa. Assim, a didática da História lida com um conhecimento histórico específico, do âmbito escolar, mas num diálogo mais próximo com o conhecimento acadêmico que a perspectiva francesa analisada acima.

Maria Auxiliadora Schmidt (2019), no viés da Educação Histórica fundamentada nas contribuições teóricas de Jörn Rüsen, fez um levantamento de pesquisas atuais, analisando treze teses produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação entre 2005 e 2017, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, na Universidade Federal do Paraná. A autora buscou compreender como a aprendizagem histórica com foco na consciência histórica foi abordada nessas pesquisas, com fundamentação teórica na filosofia da História de Jörn Rüsen e sua fundamentação metodológica em pesquisas qualitativas, na área educacional, tendo a escola como origem das problematizações das pesquisas, partindo das experiências dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, tendo em vista a relação destes com o conhecimento histórico.

Essas teses indicam pontos importantes para a aprendizagem histórica, tais como: a importância de se levar em conta as ideias históricas que os alunos e alunas levam para a sala de aula como ponto de partida para o processo de aprendizagem histórica; fortificam a importância de compreender que aprender História é um processo complexo, transformando informações em conhecimentos, a partir do entendimento que o objetivo do ensino de história é “levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente” (SCHMIDT, 2019); os estudos indicam que isto é possível, contribuindo para a formação de uma consciência histórica mais complexa apoiada em estruturas temporais não lineares, servindo para orientação temporal da vida presente com apoio nos princípios de liberdade, democracia e direitos humanos; compreende-se que não se pode separar a aprendizagem histórica daquele que aprende, de tal forma que a aprendizagem histórica não se realiza quando o ensino de história é tido como algo dado, pois há uma diferença entre saber História e pensar historicamente com capacidade de dar significados para própria experiência histórica. Esses trabalhos contribuem para compreender o ensino de história no viés da qualidade da formação da individualidade enquanto ser que tem uma dimensão histórica.

Assim, ao analisarmos a proposta pedagógica de Rudolf Steiner, queremos discutir suas possíveis contribuições para pesquisas sobre o ensino de história e para práticas de ensino de história que superem os problemas diagnosticados anteriormente, na valorização de um

conhecimento histórico escolar qualitativo, tendo em vista as considerações que fizemos sobre pesquisas já realizadas sobre este tema.

Assim, conseguimos compreender o ensino de história no ensino médio com uma identidade que possivelmente gera impasses no ambiente escolar por não dialogar com os conteúdos históricos presentes na vida dos(as) estudantes. Verifica-se que o eixo dinamizador do processo educacional, o(a) educador(a), segundo Röhr (2007), é para onde forças econômicas, políticas e históricas subjetivam o(a) docente para fora do seu eixo principal, que é a Educação. As pesquisas de ensino de história atuam enquanto forças no âmbito do conhecimento para ressignificar a compreensão da prática do ensino de História, voltada a uma abordagem qualitativa de valorização do encontro da subjetividade do professor(a) historiador(a) com os(as) estudantes. Nessa linha de raciocínio, entendemos a proposta de autoeducação docente de Rudolf Steiner como atual aos desafios do ensino de história no ensino médio contemporâneo, por propor uma postura fenomenológica de autoencontro, autoconhecimento e autotransformação biográfica durante o exercício profissional docente, para que ele não recaia nas armadilhas do automatismo da educação bancária, eurocêntrica e superficial. A seguir, desdobraremos essa proposta steineriana de autoformação (*Selbstbildung*) para pensá-la a partir desse contexto dos(as) professores(as) de História do ensino médio aqui no Brasil.

2.2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE RUDOLF STEINER E SUAS POSSÍVEIS DECORRÊNCIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Rudolf Steiner é mais conhecido por ser o fundador da Pedagogia Waldorf, principalmente por suas orientações de modo geral para a trabalho de educação da infância e do ensino fundamental. Não tivemos contato com suas explicações sobre o ensino de história pois sabemos apenas que no tocante à sua concepção de História ele ampliou a fenomenologia de Goethe para a compreensão dessa forma de conhecimento que considerou pelo viés da sintomatologia histórica. No entanto, queremos apontar possíveis decorrências da sua perspectiva educacional presente na sintomatologia histórica e das suas orientações pedagógicas para o ensino de história no ensino médio. E um dos seus critérios centrais, com relação à sintomatologia histórica e à Pedagogia Waldorf, diz respeito à autoeducação docente, conceito conectado ao que ele considera como individualidade e que significa que cada ser humano abriga em si um ser único. A concepção de autoeducação é um princípio central para

Steiner, independente da fase da vida ou da fase de estudo numa instituição escolar. Ela parte da compreensão de que existe uma força na individualidade humana que pode se autotransformar num processo de metamorfose da consciência, para desenvolver o pensar mais abrangente: o pensar intuitivo. Steiner centralizava nisso porque tinha uma visão de ser humano⁴⁵ que considerava que cada “eu” poderia desenvolver uma qualidade de consciência para dentro da sua interioridade, reconhecendo-se como uma individualidade singular pela forma interna como se estabelece no seu contexto.

A concepção de educação de Steiner tem como eixo central a Educação para a Liberdade, sustentada por sua compreensão fenomenológica do processo cognitivo que se constituiu em um movimento pedagógico somente a partir de 1919, quando ele tinha 58 anos de idade, já no final da sua biografia vista hoje por nós, considerando que ele faleceu em 1925.

Essa concepção educacional desenvolveu-se por uma prática de autoeducação que teve início nas práticas científicas de Goethe, durante seu processo de amadurecimento como pesquisador, e Steiner, no contato com o legado de Goethe, viu um campo de conquistas a serem expandidas. Bach Junior intitulou esse processo de “perspectiva em potencial”, ao estar imbuída pela direção do aperfeiçoamento cognitivo pela autoeducação, num viés do inacabamento do conhecimento. Assim, a intenção de Steiner “era fundar uma educação relacionada com as necessidades futuras e evolutivas da humanidade em termos de novas capacidades cognitivas” (BACH JUNIOR, 2019, p. 175). Vemos, assim, que a concepção educacional de Steiner surge de um movimento consciencial inicial de autoaprimoramento na conquista de uma ampliação da própria consciência no contato com os fenômenos da vida.

Nesse sentido, é interessante refletirmos sobre a riqueza desse movimento, que é disciplinador e criterioso do indivíduo consigo mesmo para adquirir novas habilidades cognitivas. É o ponto de partida para a prática educacional, quando pensado o trabalho do(a) educador(a) e quando pensada a tarefa educacional a ser desenvolvida com os(as) estudantes.

Historicamente, a concepção de educação de Steiner foi fruto dos impulsos do movimento antroposófico, que se constituiu por participantes insatisfeitos pelas perspectivas existenciais daquele período e procuravam um sentido mais profundo para as questões da alma e do espírito, num contexto de crise da modernidade do XIX sentida principalmente pelo caos físico e psíquico da primeira guerra mundial (1914-1918). Assim como Steiner, outros participantes do movimento antroposófico no seu início advinham do movimento teosófico, levados sobretudo pela vontade de ampliar sua abrangência em diversos âmbitos da vida prática,

45 Para a visão antroposófica do ser humano, ver item 1.3.2.

se distanciando do caráter sectário. Com a formação desse grupo de interesses em sintonia, realizaram a construção de um espaço físico em Dornach, Suíça, para acolher o movimento. Construíram, a partir de 1913, o primeiro Goetheanum, cujo nome foi uma homenagem de Steiner a Goethe, principal referência de todo o seu trabalho. “A Antroposofia nasceu, então, como uma tentativa de auxiliar o ser humano a se orientar nas suas dimensões humanas, ou seja, aprofundar-se no conhecimento e no desenvolvimento das faculdades mantenedoras das qualidades humanas que habitam o interior de cada indivíduo” (COSTA, 2017, pp. 25-26).

Com essa fundamentação, a autoeducação emerge do método científico fenomenológico de Steiner que considera o processo cognitivo, a partir da relação da individualidade com os objetos e fenômenos da vida através da percepção, numa educação crítica dos sentidos de interação qualitativa da individualidade com os objetos e fenômenos da vida observados em seu contexto.

A educação crítica dos sentidos se dá com a potencialização das percepções e com o próprio processo de aprimoramento do pesquisador que não cai na unilateralidade da subjetividade ou da objetividade, mas que dinamiza ambas numa atividade inter-relacionadora entre o universal e o particular. Como metodologia de pesquisa, a fenomenologia de Goethe é ao mesmo tempo um processo educativo. A formação do sujeito pesquisante envolve um processo de observação minucioso e metódico, de ordenação do que foi observado a partir de uma congruência que reside no objeto, de dinamização e versatilidade das representações para compreensão ampla do fenômeno e, também, o desenvolvimento das capacidades cognitivas do sujeito. Nesse contexto, a abordagem desta metodologia é fundamentalmente qualitativa, porém, exige uma focalização da atividade pesquisante com o intuito de evitar qualquer interferência do subjetivismo, ou uma prisão ao objetivismo. (BACH JUNIOR, 2019, p. 178).

Assim, a pedagogia emerge como uma prática que faça sentido aos que a orientam (educador) e aos que a ela se dirigem (educandos), valorizando a sensibilidade e o mundo mental de cada um deles voltados à qualificação das suas ações na vida. Steiner possuía um entusiasmo com o processo cognitivo, vendo-o como o auge da participação das individualidades no vir a ser. Ao se desvencilhar da teoria do conhecimento fundamentada no “a priori” de Kant⁴⁶, que ecoou de forma intensa no século XIX, Steiner aponta para uma

46 Steiner se desvencilha das duas premissas kantianas do campo da teoria do conhecimento que, segundo Steiner, não foram suficientemente analisadas por Kant e, com isso, colocando a sua própria teoria do conhecimento num ponto de partida frágil por aceitá-las (as premissas) de forma dogmática. “Há, portanto, duas premissas na maneira kantiana de formular a pergunta: primeiro, a necessidade de termos, além da experiência, mais um caminho para conseguir conhecimentos; segundo, o fato de todo saber obtido através da experiência ter apenas uma validade relativa.” (STEINER, 1979, p. 6). No viés kantiano, não acessaríamos a coisa em si, vivendo em uma dicotomia entre “eu” e “mundo”, apenas vivendo das representações que faríamos deste. Não nega que haja conhecimento a partir da experiência, mas o coloca com valor relativo e qualifica o conhecimento sem ela (“a priori”) como superior. Steiner, por sua vez, não nega que temos representações e de que viver destas seja possível e qualifique um modo de participação no mundo, mas aponta que não deveria ser tomada como ponto de partida para teoria do conhecimento. Assim, suas pesquisas acadêmicas o levaram a compreender que toda forma de adquirir conhecimento é pela experiência (do mundo e de si, do externo e do interno) e é possível chegar a conhecimento de valor universal a partir da experiência (e não só relativo).

concepção de cognição pela qual a pessoa é convidada a participar para conhecer, ao contrário de ficar como espectador, tendo que apenas repetir algo já cristalizado. A citação a seguir está presente na tese de doutorado de Steiner, desenvolvida no início da sua vida, voltada à questão do que é a cognição humana.

O resultado destas investigações é que, contrariamente à suposição geralmente aceita, a verdade não é uma reflexão imaterial de algo real, mas um produto *livre* do espírito humano, não podendo existir de forma alguma e em nenhum lugar se nós mesmos não o produzíssemos. A tarefa da cognição não é *refletir*, sob forma conceitual, algo que já exista alhures, mas, sim, *criar* um campo inteiramente novo que apenas constitua a plena realização em combinação com o mundo sensorial dado. Com isso a atividade suprema do homem, seu ato criador espiritual, acha-se organicamente integrado ao decurso geral dos fatos do mundo. Sem essa atividade nem poderíamos pensar nesse decurso dos acontecimentos como uma totalidade definida em si. Frente à sequência dos fatos, o homem não é um espectador ocioso que reproduz em sua mente, sob a forma de imagens, *aquilo* que ocorre no cosmo sem a sua intervenção, mas sim o co-criador ativo do processo cósmico; e a cognição é o membro mais perfeito no organismo do Universo. (STEINER, 1979, p.3)

Dessa forma, é fundamental na concepção de educação de Steiner, sua compreensão de verdade como algo que se materializa na e pela individualidade, a partir da experiência, e a direciona nas atividades de sua vida. Assim, a pessoa é a própria medida de si mesma, sendo cocriadora dentro do seu contexto, assumindo sua contingência, e não um sujeito universal como no viés kantiano que teria que atingir pressupostos que estariam fora de si. É importante ressaltar que não se desprende disso que cada individualidade seja uma configuração sem uma unidade que perpassa todas elas pois, como vimos no capítulo anterior, há em Steiner uma compreensão antropológica e filosófica (antroposófica) sobre a unidade do ser humano. O que Steiner chama a atenção no excerto supracitado é para o grande potencial que todos nós teríamos de participar no mundo de forma livre e verdadeira, no sentido de uma atividade disciplinada no nosso próprio contexto de experiência. De tal forma, a proposta educacional de Steiner sempre priorizaria a participação dos(as) educadores(as) e educandos(as) na atividade cognitiva e a verdade não seria repetir os pensamentos já prontos de forma abstrata e informadas pelos(as) professores(as), num esforço de memorização ou compreensão de nexos criados por outro processo cognitivo, mas de aprender a criar com a própria experiência verdades no campo da História, da Geografia, Química, e assim em diante.

Dessa forma, a autoeducação é um critério da proposta educacional de Steiner que envolve uma intensificação da pessoa dentro do seu contexto, numa polaridade entre coletividade e individualidade, a partir da qual ela, numa educação crítica do seu envolvimento com seu contexto, intensificaria sua atuação neste espaço a partir de um processo de metamorfose consciencial. Trata-se da individualidade voltar para si mesma na sua contemporaneidade, num exercício de pensar as necessidades e desafios do seu tempo, que no

viés do ensino de história seria o(a) professor(a) diagnosticar os desafios atuais do que significaria ensinar História e, a partir da consciência desperta, elaborar-se criativamente dentro desse contexto e se autorrealizar de forma saudável. Significaria também o indivíduo mover as suas próprias forças cognitivas para ler em si o envolvimento de seu pensar, sentir e querer com relação aos conteúdos históricos, passando a ter consciência de quais são seus sentimentos com relação ao seu tempo histórico, ideias fixas, chavões ou pensamentos pouco burilados com relação a temas históricos ainda presentes em nossa sociedade e se despertando para como esses estariam presentes em suas ações.

Bach Junior (2019) enfatiza, no entanto, os desafios e resistências que o paradigma dessa ciência educacional enfrenta para florescer como postura, num novo estilo de aprendizado. Há na concepção educacional steineriana uma responsabilização da individualidade por seu aprendizado, considerando suas fases da vida, mas sempre pensando na potencialização das suas capacidades cognitivas, a partir do seu momento consciencial individual. Assim, interessa mais a formação da individualidade do que o consumo de uma informação estática a ser memorizada/acumulada. Vale ressaltar que embora haja resistência para concretizar-se como postura, é este estilo educacional que deveria servir como referência teórica para o movimento educacional que se propõe a seguir a proposta pedagógica steineriana, como é o caso das escolas Waldorf no Brasil.

Portanto, as decorrências práticas da concepção educacional de Steiner perfazem um ensino que passa de início pela autoeducação docente para permitir aos estudantes desenvolverem seu entendimento do mundo em níveis de consciência que não são estáticos, mas voltados a níveis futuros de consciência, a partir de uma postura que cuida do próprio envolvimento subjetivo com a percepção subjetiva experimentada objetivamente junto aos fenômenos da vida.

Em termos práticos, a fenomenologia goethiana no ensino de ciências coloca os alunos em uma situação vivenciada de estímulo da própria atividade reflexiva e julgadora das suas percepções, sem que o educador se torne a fonte exclusiva de explicação. A prática e a teoria da fenomenologia são construídas em sala de aula e os educadores não estão no mero papel de informadores, mas de condutores do processo fenomenológico seguindo orientações como: dirigir e concentrar a atenção da consciência para uma metodologia da observação; criar uma dinâmica indagadora sobre as percepções para estimular a autonomia reflexiva dos alunos; proporcionar abertura para averiguação e constatação na formulação dos próprios juízos a respeito do que foi observado; permitir uma flexibilidade no uso da linguagem para descrição, julgamento e conclusão dos fenômenos (sem que uma linguagem padronizada seja imposta); abrir espaço para testar e comprovar conceitos; não trabalhar com modelos prévios (principalmente de caráter mecânicos) para não impor hipóteses; e incentivar diversos modos de representação como prática de uma versatilidade da intencionalidade da consciência. (BACH JUNIOR, 2019, p. 181).

Essa prática educacional visa à formação do ser humano em sua inteireza, corpo, alma e espírito e no sentir, pensar e querer, valorizando a sensibilidade na construção do conhecimento. Desloca-se, portanto, do intelectualismo de base abstracionista, que impede a riqueza da multiplicidade que a experiência oferece àqueles(as) que se dedicam a conhecê-la, pela riqueza de si mesmos(as). Trata-se na prerrogativa científica de Goethe, que Steiner (2004) ampliou, de respeitar a experiência como fonte do conhecimento, entendendo por experiência aquilo que experimentamos internamente e externamente. Assim, não se apresenta primeiro o conceito e depois a vivência. O conteúdo vem pela vivência e da observação desta chega-se ao conceito, numa ponte entre escola/pensar e realidade (BACH JUNIOR, 2012, p. 249), tendo como meta desta postura educacional de Steiner o trabalho focado no desenvolvimento consciencial para lidar consigo e com os diferentes elementos da vida, numa educação para liberdade.

Neste sentido, ao analisarmos esse parâmetro teórico da Pedagogia Waldorf, e pensarmos suas decorrências para o ensino de história, entendemos que não haveria fundamento para uma prática docente estritamente conteudista, abrindo, assim, oportunidade para a autoeducação docente que levaria a uma identidade de ensino de história de viés qualitativo que estivesse deslocado da identidade conteudista do ensino de história no ensino médio brasileiro. O ensino de história atenderia às necessidades legislatórias, sociais, culturais, econômicas e espirituais que envolvem a escola, a partir de uma postura qualitativa de ensino que respeitaria o momento consciencial da fase da vida das(os) estudantes de ensino médio e da presença do(a) educador(a) diante destas(es).

Não só a concepção educacional de Steiner se desloca do conteudismo, intelectualismo e do materialismo, mas também sua visão de História, uma vez que valoriza o movimento do olho do espírito na observação das ações das individualidades no tempo, para a construção de conhecimentos como representação simbólica das conexões de uma época, tendo como meta despertar a consciência para seus níveis conscienciais do estado de sonho e de sono.

As orientações pedagógicas de Steiner abrem, de forma fundamental, espaço para uma atmosfera escolar que possibilite uma produção qualitativa do conhecimento histórico escolar, não apenas de reprodução de um conhecimento vindo de outros ambientes, numa relação consumista com o conhecimento histórico acadêmico, em que professores se apropriariam⁴⁷

47 Considerando que haveria também a possibilidade da simples reprodução sem a devida reflexão sobre o conhecimento histórico acadêmico.

deste e apenas o reproduziria para memorização das (os) estudantes em sala de aula, exigindo isso em suas avaliações.

Essa perspectiva se abriria para a possibilidade do ensino de História respeitar o que os estudantes trazem consigo, da relação das experiências biográficas das (os) estudantes com os impulsos históricos de seu próprio tempo, respeitando, assim, o princípio educacional steineriano de construir com os(as) estudantes um conhecimento que tenha sentido em suas vivências do mundo. Mas não nos parece que seja uma postura simples diante da diversidade do contexto de sala de aula e das questões que envolvem o ensino de uma disciplina que lida com algo que sobrevive (e poderia ser experienciada no viés steineriano) de forma invisível (pelos impulsos, forças, correntes e contracorrentes) e visível (pelos documentos históricos que materializam aquilo que não é visível). Isso levantaria problemas como, por exemplo, se seria possível conhecer um passado sobre o qual os estudantes não sentiriam a presença em suas vidas ou ainda não tomaram consciência sobre ela. Ao mesmo tempo, os documentos históricos são representações do vivido – o(a) historiador(a) chega sempre depois e pelos documentos históricos tem acesso ao vivido já representado. No entanto, trata-se de:

Assumir que a escola, o professor e o estudante são sujeitos centrais na construção de um conhecimento histórico específico ampliou o próprio campo do ensino de história, que passou a se preocupar também com as potencialidades da formação do pensamento histórico de crianças e jovens. Não apenas conhecer os acontecimentos passados, mas privilegiar o investimento em dotar os estudantes de instrumentos para a análise e interpretação desses processos que lhes permitam construir sua própria representação do passado. (SILVA, 2019, p. 54).

Por outro lado, o otimismo de Pierry Levy (1999) deve ser considerado, pois existem contribuições do amplo acesso a informações pela *internet*, como também pela possibilidade de podermos nos servir de ferramentas digitais como apoio para a construção do conhecimento histórico escolar, servindo esta como ferramenta para práticas docentes. Trata-se de nos atermos ao essencial e fecundo diante do “Segundo Dilúvio”, termo utilizado por Levy para apontar para a grande quantidade de informações que nos pressiona com intensidade, a partir da cibercultura, para navegarmos por este aspecto social que incide sobre a identidade do ensino de história contemporâneo. Neste viés, entendemos que Rudolf Steiner possivelmente contribuiria para que possamos construir esta arca da tarefa educacional que tem por fundamento o desenvolvimento da qualidade dos indivíduos enquanto seres históricos no viés do sentir, do pensar e do querer. Isso não faz sentido com a finalidade da prática docente centrada no acúmulo de dados sobre fatos históricos mas, sim, com a interação consciencial do estudante com sua própria atuação na vida social (BARTONICZEK, 2008). Os desafios contemporâneos do ensino de história lidam, de modo particular e inédito, com uma ampla

circularidade de informações históricas, a partir dos meios de comunicação virtual, colocando o problema de como se caracteriza atualmente a finalidade do ofício docente na construção do conhecimento histórico escolar juntos de seus(as) discentes. Uma vez que o acesso às informações no campo da História tem um volume extenso aos interessados, bastando aparelhos e *internet* para acessá-los, a primazia do campo educacional pode perder o seu sentido quando centrado no depósito de informações sobre a História no ambiente da sala de aula, sendo útil a finalidade de ressignificar o ensino de história na atualidade.

Vimos que Rudolf Steiner (1982a) criticou o ensino de história de seu tempo por não proporcionar o autoconhecimento e ficar restrito ao chavão “causa e efeito, causa e efeito” numa visão materialista de encadeamento dos fatos, conforme analisamos no capítulo anterior. Ao mesmo tempo, utilizou a imagem “foco de luz” para orientar a observação da História, verificando as conexões, impulsos e correntes espirituais que proporcionaram a presentificação dos fatos históricos. Wesley Silva (2019) explica que mesmo superando as relações de causalidade na história que tomava emprestado do âmbito das ciências naturais uma perspectiva de busca de padrões, linearidade, determinismos e leis gerais na história, a tarefa de caracterizar a causalidade histórica se mantém, mas de forma mais complexa, a qual acreditamos fazer sentido com a perspectiva de Steiner de recusa da abordagem de causa e efeito no viés materialista e apontar a abordagem qualitativa presente na imagem “foco de luz”. Neste sentido, a História ensinada fomentaria nos estudantes uma compreensão da presença de múltiplas temporalidades em um acontecimento histórico e uma atribuição de sentidos às ações humanas. É importante, nesse sentido, que os materiais oferecidos na escola e a tarefa educacional do professor de história não incorram em “simplificações explicativas, estereotipadas e caricatas, suscitando a compreensão da ação de múltiplas temporalidades em um dado evento, furtando-se de ensinamentos históricos como verdades absolutas ou relativismos extremos” (SILVA, 2019, p. 38).

Por fim, outra decorrência importante que destacamos dos fundamentos teóricos da visão educacional e sintomatológica de Steiner, é de um currículo de História que faça sentido com a realidade local da escola/educadores/educandos e que priorize a observação do(a) educador(a) de como esse currículo aconteceria na consciência dos(as) estudantes, para estabelecer estratégias voltadas para que o currículo seja uma exigência interna dos(as) educandos(as) (BACH JUNIOR, 2018). Entendemos que também neste aspecto haveria uma contribuição dos fundamentos teóricos da Pedagogia Waldorf para que o ensino de história não se restrinja a conteudismo praticado para atender às pressões mercadológicas e eurocêtricas.

2.3 A INTERAÇÃO ENTRE O EDUCADOR E O ESTUDANTE NO ENSINO MÉDIO

A proposta teórica da Pedagogia Waldorf abre-se para que cada campo de encontro entre educadores(as) e educandos(as) seja singular, se realizando a partir das características específicas do ambiente interno de cada sala de aula e num encontro em que a fase biográfica do(a) educador(a) encontra-se diariamente com a fase da vida dos(as) estudantes de cada sala com cada um deles numa presença específica num encontro para ampliarem suas consciências, desenvolvendo competências e habilidades, a partir de determinados conteúdos curriculares. Assim, nosso objetivo neste tópico é considerar teoricamente os princípios steinerianos que servem como referência para o trabalho docente no ensino médio, foco da pesquisa empírica deste trabalho de dissertação.

É interessante observar, neste sentido, que a dimensão dos princípios steinerianos para cada uma das escolas fundamenta-se na aplicação da ideia de liberdade: primeiro, “no corpo docente como seres em formação prevalentemente autônoma”; e, segundo, “no corpo discente como seres em formação predominantemente heterônoma” (BACH JUNIOR, 2012, p. 119). E, no mesmo sentido, pela realização pedagógica da ideia de liberdade nos seguintes aspectos escolares: (i) estrutural/currículo, no respeito fenomenológico de desenvolvimento da consciência humana, cujos conteúdos são apropriados a cada fase do desenvolvimento humano, no viés antroposófico; (ii) processual/metodológico, nas orientações gerais para os procedimentos pedagógicos; (iii) relacional/didática, nas relações internas da de uma escola Waldorf; e (iv) fundamental/teórico, que abarca o ser humano nas dimensões física, vital, psíquica e espiritual. (BACH JUNIOR, 2012).

Nessa perspectiva, educar é uma relação entre teoria e prática, dependendo em última instância da compreensão que o educador tem de tal teoria. Por isso, a importância que se teria sobre a valorização da formação de professores nas escolas Waldorf para o aprofundamento da compreensão da pedagogia Waldorf. Steiner deixou clara a autonomia do trabalho docente; consequentemente, somente existe o espírito da escola Waldorf. Nesse sentido, não há espaço nos fundamentos da Pedagogia Waldorf para a importação de uma “cartilha Waldorf”, como importar práticas da Alemanha, oprimindo o processo criativo contextualizado (BACH JUNIOR, 2012, p. 261).

O professor é tido como a “alma viva de uma escola Waldorf” (LANZ, 1979, p. 107); no entanto, sem perder de vista o papel dos demais agentes responsáveis pelo desenvolvimento dos(as) estudantes, principalmente dos pais, mantendo uma unidade educacional potencializada

cada vez mais pelas atividades escolares em que estes participam e na constituição das decisões comunitárias da escola. Assim, a escola não é um depósito dos(as) filhos(as) e nem é atribuída aos(às) professores(as) uma responsabilização unilateral pelo desenvolvimento cognitivo dos filhos. Mas, dito isso, ao mesmo tempo que os(as) professores(as) de escola Waldorf deveriam possuir autonomia para desenvolver seu trabalho pedagógico, a eles é creditado um “profundo senso de responsabilidade”, conforme aponta Lanz (1979, p. 106).

Trata-se, no entanto, de uma responsabilização diferente da que poderia decorrer de um viés neoliberal que pode incidir sobre as escolas em que os(as) professores(as) amarrados(as) a uma estrutura burocrática e educacional pouco aberta a inovações individuais e que não valorizariam a personalidade do professor de forma integral, acabam sendo responsabilizados pelo resultado estrutural do sistema de ensino que os envolve⁴⁸. A responsabilidade docente no viés da concepção steineriana é, sobretudo, com relação à autoeducação da sua presença num ambiente em que ele tem uma liberdade mais ampla. Mesmo assim, é uma autonomia com respeito às decisões comunitárias escolares e à legislação vigente na sociedade em que a escola está inserida. Segundo Röhr (2007), ao compreender por educação um processo intencional, a “Educação, nesse sentido, não existe sem o educador que assume a responsabilidade que cabe a ele na humanização do educando, cumprindo as tarefas educacionais que essa humanização envolve” (RÖHR, 2007, p. 58).

Considerando o ato educacional como intencional, voltado à humanização do ser do(a) educando(a), o fenômeno da autoeducação do(a) educador(a) destaca-se como elemento necessário de qualificação dessa tarefa. Entende-se, assim, que a presença integral do(a) educador(a) é o primeiro contato pedagógico com os(as) estudantes. Na compreensão da Pedagogia Waldorf não há uma dicotomia entre a realização pessoal do(a) educador(a) e sua prática docente: “Os educadores realizam suas existências enquanto realizam suas tarefas profissionais” (BACH JUNIOR, 2012, p. 270).

Vale ressaltar que a Educação para Liberdade se insere primeiro na autoeducação docente e depois é incorporada pela prática educacional, com o objetivo de preparar os(as) estudantes para a própria conquista da liberdade, num processo autoeducativo individual que depende da intensidade com que cada ser vai conduzir seu processo.

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 ele conquista hoje, a partir de si mesma (autodeterminação), é a construção contínua da base para continuar existindo

48 Sobre este assunto, ver tópico 3.1.

(autorrealização). A intensidade e a qualidade da conquista de hoje e de sempre está baseada no eixo individual. (...) A Pedagogia Waldorf tem a intenção de criar a interação social propícia para o fomento desta descoberta, 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. (BACH JUNIOR, 2012, p. 264).

Neste sentido, tem a relação que o(a) professor(a) de história possui com a disciplina por meio da qual ele(a) atua como educador(a) uma dimensão importante, pois ela se apresentaria na liderança que o(a) educador(a) exerce durante o desenvolvimento da tarefa educacional. Disso decorre que possivelmente o primeiro contato com vários eventos históricos poderiam decorrer da atividade desse(a) professor(a). Portanto, caberia compreender a qualidade da formação do conhecimento da história desse(a) docente, a relação do seu pensar, sentir e querer com a história, sua noção de temporalidade histórica, sua percepção da história sobre a utilidade do conhecimento histórico para sua vida e outras características que são importantes ao pensar a História num viés sintomatológico.

Bach Junior (2012), numa pesquisa qualitativa durante seu Doutorado, estudou a Educação para a Liberdade nas Escolas Waldorf do Brasil. Das narrativas que se constituíram a partir das entrevistas com professores(as) Waldorf, em que procurou investigar o âmbito da consciência destes(as) professores(as) com relação ao papel da Pedagogia Waldorf na conquista da liberdade/autonomia dos(as) seus(as) estudantes, destacaram-se três categorias discursivas sobre o entendimento dos(as) professores(as) sobre o significado de se educar para a liberdade: (i) educar para a liberdade é desenvolver de modo integral o pensar, o sentir e o querer; (ii) educar para a liberdade é contribuir para a elaboração de autoconhecimento; e (iii) educar para a liberdade é superar determinismos. Analisaremos o essencial dessas categorias para a compreensão da educação para a liberdade, pois perpassariam também como fundamentos para as aulas de História, servindo como referência para o desenvolvimento de competências e habilidades durante a tarefa educacional dos(as) educadores(as).

A primeira categoria corresponde à visão trimembrada do ser humano que é a base teórica da Pedagogia Waldorf⁴⁹. Cada aula numa escola Waldorf é integrativa, com o objetivo de trabalhar o pensar, sentir e querer, num preparo para o pensar intuitivo e para o individualismo ético, que se dá por um processo de conquista (dialógico), e não pelo processo de acúmulo de conteúdo. Por isso, a importância da disposição do(a) professor(a) em provocar

49 Bach Junior (2012) nos alerta, contudo, que a fenomenologia do desenvolvimento da consciência humana possui sua complexidade própria, fora de esquematismos. Trata-se de uma compreensão do ser humano peculiar, que desviava do que se tinha então no período contemporâneo ao Steiner, sustentada numa cosmovisão, num posicionamento antropológico e epistemológico.

o envolvimento, pensando a interação do sentir, pensar e querer dos(as) estudantes durante a aula, sem “dar a verdade” sobre o assunto, que seria no viés da educação “bancária”. Nesse sentido, prepara-se o indivíduo para viver em sociedade de forma qualitativa, ao prepará-lo para si mesmo.

Essa categoria tem uma relação muito forte com o desenvolvimento do currículo e da avaliação com os(as) estudantes, quando são observados(as) como individualidades com uma interação singular entre seu sentir, pensar e querer. Não se privilegia que os(as) estudantes tenham que decorar conteúdos para uma avaliação, mas que se potencialize a tarefa educacional para uma abertura deles(as) para a aula. Assim, a resposta não é tida como algo fechado e acabado porque ela pode se expressar de diversas formas sem redundar num relativismo extremado que desrespeite a unidade do fenômeno estudado valorizando, desta forma, a ativação do pensar, sentir e querer dos(as) estudantes com a objetividade do tema. Não deveria existir um sistema punitivo de uma escola tradicional que demande a compreensão e nem a intenção de inculcar informações. Pretende-se despertar a vontade, o sentimento e o pensar dos estudantes para que o currículo seja uma exigência interna e não externa. “Este é um ponto que liga a prática da Pedagogia Waldorf com a *A Filosofia da Liberdade*, onde Steiner (2000, p. 184) salienta a não intenção de inculcar conhecimentos, nem a obrigação de compreensão.” (BACH JUNIOR, 2012, p. 250).

Na abordagem sobre o pensar há um aspecto dessa categoria de forte relevância atual, que é a ativação do campo mental como treinamento para o pensar intuitivo; caso contrário, a consciência repousaria na passividade mental. A relação entre teoria (Pedagogia Waldorf) e prática (escola Waldorf) precisa de um aprimoramento constante dentro do universo da experiência, para que a prática não se torne mecânica e, com isso, limitadora da potencialidade humana e uma fragmentação humana. Por isso, a importância da sensibilidade na Pedagogia Waldorf e o esforço em instigar os estudantes a desenvolverem sua própria compreensão.

Com relação ao sentir, Bach Junior analisa a importância dessa força anímica que transforma a qualidade do processo mental e, assim, destaca-se na Pedagogia Waldorf a importância de potencializar a criatividade em todas as aulas, independente da disciplina. Assim, a adoção dos princípios artísticos ocorre em quatro dimensões: (i) educação para arte (curricular); (ii) arte na educação (metodológica); (iii) educação através da arte (didática); e (iv) educação como arte (filosófica e antropológica) (BACH JUNIOR, 2012, p. 118). Segundo um dos professores entrevistados por Bach Junior (2012, p. 253), os(as) estudantes exploram sua própria expressividade e desenvolvem confiança em si, nas suas potencialidades. Mas essa conquista deve ocorrer primeiro no(a) educador(a), mantendo o conteúdo da sua disciplina viva

dentro de si. A criatividade é um recurso pedagógico de desenvolvimento da qualidade, que permite um aprimoramento da inteligência para a qualidade, não se reduzindo apenas à quantidade.

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 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. (BACH JUNIOR, 2012, p. 254).

Um grande problema para o desenvolvimento da Pedagogia Waldorf é a indústria cultural, da cultura midiática com imagens prontas para serem consumidas. Assim, 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” (BACH JUNIOR, 2012, p.255). A conquista da liberdade não é possível sem o exercício da vontade, o que redundaria numa passividade e conformismo perante os fenômenos da vida, sem movimentar-se a partir das causas individuais.

A segunda categoria refere-se à contribuição docente para o autoconhecimento dos(as) discentes. Uma categoria não exclui a outra por serem complementares. Assim, a trimembração do desenvolvimento humano é o suporte do autoconhecimento e este não é unilateral, pois é uma unidade entre o sentir e o pensar pela percepção dos objetos/fenômenos. E só se pode saber se seu querer é livre pelo autoconhecimento. Os entrevistados por Bach Junior levaram isso para o âmbito individual como conquista para a liberdade. O “equilíbrio é o desenvolvimento simultâneo da vida cognitiva e da vida afetiva” (BACH JUNIOR, 2012, p.65).

O autoconhecimento é algo dinâmico, que não está acabado e estático no tempo, tendo sempre capacidades ainda latentes a serem despertadas. Ele está ligado à resiliência, que é o suporte para a individualidade enfrentar novos desafios. Assim, não se restringe às informações sobre si, como lembranças individuais e características psicológicas e físicas, mas é baseado numa experiência concreta de autoconhecimento prático que busca conhecer as próprias capacidades pelas vivências, estudando a relação consigo e com outros, sendo determinante para novas realizações e pela conquista de novas capacidades (BACH JUNIOR, 2012, p.263).

Portanto, é importante que o docente não apresente um conhecimento pronto para o(a) estudante, num ato de permitir que este descobrir as coisas e a si mesmo. Valoriza, neste sentido, o “algo a mais” que brota do(a) estudante, o que requer o enfrentamento do medo docente de não ter suporte para lidar com a surpresa do(a) estudante. No entanto, o não cerceamento não

garante que o ser será livre porque é algo externo. Ser livre é algo da individualidade e esta é que se autodescobre.

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. (...) 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. (...) Daí que liberdade na educação, pelas palavras da professora, é não colocar a criança no baú, pois este “objeto” é o estorvo para processualidade existencial do ser do educando e do educador. O baú é a forma que deforma o ser e “liberdade é quanto 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 aberto o trabalho pessoal e existencial para o educador aprender, através de sua autoeducação, a não colocar o “baú”. (BACH JUNIOR, 2012, p. 266)

No parágrafo acima, compreende-se como o não cerceamento é importante na Pedagogia Waldorf para que o aluno treine a sua coparticipação na dinâmica criativa do mundo ideativo, destacando que o medo é um obstáculo tanto para o(a) educador(a) como para o(a) educando(a). O cerceamento é um obstáculo ao autoconhecimento discente; por isso, a importância da autoeducação do(a) docente a partir do seu próprio autoconhecimento. A educação na Pedagogia Waldorf tem que ser dinâmica, propiciando uma tessitura aberta à participação criativa do aluno, com narrativas que sirvam de base, mas não ponto final, como algo estático.

Por fim, a terceira categoria “educar para a liberdade é superar determinismos”, aponta para a existência de vários possíveis determinismos aos indivíduos como o cultural, o biológico, o econômico, entre outros. No entanto, assumi-los significaria negar o princípio ético da responsabilidade, pois uma vez que não seria o indivíduo o responsável pelo que faz, mas aquilo que o determinaria, faria com que a noção ética de responsabilidade e da própria educação fosse desnecessária. A Pedagogia Waldorf não entende que haveria uma redução dos condicionamentos externos e justamente aponta para a necessidade de tomar autoconsciência desses condicionantes internos e externos para construir a própria liberdade, sendo muito importante ressaltar que para atingir tal fim há a necessidade de uma tarefa educacional que ofereça aos estudantes treinamento para tomadas de decisão, superando uma postura conformista diante dos fatalismos.

Atualmente, uma prática educacional bem conduzida tendo em vista essas três categorias teria um papel importante no âmbito das aulas de História em prol de uma relação saudável consigo e com os outros, intra-relacionamento e inter-relacionamento, respectivamente. O desenvolvimento educacional do pensar, sentir e querer pelos fundamentos

da Pedagogia Waldorf poderia contribuir para a riqueza de experiências dentro da sala de aula com o conhecimento da história sem redundar em posturas patológicas como narrativas sem fundamento ou mesmo pela necessidade de querer impor sua representação pessoal aos demais (COSTA, 2017, p.56). Ao mesmo tempo, pelo viés da sintomatologia histórica, valoriza-se a realização da história na própria personalidade, num processo que envolve tanto o autoconhecimento como também uma expectativa de futuro, além da possibilidade de superação de obstáculos.

Para Steiner o projeto educacional não se reduziria ao “ouse saber” kantiano que tinha na razão o seu apogeu e limite como potencial cognitivo humano. Steiner compreende que existiriam outros níveis cognitivos mais profundos do que a razão e seriam metamorfoses desta, a partir de uma outra qualidade entre o pensar, sentir e querer, do autoconhecimento e que contribuiria na superação de determinismos, concentradas no pensar intuitivo do qual decorre o individualismo ético. “Apesar de o espírito da modernidade no ocidente ter promovido o destaque da atividade pensante no ser humano, transformando-a na característica chave para defini-lo, a humanidade envolve igualmente afeto e volição” (OLIVEIRA, 2019, p. 63). Por isso, conforme analisa Oliveira (2019, p. 64), o pensar, sentir e querer deveriam ser fortalecidos simetricamente pois coexistem e, em determinados casos, o que há é apenas a predominância de uma delas.

Bach Junior (2012, pp. 83-134) se dedicou à complexidade do pensar intuitivo e do individualismo ético. Segundo ele, o pensar intuitivo é um exercício inicial da liberdade humana, por meio do qual a individualidade auto-observa, sem a mediação da razão e do conhecimento analítico, a vivência da própria atividade mental e toma consciência de suas manifestações, o que não depende de circunstâncias materiais externas e internas para sua realização. Ele é a liberdade em si, pois não há coação sobre si e é um ato que se autodetermina. Assim, o foco da Pedagogia Waldorf não está nos pensamentos já cristalizados, “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”, de tal forma que o pensamento não seria o ponto inicial mas, sim, o “eu” que é o centro de onde emanam os pensamentos.

Essa atividade no pensar intuitivo inaugura no indivíduo uma superação da própria subjetividade, levando-o ao reconhecimento da sua individualidade autêntica, o que tem decorrência para a vida cotidiana, pois por essa competência interna a individualidade garante uma sintonia entre a ideia ativa e o ato volitivo, vivenciando o próprio pensar. Assim, a individualidade amplia seu potencial cognitivo em congruência com a liberdade humana, a

partir da qual a representação moral está de acordo com o domínio de si sobre o processo pensante. “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” (BACH JUNIOR, 2012, p. 93)

Ao mesmo tempo, a conquista da competência do pensar intuitivo é um campo de possibilidades para cada individualidade em ações autenticamente éticas. O objetivo de Steiner não é apontar todos os limites de uma ação para liberdade, mas evidenciar o pensar intuitivo e o individualismo ético como campo de possibilidades e ensejo para uma ação autenticamente ética.

Nesse viés se dá a possibilidade do individualismo ético, do indivíduo como seu próprio limite, não precisando receber o conteúdo ideativo de suas ações de algo que lhe seja externo. “Não existe individualismo ético se o indivíduo não desenvolveu em si e por si próprio o conceito de si mesmo” (BACH JUNIOR, 2012, p. 107). Ao mesmo tempo que teriam indivíduos com poucas ideias e necessitassem recebê-las de outras pessoas, existiriam os que são ricos em ideias, mas limitados por sua imaginação moral, não conseguindo transformar suas ideias em representação moral, em ações. Steiner, num sentido existencial, propõe a solução pelo individualismo ético, pela liberdade como finalidade ética existencial, espiritualizada e individualizada, podendo ser realizada por qualquer pessoa independente do seu lugar e tempo, mas não pelo amor a ele mesmo (egoísmo e subjetividade) e, sim, por amor à ação, com altruísmo e abnegação em prol da ação.

No mesmo sentido, essa liberdade exige disciplina para a conquista de si e disso nasce um dever que a individualidade configura a si mesma como referência para sua conduta, na perspectiva do direito do dever, em querer o dever particular, não como no viés kantiano de leis morais universais. Assim, 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” (...) “A ideia de liberdade humana é uma só, mas na realidade é uma infinidade de manifestações” (BACH JUNIOR, 2012, p. 104).

Dessa forma, a autoeducação do(a) professor(a) de História se daria pela intensificação da sua consciência sobre seu próprio tempo histórico, das forças históricas locais presentes na cultura escolar dos(as) estudantes, em vista de práticas docentes que dialoguem com a sensibilidade históricas dos(as) estudantes. Entende-se, nesse viés, que para um conhecimento histórico escolar qualitativo, que envolva os(as) estudantes de forma integral, pelo pensar, sentir e querer, e numa percepção plural, pela própria diversidade histórica presente na vida dos(as)

estudantes em sala de aula, seja ensejo para uma autoeducação docente que leve em conta a própria compreensão dos(as) professores(as) da sua historicidade em nível mais profundo.

Esse processo de autoeducação envolve, portanto, um processo de metamorfose do(a) docente. Assim, ele também não se reduziria ao *ouso saber* kantiano porque Steiner tem uma perspectiva de que a consciência humana pode passar por metamorfoses, pela relação dinâmica cognitiva entre o pensar, sentir e querer que proporcionaria outras formas de conhecimento para além da racionalidade, que caracterizou a temporalidade da modernidade, mas já entrou em crise no decorrer do século XX. Dessa forma, Steiner apoia-se numa visão integral da individualidade para pensar o próprio processo cognitivo, o pensar mais abrangente, o pensar intuitivo, culminado em uma qualidade de ousadia docente que se vê num caminho único, pela capacidade observar dentro do próprio contexto possibilidades de uma trajetória única.

2.4 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PERSPECTIVAS PARA PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS WALDORF

Neste tópico vamos analisar como a concepção do ensino de história estaria sendo configurada em publicações sobre as aulas de História presentes no site da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, possivelmente utilizado como referência para os(as) professores(as) das escolas Waldorf do Brasil. Nosso objetivo é dar andamento na análise teórica, vendo como ela se evidenciaria nas compreensões dos próprios indivíduos que atuam dentro desses espaços.

Quatro publicações sobre o ensino de história estão presentes nessa base de dados, sendo duas delas referentes a publicações de pesquisadores alemães sobre o ensino de História no viés antroposófico, Christoph Lindenberg (2003) e Andre Bartoniczek (2008), traduzidas para o português e incorporadas ao periódico a que faz referência, sem nenhuma discussão específica sobre o texto incorporado. Houve outros dois ensaios escritos pelos docentes das escolas Waldorf do Brasil Isabel Schievenin (2002) e Irceu Munhoz (2011). Exceto o trabalho de Schievenin (2002), uma narrativa sobre a História no Oriente Médio como contribuição para o ensino de História do quinto ano, os demais escritos anunciam ideias sobre o trabalho docente nas aulas de História e delas pretendemos discutir alguns aspectos com a possibilidade de verificar uma certa identidade do trabalho docente nas aulas de História que perpassa esses textos.

Em seu texto Lindenberg (2003) trata da importância da narrativa histórica feita pelo(a) professor(a) durante suas aulas, a partir do foco de que seria a principal referência para que

os(as) estudantes vivenciassem a história em si, através de imagens mentais. Nessa perspectiva, ele aponta na direção de uma prática cuja narrativa deveria ser a mais viva e menos abstrata possível, pois isso garantiria uma sintonia com a imagem representada internamente pelos estudantes através de sua fantasia. Ele comenta o seguinte:

O professor diz: “depois que Colombo fez todos os preparativos de viagem, ele partiu!” Talvez o adulto até saiba o que pensar quando diz “preparativos”, as crianças porém, não têm como fazer uma imagem representativa desta palavra, ou talvez até pensem que significa preparar a mala! Para falar a verdade, a linguagem está cheia de expressões abstratas como estas: “Passando por grandes sacrifícios, Alexandre atravessou o deserto”, “Com enorme poder de persuasão, César convenceu suas legiões a aguentarem mais”, “Com todos os meios, os Imperialistas exploravam os povos das colônias sob seu domínio”. Para vencer esta linguagem cheia de abstrações, julgamentos e até preconceitos, o professor poderá perguntar-se, como adquirir, para si, uma imagem exata dos preparativos de Colombo! (LINDENBERG, 2003)

Assim, na perspectiva educacional steineriana vemos que Lindenberg aponta para a necessidade da autoeducação do(a) professor(a) de História para qualificar a narrativa que ele(a) utilizaria em sala de aula, direcionada para a importância do(a) docente exercitar a própria capacidade de representação de forma mais viva possível, “Conquistar conhecimento e ter representações internas é um processo longo que precisa ser preparado de longa data” (LINDENBERG, 2003). É ressaltada a importância da interdisciplinaridade nesse processo de estudo e preparo das aulas voltadas para apresentar imagens vivas da história aos estudantes. O autor compreende que isso sobrecarregaria o preparo das aulas dos(as) professores(as) e, como alternativa/estratégia, sugere a escolha do estudo de determinada personalidade histórica de um período como representação de uma época, sem precisar tratar de toda história referente a tal período, saturando-o. Dessa forma, se o “professor for capaz de criar uma imagem para si da verdade multifacetada e complexa, então ele poderá descrever algumas poucas individualidades bem escolhidas, preenchendo a época inteira” (LINDENBERG, 2003).

O foco desse trabalho docente é, num primeiro momento, de que a aula seja interessante para os(as) estudantes, mas não na perspectiva de que estes(as) estejam passivos diante da narrativa histórica, mas considerando o esforço dos(as) estudantes em transformar as palavras do(a) professor(a) em imagens através da própria fantasia, singularizando a narrativa do(a) professor(a). Depois disso, Lindenberg (2003) acentua a necessidade de na próxima aula, após um período de repouso da mente dos(as) estudantes (período de sono⁵⁰), o(a) professor(a) analisar com os(as) estudantes, ouvindo-os(as), sobre como eles(as) assimilaram os fatos tratados, as condições históricas e os efeitos de certos processos. Segundo o autor, é muito

50 É uma especificidade da Pedagogia Waldorf valorizar a necessidade de um repouso mental (pausa) ou do efeito proporcionado no conhecimento após uma noite de sono, que professores(as) podem constatar trabalhando em sala de aula não cobrando dos(as) estudantes um saber imediato.

importante que a narrativa do(a) professor(a) seja a mais objetiva possível no primeiro momento, evitando os próprios julgamentos sobre a narrativa, para que nesse segundo momento os(as) estudantes consigam desenvolver o próprio pensamento. Nesse segundo momento, o(a) professor(a) deveria estar atento para o “modo de pensar dos seus alunos”, verificando se teve algum mal-entendido e se haveria a necessidade de incentivar o(a) estudante para aprofundar suas ideias, com maior embasamento. “O professor, portanto, não dirá: isto está certo, ou isto está errado, muito mais perguntará: por que você vê a questão desta forma? Que mais poderia comprovar o que você está dizendo?” (...) “O mais importante, de qualquer forma será que os alunos possam formar suas próprias ideias e seus julgamentos, aprendendo a expô-los. Devem aprender a pensar de forma independente” (LINDENBERG, 2003).

Lindenberg (2003) centra-se nisso e, segundo ele, por mais que a aula dessa forma esteja mais centrada no professor, o objetivo deveria recair sobre a formação de pensamentos dos(as) estudantes. Aqui residiria o espaço nas aulas de História para uma “atividade verdadeira e livre dos alunos”, desde que o professor construísse esse espaço de atuação dos(as) estudantes nas aulas, abrindo-se às surpresas e suas possibilidades. “Neste caso o ensino não é uma farsa, não é centrado no professor, mas orientado no próprio aluno; o professor deve somente fazer papel de ‘parteiro’⁵¹; ele apresenta o conteúdo e faz os alunos raciocinarem e terem ideias que não faziam parte do conteúdo apresentado pelo professor!” (LINDENBERG, 2003).

Munhoz Júnior (2011), professor de História de uma escola Waldorf aqui do Brasil, aponta uma sugestão de prática pedagógica para as aulas de História parecida com essa de Lindenberg (2003); no entanto, diferenciando-se ao apontar diretamente algumas categorias pedagógicas centrais da concepção educacional steineriana. Assim, com o objetivo de se constituir numa educação para liberdade, a proposta é de que as aulas de História fossem organizadas da seguinte forma:

I – Narrativa detalhada e objetiva. Construção muito rica de imagens com vivência temporal. Sempre buscando a imparcialidade. (Apresentação dos sintomas da História). II – Exploração dos sentidos trabalhados animicamente na narrativa. Momento de todos colocarem seus sentimentos em relação àquilo que foi trazido. (Momento caótico). III – Momento de chegar aos conceitos, às causas e suas consequências. Construções de relações, visão ampla do conteúdo e suas ramificações. Os detalhes nas entrelinhas da História e as conexões com outras áreas das Ciências. (Pensar complexo). (MUNHOZ JUNIOR, 2011).

Esses momentos, conforme depreende-se dos apontamentos de Munhoz Júnior, apresentam similaridades com os de Lindenberg: (i) a importância do repouso entre os

51 Esta frase de Lindenberg (2003) lembra a maiêutica socrática presente na obra de Steiner e Paulo Freire (BACH JUNIOR, 2012, p. 335)

momentos, uma “boa noite de SONO” (MUNHOZ JUNIOR, 2011); (ii) destaca-se a importância de uma narrativa viva e imparcial, numa construção rica de imagens temporais; (iii) e a importância de no momento final o(a) estudante poder chegar, por si, às suas conclusões. No entanto, ele destaca a importância dos sentimentos dos(as) estudantes, direcionando para uma possível construção do conhecimento histórico escolar com base no sentir dos(as) estudantes, assim como a educação do pensar no viés da complexidade, algo que Lindenberg (2003) não havia apontado. Verifica-se que não fica explícito o exercício do querer nessa proposta pedagógica.

Uma outra questão que se coloca sobre essa proposta é a imparcialidade na narrativa. Pensando pelo viés da teoria do conhecimento de Rudolf Steiner, que sustenta a Pedagogia Waldorf, pensamos que a imparcialidade nas Ciências Humanas deveria corresponder mais a uma objetividade em referência aos fenômenos tratados e pela ausência de juízos subjetivos que não correspondessem ao contexto deste fenômeno, mas não à imparcialidade no viés dos paradigmas fundamentados no empirismo ou no racionalismo. Sabemos que as próprias escolhas na apresentação dos acontecimentos históricos (sintomas) correspondem a um envolvimento do próprio docente com o conhecimento histórico. Outro aspecto que tomamos nota é de que ele cita o conceito de sintoma, abrindo-nos a possibilidade de que tenham contato com a sintomatologia histórica de Rudolf Steiner.

Destacamos, também, que Munhoz Júnior (2011) deixa indícios de trabalhos de autoeducação, ao apontar para os estudos do Grupo de Ciências Waldorf entre professores das escolas Waldorf e a necessidade da intensificação do “impulso de troca” para superar desafios no âmbito educacional, pela possibilidade de os(as) professores(as) compartilharem experiências de práticas educacionais entre eles(as) e estarem abertos(as) para análises, no viés de uma autoeducação pela troca coletiva e pelo exercício do autoconhecimento.

Por fim, o texto de Bartoniczek (2008) é o que mais discute sobre o ensino de história, a partir do referencial teórico de Rudolf Steiner, tanto por seus trabalhos sobre Educação como por sua visão sobre a História. Bartoniczek escreve seu texto no sentido de defender a importância do ensino pautado no conteúdo imagético durante o ensino médio, o que, diz ele, poderia ser questionado por não levar ao pensar conceitual capaz de abstrair, pois é uma fase que os(as) estudantes procuram “o chão firme do conhecimento indubitável que nesse mundo nos permite sermos Homens autoconscientes” (BARTONICZEK, 2008). Isso, segundo ele, estaria levando a uma insegurança por parte dos(as) professores(as) com relação à imagem, ou colocando-a “no mesmo patamar com a preocupação da apresentação sensória-concreta no

sentido da didática das técnicas de contar, interações ou o uso de filme, foto, entre outras” (BARTONICZEK, 2008).

Ele defende que no viés do paradigma steineriano não haveria uma tensão entre ciência/fantasia e realidade/imagem, podendo ela ter um papel importante na pedagogia do ensino médio, e para a História Steiner teria defendido explicitamente um “conhecimento imaginativo”. Trata-se, segundo Bartoniczek, na perspectiva da sintomatologia histórica de Steiner, de compreender os fatos históricos por si só como imagens/sintomas que expressam o âmbito real invisível de forças e impulsos ideativos que criam a realidade exterior. Assim,

Os fatos não são já por si realidades, porém, a *expressão* delas – portanto imagem. Por isso Steiner fala afinal em “sintomas” (...) Conhecimento histórico significa, portanto, aprender a ler nas realidades exteriores que apontam para realidade histórica, encontrar gestos imagéticos e aprender a ‘ler’ – o que por sua parte significa observar interiormente a atividade anímica que nele se incentivou. O ensino de história, portanto, não se torna imagético pelo fato de o professor usar muitas reproduções, filmes ou ainda, ao contar usar fortemente metáforas. Antes é conclamado, ele próprio, a reconhecer a imagem no processo histórico. (BARTONICZEK, 2008)

Vemos como Bartoniczek amplia a concepção de uma narrativa viva nas aulas de história, por não se basear apenas em uma narrativa rica mas, também por fundamentar-se num viés sintomatológico dos fatos históricos. Embora Munhoz Júnior (2011) cite o conceito de sintoma no primeiro momento da proposta pedagógica que ele apresenta, não houve em seu texto uma fundamentação teórica nesse viés. Bartoniczek defende que essa perspectiva de ensino de história para o ensino médio é muito importante, por proporcionar uma aprendizagem de interpretação dos fatos históricos e o desenvolvimento de uma competência de ler historicamente os acontecimentos como imagens de algo anímico que lhe deu sentido. Bartoniczek aponta que aquilo que se considera como História no sentido empírico dos fatos históricos, para Steiner ainda não era História:

Aquilo que nós denominamos história – os fatos vindos ao nosso encontro de forma empírica-significativa – ainda não é história, nós não chegamos a nenhum conhecimento de inter-relação, porque nós ainda não captamos o objeto da história. Antes os acontecimentos históricos entrariam na nossa consciência como imagens oníricas: espontaneamente, sem conexão, mas apontando para profundos segredos existenciais significativos. Com um conteúdo significativo, mas sem relação palpável compreensível. Despertando fortes emoções, mas sem poder ser realmente influenciável – nós no sonho sempre estamos reagindo e não dominamos os processos. Assim, finalmente, conclui Steiner: “Nem mais claro, nem diferente do que um sonho aquilo que move o transcurso da história perpassa a alma humana. Falar do sonho do vir a ser é totalmente científico” e em outro lugar: “A história é sonhada”. (BARTONICZEK, 2008)

Assim, a partir de um estudo mais profundo da visão sobre o desenrolar histórico de Steiner, Bartoniczek aponta para as forças históricas que atingiriam os indivíduos no estado de

sonho⁵² e provocaria movimentos na atuação humana. Ler historicamente, na perspectiva de Bartoniczek (2008), seria observar nos fatos sensoriais indicações de uma camada mais profunda de “uma correnteza invisível de impulsos e forças que criam a realidade exterior da nossa vida”, o que ele compara com os sonhos, pois embora se relacionem com nossa vida consciente diurna, indicariam uma camada mais profunda inconsciente. É nesse sentido, portanto, que ele defende que o conhecimento histórico significa apreender a ler os fatos históricos.

É interessante a alusão que o autor faz ao termo “gesto” pela compreensão de Steiner, que numa análise superficial seu sentido poderia indicar as “realidades históricas”, das quais surgiriam documentos e condensariam ainda mais os resumos abstratos, mas o que subjaz a tudo isso, segundo Bartoniczek (indicando o raciocínio de Steiner), é que em “gestae” temos “gesto”, “gesto ativo do qual emanam os acontecimentos da vida da história” (BARTONICZEK, 2008).

Também a pintura aponta outra circunstância dentro dessa perspectiva. A experiência sensorial do quadro, suas cores e formas, nos revela um movimento anímico que é motivo pelo que dela podemos experimentar, mas não experimentamos apenas a coisa que nos é dada empiricamente mas, sim, o que ela nos estimula por seus traços e cores:

não queremos comer as cores de Cézanne, que representam o pêssego. A realidade dessa pintura é um movimento anímico motivado pelo objeto sensorial: enquanto o observador é estimulado por meio de traços e cores a uma determinada atividade, ele realiza o caráter do pêssego, o gesto de seu ser. (BARTONICZEK, 2008).

Portanto, Bartoniczek discute inicialmente uma superação do empirismo na abordagem da História, ao considerar o fato histórico enquanto imagem, enquanto sintoma dos gestos anímicos que o vitalizaram. Esses gestos estariam condensados também nos documentos e não só nos fatos históricos.

Para ele, os(as) estudantes do ensino médio não precisariam necessariamente ter que se tornar conscientes desse processo de conhecimento, mas atuariam nisso ao aprender a interpretar os fatos exteriores como imagens. “A ajuda do professor consiste em encontrar os sintomas, colocá-los à disposição dos alunos e apoiar o processo, elucidando-os com conhecimentos” (BARTONICZEK, 2008). Assim, propõe que a aula seja estruturada de tal forma que incentive o(a) estudante a “ouvir, e de recriar em sua fantasia o gesto histórico”, o que não aconteceria por meio de uma abundância quantitativa de conteúdo. Neste momento, o trabalho de síntese como uma pintura, por exemplo, valoriza apenas o conteúdo mais

52 Para concomitância da presença do estado de sonho e sono com o de vigília, ver tópico 1.3.2.

significativo do sintoma, mais do que uma abundância quantitativa de conteúdos que diminuíram a clareza da representação histórica seria o mais propício. Bartoniczek aponta para uma exposição que valorize conteúdos significativos que coloquem a atividade imaginativa em movimento, para que o(a) estudante possa modelar uma representação interna da compreensão que se fez do processo histórico.

Filmes, fotos e outros materiais de imagem, através da fixação da percepção significativa sem o “modelar”, como Steiner o denomina, podem, eventualmente, abafar a estruturação produtiva da imagem de memória em vez de promovê-la. Não a aparência exterior apenas, mas o processo de fantasia nela desencadeada, é decisivo, e aí às vezes acontece que nessa atividade, através de um conteúdo fotográfico ou de filme, este é fixado de uma maneira bem determinada. (BARTONICZEK, 2008).

O autor relaciona o estado anímico do(a) estudante em sua faixa etária com o processo que leva à representação dos fatos históricos, apontando, neste sentido, que um(a) estudante do nono ano ficaria sobrecarregado se a exposição da aula lhe exigisse grande atividade de fantasia, enquanto os(as) alunos(as) da fase final do ensino médio sentir-se-iam improdutivos se a apresentação da matéria fosse um dilúvio de informações que não lhes exigissem grande atividade de fantasia.

Vale observar como de certa forma Bartoniczek discute a questão da prática pedagógica no ensino de história com maior profundidade sobre a exposição do conteúdo pelo(a) professor(a), de tal forma que leve em conta o estado anímico do(a) estudante, direcionando para um viés no qual o excesso de conteúdo poderia impedir o trabalho interno de fantasia do(a) estudante, cujo objetivo nos pareceu ser o desenvolvimento da competência de ler os fatos externos como sintomas de estados anímicos pela educação interpretação.

Ele aprofunda essas considerações, por fim, sobre sua decorrência para uma possível estrutura curricular, numa breve e concisa análise, tendo em vista a sua experiência com cada faixa etária do ensino médio e pensando um currículo que tivesse sentido com o momento consciencial de cada ano escolar. Segundo ele, parece que as biografias históricas sejam muito apropriadas para a faixa etária dos(as) estudantes do nono ano, que estariam dando os primeiros passos no âmbito da formação do julgamento independente, com pensamentos ainda “submissos à associação espontânea” e, às vezes direcionados por “impressões de percepções imediatas”. Ao mesmo tempo, estes estudantes carregariam um “idealismo que pode falar a partir da honestidade e amor à verdade”, misturado com um “entusiasmo por temas ideais” ou também por uma “crítica aguçada frente a erros dos adultos”, e deve-se aproveitar o ensejo para trabalhar os impulsos históricos que atuam sobre determinada individualidade e os ideais de liberdade, fraternidade e igualdade da atualidade, deixando como exemplo o valor da biografia de Nelson Mandela como sintoma. Bartoniczek explica que a interação dos(as) estudantes com

a biografia de Mandela abriria canais de vivências internas abrangentes e profundas, através de momento de “tensão” entre prisão e expectativa de liberdade, momento de possibilidade de fuga, o que possivelmente levaria a uma reflexão sobre o “momento individual de decisão”. Haveria, em determinados momentos de experiência interna dos(as) estudantes, um “encontro” com a individualidade de Mandela, podendo gerar um próprio impulso no presente.

Já no décimo ano, ao perceber, pela própria experiência docente, que nesta faixa etária é muito comum as incisões interiores, em que “surgem processos de distanciamento, os alunos se retraem, se fecham em si, se tornam estranhamente ásperos ou entram em crise”, ele recomenda um ensino de história que relacione o mundo exterior de configuração material com o desenvolvimento histórico do ser humano, para que possa contribuir para o estudante vivenciar “o que é significativo e construir uma ponte entre sujeito e objeto, mundo interior e exterior”. Como exemplo para trabalhar nesse viés, o autor cita a passagem da cultura de caçador e coletor para a cultura sedentária entre os povos Kung na África, a partir de pesquisas dos anos 70 de etnólogos pois, ao acompanhar o desenvolvimento cultural dessa transformação que levou a uma individuação do cotidiano, uma mudança do centro de força do coletivo para o individual) e, a partir da comparação entre os dois momentos (qualitativamente), pela postura/gesto que as engendraram, de tal forma que o estudante encontre-se com o que hoje nos é indispensável como uma passo que se deu para dentro da história.

Assim talvez surja uma compreensão essencialmente mais real da revolução da Idade da Pedra mais recente, do que se tivéssemos de lançar mão das teorias exteriores da mudança climática ou superpopulação, já parcialmente superadas. Pois o aluno vivencia a evidência no passo de desenvolvimento *em si próprio* e pode com isso desenvolver um verdadeiro sentimento de causalidade em relação a cada mudança histórica. Aqui pode acontecer algo muito importante: a vivência da história como processo significativo. (BARTONICZEK, 2008).

Para o décimo primeiro ano o autor explica que o motivo central seria a História do cristianismo, desde o impulso primordial até suas transformações posteriores, apontando para experiências históricas de vivências do impulso do cristianismo que não foram hegemônicas, mas se constituíram historicamente numa outra qualidade do cristianismo. A imagem a ser trabalhada nesse momento não é da “sequência linear de uma biografia”, e nem de “uma ordem exterior de configurações materiais”, mas de uma “polaridade fundamental de posturas humanas”, polaridade entre a imagem de vivências internas e imagens de vivências externas que podem gerar, em contrastes, “conceitos do conhecimento de si próprio, da concentração e, por último, da meditação”, o que significaria uma interiorização para o desenvolvimento anímico do(a) estudante

Por fim, para o décimo segundo ano, Bartoniczek (2008) aponta que “depois de ter acordado um pouco mais para si mesmo, o aluno compreende agora conscientemente todo o entorno do mundo que o cerca. Ele reconhece o conjunto das relações, busca a visão geral e, por fim, a orientação para seu agir”. Assim, direcionando o foco para um olhar mais abrangente que envolve um complexo de sintomas, ele considera diferentes acontecimentos ligados a processos históricos do século XIX, que têm o materialismo como força que perpassa todos eles, inclusive no modo de pensar. Aponta para o vácuo cultural que teria surgido das forças históricas desse período e como este vácuo foi preenchido por ódio, lutas de força e fundamentalismos.

A partir de acontecimentos bem distantes, os alunos, portanto, observam conjuntamente no 12º ano sinteticamente um gesto básico interior de forças impulsionadoras da história moderna, e esse gesto é a “imagem”. À observação interna apresentam-se os gestos descritos de separação, do vácuo escavado no anteriormente instintivamente vivo, do construir esvaziado de realidade e, portanto, do materialismo europeu-americano como raiz dessa força impulsionadora. Não se trata de imagens através de uma quantidade de fenômenos perceptíveis, porém, da atividade dessa visão de conjunto e, com isso, trata-se da experiência daquilo que é relação conjunta. (BARTONICZEK, 2008).

Nesta direção, segundo Bartoniczek (2008), o(a) docente poderia direcionar os estudos para a percepção da importância dos conhecimentos imagéticos para a “nossa tarefa atual da civilização”. Vemos, portanto, que não se trata de uma estrutura cronológica do ensino de História, mas uma proposta que esteja a serviço do momento de vida da faixa etária dos(as) estudantes. Trata-se de uma proposta em que a imagem histórica estaria relacionada aos momentos de vida dos(as) estudantes, contribuindo para qualificar suas relações consigo e com o mundo, com a possibilidade de que esse conhecimento imagético seja útil para a participação dos(as) estudantes no mundo, num movimento de ampliação consciencial. Assim, Bartoniczek difere dos autores anteriores ao pensar a prática docente no viés da relação entre imagem histórica e momento de vida dos(as) estudantes de forma mais complexa, já apontando informações sobre esses momentos.

Para nós são significativos os indícios que esses escritos nos trazem a respeito da prática pedagógica do ensino de história nas escolas Waldorf. Eles evidenciam um ensino de história que supera o conteudismo e uma prática bancária centrada no(a) professor(a), a partir de perspectivas de apropriação das orientações educacionais e da visão de História de Steiner. Configura-se, também, um perfil de professor(a) que discute o próprio trabalho com seus colegas e busca uma autoeducação para aprimorar a prática pedagógica nas aulas de História, apontando para um pensamento complexo do conhecimento histórico escolar.

2.5 SÍNTESE

No início deste capítulo vimos os principais desafios enfrentados pelo ensino de história na atualidade e caminhos sugeridos por pesquisas qualitativas de diferentes ângulos que evidenciam as potencialidades do conhecimento histórico escolar. Para nós destacou-se a abertura para o desenvolvimento do pensar historicamente, a partir da consciência histórica, no viés da Educação Histórica, e a autonomia educacional do conhecimento histórico construído entre estudantes e docentes. Assim, procuramos evidenciar as contribuições teóricas steinerianas que dialoguem com essas pesquisas qualitativas, abrindo caminhos para pesquisas acadêmicas sobre o ensino de história, e que servissem como parâmetro para o ensino de história no ensino médio voltado à formação humana dos(as) estudantes. A contribuição principal de Steiner, neste sentido, tem como ponto de partida uma proposta de autoeducação docente.

No âmbito do ensino de história, a nosso ver, essa autoeducação docente se daria por uma intensificação da própria consciência, a partir de uma postura fenomenológica no seu contexto, despertando-se para a presença de conteúdos históricos geralmente semi ou inconscientes. Nessa perspectiva, ganha primazia a formação do conhecimento histórico do(a) docente, pelo estudo da relação de suas próprias forças anímicas (pensar, sentir e querer), com o conhecimento histórico, de suas percepções da História e dos demais aspectos que constituem o campo da História, pois seria a partir da qualidade dessa sua formação que ocorreria uma metamorfose da sua consciência, que ele(a) se envolveria com os(as) estudantes.

Ao mesmo tempo, a qualidade do conhecimento histórico escolar, pelo viés da educação para a liberdade de Steiner, seria orientada para o autoconhecimento das individualidades dentro do contexto histórico em que estariam envolvidas, despertando-se para o aprimoramento de sua qualidade histórica humana. E isso não serviria como fundamento para uma prática docente conteudista, eurocêntrica e instrucional, mas para um conhecimento histórico escolar qualitativo. Pelos indícios que tivemos das perspectivas dos docentes das escolas Waldorf, tendo por base a análise de periódicos sobre o ensino de História da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, a proposta direciona-se a esses caminhos qualitativos, demonstrando um cuidado com a maneira de pensar dos(as) estudantes, a partir de suas experiências históricas.

Assim, importa-nos compreender se/como essa perspectiva estaria sendo utilizada como referência para o ensino de história nas Escolas Waldorf do Brasil no ensino médio. Mesmo que Steiner não tenha deixado nada sistematizado sobre o ensino de história, entendemos que sua perspectiva da sintomatologia histórica possui uma profunda sintonia com sua concepção

educacional, voltada ao aprimoramento da qualidade histórica individual e coletiva, podendo dela decorrer um parâmetro para a finalidade das práticas educacionais e de um conhecimento histórico que não seja nem abstrato (ausente do conteúdo da experiência), e nem desprezive o potencial cognitivo do nosso campo mental (preso a uma abordagem empírica da História). Ao mesmo tempo, o ensino de história passaria por um envolvimento do(a) educador(a) com a história local em que ele(a) e seus educandos(as) estão inseridos, valorizando, assim, o despertar da consciência para forças históricas que os envolvem.

Interessa-nos, agora, verificar, pela construção e análise do material empírico, a harmonia da prática dos professores Waldorf com os principais indicadores teóricos que emergem do estudo que fizemos neste capítulo, e no anterior, verificando como se dá a prática de ensino nessas escolas e as possíveis contribuições que não se restringiriam aos indicadores que aqui sintetizamos.

3 CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Este capítulo trata da caracterização desta pesquisa e o plano de construção do material empírico seguido pela maneira como iremos analisar este material.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois busca compreender no viés fenomenológico a prática pedagógica dos professores (as) de história no ensino médio das Escolas Waldorf, partindo do problema de pesquisa de compreender quais as relações da prática pedagógica dos(as) professores(as) de História do ensino médio das escolas Waldorf do Brasil com o pensamento pedagógico de Rudolf Steiner.

Gatti (2007, pp. 22-24) alerta-nos sobre o imediatismo na escolha do problema de pesquisa, situado dentro de um empobrecimento teórico e numa preocupação “imediate das conclusões”, presente em estudos da área educacional. Assim, acolhemos essa indicação para pensar um problema de pesquisa que fizesse sentido dentro do seu recorte temático específico, em sintonia com todo o procedimento da pesquisa, mas que também valorizasse o alcance dos resultados da pesquisa, que se concentra no fenômeno do ensino de história do ensino médio das Escolas Waldorf do Brasil, para a possibilidade de proporcionar também contribuições teóricas e práticas para o campo das pesquisas sobre o ensino de história aqui do Brasil. O problema desta pesquisa nasce de um encontro entre a experiência do pesquisador durante períodos de atuação como professor de História no ensino médio de escolas públicas do Estado de São Paulo com o referencial teórico pedagógico de Rudolf Steiner, de tal forma que o estado da nossa questão de pesquisa supracitada relaciona-se com o contexto intersubjetivo dos participantes da pesquisa, os (as) professores (as) de História do ensino médio das Escolas Waldorf do Brasil, e do pesquisador, professor de História do ensino médio, encontro esse que aguçou a sensibilidade investigativa do pesquisador, numa abordagem qualitativa de viés fenomenológico, para elaborar e tratar o problema de pesquisa.

Nessa perspectiva, o caminho desta pesquisa insere-se no âmbito das pesquisas qualitativas, por: (i) se afastar da ideia de neutralidade científica de viés positivista, que dicotomizava abstratamente sujeito e objeto perdendo, assim, a importância da experiência intersubjetiva do pesquisador para o desenvolvimento do seu trabalho de pesquisa; (ii) se

interessar pelo fenômeno dentro do seu contexto, sem buscar generalizações; e (iii), por valorizar a experiência intersubjetiva dos participantes. Portanto, não adotamos a pesquisa qualitativa por simples oposição à pesquisa quantitativa, mas por nos oferecer um outro modo de fazer ciência que nos permite alcançar os objetivos temáticos.

Essas abordagens colocam-se como alternativas novas para o trato de problemas e processos escolares, mas, sobretudo, trazem uma salutar revisão dos parâmetros mais comumente utilizados para definir o que é fazer ciência. Seus fundamentos são outros e manifestam-se pelo questionamento da neutralidade do pesquisador e dos instrumentos de pesquisa, do conceito de causalidade determinística, da objetividade baseada na idéia da imutabilidade dos fenômenos em si, da repetição estatística. Trazem também um grau de exigência alto para o trato com a realidade e a sua reconstrução, justamente por postularem o envolvimento historicizado do pesquisador (GATTI, 2007, p. 30).

Acolhemos também, neste sentido, a reivindicação de Röhr (2007) de um objeto epistêmico próprio para a Educação e que, ao priorizar a Educação como epistemologia própria, apontou três elementos indispensáveis a serem considerados no âmbito da Ciência da Educação, quais sejam o(a) educador(a), sua tarefa educacional e o(a) educando(a), sem os quais não haveria o fenômeno da educação. Assim, ao nos debruçarmos sobre o ensino de história fundamentando nossa observação num referencial teórico educacional, priorizamos nossa investigação no estudo fenomenológico do(a) educador(a). Entendemos que esta proposta de Röhr vai ao encontro da discussão de Gatti (2007, p. 45) sobre a importância da investigação científica que se faz sobre o rótulo de pesquisa educacional estar suficientemente fundamentada dentro do campo da investigação em educação. Dessa forma, centramos nossa pesquisa na compreensão que o (a) educador (a) tem de sua tarefa educacional, numa abordagem fenomenológica, portanto, de viés interpretativo, que valoriza a visão que os participantes da pesquisa têm de seu trabalho, e como entendem que essa tarefa educacional estaria em conexão com os (as) estudantes.

No viés da fenomenologia podemos analisar o sentido que os(as) participantes da pesquisa dão às suas ações, interações sociais e ao ambiente escolar em que estão inseridos, nos fornecendo informações sobre como esse ambiente é vivenciado por eles, de acordo com suas percepções conscienciais, pois a fenomenologia valoriza os aspectos subjetivos e consciencial dos indivíduos.

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia (ANDRÉ, 1995, p.15). Neste

sentido, a fenomenologia proporciona uma valorização da cognição que os indivíduos possuem sobre a própria experiência, podendo oferecer um avanço científico para níveis mais profundos da experiência que se busca pesquisar, que se insere dentro de uma complexidade própria, pois “o objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito” (GIL, 2008, p. 14).

3.1.1 Natureza da pesquisa e construção do material empírico

Esta pesquisa é de natureza teórico-exploratória, cujo objetivo é investigar a relação entre a prática pedagógica dos professores de História do ensino médio das Escolas Waldorf do Brasil e o pensamento pedagógico de Rudolf Steiner, inexistente na literatura acadêmica brasileira, e constitui-se num estudo de caso qualitativo, cuja “preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRE, 2018, p. 24). A especificidade do estudo de caso não está na metodologia, mas no conhecimento que dele advém. Optar pelo estudo de caso é decisão epistemológica mais que metodológica, a depender do propósito da pesquisa. Se o propósito for conhecer um caso específico dentro do seu contexto e complexidade, então o estudo de caso será útil (ANDRE, 2005). Nesta pesquisa, o caso delimita-se no ensino de História no ensino médio das Escolas Waldorf do Brasil que, pelo viés do estudo de caso, poderemos explorar suas singularidades.

O estudo de caso possui as seguintes características: (i) visa à descoberta mesmo que o pesquisador tenha um quadro teórico inicial como referência, devendo estar aberto aos avanços dos estudos, aspectos que podem emergir com o avanço da pesquisa, compreendendo o conhecimento como uma construção constante durante a pesquisa; (ii) enfatiza “interpretação em contexto”, situando o caso em seu contexto para uma apreensão mais completa de sua manifestação; (iii) busca retratar a realidade de forma completa e profunda; (iv) usa uma variedade de fontes de informação disponíveis; (v) revela experiência vicária e permite as generalizações naturalísticas, cabendo ao leitor do estudo a análise se o caso é representativo para sua vivência; (vi) procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e (vii), utiliza uma linguagem cujos relatos são mais acessíveis do que outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRE, 2018, pp. 21-24).

Em relação ao seu desenvolvimento, possui três fases: (i) fase exploratória, quando são estabelecidos os pontos críticos iniciais, a partir de uma literatura pertinente ao caso, de observações, depoimentos de especialistas, pelo contato inicial com a documentação existente e pela experiência pessoal do pesquisador, sendo uma fase fundamental ao longo de toda pesquisa, tendo em vista que no estudo de caso não se parte de uma visão predeterminada da realidade; (ii) delimitação do estudo, sendo uma fase mais sistemática e voltada à construção dos dados da pesquisa, selecionando os aspectos mais relevantes do fenômeno, em vista da impossibilidade de explorá-lo em todos os ângulos; e (iii) pela análise sistemática e elaboração do relatório, tornando inclusive disponível aos participantes da pesquisa (LÜDKE; ANDRE, 2018, pp. 24-28).

Nos primeiros capítulos temos o relatório de resultados da fase exploratória do nosso caso, estudando o âmbito teórico que fundamentaria o ensino pedagógico de história nas Escolas Waldorf no Brasil e explorando documentos sobre o ensino de história no ensino médio presentes na base de dados da Federação das Escolas Waldorf do Brasil. Mantendo o espírito exploratório, mas avançando para a construção dos materiais empíricos, desenvolveremos entrevistas semiestruturadas com os professores de História do ensino médio de Escolas Waldorf do Brasil.

3.2 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Assim, adotamos as entrevistas semiestruturadas como método de construção de informações para esta pesquisa, por nos permitir observar e interpretar as informações construídas pela interação com os(as) participantes num contexto mais livre, onde estes(as) pudessem se expressar a partir das próprias inquietações, expectativas, compreensões e ansiedades, sobre seu cotidiano escolar relacionado às práticas do ensino de história. Segundo Flick (2009, pp. 149-154), esse tipo de entrevista é adequado para obter informações sobre a “teoria subjetiva” do(a) entrevistado(a), sobre sua “reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo” e a maneira como são aplicadas em suas atividades profissionais. No que diz respeito a esse conhecimento que o(a) entrevistado(a) pode informar pela entrevista semiestruturada, Flick (2009, p. 149) afirma o seguinte:

Esse conhecimento inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de forma espontânea ao responderem a uma pergunta aberta, sendo estas complementadas por suposições implícitas. A fim de articulá-las, é necessário que o entrevistado seja amparado por apoios metodológicos, razão pela qual aqui são aplicados diversos tipos de questões (ver a seguir). Estas questões são

utilizadas para reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado sobre o assunto em estudo.

Esses diversos tipos de questões, citados por Flick (2009, pp. 149-150), referem-se: às questões abertas, que geralmente são respondidas com o conhecimento imediato que o(a) entrevistado(a) tem sobre o assunto; às perguntas controladas pela teoria e direcionadas para as hipóteses, que baseiam-se nos indicadores teóricos do pesquisador e contribuem para que o(a) entrevistado(a) torne explícita sua própria teoria subjetiva; e às questões confrontativas utilizadas para que o(a) entrevistado(a) reexamine criticamente seus pensamentos apresentados na entrevista até aquele momento, a partir de alternativas ou estratégias que confrontam as noções apresentadas pelos(as) entrevistados(as). Esses diversos tipos de questões têm o papel de reconstruir o conteúdo da teoria subjetiva dos(as) entrevistados(as) sobre o tema em pesquisa, sendo importante uma relação dialética entre elas pelo controle do entrevistador.

Neste sentido, é muito importante uma postura equilibrada e concentrada para mensurar, na condução das entrevistas pelo entrevistador, as seguintes situações: lidar com contratempos, com a divagação do(a) entrevistado(a), sobre o momento para investigar com mais detalhes; estar aberto ao modo particular dos(as) entrevistados(as) responderem às questões; e em discernir se uma pergunta pré-estabelecida já não foi respondida, podendo omiti-la e com a irritação que certas perguntas podem gerar aos(às) entrevistados(as) e que, dessa forma, tenha uma maneira cuidadosa de apresentar as questões confrontativas, de tal forma que consiga mediar a entrevista sempre tendo em vista os objetivos da questão de pesquisa. (FLICK, 2009).

Essas decisões, que somente podem ser tomadas na própria situação de entrevista, exigem um alto grau de sensibilidade para o andamento concreto da entrevista e do entrevistado. Além disso, requerem uma boa visão geral daquilo que já foi dito e de sua relevância para a questão de pesquisa do estudo. Aqui, faz-se necessária uma mediação permanente entre o andamento da entrevista e o guia da entrevista. (FLICK, 2009, p. 161).

Flick (2009, pp. 161-162) sugere, por experiência pessoal, que durante a entrevista o entrevistador se ocupe mais com a esfera de vida dos(as) participantes do que em descobrir conceitos teóricos, assim como utilizar uma linguagem cotidiana, e não conceitos científicos nas perguntas.

Assim, construímos o roteiro (ver Apêndice A) para as entrevistas semiestruturadas, tendo como eixo perguntas ligadas aos indicadores do campo teórico desta pesquisa e os objetivos que a orientam, sendo estimulados pelas perguntas centrais a narrarem sobre a experiência da sua prática docente em diversos sentidos, explorando o âmbito da sua consciência sobre o fenômeno da sua prática de ensino de história na Escola Waldorf em que é docente. Dessa forma, os conteúdos dessas entrevistas servirão como parâmetro da realidade

prática dos(as) docentes entrevistados(as), constituindo-se no material empírico para discutirmos os objetivos desta pesquisa e fazer inferências sobre nosso problema de pesquisa.

3.2.1 Característica dos participantes da pesquisa e dos seus ambientes de trabalho

A Escola Waldorf tem como característica fundamental ser compreendida como um organismo vivo construído e mantido pela comunidade escolar dentro de um espírito comunitário voltado ao pleno desenvolvimento da personalidade dos estudantes, podendo assumir diferentes formas, “de acordo com as circunstâncias concretas de um determinado meio social, de um país, de uma legislação vigente em matéria de educação” (LANZ, 1979).

O termo Waldorf se refere à fábrica de cigarros Waldorf-Astoria de Stuttgart na Alemanha, cujo empresário, Emil Molt, pediu, em 1919, para Steiner desenvolver a concepção de escola para os filhos de funcionários de sua empresa. Nascia ali a Escola Waldorf que, como apontamos na introdução desta dissertação, um ano depois Steiner consideraria ser mais propício o nome de “Escola Goethianismo”, ou “Escola do Dia Vindouro”, fazendo referência ao futuro. Era essa, afinal, a expectativa naquele momento pós-primeira guerra mundial, num ambiente de profunda crise física e psíquica: planejar um futuro melhor tendo foco na infância e juventude (COSTA, 2017).

Costa (2017), neste sentido, acentua o mesmo que Lanz, em relação à Escola Waldorf ser um organismo vivo.

A escola que nascia como Escola Waldorf deveria, na visão de Steiner, encampar todo o anseio social da humanidade e adaptar-se às realidades do lugar, da época, de qualquer contexto onde estivesse, sem preconceitos ou julgamentos (credo, raça, cultura), procurando engajar-se, legalmente, da melhor forma. (COSTA, 2017, pp. 28-29).

É importante refletirmos, nessa perspectiva, sobre o significado do conceito de “organismo” dentro da mundividência steineriana. Bach Junior (2019, p. 186) adentra o significado mais profundo deste conceito, observando que ele não se restringe ao significado biológico, mas é algo inerente a qualquer manifestação viva, possuindo uma complexidade interna e uma dinâmica de transformação temporal. Trata-se de “pensar organicamente, de aprender a ver os momentos das experiências educativas como formas que se concatenam no transcurso temporal” no ambiente educacional, seja na didática, no currículo, na compreensão do todo da escola e nas relações internas (BACH JUNIOR, 2019, p. 186). Por conseguinte, ao se considerar as Escolas Waldorf como organismos vivos, é porque seguem os princípios da filosofia da educação de Steiner com abertura para a construção viva da sua individualidade

coletiva, no campo prático educativo que se rege sustentada pela prática científica fenomenológica.

Atualmente as Escolas Waldorf espalharam-se pelo mundo e estão presentes em diversos lugares aqui no Brasil, com início em São Paulo em 1955, mas que logo foi tendo seu impulso acolhido em outras regiões do Brasil e em diferentes contextos sociais, em escolas públicas e no ensino particular (COSTA, 2017, p.33), levando à concretização da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, que supervisiona a formação de professores Waldorf no Brasil, e da Faculdade Rudolf Steiner, ambas na cidade São Paulo. “A administração dessas escolas é do tipo autogestão, geralmente assumida por uma associação sem fins lucrativos, composta de pais e professores. Os pais têm uma participação intensa em todo o processo desenrolado nessas escolas” (COSTA, 2017, p. 30).

Atualmente existem quatorze Escolas Waldorf com ensino médio no Brasil, conforme consta no site da Federação das Escolas Waldorf do Brasil⁵³, sendo dez delas no Estado de São Paulo, nas cidades de São Paulo, Campinas, Botucatu, Poá, Ribeirão Preto, Piracicaba e Bauru; duas em Minas Gerais, na cidade de Nova Lima e Juiz de Fora; uma em Santa Catarina, em Florianópolis; e uma em Pernambuco, Recife, com a possibilidade de terem mais de um professor de História em cada escola. A partir do contato com cada escola e, respectivamente, com os professores, solicitando a anuência e participação no desenvolvimento desta pesquisa, expondo as características da pesquisa e sua relevância, as seguintes escolas aceitaram participar desta pesquisa: Escola Waldorf João Guimarães Rosa (Associação Pedagógica Jatobá), localizada em Ribeirão Preto/SP; Escola Associativa Waldorf Veredas, de Campinas/SP; Colégio Waldorf Micael (Associação de Pedagogia Antroposófica de São Paulo), de São Paulo/SP; e Escola Waldorf Rudolf Steiner (Associação Pedagógica Rudolf Steiner), de São Paulo/SP. Exceto a Escola Waldorf Rudolf Steiner, que possui dois professores de História e que aceitaram participar desta pesquisa, as demais contam apenas com um professor de História ,cada uma, e estes também aceitaram participar da pesquisa. Assim, foram cinco professores(as) entrevistados no total. Explicamos que suas participações seriam na etapa de construção do material empírico por meio de entrevista semiestruturada, a ser desenvolvida num horário e data confortável aos participantes e pesquisador, por plataforma de videoconferências online. Também resguardamos o anonimato das escolas e dos(as) professores(as) participantes. Assim, na identificação dos(as) participantes, adotaremos nomes fictícios para preservar suas identidades.

53 Disponível em < http://www.fewb.org.br/encontre_escola.html >. Acesso em: 16 nov. 2020.

Dessa forma, nossa definição de amostragem se deu pelo critério temático de serem professores de História do ensino médio das Escolas Waldorf aqui do Brasil e, num segundo momento, devido à pequena quantidade de Escolas Waldorf aqui do Brasil, nosso critério foi o interesse e a aceitação tanto da escola quanto do(a) professor(a) em participar da pesquisa. Isso nos permite realizar a pesquisa de forma mais ampla possível, tendo como limitação apenas a livre anuência das escolas/docentes e, por não ser um número expressivo de participantes, uma maior profundidade na construção do material empírico. Assim, os resultados desta pesquisa serão inferências relativas aos(às) participantes, e não generalizados a todas as Escolas Waldorf aqui do Brasil, embora nossas inferências possam seguramente ser úteis para pensar a possibilidade de certas situações relativas ao ensino de história no ensino médio das Escolas Waldorf aqui do Brasil.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Após a construção do material empírico, faremos o trabalho de interpretação desse material pela análise de conteúdo no viés fenomenológico. De início, descreveremos o depoimento dos entrevistados e nos centraremos na análise deles para, sem perder o sentido geral de cada discurso e criar as categorias e seus indicadores mais significativos do fenômeno investigado. Isso servirá de referencial para a análise interpretativa do conteúdo desses depoimentos, tendo como apoio os pressupostos teóricos da pesquisa e, dessa forma, analisando os discursos individualmente e, entre eles, será possível fazer inferências⁵⁴ sobre o fenômeno pesquisado.

Na análise de conteúdo é importante o momento inicial de definição do *corpus* que será analisado, de formulação do problema de pesquisa e seus objetivos, bem como de elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação final. Após isso, é importante uma leitura “flutuante” sobre o *corpus* para o pesquisador se familiarizar com as informações construídas (FRANCO, 2005, pp. 47-55). O *corpus* deste trabalho se constitui dos depoimentos construídos pelas entrevistas supracitadas, orientadas a partir do problema e objetivos de pesquisa.

Os depoimentos dos(as) professores(as) constituem os indicadores empíricos para nossa análise, que tem como eixo central, na análise de conteúdo, a criação das categorias, que nesta

54 Conceito central neste trabalho de análise, inferência é o procedimento entre a descrição e a interpretação da mensagem na análise de conteúdo, momento no qual o pesquisador começa a construir sentidos sobre a mensagem a partir da comparação (FRANCO, 2005).

pesquisa não será dada *a priori*; mas será definida pelos depoimentos dos entrevistados; portanto, irão emergir do *corpus* da pesquisa. Segundo Franco (2005, p. 57) a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Segundo Franco (2005, pp. 57-66) a criação das categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo, mas não existe um caminho pronto para categorização e, de certa forma, o pesquisador segue seu próprio caminho, mas adverte que se trata de um longo processo entre idas e vindas da teoria para o material de análise e do material de análise para teoria. É importante que as categorias sejam pertinentes ao material de análise e ao quadro teórico definido, que tenha objetividade e fidedignidade para evitar distorções dos depoimentos e uma extrapolação da subjetividade do analista e que também seja fértil em sua criação, com relação aos índices de inferências, para novas pesquisas e orientação de uma nova prática.

Portanto, tendo como parâmetro o campo teórico que fundamenta esta pesquisa, analisaremos as categorias que emergem do discurso dos entrevistados, interpretando os sentidos construídos pelos entrevistados sobre sua prática, como relacionam sua pessoa com o fenômeno do ensino de história que configuraram na linguagem de suas entrevistas e poderemos construir a síntese textual deste trabalho. Na fase que antecedeu à qualificação foi feita uma entrevista piloto com o objetivo de nos preparar para a fase de construção do material empírico, conforme recomendação de Flick (2009). A qualidade da entrevista piloto foi considerada adequada e, portanto, a entrevista também foi incorporada junto com as demais para a análise de conteúdo.

A seguir, apresentaremos como se configuraram as principais categorias de análise, a partir do trabalho da análise de conteúdo. Nossa análise evidenciou dois eixos centrais que se constituíram nas duas categorias que estudaremos no capítulo seguinte, quais sejam: (i) “A metamorfose consciencial dos(as) professores(as), a partir do contato com a escola Waldorf”; e (ii), “A perspectiva de um ensino de história ‘vivo’ e a ênfase docente em ‘momentos da aula’”.

4 SOBRE SER PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA WALDORF

Analisando os dados construídos por esta pesquisa, cujas características metodológicas foram anteriormente explicadas, conseguimos compreender os aspectos principais que envolvem o problema norteador deste trabalho e os objetivos a que nos propomos.

Após o estudo inicial sobre as considerações a respeito do conhecimento histórico feitas por Steiner, numa escrita que exigiu paciência e meticulosidade para representarmos o esforço de compreensão que desenvolvemos, adentramos o estudo das principais características do que significaria ensinar história no ensino médio contemporâneo, e como este ensino poderia ser colocado em perspectiva pela proposta pedagógica que se fundamenta nos trabalhos de Rudolf Steiner. Agora, portanto, faremos, pela análise de conteúdo, uma análise da compreensão dos docentes sobre sua própria atuação no ensino de história no ensino médio das Escolas Waldorf.

Na análise de conteúdo partimos da formação das unidades de registro, seguida pela formação de categorias intermediárias e chegamos à constituição de duas categorias finais. As memórias de cada entrevista, tanto para os entrevistados quanto para o entrevistador, a vivência interna de cada estranhamento e aproximação, as descobertas, as incompreensões, as orientações, e mesmo cada unidade de registro, aparecerão neste capítulo apenas de forma sintomática, sendo representadas pelas categorias finais.

Inicialmente exploramos o corpus documental desta pesquisa, a partir de uma leitura flutuante, e fomos organizando as unidades de registro, tendo em vista essas impressões iniciais sobre o material, considerando os resultados da pesquisa teórica.

Nessa fase, o texto das entrevistas e de todo o material coletado é recortado em unidades de registro. Tomar-se-ão, como unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas e faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. (SILVA; FOSSÁ, 2013, p. 4).

Esse momento inicial nos permitiu uma aproximação maior com o material de análise e possibilitou um olhar mais atento para questões que se manifestaram em todas as entrevistas em relação àquelas outras questões que eram mais singulares. Neste sentido, conseguimos dar início ao trabalho de construir categorias intermediárias representativas das características do conteúdo empírico indicado nas entrevistas e organizados em unidades de registro.

A principal dificuldade se deu pelo caráter híbrido das unidades de registro. Exceto algumas unidades mais específicas, uma boa parte delas navegavam em diferentes possibilidades de recortes. Orientamo-nos pelos objetivos da pesquisa e pela composição do

nosso quadro referencial teórico para elaborar as categorias intermediárias. Assim, as categorias a serem analisadas a seguir compõem dois núcleos centrais dos indicadores empíricos sobre o ensino de história no ensino médio das Escolas Waldorf, conforme apontaremos a seguir.

Ao expor nossa interpretação sobre o ensino de história no ensino médio das escolas Waldorf, atentos aos objetos desta pesquisa, levamos em conta a oportunidade simbólica do relatório de pesquisa presente na discussão de cada categoria final. “As categorias iniciais e intermediárias apresentadas anteriormente amparam a construção das presentes, as categorias finais” (...) “As categorias finais representam a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados do estudo” (SILVA; FOSSÁ, 2013, p. 11).

A primeira categoria final construída foi: “A metamorfose consciencial dos(as) professores(as), a partir do contato com a Escola Waldorf”. Esta categoria dialoga com o estudo teórico deste trabalho que se ocupou em pensar as características que envolvem a atuação docente no ensino médio contemporâneo. Percebemos que na biografia profissional dos(as) docentes entrevistados houve uma mudança na compreensão sobre sua atuação profissional, enquanto professor(a), ao se inserir no ambiente de uma Escola Waldorf e é sobre isso que a primeira parte deste capítulo vai tratar.

Depois, e por fim, a segunda categoria final construída intitula-se: “A perspectiva de um ensino de História ‘vivo’ e a ênfase docente em ‘momentos da aula’”. Essa categoria debate como a tarefa educacional docente teria uma qualidade específica no contexto geral do ensino de história no ensino médio Waldorf atual, tendo em mente o aprimoramento da atuação educacional do docente pelo contexto da Escola Waldorf, e sua proposta de pensar o ensino mais voltado às necessidades dos estudantes. O conceito de um ensino que seja “vivo”, e a ênfase em “*momentos da aula*” foram pontos de convergência nas entrevistas, embora haja a singularidade de cada docente em informar sobre o “*ensino vivo*” e os “*momentos da aula*”. Para valorizar as singularidades de cada entrevista construímos, nessa categoria de análise, uma conversa entre os(as) docentes entrevistados(as), apontando suas perspectivas relacionadas a essas questões sobre a tarefa educacional nas Escolas Waldorf.

Compreendemos que a discussão em cada categoria final apontada acima abre um campo de estudos importante sobre o ensino de história no ensino médio das Escolas Waldorf na atualidade, direcionando discussões a serem aprofundadas na docência, e em outras pesquisas, pois permite pensar de uma maneira não usualmente feita sobre o ensino de história na atualidade, contribuindo com avanços teóricos das pesquisas sobre o ensino de história.

Por fim, ressaltamos que em respeito ao anonimato dos(as) professores(as) que entrevistamos, seus nomes são fictícios e serão, a partir de agora, José, Francisco, Rufino,

Domingos e Lília. A fim de resguardar a identidade dos docentes, também procuramos ter o máximo cuidado possível com informações biográficas que poderiam comprometer seu anonimato, zelando pelo não comprometimento da análise de conteúdo.

4.1 – A METAMORFOSE CONSCIENCIAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) A PARTIR DO CONTATO COM A ESCOLA WALDORF

Analizamos, anteriormente⁵⁵, a presença de forças históricas, incidindo de diversas esferas sociais, que subjetivariam a forma de ser professor(a) no ensino médio contemporâneo, com características específicas relativas ao ensino de história. Essa perspectiva teórica de interpretação da formação e do trabalho docente no ensino médio ficou em evidência durante as entrevistas, confirmando os apontamentos anteriormente feitos de que haveria um perfil conteudista, instrucional e eurocêntrico, incidindo sobre a atuação docente no ensino tradicional brasileiro.

Quando estudamos neste trabalho a História do ensino de história no Brasil, verificamos tendências de forças que poderiam subjetivar a atuação docente atualmente. Como vimos pelo ângulo de interpretação do autor Saviani (2009), a formação de professores para docência no ensino médio no Brasil se daria dentro de um modelo de universidade pública que se constituiu historicamente em valorização à pesquisa em detrimento do pedagógico. Trata-se da formação de professores(as) no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e nele os conteúdos são considerados como formativos em si mesmos. E mesmo nas universidades com maior abertura para o campo pedagógico, este seria tratado de forma depreciativa pelos professores universitários.

Entre os entrevistados, o(a) docente que ensina História é uma pessoa formada na universidade pública brasileira, exceto um dos entrevistados, cuja formação se deu numa universidade particular, entre o final do século XX e início do século XXI. Assim, devemos considerar a importância desse espaço para as relações dos(as) docentes com a ideia de “ser professor(a)” e para sua visão sobre a história. Na leitura biográfica do caminho que cada um(a) dos(as) entrevistados(as) fez até se tornar professor(a), apenas um(a) deles(as) rememorou contatos anteriores ao ambiente da universidade. Os depoimentos dos entrevistados sobre o início de sua carreira como professor(a) informam sobre uma ideia de “*ensino tradicional*” com

55 Ver Capítulo 2.

uma identidade conteudista que teria relação com esse modelo de formação de professores explicado por Saviani (2009). A autopercepção como “educador(a)” nos apresentou como algo que se construiu ao longo da biografia profissional deles(as), em alguns casos por experiência no ensino nas Escolas Waldorf.

Aproximando das vivências educacionais dos entrevistados no início de suas biografias profissionais como docentes, as especificidades, com relação ao ensino de história nas escolas públicas e privadas, chamadas por eles de “*tradicional*”, se acentuaram. Na nossa análise teórica pontuamos aspectos mais gerais sobre a identidade do ensino de história no ensino médio. Estudando a percepção dos(as) entrevistados(as) sobre o ensino tradicional, podemos verificar testemunhos de questões ligadas à análise teórica do segundo capítulo deste trabalho, como: (i) um ensino permeado pela presença de uma visão economicista sobre a aprendizagem, equivalendo-a ao consumo, algo que vimos com Coraggio (2009); (ii) uma proposta de ensino conteudista e abrangente que se mantém devido à importância dada em atender às demandas dos vestibulares (BITTENCOURT, 2008) e como esta finalidade de ensino atrelado ao acesso ao ensino superior fortalece um método de ensino instrucional na atualidade (BITTENCOURT, 2018); e (iii), sinais de desenvolvimento de uma qualidade diferente de ensino em espaços de “ensino tradicional” que procuram desviar do que é tido como padrão sobre esse ensino tradicional. Portanto, o início da biografia profissional docente dos entrevistados passa por espaços de “ensino tradicional” e permite observar o perfil docente com o qual eles se relacionaram num primeiro momento, mas já permeado pelo olhar atual de quem teria tido afinidade com a proposta educacional da Pedagogia Waldorf.

A maior parte dos docentes entrevistados se colocou em relação ao “*ensino tradicional*”. Uns mais que outros. Os depoimentos de Domingos, Lília e Francisco informaram sobre um momento de crise existencial com esse ensino de História tradicional, numa abordagem crítica que teria desembocado numa virada biográfica. Rufino, embora tenha relatado ter trabalhado em escolas públicas, não explicou sobre como foi esse momento, mas em seus relatos fez uma crítica à presença de um ensino de tipo tradicional na Escola Waldorf, diferente dos(as) demais entrevistados(as) que não mencionaram o tipo de ensino tradicional dentro da Escola Waldorf, como veremos melhor na próxima categoria de análise.

A professora Lília explica que o início da sua carreira como docente foi “*ralando muito (...) aquela velha história da sobrevivência (...) e essa sobrevivência com dignidade na profissão do professor no Brasil significa dar muitas aulas*” em escolas particulares, e no ensino público municipal de onde morava, num processo que acontecia junto à sua formação continuada (pós-graduação e Mestrado), ao crescimento dos primeiros filhos e prestando

concurso. A professora Lília chama a atenção para os problemas do ensino de escolas tradicionais em que trabalhou, qualificando-o como “*adestramento*”. Informou, também, sobre a importância de uma maior autonomia na escola pública municipal onde ela trabalhava e que era bem aproveitado por ela e pelos(as) demais colegas professores(as) para “*fazer coisas diferentes na escola*”, algo que nos alerta para possibilidades de desenvolvimento de outras formas de ensinar História no ensino público que desvie do que é tido por padrão e tradicional. Foi da crise com o ensino nas escolas tradicionais que ela passou a ter contato com a Escola Waldorf.

Francisco, por sua vez, começou a dar aula ainda no segundo ano da faculdade e depois já começou a trabalhar como professor em cursinho para vestibular. Passou boa parte da carreira profissional como professor de cursinho, embora tenha trabalhado em faculdade particular, em ONG (na área de educação), e na coordenação de uma revista sobre História. Ele apresenta o perfil do seu trabalho no cursinho como “*quadrado*”, embora fosse um perfil de ensino no qual ele tenha se sentido bem durante um certo tempo. Chegou a uma necessidade de mudança que conjugou com a necessidade de escola para o filho e aí surgiu a escola Waldorf na sua vida. Atualmente ele concilia o trabalho na Escola Waldorf com escolas tradicionais, por uma questão financeira.

Domingos começou sua vida profissional no ambiente escolar como professor de pátio e plantão de dúvidas numa escola particular, quando ainda estava na faculdade. Depois, teve seu primeiro contato com a Escola Waldorf como professor de pátio e logo depois se tornou professor de História numa Escola Waldorf e, posteriormente, passou por diferentes tipos de escolas particulares. Ele apontou incômodos existenciais com o desenvolvimento do ensino nas escolas tradicionais, mas enquanto estava nessas escolas tradicionais, procurava aproveitar seu contato com a Pedagogia Waldorf para ser um “*professor diferenciado*” nesses espaços. Atualmente atua apenas como professor em Escolas Waldorf, o que ele vê como realização de um objetivo biográfico.

Rufino começou como professor no ensino público, o que coincidiu com o começo da formação do ensino médio numa Escola Waldorf, onde passou a trabalhar em diversas frentes. “*E depois dali eu me desliguei da rede pública porque as demandas da Escola Waldorf eram muito grandes*” (RUFINO). Não fornece informações com relação ao ensino nas escolas públicas; porém, ao contrário dos demais entrevistados, apontou a existência de um tipo de ensino tradicional dentro da Escola Waldorf, o que ressaltou para nós a importância de não desconsiderar a possível presença do ensino tradicional na Escola Waldorf. Veremos melhor sobre como Rufino entende isso na próxima categoria de análise.

O docente José, por sua vez, já trabalhou em outras escolas, mas atualmente está apenas na Escola Waldorf e, a partir dos trabalhos que vem desenvolvendo, tem se entendido mais como educador do que como historiador. Explicou o contexto que o levou a Escola Waldorf, informando que o gatilho para se interessar pela pedagogia desta escola foi o contato com um ex-aluno de Escola Waldorf. Depois de um tempo, já graduado, procurou a escola para fazer um estágio e após algumas circunstâncias biográficas, começou a trabalhar no ensino fundamental da escola e, depois, foi para o ensino médio.

Os docentes, ao que indicam as entrevistas, desenvolveram um olhar crítico com relação ao ensino tradicional. Pensamos que isso se deve muito pelo contato posterior com a Pedagogia Waldorf mas, ao mesmo tempo, as experiências formativas nesse início de carreira profissional e na formação acadêmica devem ser levadas em conta para compreender essa relação com o ensino tradicional. A formação acadêmica possivelmente trouxe para esses docentes o olhar crítico da pesquisa e ausência de uma compreensão mais profunda sobre o fenômeno da educação e do ensino de história. Como vimos, o próprio desenvolvimento das pesquisas em ensino de História no Brasil é algo recente e procurou romper desde o início com o perfil de um professor de História que seria mero reprodutor do conhecimento histórico acadêmico (ALEM, 2019).

O professor Domingos relatou experiências biográficas que o colocaram em situações difíceis e desafiadoras diante do seu propósito de ser professor de História e, ao mesmo tempo, viu no sentido educacional das Escolas Waldorf uma sintonia pessoal. Ele observou um desenvolvimento pessoal como ser humano no contato com a Pedagogia Waldorf que fazia dele um docente diferenciado, seja na escola Waldorf ou no ensino tradicional. No momento biográfico que atuou apenas em escolas tradicionais, após já ter tido contato com a Pedagogia Waldorf, ele procurou levar para esses ambientes a forma de atuação da Pedagogia Waldorf que ele teria absorvido, "*O que me fazia um profissional diferenciado, perante outros professores*" (DOMINGOS). Ele conta que, ainda como professor de pátio na Escola Waldorf, o que o interessou no contato com a Pedagogia Waldorf foi mais o "*como se ensina*" do que a "*visão cósmica*" ou o "*processo espiritual*".

Boa parte do seu trabalho no ensino tradicional veio depois desse contato com a Escola Waldorf. Quando ele conciliava o trabalho na Escola Waldorf como professor de História com o trabalho em outras escolas, ele indica a vivência de um certo conflito interno. Esse fato de conciliar a atuação na Escola Waldorf com o ensino tradicional das outras escolas o teria levado a um "*desgaste*" existencial e psicológico, não pelo nível de exigência das escolas, mas pelo que ele passou a acreditar enquanto educação.

Não é o nível de exigência, mas o que acredita como ensino. Porque você está dando uma aula trazendo fenômenos, trazendo um desenvolvimento de uma consciência, dando um ensino livre; daí você tem que correr para a aula e meter conteúdo materialista e um conteúdo conteudista preparatório para vestibular. (DOMINGOS).

O depoimento do professor Domingos aponta para um perfil de subjetividade que viu sentido na Pedagogia Waldorf e não estava se sustentando mais no ensino tradicional. Para ele não fazia mais sentido um ensino “*materialista*” e “*conteudista*”. Sua intenção como docente almejava o “*desenvolvimento de uma consciência*”, provavelmente no sentido que ele criou pelo trabalho na Escola Waldorf. Ele considera ter sido mais fácil desenvolver uma aula nas escolas tradicionais porque o foco da aula estando nele, era elaborado por meio de estratégias para impressionar os estudantes: “*então eu me sentia mais acomodado*”. Nas Escolas Waldorf foi muito desafiador na interpretação de Domingos, pois embora ele soubesse o conteúdo, o foco da aula não estaria mais nele. No entanto, considera que do ponto de vista existencial era mais difícil desenvolver o ensino nas escolas tradicionais por ser algo que ele não via sentido, mas que teria sido mantido durante um tempo por uma questão financeira.

O professor Francisco qualifica sua experiência de prática de ensino de história no cursinho onde começou sua vida profissional docente como “*quadrada*”, cumprindo com rigor os conteúdos para preparar os(as) estudantes para o vestibular. Ele se viu cansado com a rotina do cursinho, embora tenha dito que não tivesse problemas com o cursinho em que estava. Ele acrescentou que fazia com tranquilidade o que tinha para fazer e que onde estava havia um respeito pelo “*perfil dos professores*”, o que via como uma exceção no contexto de cursinho, o que fazia com que não precisasse ser um “*professor show*” para estar ali. Seu foco como docente ali era “*dar aula*” e entendia que seu espaço era respeitado. Entretanto, chegou ao ponto de esgotamento, como podemos ver pelo excerto abaixo.

Não sei se você chegou a fazer cursinho, mas a rotina de cursinho é bastante quadrada. Você tem uma programação, você tem que cumprir com bastante rigor, porque afinal de contas a questão do conteúdo ali, da preparação para fazer a prova, aquele exame, é a questão central. A partir de um certo momento, aquilo que lá na juventude havia sido um desafio bastante interessante, ao mesmo tempo você se encanta, né cara, com aquela condição de estar ali na frente – tinha sala com duzentos alunos. Enfim, chegou um momento que aquilo já não era o que me movia. (FRANCISCO).

Embora esse seu testemunho apresente um processo de esgotamento com o ensino de cursinho, Francisco também expôs um certo nível de compatibilidade de perfil docente que ele tinha com o perfil do cursinho, como o “*encanto*” de estar como professor diante de duzentos alunos. Porém, esse ensino no cursinho de alguma forma deixou de fazer sentido para ele. Pensamos que seja pelo caráter rotineiro que ele apontou, qualificado pelos adjetivos de “*quadrado*”, “*preparação*” para o exame e o “*conteúdo*” como questão central. De qualquer forma foi quando procurou outras coisas e acabou se encontrando na Escola Waldorf.

Noutro momento do seu depoimento em que tratou do ensino nas escolas tradicionais, Francisco fez referência ao momento atual em que trabalha na escola tradicional, em concomitância ao trabalho na Escola Waldorf. Ele analisou de forma crítica a situação de no ensino nessas escolas tradicionais a maioria dos(as) estudantes centrarem a aprendizagem em torno da avaliação. A nota seria o que move os(as) alunos(as) e estes(as) ficariam arrumando elementos para melhorar a nota ou “*brigando*” por conta disso.

No relato da professora Lília sobre suas experiências nas escolas tradicionais, destaca-se, para nós, a percepção dela de uma atmosfera de “*adoecimento*” que teria provocado uma desmotivação existencial com seu trabalho nas escolas tradicionais. Ela fez uma abordagem crítica das práticas de ensino nas escolas particulares nas quais trabalhou no início da sua carreira profissional como docente. Ali, segundo ela, motivada por um programa público que visava facilitar o ingresso dos(as) estudantes no ensino superior público local, a escola adiantava o ambiente de cursinho para o ensino médio, desde o primeiro ano, por ter por objetivo preparar os(as) estudantes para a prova PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto)⁵⁶ no final de cada ano letivo, cujos rendimentos discentes eram utilizados para avaliar o desempenho profissional docente.

Na interpretação da docente isso provocava um ambiente de adoecimento para os(as) estudantes por não estar em sintonia com a fase da vida deles(as), o momento biográfico da juventude. Encerrar o ensino básico e procurar o ambiente de cursinho foi visto como legítimo por ela, o que para ela gera adoecimento seria trazer a carga de cobrança do cursinho para o ensino médio, momento no qual os(as) jovens não estariam fortes o suficiente para suportar essa cobrança. Explica, também, que nesse momento do ensino médio os(as) jovens estariam querendo “*usufruir do mundo*”, “*aproveitar as paixões*”, “*aproveitar tudo que o mundo tem de oportunidade para eles se colocarem diante dele*”, mas não poderiam fazer isso por ter que ficar em casa estudando, “*sendo adestrados*” segundo ela, para fazer o vestibular. Ela afirma que estaria olhando pela “*questão antropológica*” ao desenvolver essa análise e, como veremos abaixo, no seu testemunho dessa atmosfera escolar do ensino médio nas escolas tradicionais, haveria um mesmo impulso para o(a) professor(a) uniformizar e homogeneizar os estudantes no seu trabalho como docente. O professor estaria submetido a uma cobrança muito intensa pois do sucesso do seu trabalho de “*adestramento*”, na perspectiva da docente, residiria o sucesso da escola.

56 A prova PISM acontece no final de cada ano do ensino médio e é uma forma de ingresso na Universidade Federal de Juiz de Fora – cinquenta por cento das vagas desta universidade são reservadas para o ingresso através do PISM.

Isso é muito massacrante. Para o professor que é cobrado esse adestramento – tem que adestrar o aluno para fazer prova e o professor precisa, igual um louco, também estudar os processos, ver como que é o estilo da banca, questões que devem cair, questões que não devem cair, “a banca tem uma tendência para isso”, “a banca tem uma tendência para aquilo” e não sei mais o quê. Então fica uma **cobrança enlouquecedora do professor.** Por quê? Porque o índice de notas dos alunos vai ser correspondente à sua qualidade profissional. **O bom professor é aquele que consegue que seus alunos tenham ótimas notas no PISM.** E isso vira uma cobrança excessiva dos professores nessas **redes particulares que vivem dessa divulgação dos seus resultados.** Então você vê né (...) os outdoors com os alunos que foram aprovados (...) **as escolas vivem dessa promoção** em cima da aprovação dos alunos. E os responsáveis por essa aprovação são os professores. Então **é desumano (...)** **E eu via os alunos adoecendo,** eu via os alunos entrando em depressão. (LÍLIA) GRIFO NOSSO.

Assim, esse ambiente de desumanização dentro da escola tradicional voltava-se sobre os(as) docentes por terem que se ajustar a esse contexto de viver em prol de uma prova do final do ano letivo, numa “*cobrança excessiva*”. Os resultados os qualificavam e qualificava a escola, “*promoção em cima da aprovação dos alunos*” (LÍLIA).

Na interpretação dos momentos vividos, Lília os enxerga pela perspectiva da saúde por perceber que os adolescentes estavam adoecendo dentro do ambiente de “*adestramento*”, e “*massificação*”, em que a escola se inseria por conta do PISM. Segundo ela, isso não estava em sintonia com o momento da vida dos estudantes, por estarem antecipando o ambiente de cobrança para um momento em que os(as) jovens teriam para aproveitar as oportunidades para se colocar diante do mundo, momento de cobrança que poderia acontecer posteriormente, a partir dos dezoito anos, quando teriam mais força para vivenciá-lo. Ela também qualifica isso como algo “*desumano*”. Com o objetivo de melhorar os rendimentos no PISM, a escola chegava ao ponto de não manter as aulas de Educação Física, Arte e Música⁵⁷. Vemos nessa sua análise uma consciência autoeducada pelos princípios da Pedagogia Waldorf, ao evidenciar um olhar para a juventude pela Antroposofia e, a partir disso, pensar critérios para a docência, “*agora olhando mais para a questão antroposófica*” (LÍLIA).

Enquanto isso, todo esse ambiente atingia a professora Lília antropologicamente, num sentido existencial, desmotivando-a devido à essa desumanização, o que coincidiu com uma crise da filha no momento de alfabetização numa escola de ensino tradicional, crise essa que ela interpreta ter sido impulsionada pela prática de alfabetização estar deslocada do momento biográfico da sua filha. Foi quando ela decidiu romper com essas escolas e passou a ter a biografia mais ligada à Escola Waldorf.

Portanto, a crítica do ensino de História no ensino tradicional pelos depoimentos dos professores nos indica um distanciamento desse ensino a quem ele deveria se orientar: aos

57 Aqui percebemos a importância coletiva interdisciplinar para formação humana, na visão de Lília.

estudantes. Como não foi o nosso foco durante a entrevista uma análise sobre o ensino tradicional, a discussão sobre ele não foi explorada em outros sentidos possíveis. Mas essa crítica do ensino tradicional aponta para um perfil docente crítico com relação ao conteudismo, ao ensino centrado no docente, ao ensino cômodo e rotineiro. A linguagem utilizada por eles também informa sobre uma consciência já autoeducada pelo contato com o ambiente Waldorf que não sente sintonia com o ensino de história nessa qualidade tradicional.

Por outro lado, essa crítica ao ensino tradicional também testemunha o incômodo desses(as) docentes com a ideia de um ensino de história muito ligado ao viés economicista, em que a escola teria sua avaliação pela aprovação dos estudantes em exames de vestibulares, num trabalho docente em que o conteúdo deveria ser consumido e memorizado pelos estudantes, ao ponto de os(as) docentes terem que pensar estratégias de “*impressionar*” os estudantes, provavelmente pela rotina “*quadrada*” e pouco estimulante de apreender História num contexto como esse. Destaca-se, também, o fato de escolas reduzirem determinadas disciplinas para atender a esse impulso de promoção social da unidade escolar, o que comprometeria a formação integral dos(as) jovens do ensino médio. Neste sentido, é importante destacar a relação feita entre ensino e saúde, em que determinado modo de ensinar poderia contribuir para adoecimentos, ansiedades e depressão.

Portanto, a situação do ensino de História tradicional, vista pelo ângulo das entrevistas, nos apresenta uma prática ligada a impulsos históricos que desvalorizam a dimensão da formação humana. Vem à tona o descompasso entre o ensino de história e as perspectivas atuais das pesquisas sobre ele que apontam para a educação da consciência histórica, que destacamos no segundo capítulo deste trabalho. A imagem que fica para nós é de um ensino mecânico e vazio, que valorizaria muito pouco o potencial criativo dos(as) docentes e discentes.

Isso nos leva a algumas questões. Em unidades escolares que se orientam pelo viés economicista, que tipo de consciência histórica seria desenvolvida? Quais seriam as estratégias de um professor que trabalha em espaços onde predominam o ensino tradicional, mas se colocariam de forma crítica a esse ensino? E será que existiria uma grande maioria de docentes incomodados com o ensino tradicional? De qualquer maneira não nos parece simples a mudança do modo de se compreender como docente. Por isso, vamos analisar, na sequência, o momento inicial dos(as) docentes entrevistados(as) com a Escola Waldorf e depois os desafios de trabalhar com uma proposta pedagógica até então desconhecida por eles(as).

Os(as) docentes entrevistados(as) apresentaram explicações sobre as especificidades do que significaria ser docente numa Escola Waldorf comparado ao ensino tradicional. As explicações procuram evidenciar um tipo de ensino nas Escolas Waldorf que não seria tão

evidente ao público em geral acostumado com a estrutura escolar das escolas tradicionais. No entanto, esse grau de diferenciação nos pareceu ter algo mais do que apenas um sentido explicativo. Parece-nos que o grau de interação consciencial com a Escola Waldorf e sua proposta de ensino iria para além de “dar aula” e essa interação passaria por trabalhos internos e estudos pedagógicos sobre as orientações educacionais de Steiner e os pesquisadores ligados a ele. Nesse sentido, nossa interpretação é de que se tornar docente numa Escola Waldorf teria marcado uma virada biográfica, às vezes não só profissional, para essas pessoas porque entendemos que se trata de um momento de mudança significativa na compreensão sobre a própria docência.

Quando Francisco no seu depoimento afirmou quais seriam os dois momentos mais marcantes de sua vida profissional, sua formação acadêmica teria sido o primeiro e tornar-se professor na escola Waldorf, o segundo, acentuando para nós o grau de importância dado pelo docente à sua chegada na escola Waldorf.

O professor Domingos, depois de já conhecer a Pedagogia Waldorf, disse que levava seu aprendizado pedagógico para sua atuação nas escolas tradicionais. Depois trabalhou para atuar somente em escolas que seguiriam a proposta educacional da Pedagogia Waldorf, o que também nos indica um sinal de uma virada profissional.

Lília, por sua vez, deixou de ver sentido na sua atuação profissional no ensino tradicional depois de encontrar na Pedagogia Waldorf uma outra perspectiva educacional, cujas evidências pedagógicas ela percebia pelo olhar materno, pois sua filha era uma aluna da Escola Waldorf. No seu depoimento durante a entrevista a docente direciona para um sentido de vida chacoalhado pela proposta educacional da Escola Waldorf.

O professor Rufino afirma ter havido “*um encontro de vida*” no seu contato com a Pedagogia Waldorf e com a Antroposofia, ao ponto de muitas questões do campo do conhecimento lhe fazerem sentido a partir disso. Ele afirma que esse legado steineriano lhe proporcionou uma ampliação da teoria do conhecimento e o acordou para muitas direções, proporcionando uma superação do materialismo com que teve contato durante sua formação acadêmica. Ele se observa como um “*amante do conhecimento*” e, nesta perspectiva da sua narrativa, não houve um relato de dificuldades iniciais que ele tenha enfrentado. Ele acentua que a biografia profissional é um caminho formativo cotidiano, no qual o trabalho com os(as) jovens estudantes ofereceria a possibilidade da formação diária. Assim, o docente direciona para uma perspectiva consciencial de aprimoramento pedagógico neste contato humano do ambiente escolar.

José explica que se sentia mais educador após começar a atuar como tutor de uma turma na Escola Waldorf, dando-nos a entender que as experiências dentro da escola teriam oportunizado a ele um reconhecimento de si dentro de um outro perfil docente, que ele associa ao fato de ser “*mais educador*”. Os entrevistados explicaram que o(a) tutor(a) é um(a) docente responsável por acompanhar pedagogicamente uma determinada sala durante todos os anos do Ensino médio, tendo um olhar atento para cada estudante dessa sala. Assim, o(a) tutor(a) seria o eixo das relações entre os professores(as), familiares e os(as) estudantes para lidar com questões que envolveriam essa sala da qual é tutor(a).

Assim, a experiência como tutor teria convidado o professor José a repensar seu lugar na escola. A ideia de professor de História que ele tinha pela formação acadêmica, possivelmente mais ligada aos meandros do “*pesquisador*”, teria entrado em tensão por uma experiência que o convidava a ter um olhar mais como “*educador*”.

Vemos nas entrevistas que a ligação com a Escola Waldorf de alguma forma teria proporcionado essa virada em suas biografias profissionais. No entanto, essa virada nos foi indicada tanto pelo viés da sintonia como pelo viés do estranhamento, que teriam, de alguma forma, impulsionado uma metamorfose⁵⁸ na autocompreensão deles(a) como docentes.

Possivelmente essa “*virada biográfica*” foi seguida por um estranhamento que teria sido maior do que o natural. Geralmente ele é possível de se passar diante de qualquer novidade no campo profissional. Mas, pelo desconhecimento da maioria dos entrevistados sobre a proposta educacional steineriana, entendemos que ele tenha deslocado mais os(a) entrevistados(a).

Pela análise do depoimento do professor José, podemos avançar no sentido de compreender questões que esses professores passaram ao adentrar o ambiente Waldorf. O docente ao ser questionado se teve que fazer alguma formação específica para trabalhar no ensino médio da escola, disse que “*é desejado que sim, mas como foi tudo de supetão, eu não tive de fazer com antecedência. Fui fazer o seminário depois*” (JOSÉ). Quanto ao seminário, ele disse que são três anos de formação e módulos imersivos (cada imersão ocorre duramente uma semana, quatro vezes ao ano) voltados à Pedagogia Waldorf do ensino médio. Ao ser questionado se era voltado especificamente para História, o entrevistado deu a entender que o foco seriam as orientações pedagógicas para todos os componentes: “*É para Pedagogia Waldorf do ensino médio. Mas é mais um embasamento da Antroposofia. Passa por componentes mais específicos, mas é geral para todos os professores do ensino médio*” (JOSÉ).

58 No Capítulo 1, item 1.2, discutimos o conceito de metamorfose na fenomenologia goetheana que foi ampliada por Steiner ao campo da consciência humana. É com esse significado do conceito que estamos trabalhando aqui.

Os demais entrevistados tiveram suas peculiaridades com relação a esse contato com a Pedagogia Waldorf; mas, no geral, nos apresentaram uma situação parecida com a de José, cujos estudos sobre a Pedagogia tinham se tornado mais fortes após se tornar um professor Waldorf. As entrevistas apontaram para um estranhamento durante o processo de adaptação a esse novo modelo de escola.

O professor Francisco conta que ao consultar uma amiga que foi professora Waldorf, quando estava em processo de se candidatar a uma vaga para professor de História numa Escola Waldorf, ela disse algo a ele que só iria perceber posteriormente, conforme fosse acumulando experiência docente na Escola Waldorf. Ela teria dito a ele que ser professor numa Escola Waldorf iria além de chegar e desenvolver sua aula com os(as) estudantes e depois ir embora da escola.

Essa ideia de uma docência diferente também teria chegado a ele pelo alerta de um companheiro de trabalho, que teria lhe informado sobre uma vaga para professor de História no ensino médio da Escola Waldorf em que ele trabalhava. A informação chegou de tal forma em Francisco, que provocou seu espanto, pois disse que um coletivo de pessoas iria contratar e não a direção da escola.

Ele falou “ó, a gente vai contratar”. Aí eu falei para ele “Pô, eu sou professor de cursinho né? Você acha que eu vou dar aula numa escola Waldorf?”. Aí ele falou “E o que que eu faço? Eu faço isso né?” (risos).

[...]

Eu conversei com uma amiga para ver o que ela achava. E ela fez um comentário interessante. Ela falou o seguinte: “Olha, é que escola Waldorf exige bastante dedicação do Professor né?!”. E eu pensava assim “Bom, é dar aula né? Então dar aula eu sei”. Eu não sabia exatamente o que ela queria dizer com essa fala. Depois que eu fui descobrir o que significa isso. (risos). (FRANCISCO).

Francisco explica que levou um tempo para entender o porquê de seu amigo ter dito que “*a gente vai contratar*”, pois não tinha dimensão da experiência de gestão coletiva da escola, assim como não havia entendido a advertência da sua amiga de que trabalhar numa escola como essa exigiria bastante dedicação. Com o tempo, Francisco explica que foi entendendo que “*não era só dar aula*”, o que parecia ser o seu lugar de apoio e confiança profissional, “*dar aula eu sei*”, foi chacoalhado e novos desafios profissionais apareceram em sua vida ao ser contratado pela Escola Waldorf.

Para o professor Francisco, depois de muitos anos como professor de cursinho, entrar no ambiente de uma Escola Waldorf colocou seu horizonte de expectativa profissional em transformação. “*Eu preciso ter uma ação como educador que seja, que dialogue diretamente com o que a Pedagogia Waldorf acredita/propõe. Então isso foi algo que tive que aprender ao*

longo do tempo” (FRANCISCO). Vemos que Francisco também acentua a relação entre “educador” e “Escola Waldorf”.

No entanto, essa longa experiência dele no cursinho não foi apagada quando ele entrou pela porta da Escola Waldorf, nem compreendemos que tenha sido seu desejo. Mas ele se cuidou para atuar em sintonia com o perfil pedagógico da escola e sua atmosfera: “*Como eu fui professor de cursinho durante tanto tempo, se eu não ficar muito atento, eu pego o microfone e começo a falar sem parar também. Sempre assim: ‘Opa, calma lá, você não é mais o professor lá do cursinho’*” (FRANCISCO). Neste sentido, ele informa uma outra abordagem da sua liderança em sala de aula no ensino médio das Escolas Waldorf e sobre um trabalho consigo mesmo para atuar dentro desse outro modo de ser docente. Observa-se, na sequência da narrativa de Francisco, que esse perfil de professor que “dá aula” não foi suficiente para a proposta de ensino da Escola Waldorf. O professor que “dá aula” passou a repensar sua atuação e ter que dialogar com uma visão de ser humano que não se encerrava ao ambiente escolar e a desenvolver atividades que o tornavam agente de decisão na gestão coletiva da unidade escolar.

Os entrevistados apontaram atividades e aspectos ligados à cultura escolar dos ambientes das Escolas Waldorf em que são docentes. Embora não sejam de nosso interesse direto, são importantes nesta análise na dimensão de compor a explicação sobre a metamorfose consciencial dos docentes. Pelos apontamentos das entrevistas, na consciência dos professores(a) entrevistados(a), a tarefa educacional teria uma qualidade específica devido ao ambiente da Escola Waldorf em que está inserido. Embora tenhamos acesso apenas ao que acontece na consciência dos professores sobre as características da cultura escolar da escola Waldorf, essas características singularizariam o modo de se entender como professor(a) de História nessas escolas, o que pode ser verificado pela compreensão dos(as) entrevistados(as) de que o “ambiente Waldorf” possuiria uma qualidade diferente do ensino tradicional a que eles(as) estavam familiarizados no início de sua carreira profissional.

O aspecto importante ligado a essa metamorfose consciencial trata-se de como as diversas experiências educacionais na gestão da escola que envolvem a atuação como docente e constituem um perfil diferenciado de “ser professor” numa Escola Waldorf. Embora a escola Waldorf por si não tenha sido o foco de nosso trabalho, ela se evidenciou para nós, a partir das entrevistas, num espaço cuja cultura escolar teria um peso significativo na forma de envolver a prática de ensino de história.

Assim, a estrutura das aulas e da organização da escola provocaria um deslocamento. O perfil de professor(a) não se restringiria a apenas dar aula na escola. Pelas informações das entrevistas, entendemos que haveria um intenso impulso nessas escolas para o(a) professor(a)

se envolver com ela em outras frentes. Assim, o perfil de atuação do(a) professor(a) na escola superaria o desenvolvimento de suas “horas-aula” e depois iria embora da escola.

Os(as) entrevistados(as) transmitem a ideia de que haveria uma atmosfera coletiva na escola, permeada por uma teia de atividades, trabalhos administrativos e grupos de estudos/formação docente, que acolhem os(as) professores(as) que ali chegam com sua experiência profissional. Apresentaram indícios de uma consciência comunitária, no sentido de uma percepção coletiva do acontecimento educacional na formação dos jovens. Também deram testemunho de uma prática de ensino envolvida por essa atmosfera diferente que contextualizaria a participação dos(as) estudantes nas aulas e o envolvimento do(a) docente com a escola. José, por exemplo, avalia que a boa participação dos(as) estudantes durante a aula viria de um impulso da escola sobre os(as) estudantes, para que eles(elas) se expressassem de forma mais livre no ambiente escolar.

De forma geral, os(as) entrevistados(as) indicaram trabalhos em comissões da administração escolar: financeira, de horário, de matrículas, de secretaria; experiência de tutoria pois cada turma no ensino médio das Escolas Waldorf possuiria um tutor que acompanharia de perto todos(as) estudantes; alguns poderiam vivenciar a docência na Escola Waldorf em concomitância à condição paterna ou materna dentro da escola; experiência de representação da escola na Federação das Escolas Waldorf do Brasil; trabalho na organização de reuniões escolares; vivências em grupos de formação de professores; trabalhos nas decisões coletivas da escola; e estudos coletivos em suas reuniões escolares.

A gestão coletiva se mostrou como um lugar de aprendizado para esses professores. Lília e Francisco afirmam não serem fáceis essas decisões coletivas, mas sentem afinidade com essa proposta de gestão escolar. Francisco compreende que o ritmo das decisões coletivas, com seus dilemas e conquistas que dão sentido às atividades da escola, foi algo que ele teve que aprender. Para ele a Escola Waldorf possibilita um sentimento de comunidade. Lília, por sua vez, explica que a escola é uma construção coletiva, difícil e com confusão, mas que gera crescimento e fortalecimento humano aos docentes. *“Então os problemas da escola são problemas de todos. As dificuldades que a escola vive são dificuldades de todos” (...)* *“Não tem uma relação patrão empregado, é uma relação horizontal, é uma relação dialogal, é uma relação de construção coletiva”* (LÍLIA)

Os depoimentos dos entrevistados informam também sobre o “*ensino em época*” e o “*ensino em curso*”. Considerando os indicadores das entrevistas, a quantidade de horas anuais correspondentes à disciplina de História estaria distribuída em “*ensino em época*” e/ou “*ensino em curso*”. Portanto, o ensino de história não aconteceria com a quantidade de horas anuais

distribuídas semanalmente ao longo de todo ano letivo, como de forma geral é feito nas demais escolas.

No “*ensino em época*” o(a) docente de História seria responsável pelas duas primeiras horas da manhã de uma mesma sala, e somente com ela, durante todos os dias de um determinado mês.

Já o “*ensino em curso*” ocorreria durante um ou dois meses, em aulas às segundas, quartas e sextas-feiras desse período.

Essa configuração da quantidade de horas anuais correspondentes à disciplina de História em “*ensino em época*” e “*ensino de curso*” se daria de forma particular em cada escola. Houve um cuidado por parte dos entrevistados em explicar isso e acentuaram que cada escola tem sua forma de se organizar com relação a esta questão.

O que fundamentaria o “*ensino em época*” seria a própria importância evidenciada por Steiner de se respeitar a vivência dos conteúdos escolares no momento do sono e serem trabalhados no dia seguinte. Dentro do que conseguimos compreender quanto ao conceito de “sono” na perspectiva steineriana, ela faz referência ao momento de passagem de um dia para o outro e de um estado de consciência.

Esse momento do sono é uma questão bastante complexa dentro do pensamento de Steiner e não temos o objetivo neste trabalho de dar conta desta complexidade. Embora não tenhamos tido indicadores teóricos sobre como funcionaria a pedagogia desse momento do “*sono*”, os entrevistados apresentaram sua metodologia considerando a passagem de um dia para outro como essencial na realização do seu ensino.

De forma geral os docentes testemunharam que o “*ensino em época*” proporcionaria um mergulho mais profundo com os estudantes no estudo da história, proporcionando um desenvolvimento mais qualitativo das tarefas de aprendizagem.

O professor Domingos disse ser gratificante trabalhar com o “*ensino em época*” devido à possibilidade do desenvolvimento dos(as) estudante(s) de forma mais intensa, pois a imersão nas aulas dentro do “*ensino em época*” proporcionaria viver, com maior intensidade, a aprendizagem histórica na construção de uma pensar histórico. O contrário ocorre no ensino tradicional no qual, segundo ele, os alunos têm que mudar muito a “*chavinha*”, por exemplo, do “*pensar biológico*” em 45 minutos, para o “*pensar matemático*” em 45 minutos, etc.

Rufino compara o desenvolvimento das aulas no “*ensino em época*” pela ideia de um tricô, em que as coisas vão se amarrando considerando o momento do sono. Na concepção deles a aula de História não começa e termina no mesmo dia porque ela precisaria de uma noite de sono para no outro dia chegar ao pensamento complexo no momento da conceituação. Por isso,

a importância do “*ensino em época*” na eficácia pedagógica, dentro dessa linha de raciocínio. Segundo Rufino, o “*ensino em curso*” não funcionaria assim e ele teria sido inventado no Brasil para dar conta da grande quantidade de conteúdo, embora o ideal seria que as aulas ocorressem sempre no “*ensino em época*”.

Francisco explica que um dos seus desafios na Escola Waldorf foi se adaptar ao ritmo de ensino que é a estrutura de “*aulas em época*”. Para ele, esse aprendizado foi com relação ao ritmo e sua presença nas aulas: “*Então, lidar com esse tempo, pensar num planejamento, distribuir o conteúdo e sair do lugar daquele que fala.*” Mas, atualmente, o que ele mais gosta na Escola Waldorf é o “*ensino em época*”, por oferecer a “*oportunidade de mergulhar com os alunos*” em determinados temas que ele organiza para uma “*época*”. Na sua perspectiva “*isso gera uma profundidade, uma consistência que é muito interessante*” (...) “*a gente mergulha, algo profundo e depois adormece*”⁵⁹. Neste vocabulário, “*adormecer*” corresponderia ao esquecer e o “*sono*” equivaleria à inconsciência e isso dentro de uma polaridade na qual enquanto ocorreria o ensino, estaria acontecendo algo consciente e, no momento do sono, haveria uma elaboração inconsciente do conteúdo que foi ensinado. Assim, a partir dessa polaridade entre consciência/inconsciência, no dia seguinte surgiria uma nova relação consciente com o ensino do dia anterior.

Observa-se como a presença da ideia de se construir um “*pensar histórico*”, e um “*pensamento complexo*”, está presente na compreensão de ensino dos entrevistados mencionados acima, de tal forma que temos indícios de uma compreensão de ensino que não centrar-se-ia num viés conteudista, mas numa ideia mais qualitativa do ensino de história. Para eles, isso seria facilitado pela atmosfera do “*ensino em época*”.

Vemos, assim, que os entrevistados tiveram que se relacionar com diversas novidades no âmbito da sua docência. Uma dessas questões trata da compreensão na Pedagogia Waldorf de que a experiência educacional não se daria apenas entre o despertar e o adormecer, mas entre o adormecer, o despertar também (o “*sono*”). Essa especificidade da Pedagogia Waldorf, a questão do “*sono*”, passa pela compreensão do ser humano de Steiner.

Essas questões foram melhor discutidas no primeiro capítulo quando estudamos a importância da Antroposofia desenvolvida por Steiner para entender suas considerações sobre o conhecimento histórico. Existem trabalhos dedicados especificamente à Pedagogia Waldorf

⁵⁹ No primeiro capítulo deste trabalho analisamos a questão do sono e do sonho na perspectiva de Steiner. Ver item 1.3.2.

que lidam com essa visão de ser humano de Steiner, embora o “sono” pelo viés steineriano ainda não esteja presente em trabalhos acadêmicos específicos aqui no Brasil.

Por isso, recorreremos ao documento citado pelos entrevistados que lhes dariam uma ideia sobre o que seria o “sono”. Trata-se de numa palestra de Steiner (2009) para professores que provavelmente estavam acostumados com seus conceitos e ideias, na qual foi discutida a importância do sono para o ensino. Ele inicia a palestra numa crítica à visão de ser humano de sua época que desconsiderava a experiência que as pessoas teriam entre o adormecer e o despertar. Para Steiner, o ser humano continuava atuante nesse momento e isso deveria ser levado em conta no ensino. Nesta palestra, em específico, vemos o sentido do conceito de “sono” tanto como do momento de passagem de um dia para outro, do sono noturno do corpo, quanto de uma forma de consciência.

Steiner se propôs, então, na palestra supracitada, a dialogar com o ser humano integral de um modo que não seja vago, reconhecendo nesse ser humano outras presenças e, a partir disso, pensar características pedagógicas para o ensino.

Numa interpretação do ensino por essa perspectiva, a aula que acontece entre professor(a) e estudantes não se manteria apenas no nível de consciência vígil. Ela aconteceria também nos níveis de consciência de sonho e sono. “A criança sai da escola e depois dorme: o seu Eu e o seu corpo astral estão, no sono, fora do corpo físico e do corpo etérico.” (STEINER, 2009, p. 52). Residiria aqui, para Steiner, a importância de se encerrar a tarefa educacional somente no dia seguinte, após essa passagem de um dia para o outro.

Steiner usava uma linguagem que no início do século XX só era dominada, e compreendida, por pessoas que viviam com ele, num círculo social específico de pessoas e, quando vai explicar o que é o ser humano e certos fenômenos que acontecem como aprendizado, como o “sono”, ele usa esse vocabulário estranho para nosso contexto linguístico atual. Dessa forma, indicaremos abaixo a ideia central do que interpretamos sobre a importância do fenômeno do sono para a aprendizagem, segundo Steiner.

Dentro do que entendemos sobre os apontamentos de Steiner, no momento escolar da aula uma série de movimentos aconteceriam, a partir da liderança do(a) professor(a) que trabalha com informações, atividades, vídeos, compreensões, explora a imaginação dos(as) estudantes, desperta emoções, sentimentos, desejos e pensamentos. Nesse momento síncrono entre docente/discente, os envolvidos não dariam conta de todos os processos epistemológicos e cognitivos, ficando boa parte no inconsciente ou semiconsciente. Assim, o momento da aula não seria suficiente para os discentes e docentes se envolverem de forma mais integral possível com o que foi trabalhado. O sono seria o momento em que certos conteúdos que ficaram

armazenados inconscientemente fossem trabalhados nesse momento de ausência da consciência vígil, ou seja, durante o sono, na passagem de um dia para o outro.

Se o(a) docente se propusesse a trabalhar nessa perspectiva, o retorno da aula no dia seguinte permitiria fazer outras leituras sobre o que teria sido desenvolvido no dia anterior, pois agora teriam sido acessadas pela consciência vígil devido à pausa do sono. Os estados de consciência semiconsciente e inconsciente trariam informações para o(a) estudante, o que a consciência vígil não tinha conseguido processar sozinha diante da aula do(a) professor(a). Assim, o uso do fenômeno do sono na aprendizagem seria como um caminho meditativo para ampliar acesso a camadas inconscientes do ser humano.

Essa questão tem, possivelmente, complexidades que nos escapam e, nos importa observar que ela chega aos(às) professores(as) de História das Escolas Waldorf na contemporaneidade.

Francisco relata que entender o lugar do sono no processo de aprendizagem foi algo que levou um tempo: *“Não foi tão imediato. Foi um aprendizado, para mim, como tentar organizar o ritmo da aula em que eu respeite esse aprendizado que se dá no momento do sono e como que isso é trazido por um jovem, ou uma jovem, no momento de uma aula ao longo da semana”*.

Dessa forma, na proposta de superar o reconhecimento do ser humano somente pelo corpo físico, Steiner procurou estudar a parte espiritual do ser humano e configurar o ensino a ela. Atualmente os professores Waldorf lidam com a tarefa de se relacionar com esse legado que inspira a Escola Waldorf em suas atividades, tendo até mesmo que lidar com questões mais profundas que dizem respeito à psicologia do ser humano. Portanto, o que podemos ver no caso da maioria dos entrevistados é que a Pedagogia Waldorf os levou a centralizar a questão do ser humano numa dimensão mais ampliada.

Vamos discutir melhor esses elementos na próxima categoria, o que é necessário para entender a questão da tarefa educacional. A menção a eles já se faz essencial para elucidar a dimensão da metamorfose do professor sobre sua própria docência no âmbito da Escola Waldorf. Diante disso, como veremos, há questões importantes, tais como: Como é para esses professores, no início de sua profissão nessas escolas, se adaptar a isso tudo? São conteúdos vivenciados fruto de uma compreensão ou uma adaptação mais superficial para se adequar?

Alguns professores mais novos na docência nas escolas Waldorf demonstraram uma certa dificuldade em explicar algumas características pedagógicas do seu trabalho como docentes, embora demonstrassem um engajamento no movimento de autoeducação para atuar em sintonia com os propósitos da escola. Outros, mesmo estando mais tempo na Escola Waldorf, afirmaram sua condição de aprendizes. Para Francisco, atuar na escola Waldorf é um

contínuo aprendizado porque ele precisa ter uma ação como educador que dialogue com a Pedagogia Waldorf.

Talvez para professores(as) novos(as) na Pedagogia Waldorf o estranhamento com alguns conceitos específicos possa vir de um contato ainda sem amadurecimento sobre o ser humano, visto pela perspectiva steineriana porque é na antropologia filosófica (antroposofia) que as práticas se fundamentam. Envolveria, ao mesmo tempo, uma própria compreensão de si. Assim, esses(as) docentes lidariam com questões existenciais mais profundas.

A questão de amadurecimento de uma consciência diante de novas orientações profissionais, talvez a primeira com referência pedagógica mais clara, não nos pareceu ser algo rápido. De início, a experiência com os conteúdos da Pedagogia traz um estranhamento natural e leva um tempo até que os(as) docentes consigam colher os frutos da sua expansão consciencial para compreendê-la. Em alguns casos, como de Lília e Francisco, a evidência dos trabalhos da Escola Waldorf se davam também na vida dos filhos; portanto, a vivência das práticas e conceitos escolares podem ter tido uma qualidade diferente, provavelmente mais profunda.

Assim, essas questões estranhas à biografia profissional dos entrevistados passaram a ser mais bem compreendidas ao longo do tempo. Daí, uma questão que passou na biografia profissional de todos os entrevistados foi o trabalho de formação inspirado pelas orientações steinerianas. Compreendemos que a busca pela ampliação da compreensão sobre a pedagogia teria se dado tanto por impulso da escola, como pela intenção dos próprios docentes. A vivência nesses espaços de formação também teria contribuído para a mudança de compreensão a respeito da própria docência. Entendemos que ela tenha se constituído numa relação com novos valores, a partir de uma compreensão ampliada sobre o ser humano e, dentro do espaço Waldorf, começaram a atuar, aprimorar sua docência e contribuir com as Escolas Waldorf por suas individualidades.

Esse campo de formação dos(as) professores(as) na Pedagogia Waldorf se evidenciou principalmente pelos encontros no Seminário de Formação Waldorf e do Grupo de Ciências Waldorf, grupo que não existia no início do contato de alguns entrevistados com a Pedagogia Waldorf. A pós-graduação na Faculdade Rudolf Steiner também foi mencionada pelos entrevistados, local que recentemente teria iniciado um curso específico para o ensino médio. Possivelmente esse diagnóstico é mais amplo e ele nos oferece a oportunidade de verificar lugares semelhantes de formação docente e de oxigenação do ensino de história para o ensino médio das Escolas Waldorf; porém, aponta também para um recente impulso de formação docente voltado ao ensino médio.

Nas narrativas das entrevistas observamos uma teia de relações entre os entrevistados que também funcionaria como apoio pedagógico entre eles. Alguns deles indicaram um grupo de WhatsApp entre professores de História de Escolas Waldorf, o que nos deu indícios de uma troca coletiva voltada ao ensino de história no ensino médio, inclusive com a informação sobre a troca com outros docentes de Escolas Waldorf, e de trabalhos esporádicos em outras Escolas Waldorf, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do ensino médio dessas escolas.

Vejamos, a seguir, algumas considerações sobre a vivência com a Pedagogia Waldorf que surgiram no desenrolar das entrevistas.

Nas narrativas dos professores chamou-nos a atenção a compreensão do ato educacional pelo viés da saúde. Para Rufino, a Pedagogia Waldorf é um processo de saúde, de fortalecimento do ser humano e ele explica isso, indicando o mergulho da sua consciência nos conteúdos esotéricos da Antroposofia, numa compreensão do ser humano como ser espiritual.

Se a gente for entrar nas bases esotéricas da Antroposofia, eu diria que Pedagogia Waldorf é um processo que conduz o ser humano, que ajuda o ser humano no seu próprio processo evolutivo como ser espiritual. Pedagogia Waldorf é um caminho de reconexão com a essência espiritual humana. É um caminho de autoconhecimento. É um caminho iniciático, eu diria. (RUFINO).

Essa ampliação da visão do ser humano para além do seu corpo físico é própria das orientações de Steiner, pois suas perspectivas educacionais decorrem dessa visão ampliada de ser humano. Nem todos entrevistados apontaram essa dimensão diretamente em suas narrativas, mas apresentaram informações pedagógicas relacionadas a ela. Como veremos abaixo, Steiner, ao pensar o ato educacional, o fazia numa perspectiva de saúde.

Elaine Marasca Costa (2017), em um trabalho de Doutorado recente, investigou a relação do conceito de salutogênese do sociólogo estadunidense Aaron Antonovsky (1923-1994) com a Pedagogia Waldorf. Ela acentua essa relação intrínseca de saúde e educação presente na Antroposofia pois, segundo ela, Steiner considerava que a Antroposofia tinha um caráter sanador, com um olhar holístico e integral para o desenvolvimento cognitivo dos educadores e educandos. Segundo Costa (2017, p. 15), o conceito de salutogênese “preconiza que a saúde é um aspecto da vida passível de aprendizado”, a partir do desenvolvimento de atitudes saudáveis, mesmo diante da constante possibilidade de potenciais estressores. Assim, a saúde vista pelo ângulo da salutogênese, como explica Costa, não é resultante apenas dos cuidados médicos sobre o corpo mas, sim, de práticas cotidianas que envolvem o ser humano integral em seus diversos campos de atividades diárias.

Steiner (2009), direcionando-se a docentes, apontou que o ensino teria um caráter sanador se houvesse um reconhecimento do ser humano pelo(a) professor(a). Sua perspectiva é de como a docência e a educação deveriam ser regidas para ter uma conexão sadia com as

condições da vida dos estudantes. Esse reconhecimento da experiência da vida do ser humano, para além do seu corpo físico, provocaria uma outra organização do ensino, como apontamos acima sobre a questão do “sono”, o que foi percebido, em uma perspectiva atual, pelos(as) professores(as) entrevistados(as), tendo em vista que os testemunhos conscienciais deles(as) se ampliariam a uma compreensão de como a escola coletivamente contribuiria para a formação integral dos jovens, por meio de uma metodologia que estivesse em sintonia com a visão deles(as). Os(as) entrevistados(as) utilizaram o conceito de “*alimento anímico*” para se referirem à forma pela qual compreendem o significado do conteúdo das aulas por essa perspectiva.

Os(a) entrevistados(as) também indicaram a importância do organismo escolar na formação dos(as) jovens, numa compreensão do acontecer pedagógico como um ato coletivo, dando indícios de uma consciência pedagógica interdisciplinar. A professora Lília, ao refletir sobre o aspecto de saúde presente no ensino de história, ampliou a perspectiva para a presença coletiva da escola na formação integral dos(as) estudantes: “*Eu vejo não só a História, mas na verdade uma composição de disciplinas e que essas disciplinas precisam estar articuladas para atender esse ser humano integral. Essa é a grande pegada da Pedagogia Waldorf*” (LÍLIA). E, dentro dessa consciência docente ampliada pela perspectiva da força coletiva da escola na formação dos(as) estudantes, surgiria a questão:

Como que o meu conteúdo pode fortalecer esse jovem? Como que o meu conteúdo, seja a história, a matemática, a biologia, as artes, seja a eurytmia, seja o que for, como que através desse conteúdo eu consigo fortalecer esse jovem que está vivendo essa situação? Então, assim, é um olhar muito, muito, para cada um. (LÍLIA).

Estes são testemunhos de uma consciência comunitária que se propõe desviar da massificação para dialogar com a situação de cada um. O conteúdo de cada disciplina seria uma oportunidade para contribuir com a formação integral dos(as) estudantes. E, neste sentido, o papel do tutor ou da tutora de cada sala seria fundamental, pois é ele(a) que contribuiria consideravelmente para que o(a) docente conseguisse dialogar com a pluralidade da sala de aula.

Chama-nos a atenção o fato do conteúdo ser visto como algo que fortalece o jovem. Como veremos na próxima categoria, a tarefa educacional é direcionada para isso e o ensino de história seria pensado por alguns entrevistados como oportunidade de identificação dos estudantes com as ações humanas em outros períodos, com a possibilidade de fortalecê-los, para abrir caminho para o autoconhecimento e para o desenvolvimento deles como seres humanos. Contudo, os docentes também teriam uma relação com o conteúdo de História neste mesmo sentido.

Vejamos a percepção de Domingos sobre como a Pedagogia Waldorf teria modificado sua atuação docente: *“Quando eu entrei na Pedagogia Waldorf, pessoalmente, o espiritual me trouxe uma outra qualidade, uma qualidade da atuação profissional, de um outro olhar para o ser humano e de um outro significado da humanidade como um todo”* (DOMINGOS). Essa percepção teria se ampliado para sua forma de compreender a história também, na perspectiva de que haveria determinados impulsos, motivos e significados por trás dos acontecimentos e de que a história não seria mais para ele algo tão caótico. *“As coisas têm um significado por trás, elas têm um sentido por trás, que não seja claro, que seja talvez num âmbito suprassensorial, mas um significado aparece ali”* (DOMINGOS). Essa mudança de olhar para a história, provocado pelos estudos de Domingos e inspirados pela escola Waldorf, o fez rever a história apreendida, ter gosto por estudar e repensar as situações históricas, podendo conceituá-las de outras formas: *“É uma coisa que os conceitos não estão fechados, né? Eu gosto de tentar relacionar de outras formas e viver eles, entender eles de uma forma viva”* (DOMINGOS).

E isso nos desperta para o impacto da cultura histórica no ensino de história. Rebeca Gontijo (2019, pp. 68-69) explica que desde 1980 e 1990 os estudos teórico-metodológicos sobre o conceito de cultura histórica teriam se intensificado, por vezes relacionados a outros conceitos como memória cultural, memória histórica e consciência histórica. A partir desses estudos, a História teria deixado de ser compreendida com uma atividade intelectual e passou a se levar em conta sua dimensão enquanto prática social.

A história deixou de ser compreendida apenas como resultado de uma atividade intelectual, passando a ser investigada como prática social, cujo principal componente seria a consciência histórica. Esta seria dotada de um lado “interno”, individual e cognitivo, e de uma dimensão “externa”, que corresponderia à cultura histórica, incluindo a infraestrutura do aprendizado histórico e as condições para a aquisição de conhecimentos históricos gerais e especializados. Isso abrangeria as escolas, os livros didáticos, os museus, as comemorações, toda história produzida pela indústria cultural, etc. (GONTIJO, 2019, p.69).

É interessante observar como essa dimensão “externa” da consciência histórica, apontada por Gontijo (2019), seria impactada pelo papel da escola em impulsionar novos sentidos à História ensinada pelos(as) professores(as). Assim, relações cognitivas e afetivas com o passado, uma autocompreensão no presente e projeções para o futuro estariam em jogo, de tal forma que a cultura histórica forneceria uma “espécie de substrato para a orientação no tempo” (GONTIJO, 2019, p. 69). Seria muito razoável compreender que os docentes, após sua formação em História, continuariam qualificando sua relação com o passado por outros ambientes de experiência antropológica. Em alguns dos entrevistados, como Domingos, vimos sinais do impacto de uma cultura histórica que valoriza o ser humano como ser coletivo e integral na sua compreensão do ensino de história.

Lília também apontou para uma visão da história modificada pelo legado steineriano. Na sua perspectiva a visão de modernidade dentro da Escola Waldorf estaria na contramão do valor geralmente atribuído à modernidade e, segundo ela, “*modernidade é ser humano*”. Embora não seja pertinente entrar, aqui, numa discussão que é maior sobre o conceito de modernidade, com suas perspectivas de estudos dentro das ciências humanas, importa-nos analisar como os estudos e contatos simbólicos dentro do ambiente Waldorf vivenciados por Lília teriam lhe dado ensejo a um novo significado sobre a modernidade numa perspectiva temporal ligada à realização humana. Vejamos sua análise abaixo.

E, eu penso que a modernização que a gente poderia estar pensando, não é uma modernização construída a partir desse conceito de modernidade que nos foi imposto. Então, não é uma modernidade que tem essa preocupação utilitária, mercadológica e essa modernidade que está totalmente ligada a um desenvolvimento tecnológico, industrial... Então, para nós, a modernidade é ser humano. Isso para nós é ser moderno. É isso que a gente tenta fazer porque o que adianta a escola ficar super cheia de tecnologia, cheia de computadores, cheia de não sei o quê lá e ter um monte de robozinho? Pessoas que não se permitem reconhecer as suas habilidades de ser humano. (LÍLIA).

Analisando o excerto acima, vemos que é uma visão sobre a história que implica em considerar uma expectativa de futuro, a partir daquilo que está sendo tensionado no momento presente, qual seja, a possibilidade do ser humano se realizar enquanto individualidade ou dar vazão à massificação que os meios tecnológicos podem ocasionar. Com isso, levanta-se uma discussão atual no âmbito da Educação de pensar as decorrências educacionais da massificação dos meios tecnológicos e as decorrências das mídias sociais para a tarefa educacional. Há, na perspectiva da professora Lília, um entusiasmo com as possibilidades do ser humano nesse cenário, e não o contrário, que seria o entusiasmo com as tecnologias digitais por si só.

Assim, evidencia-se, para a docente Lília, a necessidade de tomar como ponto de partida na educação o que lhe é fundamental: o ser humano integral e isso teria atingido seu ensino de história. Ela entende que o ensino é também o lugar de, por meio da disciplina que ela lidera, História, fortalecer o “*lugar da fraternidade*”, da “*economia fraterna*” e da “*cultura libertadora*”. É a reflexão de uma professora que atua historicamente, atenta às questões contemporâneas, e que coloca em tensão a própria profissão como responsável pelo que faz.

Rufino, por sua vez, validando esse olhar para cada estudante, utiliza a metáfora de um maestro afinando sua orquestra com o acolhimento de cada estudante na escola. Segundo ele, este é o momento de perceber como cada um(a) está chegando para o momento da aula. Seria uma estratégia para não massificar os(as) estudantes e, ao mesmo tempo, garantir o protagonismo dos(as) estudantes no processo educativo. Para ele é o momento de olhar no olho e pegar na mão de cada um(a). “*Então, ali não é um simples ‘bom dia’.* *Ali o maestro está*

afinando sua orquestra. Está percebendo quem está mais afinado, com mais sono, mais acordado, enfim.” (RUFINO).

A professora Lília explica que no final do ano letivo do décimo segundo ano há uma integração interdisciplinar sobre Paleontologia, na qual integram-se a ela a professora de Biologia e o professor de Geografia para, no último “*ensino em época*” do último ano do ensino médio, desenvolver um curso sobre Paleontologia. Para a professora, este seria o momento de ampliar a conexão do ser humano com o planeta que habita. Embora já tivesse estudado o tema do início da História no décimo ano, esse retorno teria por objetivo o aprofundamento nesse conteúdo por meio desse curso interdisciplinar sobre a origem da vida. Segundo ela, o curso “*é formidável porque eles saem com muita força do papel deles como ser humano dentro de todo processo evolutivo de todos os seres, de todo planeta, e tudo mais*”. Esse momento seria uma forma de aprofundar o currículo da Pedagogia Waldorf para que os(as) estudantes pudessem aprimorar sua consciência sobre sua participação no mundo. “*Então eu, ser humano, habitante desse planeta, em relação com todos esses outros seres vivos, o que que eu faço? Então é muito gostoso esse curso de Paleontologia. É uma época inteira com os três professores juntos.*” (LÍLIA). Vemos, assim, indicações de uma consciência histórica coletiva que participaria da formação desses(as) jovens do ensino médio, uma situação de como aconteceria, nas aulas desses(as) professores(as), a interdisciplinaridade.

Dessa forma, o ensino de história, nesse caldo da Escola Waldorf, contribuiria para uma determinada qualidade de formação de uma consciência histórica que compartilharia dos valores interdisciplinares e coletivos dos(as) docentes.

Nos chama a atenção como o contato com a escola Waldorf, em diversas frentes, implicou numa metamorfose consciencial sobre “ser docente” e isso teria mudado a qualidade da presença educacional dos professores em sala de aula. Esses docentes que chegam com a carga de sua formação na graduação, às vezes estendida à pós-graduação, Mestrado e outras alternativas, e da própria formação enquanto indivíduo, têm um espaço de experiência a contribuir com a própria atualização das orientações steinerianas na contemporaneidade.

Compreendemos que a singularidade do caminho biográfico pessoal e profissional de cada docente, relatado brevemente no início de cada entrevista, proporcionou um contato singular com a Pedagogia, constituindo perspectivas docentes sobre o ensino de história no ensino médio das Escolas Waldorf. Mas, existe a convergência entre eles de estudar as orientações steinerianas e pensar sua docência e o desenvolvimento desse ambiente no qual se inseriram. Com isso, apresentou-nos certos protagonismos docentes envolvidos nas teias da Escola Waldorf na contemporaneidade.

As entrevistas indicaram docentes participando das adequações da nova Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio Waldorf, numa perspectiva de lutar para manter uma organização curricular sem desrespeitar a formação integral dos estudantes e, portanto, sem reduzir aulas de determinadas disciplinas da grade curricular e pensar outras possibilidades escolares diante desse dito “*Novo Ensino Médio*”.

Ao mesmo tempo, evidenciaram uma proposta de atualização curricular no ensino de história para dialogar com a história local.

Embora haja essa orientação curricular construída por pensadores europeus que chega como referência para o trabalho docente no ensino de história das Escolas Waldorf, existe um movimento pessoal, e/ou coletivos, dos(as) professores(as) entrevistados(as) para criar uma autonomia de pensar essas orientações pelas bases brasileiras. Assim, a questão curricular seria tensionada, a partir da perspectiva steineriana de que os conteúdos deveriam ter uma conexão com o local em que a escola e seus estudantes estão inseridos. Neste sentido, os(as) professores(as) têm estudado e se organizado para adequar o ensino de História no Brasil com base na ideia de antropologia dos estudantes aqui do nosso país.

Os(as) entrevistados(as) apontam para a existência de um grupo de professores de História constituído com o objetivo de pensar um currículo mais inclusivo ao contexto histórico em que estão inseridos. O trabalho de atualização curricular, agenciado por esse grupo, seria motivado pelo reconhecimento da questão do estudo da História Brasileira, do estudo das africanidades, dos povos originários, da latinidade e menos europeu. A Escola Waldorf, por sua vez, também estaria atenta às questões contemporâneas com o objetivo de reverberar um diálogo com elas na escola, bem como sobre o estudo de gênero e a questão racial.

De acordo com as entrevistas, essas orientações curriculares que chegam aos docentes de História relacionariam as características específicas da “*antropologia dos estudantes*”⁶⁰ aos conteúdos a serem trabalhados pelo(a) docente. O currículo seria organizado para estar em diálogo com as “*necessidades anímicas*” dos(as) estudantes. Dessa forma, o currículo de História no ensino médio das Escolas Waldorf teria o direcionamento de oferecer “*alimento anímico*” para esses(as) estudantes. Vale observar que essas referências principais que chegam

60 Os docentes não fizeram reflexões teóricas sobre o conceito, embora o tenham utilizado com recorrência. Pelo que percebemos das entrevistas, a antropologia dos estudantes seria um olhar global intertransdisciplinar na Antroposofia para o que é o ser humano. O ser que aprende, neste sentido, seria um ser que tem seu desenvolvimento físico biológico, psíquico no sentido cognitivo analítico na fase em que se encontra, afetivo emocional de como estar no mundo como adolescente. Esta, para nós, é uma interpretação possível deste conceito devido à visão sobre o ser humano presente na Antroposofia que analisamos em diversos momentos dos capítulos teóricos deste trabalho.

aos docentes para que possam planejar os conteúdos a serem trabalhados em suas aulas, seriam acompanhados também pela observação contemporânea sobre os jovens.

No contexto escolar da professora Lília ela testemunha isso, pois afirmou que as orientações desses pensadores europeus sobre a antropologia dos estudantes seriam complementadas por trabalhos que são feitos para acompanhar individualmente os(as) estudantes de cada sala. Assim, haveria práticas de observação para diagnosticar os(as) estudantes de cada sala do ensino médio, não sendo a organização curricular sobre a antropologia dos jovens reduzida às referências escritas por pensadores europeus.

Entrevistador: E aí, para saber qual é o alimento para oferecer aos alunos, o que vocês fazem? São leituras que você fez, é o contato com eles, experiências anteriores... de onde vem essa informação do momento do estudante para você ver qual alimento que ele precisa?

Lília: É tudo isso que você falou. Existe uma diretriz que são estudos da fase humana. Você pode pegar em vários livros, e não só antroposóficos, mas que falam, por exemplo, do que significa ser um jovem de quinze anos. (...) Então existe uma diretriz, antropológicamente falando. E, dentro dessa diretriz, existe a observação.

Portanto, existiria um complementariedade entre diretriz e observação para a compreensão das necessidades antropológicas dos jovens. A professora Lília citou: (i) o trabalho de observação acumulado pelo professor(a) que acompanhou determinada sala em todos anos do ensino fundamental e que, faria a apresentação de cada aluno para os professores do ensino médio; (ii) ao chegar no ensino médio, os estudantes seriam acompanhados pelo(a) tutor(a), que passaria a aguçar essas observações feitas pelo(a) professor(a) do ensino fundamental e passaria a acompanhar os estudantes de agora em diante; (iii) existiria a observação dos próprios(as) professores(as) durante suas aulas, pela observação dos estudantes durante a aula de um outro colega professor(a) e nas reuniões semanais também haveria trocas desses professores sobre os(as) estudantes; (iv) existiriam as observações feitas pelos médicos escolares que, dependendo da situação, poderiam entrar em sala durante determinada aula para observar algum(a) jovem; e (v) pelas trocas entre o(a) tutor(a) da sala com os familiares responsáveis pelos(as) estudantes. A professora Lília explica que todo esse trabalho contribuiria para formar uma “*imagem*” sobre os estudantes e desenvolver o trabalho de acompanhamento individual de cada um deles para pensar suas necessidades e na melhor maneira de utilizar o seu trabalho como docente no ensino de história, e os demais professores em suas disciplinas, para “*fortalecer*” esse jovem. Ela compreende esse trabalho como muito cuidadoso e de grande responsabilidade.

Essa atenção para a individualidade de cada estudante, no sentido de manter um planejamento curricular vivo e um trabalho com a situação de cada um, testemunha uma

primazia das orientações teóricas educacionais de Rudolf Steiner pela autoeducação na relação fenomenológica com o contexto escolar. Embora a professora tenha acentuado a dimensão da observação, não temos evidências de que no contexto de todos(as) os(as) entrevistados(as) existam (as mesmas) práticas de observação.

Identificamos, também, o agenciamento dos(as) entrevistados(as), dentro de espaços para formação continuada de professores, fundamentado nas orientações de Steiner, como no Grupo de Ciências Waldorf. A partir das entrevistas, compreende-se que o Grupo de Ciências teria sido fundado em 2009 com o propósito de aprimorar a prática pedagógica, a partir das orientações metodológicas deixadas por Rudolf Steiner.

As atividades desse grupo se dividiriam em dois momentos, sendo um teórico e outro prático. Primeiro, seriam o que eles(as) chamam de “*cursos de ciências*”, que podem durar semanas, com o objetivo de discutir determinado tema teórico. Esses estudos teóricos depois seriam aprofundados em campos dos conhecimentos específicos como a História, a Geografia, a Física e demais disciplinas. O segundo momento seria o que chamam de “*encontros de práticas pedagógicas*” em que o grupo de professores(as) se organizaria em atividades de prática pedagógica colaborativa em que eles(as) estudariam a própria prática, e a dos colegas, levando em conta os estudos teóricos anteriores. Determinados(as) professores(as) apresentam uma aula de sua disciplina para um grupo e depois eles conversam sobre a metodologia, a partir de observações, críticas e comentários do demais colegas, para aprimorar a compreensão sobre a prática pedagógica dos(as) professores(as) envolvidos.

Essa experiência coletiva de estudos docentes sobre a própria prática de ensino com autonomia possibilita que esses professores superem dificuldades do campo da formação de professores, o que demonstra, para nós, uma estratégia para continuar lidando com as questões educacionais do campo da docência.

Assim, observamos haver uma conexão atual entre docentes que estão pensando o ensino de história dentro do nosso contexto histórico num estudo contemporâneo, coletivo e colaborativo. Alguns deles, inclusive, estão pensando o ensino de história, a partir da sintomatologia histórica que Steiner propôs na consciência histórica do seu tempo. Cabe ressaltar que na época a sintomatologia histórica não foi contextualizada por Steiner ao ensino de História⁶¹. Como veremos no item seguinte, Domingos e Rufino mencionaram terem tido contato com estudos da sintomatologia. Portanto, trata-se de estudos presentes no âmbito da formação de professores, de pesquisas individuais e de estudos coletivos em grupos que

61 É importante ressaltar que nessa época Steiner ainda não havia construído seu legado pedagógico.

poderiam oferecer caminhos possíveis para qualificar o ensino de história na atualidade diante dos desafios próprios ao nosso tempo, a partir das contribuições de Steiner.

Dessa forma, pelo impulso vindo da formação acadêmica até esse protagonismo em trabalhos dentro do ambiente das escolas Waldorf, compreendemos que tenha ocorrido uma metamorfose da consciência dos docentes entrevistados sobre o ato da docência, o que seria, ao nosso ver, uma dimensão indispensável para a compreensão do fenômeno de se ensinar História no ensino médio das Escolas Waldorf.

4.1.1 – Síntese

Esta categoria de análise de conteúdo discute, portanto, os indicadores sobre a compreensão dos entrevistados(as) a respeito da docência até o momento atual em que eles(as) estão trabalhando profissionalmente nas Escolas Waldorf como professores de História. Como procuramos evidenciar em nossa análise, os testemunhos da percepção docente sobre sua atuação, os participantes informam sobre uma transformação em suas biografias profissionais após o contato com a Escola Waldorf.

Também é importante observar que, de forma geral, os depoimentos dos(as) entrevistados(as) em nosso estudo apresentam uma sintonia com a proposta pedagógica e organizacional das Escolas Waldorf em que estão inseridos. Assim, não lidamos com professores que desistiram de trabalhar na Escola Waldorf, o que poderia talvez evidenciar análises com outra abordagem sobre a docência na Escola Waldorf. Lidamos com pessoas que viram sintonia na proposta dessas escolas e estão atualmente envolvidas nos trabalhos dentro desses espaços. No entanto, a Escola Waldorf nos evidenciou um impulso para a transformação profissional e isso, para nós, se caracterizou como um aspecto de especificidade do trabalho dos(as) professores(as) de História do ensino médio na Escola Waldorf.

Percebemos que a partir da formação acadêmica dos(as) entrevistados(as), a ênfase sobre a qualidade educacional da sua formação como docente teria vindo após a virada biográfica proporcionada pela docência na Escola Waldorf. Ali, numa polaridade entre a própria individualidade e a Escola Waldorf, com tudo que ela proporciona aos docentes, estes passaram a se perceber como pessoas modificadas que, além de dar aula, desenvolviam outros trabalhos e tinham que lidar com outra perspectiva sobre o ser humano.

Pensamos, assim, que a própria formação humana do docente é aprimorada pelas atividades exercidas no âmbito da escola, dando ensejo a uma consciência de si como educador, numa qualidade coletiva, comunitária, e de respeito pela formação da individualidade de cada

um. O aprendizado de novas referências sobre o ser humano, bem como as experiências escolares para além de “*dar aula*”, evidenciam a aprendizagem de novos valores por parte dos(a) docentes entrevistados(a). Neste sentido, eles ressignificaram sua atuação, contemporânea ou passada, sobre a docência em escolas tidas como tradicionais, apresentando informações que contribuíram para apontar a dimensão de saúde e de formação humana no diagnóstico sobre problemas ligados ao ensino de história tradicional na atualidade.

Portanto, compreendemos que para esses professores fazer parte de uma Escola Waldorf teria desenvolvido a qualidade educacional da sua atuação docente, tendo como referência a Pedagogia Waldorf, o que reverberaria numa interpretação própria do ensino de história, a partir da Pedagogia Waldorf. Ao entrar no “ambiente” da Escola Waldorf, o professor de História se inseriria numa questão profissional que talvez não estivesse no seu horizonte de expectativa, que é o pensar a adequação da sua atuação como professor de História diante de uma proposta pedagógica desconhecida até então para ele: dialogar pedagogicamente com essa visão ampliada de ser humano pela Pedagogia Waldorf e atuar na escola não somente pelo “*dar aula*”.

Vimos que isso reverberou num protagonismo dos entrevistados dentro da escola Waldorf e do espaço a ela ligado. Neste sentido, as entrevistas nos indicaram que após a apropriação na atualidade das orientações pedagógicas steinerianas, eles estariam agenciando transformações que provavelmente dialogam com o impulso que viria da formação acadêmica e pessoal anterior ao contato com a escola Waldorf. Dessa forma, compreendemos que os(as) professores(as) se autoeducaram no contato com a Escola Waldorf e buscaram protagonizar transformações nesses espaços.

4.2 – A PERSPECTIVA DE UM ENSINO DE HISTÓRIA “VIVO” E A ÊNFASE DOCENTE EM “MOMENTOS DA AULA”

Na categoria anterior fizemos um estudo que perpassa o impulso para a metamorfose da consciência docente sobre o ensino de história dentro da Escola Waldorf. As memórias desses(as) professores(as) nos apresentaram um perfil docente referente àquele profissional que está em movimento de aprimoramento da sua qualidade como educador através de diversas tarefas escolares.

Nesta próxima categoria que abordaremos, podemos dizer que os(as) professores(as) dão ênfase a uma metodologia específica, que são momentos da aula voltados à educação do ser humano integral. Ao mesmo tempo, eles interpretam formas diferentes de pensar sua metodologia de ensino, a partir das orientações de Rudolf Steiner, propondo a organização de

um ensino em sala de aula que seja vivo, no sentido de dialogar com a pluralidade dos estudantes e de dar espaço para um envolvimento maior dos discentes na construção do conhecimento histórico escolar.

Assim, identificamos algumas características específicas no ensino de história na Escola Waldorf, enfatizadas pelos(as) professores(as) entrevistados(as), quais sejam: (i) um perfil metodológico que passa por três momentos, sendo o primeiro construir uma forma dos(as) estudantes experienciem a História em sala de aula e, em seguida, seria o momento de abertura ao envolvimento dos(as) estudantes com relação ao momento inicial e, no dia seguinte, o momento de conceituar o conteúdo trabalhado até então; (ii) esse perfil metodológico está imbuído pela perspectiva de garantir um protagonismo dos(as) jovens estudantes na construção do saber escolar; e (iii) perpassa a ideia, em relação à tarefa educacional dos(as) docentes, de que o ensino teria uma qualidade “viva” com o propósito de “*alimentar*” os(as) jovens estudantes.

Portanto, começaremos nossa análise por este último tópico supracitado, no que diz respeito à ideia de um ensino “vivo” e que se propõe a “*alimentar*” os(as) estudantes com as aulas. Na sequência, discutiremos a ênfase dos(as) docentes sobre os “*momentos da aula*” e as análises que fizeram sobre a tarefa educacional no ensino médio na escola Waldorf.

Portanto, a segunda categoria aborda as especificidades de construção do saber histórico em sala de aula, pela compreensão que os(as) professores(as) têm de sua prática: seus objetivos, desafios, inspirações e expectativas.

4.2.1 – Análise

A autocompreensão de si e a tarefa em sala de aula dos(as) docentes entrevistados(as) apresentam como aspecto comum a consciência de que a tarefa educacional teria por objetivo contribuir com a formação integral dos(as) jovens do ensino médio, de tal forma que o desenvolvimento das aulas pudesse “*alimentar*” os(as) estudantes.

As entrevistas, de um modo geral, apresentam uma ideia de ensino voltado ao desenvolvimento dos(as) jovens. Discutir a percepção dos professores sobre essa ideia de ensino nos orienta a refletir sobre as especificidades metodológicas de ensinar História no ensino médio na Escola Waldorf, pois elas se apresentaram para nós dentro da ideia de ensino vivo.

Os(as) entrevistados(as) deram ênfase a uma ideia de ensino de História que se propõe em ser “vivo”, em “*alimentar*” os(as) estudantes e que poderia seguir alguns momentos

específicos de desenvolvimento da aula. Dessa forma, vamos iniciar analisando diferentes questões que incidem sobre a tarefa educacional dos entrevistados, considerando a ideia de um ensino de história “*vivo*”, com o propósito de alimentar os estudantes. Na sequência, discutiremos os momentos da aula enfatizados pelos docentes, analisando como os entrevistados debatem sobre esses momentos metodológicos.

Segundo o professor Rufino, “*Tudo o que a gente faz tem uma meta: o desenvolvimento do ser humano*”. Neste sentido, teria um “*momento certo*” que orientaria a condução do ensino de história com o propósito consciencial de “*oferecer um alimento anímico*” para os(as) estudantes e essa proposta seria imbuída ainda de uma ideia de ensino que seja saudável ao desenvolvimento humano dos estudantes, conforme se analisa pelo excerto abaixo.

A Pedagogia Waldorf tem um compromisso com o desenvolvimento do ser humano diante das suas faixas etárias. Então, para cada idade seria apropriado para a gente oferecer um alimento anímico, espiritual. (...) tem o momento certo de se conduzir para uma intelectualização, tem o momento certo de se tratar alguns assuntos e isso tudo tem a ver com esse respeito, com o compromisso do desenvolvimento saudável do ser humano (RUFINO).

Faz sentido a ideia sobre o ser humano presente na Pedagogia Waldorf ir além de uma dimensão materialista centrada apenas na dimensão física da pessoa e, por isso, a ideia docente de um ensino que se propõe em alimentar anímica e espiritualmente os estudantes. No entanto, não chegamos a ter explicações dos entrevistados sobre os critérios utilizados para organizar a definição dos “*momentos certos*” de conduzir o ensino e, assim, “*alimentar*” os estudantes de forma salutar.

Dentro das perspectivas docentes para o ensino de história na Escola Waldorf, a ideia de que o trabalho docente teria que estar em conexão com o(a) estudante e sua fase da vida foi um dos pontos principais de encontro entre eles. Dessa forma, não poderia ser um ensino “*morto*” mas, sim, um ensino “*vivo*” que “*alimentasse*” os(as) jovens do ensino médio.

No contexto das entrevistas os conceitos “*vivo*” e “*morto*” tomaram como “*vivo*” o significado daquilo que desperta um envolvimento e provoca uma relação existencial dos(as) discentes com a História ensinada, como se o ensino de história fechasse o ciclo do seu acontecimento pela participação conceitual dos(as) estudantes; e “*morto*”, como aquele ensino que já está pronto, acabado e o envolvimento discente seria restrito a reproduzir o modo de pensar a História dos docentes, não excluindo a possibilidade de que essa memorização gerasse experiência interna no indivíduo, mas como se não fosse saudável para os estudantes. Trata-se, portanto, de uma ideia de ensino “*vivo*” aquele que buscaria se realizar pela participação discente como protagonista e cujo conteúdo da aula ainda estaria aberto para outras possibilidades conceituais vindos dessa participação.

Neste sentido, na perspectiva de Rufino a imagem que mais se adequaria ao perfil do(a) professor(a) de História do ensino médio seria a de ser uma “*janela para o mundo*”, e não um “*oráculo*”, sendo que esta última estaria mais ligada ao perfil de professor(a) que deveria saber, sobretudo, numa perspectiva mais quantitativa, enquanto aquele perfil de professor “*janela para o mundo*” seria mais qualitativo, por ser aquele que “*mostra*” os fenômenos do mundo e os discute.

Então, o professor de um Ensino Médio Waldorf **não é aquela figura que fala**, que dá todas as respostas, não é aquela caricatura do professor “**sabichão**”, **não é aquele oráculo** que sabe tudo; não deveria ser. Um professor de ensino médio deveria ser aquele que é **uma janela para o mundo**, aquele que mostra os fenômenos do mundo, as questões sociais, os debates humanos. (RUFINO). GRIFO NOSSO.

Superar a figura do “*oráculo*” é posicionamento de defesa do âmbito da Educação no ensino de história e, mais que isso, de posicionar-se em favor de outros sentidos a este ensino num contexto histórico atual de ampliação da informação sobre os conteúdos históricos, devido aos conteúdos em plataformas digitais. A ideia do professor oráculo remete ao perfil conteudista e instrucional do ensino de história, na perspectiva de ensino “*morto*”, como uma informação a ser consumida. O docente defende que o planejamento da aula de História deveria procurar contemplar a participação de todos(as) estudantes para ter uma qualidade “*viva*”, para conhecer todos(as) eles(as)⁶².

Por sua vez, o perfil de uma liderança em sala de aula como aquele que abre para o mundo pode apresentar uma perspectiva saudável de identificar a própria docência, desde que entendida como uma possibilidade de janela diante de outras, de uma perspectiva de observação da paisagem e, ao mesmo tempo, da paisagem que se tem disponível. Neste sentido, o trabalho do docente em sala de aula, ou fora dela, mas com determinada turma, seria compreendida pela metáfora da “*janela*”.

É interessante pensar como a “*paisagem da janela*” dos professores da Escola Waldorf pode dar uma dinâmica ao ensino de história. Francisco relata a localidade em que a Escola Waldorf que atua está inserida e explica que os docentes que nela trabalham, pela autogestão viram a necessidade de desenvolver um projeto social para atender a comunidade local, numa área periférica da cidade. Trata-se, para ele, de uma característica dessa Escola Waldorf de manter uma identidade de se vincular com a comunidade em que está inserida. De início o projeto se constituiu num cursinho pré-vestibular no período noturno, mas se transformou em ensino médio. Sua fala ilustra bem a decisão tomada: “*A gente percebeu que os jovens*

62 No contexto dos(as) entrevistados(as), a turmas na escola Waldorf teriam poucos estudantes, o que tornaria mais viável esse acompanhamento e observação de cada estudante.

chegavam com tantas carências, que faria mais sentido oferecer uma formação de ensino médio para eles" (FRANCISCO). Esse “*ensino médio noturno*”, como é conhecido, integra-se às atividades da escola e possui momentos escolares junto com os(as) estudantes do ensino médio matutino no turno vespertino. Segundo Francisco, esse projeto seria um grande sucesso pelo que proporciona para as vivências na escola, garantindo uma interação de contextos históricos diferentes e uma “*aproximação de mundos bem característicos do nosso país*”. Ele entende que a diversidade que o “*ensino médio noturno*” proporciona à escola contribui para a formação humanista dos estudantes, quebrando preconceitos, tanto com relação ao “*rapaz negro*”, como também ao “*playboy*”.

A professora Lília acentuou também o “*caldo*” social da sua escola, ao apontar a diversidade social de estudantes na Escola Waldorf na qual atua. Podemos aqui observar a indicação de uma diversidade de contextos históricos e sociais que os estudantes trariam também para a “*janela*” do próprio docente. A docente é entusiasmada com o fato da Escola Waldorf na qual trabalha ser associativa e sem fins lucrativos, com uma maior integração social. Ela diz ter em sala de aula estudantes filhos de pessoas de diversos grupos sociais, devido aos diferentes tipos de mensalidade e de bolsa para estudo na escola.

[...] me entusiasma ter dentro de sala de aula os filhos do prefeito, os filhos dos médicos da Unesp, os filhos do agricultor aqui do bairro, os filhos das mulheres que trabalham nas casas fazendo faxinas, o filho do motorista do ônibus que traz os alunos da cidade para cá. (LÍLIA)

Não queremos com isso supervalorizar a experiência dos professores Francisco e Lília, mas acentuar a presença da “*paisagem*” na figura “*janela para o mundo*”, ou seja, da pluralidade de experiências históricas que chega junto aos jovens na sala de aula. Seria importante que o ensino de história que se propõe em contribuir com o desenvolvimento humano dos(as) jovens estudantes sintonizasse com essas experiências históricas.

Na perspectiva de ser uma “*janela para o mundo*”, apresentada por Rufino, este buscou práticas mais contextualizadas, desenvolvendo atividades com os estudantes em lugares públicos da cidade onde atuava. Pensamos que as vivências com fontes históricas e a ligação com memória local, como patrimônios históricos, abrem-se potencialmente para a construção de um ensino de história qualitativo e atual, dialogando com a proposta Waldorf de um ensino autônomo, criativo, de autoconhecimento e que se propõe a superar obstáculos.

Percebemos, dessa forma, que a imagem “*janela para o mundo*” poderia envolver não somente a questão didática, mas uma abertura ao que estaria vindo do mundo até as “*janelas*” dos professores.

O professor Francisco explica como a criação de um coletivo feminista escolar, formado por estudantes da Escola Waldorf em que atua, movimentou todo o corpo docente a olhar para a “*questão do machismo*” na escola. “*E aí, quando dou minhas aulas, eu acho que eu fui ficando mais atento para o lugar das mulheres, para poder falar das mulheres, para poder destacar as mulheres*” (FRANCISCO). Ele conta que propôs um trabalho individual no qual os estudantes deveriam criar um roteiro biográfico de alguém do século XIX no Brasil e que uma estudante teria escolhido Jovita Alves Feitosa, sobre a qual ele havia falado em aula. “*Então, eu percebo que uma escolha como essa é fruto de tudo isso que o coletivo trouxe para o ambiente escolar*” (FRANCISCO). Explica, também, ter havido um período inicial de atrito no começo das atividades desse coletivo mas, que depois ele foi ganhando mais respeito dos(as) colegas e docentes e se renovando. Francisco relembra o comentário do professor de Filosofia de que as meninas estavam reivindicando filósofas nas aulas e não somente filósofos. Portanto, experiências como essa nos apontam para o protagonismo da juventude em querer discutir as coisas de seu próprio tempo, de tal forma que manter um ensino “*vivo*” significaria garantir a relação com esse protagonismo, embora ele possa também colocar dilemas.

Domingos expõe seu esforço de autoeducação para dialogar com a sociedade atual e acrescenta que procura “*inserir*” em suas aulas “*a figura do papel feminino*”, “*a história da África*”, “*a figura dos povos étnicos que formaram o Brasil*”, “*a comunidade LGBTQIA+*”, e o “*estudo de pronome neutro com os alunos*”. Seu propósito é sair da figura “*eurocêntrica, etnocêntrica e masculina*”. Mas isso, para ele, é um grande desafio devido ao trabalho constante consigo mesmo para modificar sua linguagem, de tal forma que esta esteja em sintonia com o propósito acima.

Então, tentar trazer essas situações todas que dialoguem com eles e **saia um pouco dessa figura mais eurocêntrica, etnocêntrica e masculina**; mas é um desafio. É um desafiozaço [...] E acho que o **grande desafio meu também é desmistificar algumas falas que a gente traz às vezes**. [...] para tentar, na minha fala, desmistificar alguns pré-conceitos pré-moldados, dentro do processo todo. E é uma fala constante. E isso é muito legal porque os alunos desafiam a gente. (DOMINGOS). GRIFO NOSSO.

O docente explicou como essa sua mudança, com o propósito de dialogar mais com os(as) jovens, lhe trouxe evidências de que seria um caminho saudável, por meio da identificação de estudantes a essa sua mudança de abordagem ao ensinar História, a partir do propósito acima de sair da figura “*eurocêntrica, etnocêntrica e masculina*”. Vejamos no excerto abaixo.

Quando a gente falava sobre pensadores iluministas [...] e daí a historiografia mundial começou a trazer muito forte a Mary Wollstonecraft, que já era conhecida, mas não tão valorizada. E aí eu comecei a estudar sobre ela, ler os textos dela, a Declaração dos Direitos das Mulheres que ela faz lá no século XVIII e o quanto isso é importante. E daí eu a inseri como personagem. Então, não é porque “Ah, vou pegar aqui uma

representante mulher para falar que tem”. Não! A importância da mulher dentro desse cenário, como figura significativa. Então, no renascimento a mesma coisa, trouxe figuras pensadoras femininas no Renascimento. E isso eu sinto que faz com que alguns alunos interajam melhor. Eu lembro que eu falei sobre a figura feminina no Renascimento no ano passado, como algumas escritoras, cientistas e pintoras, e depois eu pedi uma conclusão, uma autoavaliação dos alunos no final. Eu vi que eles gostaram e tal, mas muitas alunas falaram “me senti identificada”. É um processo de identificação. E é um desafio nosso de manter esse ensino vivo, de não se acomodar. (DOMINGOS).

Esse depoimento do professor Domingos é um símbolo de como o ensino de história que se propõe a dialogar com a experiência histórica dos(as) discentes possibilita um espaço de identificação e requer um cuidado com a narrativa na liderança de uma aula. Será que os(as) professores(as) mantêm uma atenção com a forma (linguagem, postura e experiências) pela qual se apresentam diante dos(as) estudantes? A história ensinada estaria sendo levada com um comportamento autoritário ou dialógico? A abordagem desses grupos sociais historicamente invisibilizados estaria sendo interpelada porque agora existiria uma pressão externa, por que as estudantes solicitam ou por que seriam fruto de uma virada epistemológica interna?

Então, entendemos tratar-se mesmo de um “*desafio*”, como apontou o professor Domingos, principalmente porque poderíamos avançar e pensar a educação dos(as) docentes. Será que o professor Domingos teve aulas de história que traziam em sua narrativa a presença das mulheres e suas formas de pensar determinados contextos, como no Iluminismo citado por ele? Provavelmente não, uma vez que ele disse estar acostumado com a presença masculina nesse contexto. Assim, não se trata somente de um aprendizado intelectual, mas também de um amadurecimento com a experiência histórica dessas pessoas, antes excluídas do ensino de história, ou envolvidas numa abordagem figurativa. E o importante, até para pensarmos os problemas que isso envolve, seria começar desviando-se da lógica cultural do “consumismo” dentro do espaço educacional, de consumir conceitos da atualidade, sem antes nos aproximarmos existencialmente de seus conteúdos. E a sala de aula com sua pluralidade de experiências históricas poderia ser considerada como espaço para essa aproximação.

Os(as) professores(as) entrevistados provavelmente foram formados, durante seu ensino médio, por um tipo de ensino tradicional, levando em consideração que uma das vias de interpretação do ensino de História no ensino médio aponta para a identidade deste ensino como “bancário”, eurocêntrico, acostumado a uma temporalidade linear e factual. Assim, a necessidade de autoeducação desses professores não é tão superficial como pode parecer, observada pelo ângulo de uma realização epistemológica existencial como a de Steiner.

Essa proposta de ensino perfaz um perfil sempre atual devido à sua proposta de o professor estar atento às necessidades dos estudantes. Assim, a proposta de um ensino “vivo” abriria possibilidades saudáveis diante dos problemas contemporâneos que permeiam o ensino, como os apontados por Gatti (2017), e discutidos anteriormente neste trabalho, sobre os padrões formativos históricos do Brasil em descompasso com as novas demandas educacionais. Trata-se de pensar um ensino que faça sempre sentido aos participantes da tarefa educacional e, por esse ângulo de atuação, haveria uma dinâmica interna nos trabalhos docentes para dialogar com as necessidades contemporâneas vivenciadas pelos(as) estudantes.

No entanto, dentro dessa proposta consciencial docente de um ensino “vivo” e em diálogo com os(as) discentes, os(as) docentes discutiram em suas narrativas a questão metodológica no ensino médio das Escolas Waldorf. Todos eles(as) deram ênfase à ideia de momentos da aula que dialogariam com a antropologia dos(as) estudantes. No entanto, eles apresentaram diferentes ângulos de abordagem sobre essa questão metodológica, expondo os desdobramentos e apropriações das orientações pedagógicas steinerianas na atualidade.

O professor José afirmou que na organização da aula seria o lugar onde haveria maior “estrutura” de como ele deveria “operar uma aula” na Escola Waldorf e que essa organização deveria respeitar “passos” relacionados ao “pensar, sentir e querer”, como podemos observar por seu depoimento.

Aí é onde eu acho que a gente encontra uma maior estrutura mesmo. Tudo mais bem formatado porque existe um direcionamento muito claro de como deve operar uma aula na Pedagogia Waldorf. Ela tem que cumprir aquele pensar, sentir e querer ali, mas aí seria passo 1, passo 2 e passo 3. (JOSÉ).

Os demais entrevistados também se relacionaram com esses momentos da aula, mas cada um numa qualidade específica. A partir dos indicadores empíricos que obtivemos pelas entrevistas, foi possível acompanhar algumas “vozes” docentes sobre a questão. Trata-se de considerações problematizando o ensino nas Escolas Waldorf, a partir de questões como a presença de um “jeito tradicional” no ensino e o risco das orientações da Pedagogia Waldorf acontecerem como “pura retórica”.

Por seu ângulo de observação, o professor Rufino acentuou o problema da presença da “questão da tradição” no ensino das Escolas Waldorf e compreende que um dos desafios no trabalho da docência nas Escolas Waldorf seria superar uma forma cômoda de tratar a história e de fazer como em “qualquer outra escola tradicional”. Para o docente, neste “jeito tradicional”, o foco seria o conforto do professor, e não a atenção voltada ao desenvolvimento dos estudantes, o que para ele seria um problema pois o ensino deveria se centrar no desenvolvimento dos(as) estudantes.

Rufino informa que nas participações coletivas no Grupo de Ciências Waldorf, em que diversos docentes do Brasil estavam engajados, houve um trabalho para pensar a superação desse “*jeito tradicional*” nas Escolas Waldorf. Embora tenha dito ser contrário a esquematismos, ele explica que algo próximo a isso possa ter sido realizado no começo dos encontros do Grupo de Ciências, quando os(as) docentes ali reunidos pensaram uma organização metodológica com a intenção de impulsionar o olhar para um ensino que fosse pautado nas referências steinerianas. Desse momento, ao que nos parece pelas entrevistas, teria ficado mais abrangente a ideia de um ensino em “*passos metodológicos*” durante as aulas.

Abaixo citamos uma análise de Rufino sobre essa questão do “*jeito tradicional*” que a proposta metodológica do Grupo de Ciências Waldorf propunha superar.

O jeito tradicional é assim: alguém fez isso, deu certo e eu vou fazer também. Eu não tenho nenhum compromisso em pensar se isso dialoga com a necessidade do desenvolvimento antropológico do ser humano. (...) É não porque meu amigo professor da década de setenta fez e foi bonito, foi legal, os pais gostaram, no bazar a exposição ficou bonita e eu vou fazer também. Então, eu costumo dizer assim: “tradição e tradução muda só duas letrinhas, mas leva à Pedagogia Waldorf sem fundamento e sem sentido”. Nós precisamos ter coragem para tocar nesses pontos.

Vemos que Rufino considera que o ensino pautado na “*tradição*” e na “*tradução*” pela incorporação de experiências de outras pessoas, possivelmente com uma outra consciência histórica no fazer docente próprio, seria algo sem fundamento pois não estaria em diálogo com o “*desenvolvimento antropológico do ser humano*”. Para ele, os professores atualmente deveriam ter cuidado com isso. Esses apontamentos do docente expõem que a escola ou a Pedagogia Waldorf não configura a prática docente por si só, mas a autoeducação (ou não) do docente diante desse ambiente e das orientações pedagógicas.

Sua afirmação parte de um lugar crítico com relação à prática docente nas Escolas Waldorf, por considerar que orientações para o ensino da Pedagogia Waldorf estivessem sendo desconsideradas. Essa é uma questão delicada a se pensar, pela importância de que exista o mesmo cuidado com a “*tradução*” e “*tradição*” na apropriação de pensamentos de Steiner para a atualidade. É consenso entre os entrevistados que as orientações da Pedagogia Waldorf devem ser tidas como referência ao trabalho docente, mas alguns entrevistados acentuaram o cuidado com a atualização dessas orientações para nossa contemporaneidade e de não se ficar restrito ao Steiner.

Como individualidades que são, a relação dos docentes com a Pedagogia Waldorf não seria algo pré-determinado. A própria concepção educacional de Steiner, estudada neste trabalho, compreende que o educador se realiza no seu contexto pela qualidade biográfica que lhe é própria, na polaridade individualidade/contexto. Por esta mesma concepção educacional,

seria importante que as ideias pedagógicas fossem alimentadas com um sentido existencial, numa relação mais próxima dos(as) docentes com as ideias gerais que caracterizariam a Pedagogia Waldorf.

É um consenso entre os(as) entrevistados(as) que as orientações devem ser seguidas e eles(as) entendem que as estão seguindo. Como afirma o professor Francisco, ao ser questionado se haveria alguma pressão dentro do seu ambiente de trabalho, “*é esperado que por eu dar aula numa Escola Waldorf, eu trabalhe com as linhas gerais da Pedagogia Waldorf*”. E, pela reflexão de Rufino de que a divulgação das Escolas Waldorf de que a Pedagogia Waldorf é uma “*educação para liberdade*”, não poderia ser uma “*propaganda enganosa*”; assim, “*o processo de construção do conhecimento precisa ter conexão com essa meta*” (RUFINO). Mas o interessante são as questões que eles trazem a respeito disso.

Ao apontar os fundamentos pedagógicos steinerianos, Rufino cita a fenomenologia e a sintomatologia, estudadas no primeiro capítulo deste trabalho. Segundo ele, a sintomatologia ainda seria uma “*grande questão*”, embora tenha apontado uma interpretação em amadurecimento sobre ela. No entendimento do professor Rufino, a questão se colocaria da seguinte forma:

isso ainda é uma grande questão para nós, porque na verdade quando a gente fala de fenomenologia nós estamos falando da contemplação de um fenômeno através dos nossos sentidos, da nossa percepção. Nós contemplamos o fenômeno e depois a gente vai julgar o fenômeno e vamos então desvendar as leis que está por trás dos fenômenos. Quando se trata da História, a História não é uma ciência contemplativa. Nós não temos o objeto diante de nós para contemplar. Então nós precisamos recorrer a uma narrativa. Nós precisamos recorrer a formação de imagens. Nós precisamos recorrer à capacidade imaginativa do ser humano. E, esse processo é chamado de sintomatologia. Através da narrativa se apresenta os sintomas que a História traz a partir de situações, de momentos da história da humanidade e o professor então, nessa narrativa, não chega no conceito. Ele vai apresentando sintomas, ele vai apresentando pistas, vai pintando uma grande paisagem, para que o aluno faça o movimento de ir através do desvendar desses sintomas históricos e consiga chegar às grandes ideias, às grandes leis, às grandes situações, os grandes desvendares dos enigmas que os momentos históricos nos apresentam.

Quando o professor Rufino se refere à fenomenologia, é importante lembrar que provavelmente isso diga respeito ao modo de fazer ciência de Goethe, pois ele não se refere à perspectiva fenomenológica de Edmund Husserl. Neste sentido, há um problema no depoimento de alguns professores de pensar a fenomenologia apenas para o campo das ciências da natureza. Porém, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, o modo de fazer ciência que Steiner aprendeu em Goethe foi ampliado por ele à fenomenologia da consciência humana.

Rufino chama de sintomatologia a proposta metodológica de ensino que deveria partir de uma narrativa dos sintomas de momentos da história. Os sintomas seriam como “*pistas*” para que os(as) estudantes pudessem chegar ao conceito sobre os momentos históricos. A narrativa

deveria, assim, representar aos(às) estudantes os acontecimentos históricos que já ocorreram e que não seria possível de serem experienciados pelos(as) estudantes no momento presente da aula. Assim, teriam que recorrer à narrativa, à formação de imagens e à imaginação dos(as) estudantes.

Chegando mais perto da reflexão de Rufino, presente no excerto acima, o ponto de apoio metodológico seria fundamentado no seguinte caminho: a percepção do fenômeno e sua observação para depois julgá-lo e esse é o mesmo direcionamento para organizar a tarefa educacional nas Escolas Waldorf apresentado pelo professor José mas, com critérios teóricos. Rufino apresentou a fundamentação para a perspectiva metodológica que foi muito compartilhada entre os participantes desta pesquisa durante as entrevistas. Trata-se de momentos metodológicos que teoricamente são pensados na relação aula/estudante, “trimembração da aula” / “trimembração do aluno”, como vimos no depoimento acima do professor José.

Também nos chama a atenção que Rufino está estudando as possibilidades do ensino de história na atualidade, a partir das contribuições steinerianas, numa expectativa de que estudos das considerações de Steiner sobre o conhecimento histórico tenham contemporaneidade para o ensino de história, citando a fenomenologia e a sintomatologia.

Como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a fenomenologia é tida como a qualidade teórica da epistemologia steineriana e, assim, abordamos o diálogo entre fenomenologia e teoria da História, a partir de considerações de Steiner sobre o conhecimento histórico. Explicamos, naquele momento, a interpretação de que a sintomatologia manteria o conteúdo primordial fenomenológico, mas já num momento em que Steiner estaria metamorfoseando-a para a experiência científica de cada disciplina que estava se consolidando entre o século XIX e XX. Pensamos que Steiner, ao tensionar o campo da ciência da História em diferentes momentos biográficos, que desembocaram na ideia da sintomatologia histórica, o fez numa leitura fenomenológica das ações humanas no tempo e espaço, propondo o cuidado com a intencionalidade da consciência que se movimenta na observação dos gestos históricos, a partir dos vestígios disponíveis, mas também por uma observação sintomatológica do presente com a consciência desperta para outras fontes de manifestação da história. Destacamos isso neste momento pois, a nosso ver, esse campo de estudos atuais sobre a sintomatologia no âmbito do ensino de história é algo em construção, em burilamento, e que passa também pela possibilidade de, na experiência do cotidiano escolar, não ser bem dimensionado dentro da sua qualidade e, assim, se constituir num conceito vazio, abstrato, como um “clichê” teórico. Como

apontamos anteriormente, para dimensionar a questão, Bartoniczek (2008) apontou uma outra perspectiva de pensar a sintomatologia para o ensino de história.⁶³

Com esse intuito, buscamos ampliar essa compreensão dos docentes, a partir de algumas considerações teóricas que surgiram pelas próprias entrevistas. Nestas o perfil metodológico do ensino foi analisado, tendo por referência teórica as orientações de Steiner. Houve a indicação de leitura ao entrevistador, por parte de alguns entrevistados, dos seguintes materiais: (i) o ciclo de palestras de Steiner (2009) intitulado “Reconhecimento do ser humano e realização do ensino”, dirigido para os professores da Escola Waldorf Livre de Stuttgart de 12 a 19 de junho de 1921; e (ii), do ano seguinte ao ciclo de palestras supracitado, em 21 de junho de 1922, quando Steiner (2015) falou sobre a “Educação na puberdade” para professores da Escola Waldorf Livre de Stuttgart numa palestra pedagógica.

Neste material supracitado sentimos um distanciamento nosso do contexto linguístico de determinados termos usados por Steiner. Há o uso de jargões, por parte dele, que dificulta o entendimento de questões mais específicas de seu pensamento epistemológico e educacional. Nem tudo ali é pormenorizadamente explicado por Steiner, o que nos remete à impressão de que seu público estivesse familiarizado com sua abordagem, e com a maturidade de interpretação de conceitos de difícil entendimento imediato. Portanto, esse material coloca uma dificuldade de interpretação, de nossa parte, que estamos numa consciência histórica, diferente de Steiner e de seus ouvintes, quando nos colocamos na situação de pensar as decorrências para a questão do ensino na nossa atualidade. Lidar com esse material também foi importante para pensar os possíveis exercícios mentais que os(as) docentes teriam que fazer na atualidade ao estudá-lo.

De qualquer forma, existem questões presentes nessas palestras de Steiner que fundamentariam a prática de ensino dos(as) entrevistados(as), mostrando o diálogo que eles(as) estariam estabelecendo com a proposta steineriana para pensar suas práticas pedagógicas em sala de aula. Por isso, entendemos ser importante retomar à ideia central de Steiner no material citado que nos ajudaria a compreender as “vozes” dos docentes entrevistados. Não sabemos se todos eles estudaram o material indicado. Provavelmente a perspectiva metodológica dos momentos da aula teriam chegado a esses docentes por estudos coletivos em grupos de formação, ou pelo contato com comentadores de Steiner.

A ideia central de Steiner no ciclo de palestras sobre o “Reconhecimento do Ser Humano” nos apresentou como sendo a de que o ensino deveria estar em sintonia com os

63 Ver capítulo 2.

diferentes corpos, além do físico, presentes no ser humano que, como já vimos neste trabalho, correspondem também a níveis de consciência humana. “O verdadeiramente importante na docência e na educação consiste em que de fato se dê atenção aos três sistemas do ser humano trimembrado, que se permita que cada um deles possa ter seus direitos, mas também que eles possam entrar em suas respectivas relações de troca” (STEINER, 2009, p. 56). Steiner (2009, p. 55) parte da sua compreensão de que “o ser humano só imagina com a cabeça, enquanto é o ser humano rítmico quem julga e que é o ser humano metabólico-motor quem chega a conclusões”. A partir disso, ele discute uma configuração de proposta de ensino que vise a educação dos estudantes em sintonia com sua ideia sobre o ser humano (antroposofia). Nisso, ele deu ênfase a diferentes momentos da aula em sua relação com os diferentes níveis de consciência.

Numa linguagem mais contemporânea, André Bartoniczek (2014) discute essa ideia num estudo mais amplo sobre o ensino de história no ensino médio, a partir, principalmente, do legado de Steiner em diálogo com pensadores atuais do campo da História. Ele propõe o que estamos chamando aqui de “momentos da aula” como uma “arquitetura da aula”. Segundo Bartoniczek (2014), antes do(a) estudante poder interpretar, compreender ou explicar, ele(a) deveria primeiro ter a oportunidade de se conectar com todo o seu ser ao conteúdo da História a ser estudado. Nesse momento, com a atenção voltada ao docente, o âmbito da vontade dos estudantes estaria mais ativado. Haveria aí, segundo ele, a possibilidade de um momento de identificação dos estudantes com a aula, entre o conteúdo histórico inconscientemente armazenado neles e o conteúdo histórico trabalhado em sala de aula, como se o estudante pudesse reconhecer algo de si ao estudar as ações de outros seres humanos em diferentes temporalidades. Ele não reduz esse primeiro momento à narrativa pelo(a) docente, pois entende que ele poderia ser desenvolvido por outras maneiras, mas defende a importância da narrativa como forma de apropriação da História pelo docente em sala de aula para o desenvolvimento de uma consciência histórica complexa, sua e dos(as) estudantes.

Após esse momento mais espontâneo de relação com certo conteúdo da História pela organização do docente, os(as) estudantes responderiam a essa primeira relação por sua subjetividade, fazendo perguntas, formulando opiniões, ou expressando emoções numa relação mais intensa com sua consciência onírica e vígil. No entanto, durante esses momentos, o desenvolvimento da aula ocorreria também no inconsciente dos estudantes. Por isso, a importância de fechar a aula somente no dia seguinte, em que a cognição reflexiva seria possível pela passagem da noite, em que o sono traria outras informações para os estudantes que eles não teriam conseguido processar de imediato na aula anterior (BARTONICZEK, 2014).

Ao pensar a metodologia escolar, os(a) professores(as) entrevistados(as) se propõem a um momento inicial da aula, de diferentes maneiras, a fim de garantir uma sensibilidade maior dos(as) estudantes em relação ao conteúdo histórico a ser estudado. Pelas entrevistas, a principal estratégia metodológica também seria por intermédio da narrativa do(a) professor(a), embora a leitura coletiva de textos acadêmicos com os(as) estudantes e análise de fontes históricas tenham sido citadas. Depois desse momento inicial, haveria um envolvimento mais livre com o conteúdo trabalhado anteriormente, proporcionando um espaço mais propício para os estudantes apontarem sua aproximação, ou distanciamento com o tema. Na concepção de alguns professores, este momento seria mais voltado para o “*sentir*” dos discentes, no qual eles emitiriam “*juízos*”⁶⁴ sobre o conteúdo. O dia seguinte fecharia esse ciclo com a conceituação do que foi trabalhado na aula anterior, após o momento do sono, e os docentes não entrariam em questões teóricas sobre o “*sono*”, embora tenham ressaltado sua importância fundamental para a construção do saber escolar.

Esta seria uma ideia metodológica geral, embora tenham surgido as especificidades da abordagem de cada docente, apontadas a seguir. Vemos, portanto, uma identidade metodológica que passa por Steiner, por teóricos que estudam o ensino de história por meio de seu legado, e pelos docentes que estão atualmente ensinando História nas Escolas Waldorf do Brasil.

No entanto, alguns professores tiveram um cuidado maior em pontuar a separação da aula pela trimembração dos alunos, como se fosse um momento só para a vontade, ou para o sentir e depois para o pensar. O professor Francisco apontou uma preocupação de que isso pudesse virar retórica. No seu entendimento, essa participação integral dos estudantes viria de forma mais natural pelo envolvimento dos estudantes, sempre em interação entre o pensar/sentir/querer.

A professora Lília disse trabalhar com a ideia de que o ser humano trimembrado não poderia ser considerado de forma estagnada, “*nem só o pensar, nem só o sentir e nem só o querer*”, mas pela circulação dos “*três membros*”, ou seja, o “*pensar sentinte*”, o “*sentir pensante*”, o “*pensar querente*” e o “*querer sentinte*”. Ela entende que o papel dela seria estar “*o tempo todo buscando articular esse ser humano integral*” (LÍLIA).

Ao analisar a presença do pensar, sentir e querer no “*ensino em época*”, o professor Domingos indicou a relação da aula com a “*vontade*” pela confecção do caderno, por atividades, pela dedicação dos estudantes diante de determinada situação, e pela força de prestar atenção à

64 Pelo que entendemos, haveria uma compreensão sobre os juízos que seria diferente do consensual na filosofia de forma geral, em que os juízos são associados ao âmbito da razão. Aqui vemos os docentes pensando os juízos mais com relação ao sentir.

aula. O “sentir” é o momento dos(as) estudantes atuarem de forma mais livre, elaborando julgamentos e opiniões numa vinculação ao tema atrelado aos sentimentos e sensações, com o “pensar” pela formação do conceito sobre as aulas pelos(as) estudantes.

Há uma consideração importante sobre isso que passa pelo desconforto de José com aspectos bem específicos da cultura escolar Waldorf com os quais ele teve contato e pela preocupação de Francisco de que conceitos pedagógicos Waldorf não caiam em “*pura retórica*”.

José, ao ser questionado sobre a sintonia da proposta pedagógica de Steiner com sua visão de História, apresentou um certo incômodo com uma característica específica do contato que ele teve com a Pedagogia Waldorf, por seu aspecto de “*ciência esotérica*”. Não conseguimos entender se é a vivenciada por ele na escola em que trabalha, ou ao conteúdo teórico estudado, mas entendemos que isso compõe as ramificações que envolvem essa relação docente com a cultura escolar de uma Escola Waldorf. Talvez o que gere um estranhamento para José não seja necessariamente as orientações pedagógicas em si, a serem pensadas no contexto da escola mas, sim, termos de caráter esotérico que provavelmente não fazem sentido para ele, gerando um estranhamento natural. A situação, a nosso ver, está mais próxima de um sintoma sobre o qual não temos no momento muitos indicadores para discutir, mas que abre a oportunidade de pontuar um certo cuidado com a possibilidade de que conceitos criados no tempo de Steiner, e pensados como conteúdos educacionais, sejam incorporados como “*chavões*” ou “*pura retórica*” e estejam ausentes de um diálogo necessário dessas concepções teóricas com as questões atuais.

Assim, voltemos ao professor Francisco porque suas considerações dialogam com o desconforto do professor José. Francisco apresenta um cuidado investigativo com a forma pela qual os(as) estudantes se envolvem com os momentos de sua aula, o que o teria levado a apontar que seria importante que as orientações gerais steinerianas não se movimentassem como “*pura retórica*”. Ele considera que consegue ver sentido na Pedagogia Waldorf, tendo em vista sua própria trajetória de vida, de uma forma específica para sua atuação. Porém, no seu entendimento, o respeito às orientações da Pedagogia Waldorf abriria possibilidades, ao invés de restringi-las, sem ter que manter um rigor com os “*três passos*” que ele identifica como vindos da proposta do Grupo de Ciências Waldorf. Vejamos sua reflexão.

Francisco: Então, o Grupo de Ciências tem uma relação bastante importante com essa metodologia dos três passos. Na minha experiência de sala de aula, eu tenho muita dificuldade de ter esse rigor dos três passos.

Entrevistador: O que seriam esses três passos para você, Francisco?

Francisco: Eu consigo falar melhor olhando para as ciências da natureza do que para a ciências humanas, que seria o professor fazer uma experiência na aula e aí os alunos fazem anotações sobre aquela experiência e depois no outro dia vão conversar sobre aquela experiência.

Entrevistador: Então, o primeiro passo é a experiência, o segundo as anotações...

Francisco: Exato, ou seja, e no caso das ciências humanas supostamente o primeiro passo seria essa narrativa, para depois o aluno fazer anotação, para depois fazer uma reflexão. Eu acho que isso, na minha prática, engessa demais. Eu acho que em algumas condições até pode fazer sentido, mas eu não consigo trazer isso para o meu cotidiano. Eu realmente acho assim. Eu consigo mais olhar o momento do sono como um momento de aprendizado e como eu te falei, o aluno volta alimentado para outra aula naquele ambiente que a gente tá tratando, sobre aqueles temas que a gente tá tratando, do que fazer esse passo a passo com tanto rigor. Tem colegas que eu sei que têm uma relação muito mais próxima do que eu com essa metodologia.

Entrevistador: Não sei se estou certo, mas o que estou percebendo da sua experiência aí é que você tem uma postura daquilo que funciona na sua perspectiva. Então, você tem as referências pedagógicas que, pelo que você disse, você estuda, tem um grupo de estudos sobre História entre vocês, tem as referências pedagógicas, mas parece que você atua com isso a partir do que funciona no seu contexto aí.

Francisco: [...] eu acho que eu em nenhum momento desprezo o que a Pedagogia Waldorf propõe. Agora, como eu acho, isso muitos colegas também defendem... a gente tem essas linhas gerais e aí a gente atua a partir delas. Elas não podem ser uma camisa de força que “Ah, só pode ser feito dessa maneira ou desse jeito, daquela forma”.

É interessante que Francisco indica um reconhecimento do ser humano fruto das orientações de Steiner, ao destacar a importância da presença do sono na vida dos estudantes, assim como reconhece a importância do mergulho que o ensino em época proporcionaria na formação dos jovens. Mas, ele vê outras formas metodológicas de dialogar com o ser humano integral, entendendo, sobretudo, que não necessariamente precisaria “*contar uma história*” durante suas aulas, ou seguir de forma rígida, o que teria sido proposto no Grupo de Ciências Waldorf. Assim, ao apontar o que respeita porque faz sentido para ele, certamente por ter evidências da realização dessa prática, ele se desviaria de ter que realizar a “*narrativa*” no momento inicial.

É neste ponto que para nós reside o eixo da reflexão sobre a responsabilidade pedagógica na organização da prática de ensino, tendo em consideração a proposta educacional de Rudolf Steiner. Os entrevistados discutiram uma forma de ensinar História que seja inspirada por esta proposta. Entretanto, existe a importância de que os conceitos novos em si (do ambiente Waldorf) não sejam absorvidos como carcaça (“*pura retórica*”), mas que possam ser pensados pela atualidade de seus conteúdos, ao mesmo tempo em que a proposta de organização metodológica vinda do Grupo de Ciências não precisaria ser seguida com tanto rigor.

Ao considerarmos a linha epistemológica de Steiner, conceitos como “*trimemoração do aluno*”, “*alimento anímico*”, “*educação para liberdade*” e outras concepções, seriam

vivenciados de acordo com o próprio entendimento dos docentes sobre eles, podendo ser utilizados como “slogans” ou “chavões” de forma abstrata. Como apontamos na categoria de análise anterior, a relação com o conteúdo dos conceitos da Pedagogia Waldorf passa por um período de conquista interna que cada individualidade realiza no seu próprio tempo.

Bach Júnior (2021), olhando para o movimento das Escolas Waldorf no Brasil, a partir de suas memórias como professor de classe numa dessas escolas, e na qualidade de pesquisador dessa proposta pedagógica, aponta a importância de não homogeneizar e massificar a Pedagogia Waldorf, fazendo uma crítica ao espírito de franquias dentro desse movimento, a partir do qual prevalece uma força de repetir padrões de práticas escolares historicamente construídos, mas que não dialogariam com o momento atual das pessoas (discentes/docentes) envolvidas no processo educativo. Bach Junior (2021) observa, assim, a importância de não desvalidar os que vieram antes e que poderiam contribuir para situar o(a) docente recém-chegado à Escola Waldorf em suas especificidades, mas alerta para o perigo para a própria Pedagogia Waldorf da ausência do reconhecimento da importância do espírito criativo docente. “Tornar a educação uma arte em si é o que efetiva a alma da educação” (BACH JUNIOR, 2021, p. 254).

Assim, podemos dizer as “vozes” acima se cruzam ao apontar o cuidado com o “*jeito tradicional*”, com a “*pura retórica*”, e com o “espírito de franquia” na docência na escola Waldorf, mantendo o espírito criativo docente e o respeito pela própria individualidade que está se construindo neste caminho de aprimorar seu ensino diante de novas orientações pedagógicas.

Colocado esse parâmetro de pensamento, podemos aprofundar um pouco mais no pensamento desses professores com o objetivo de nos aproximarmos mais dos momentos metodológicos supracitados.

De forma geral, foi apresentada, nas entrevistas, uma intenção dos docentes em tornar o ensino de história mais sensível dentro da sala de aula. Lília, Domingos e Rufino enfatizam a importância da narrativa no desenvolvimento das aulas para representar, da forma mais vívida possível, os gestos históricos estudados pela liderança do(a) docente. José e Francisco apontam para a dificuldade em manter um ritmo de narrar histórias durante as aulas e, assim, sinalizam outros caminhos para esse momento. Francisco e José enfatizaram a opção da leitura de textos historiográficos e atividades para isso. No entanto, percebemos que a narrativa no sentido de se contar uma história que ocorreu em determinado tempo histórico seria a indicação, como orientação pedagógica, para o início do processo metodológico do ensino de história.

A professora Lília explica como o conteúdo em sala de aula deveria ser “*vivo*”, pela liderança docente, para que os(as) estudantes o vivenciassem internamente com profundidade. Há na perspectiva dela a possibilidade de um momento de reconhecimento dos estudantes no

estudo da história, num processo de autoconhecimento, que fortaleceria esse(a) jovem em sua vida. Rufino também defendeu essa ideia de um ensino de história que proporcionaria o autoconhecimento, que seria o reconhecimento de si pelo conhecimento das experiências de outros seres humanos, algo em sintonia com o pensamento de Bartoniczek (2014) que interpretamos anteriormente. Vejamos como Lília explica isso.

E eu vejo que a História tem esse lugar dentro das ciências humanas que toca muito nesse lugar do “conhece-te a ti mesmo”. (...) Então, assim, o “conhece-te a ti mesmo” é curador porque na hora que eu me reconheço como esse ser humano que atua, que tem esse poder de atuar no mundo, esse atuar no mundo para mim é um processo histórico. Esse lugar que na academia a gente fala tanto né, esse “sujeito da história”.

[...]

Então, eu vejo o papel da História como fundamental para eles se conhecerem como ser humano. Se o objeto da História é o ser humano - os homens, as mulheres e tudo mais - então eles precisam se reconhecer como esse ser. E eles vão se reconhecer como esse ser conhecendo a História, sabendo como que seres humanos atuaram lá na Antiguidade, na Pré-história, atualmente, como estão atuando recentemente. É observando a atuação do ser humano em qualquer momento histórico que eu posso repensar e refletir sobre a minha atuação. (LÍLIA)

Percebemos que sua perspectiva passa pela ideia de que o autoconhecimento seria salutar e despertaria para autorrealização dos jovens. Dessa forma, a narrativa deveria abarcar essa dimensão “viva” para poder alcançar o resultado de provocar nos(as) jovens esse reconhecimento, que passaria pela repulsa, ou simpatia, com o conteúdo da narrativa. Interpretamos essa dimensão “viva” da narrativa como um modo de narrar que valorizaria os elementos que envolvem os gestos históricos.

Ela discute como o modo de pensar tem atuado na história, provocando mudanças históricas, criticando o “*pensar ressecado*”, por não contribuir com o desenvolvimento social. Esse tipo de pensar, pelo contexto do depoimento, estaria ligado à abstração das experiências humanas e fruto da falta de simpatia de um pelo outro. Ela defendeu a importância de “*algo a mais*” no pensar atualmente, vinculado ao amor, à simpatia pelo outro e na sua perspectiva e essa seria uma forma de “*fortalecimento*” dos(as) jovens pelo ensino de história, que ela qualifica como “*ensino vivo*”, por se propor a estar sempre dialogando com as necessidades desses jovens. A narrativa docente, neste sentido, seria construída para dialogar com as questões da fase da vida dos(as) jovens.

Então você olha para o jovem e fala: “Bom, ele tá precisando estudar isso, ele está precisando estudar aquilo”. Você vai meio que imaginando o que cabe para ele naquele momento que vai alimentar a alma dele. Não é um estudo ressecado. Não é um “Então, gente, Revolução Francesa, depois nã, nã, nã, nã”. Não! É um estudo vivo! É um estudo que pulsa, que faz pulsar, que faz dar aquele calorzinho e tudo mais. (LÍLIA)

Uma forma de desenvolver esse tipo de reconhecimento, segundo a docente, seria pelo estudo de biografias, não sobre os “*personagens oficiais*”, mas sobre aquele que “*ficou sumido*

da história”, “*foi super explorado, mas que deu a volta e conseguiu fazer coisas*” (LÍLIA). Há o entendimento que esses estudos fortaleceriam os(as) jovens para superar suas próprias dificuldades ao sentir a identificação com pessoas que historicamente conseguiram “*dar a volta por cima*”, no sentido de uma superação existencial de alguma situação. Esses estudos biográficos poderiam trazer “*confiança*” ou “*admiração*” que fortaleceriam esse(a) jovem na sua própria vida. “*Você não precisa falar isso para ele, você simplesmente estuda a biografia e aquilo ali fica na alma dele*” [...] “*para que isso seja um alimento. A gente usa muito esse termo ‘Qual é o conteúdo que eu vou utilizar para alimentar meu aluno?’*” (LÍLIA, 2021). Isso é tido, portanto, como um alimento que iria fortalecer os(as) jovens, ajudá-los a ter autoconfiança e autoestima. Por isso, um “*alimento para a alma*”.

Esse entusiasmo da docente perpassa sua visão de História, de um sujeito que não é passivo e nem perdido na coletividade. É uma visão que ressalta a capacidade humana dentro do seu contexto. Não é fortuita a escolha de alguns desses(a) professores(a) por livros de História produzidos dentro da perspectiva da micro-história ou então da história das mentalidades para construir suas narrativas. Sabemos teoricamente das diferenças teóricas e dos embates entre essas perspectivas historiográficas, uma valorizando mais a dimensão do indivíduo, e a outra, a da coletividade. Mas o interessante é que as leituras de alguns entrevistados, conjugadas com sua formação, a partir das orientações de Rudolf Steiner, tenham dado ensejo a uma visão de História que encontra o ser humano na polaridade indivíduo/coletividade. As narrativas, neste sentido, deveriam trazer uma riqueza de elementos históricos para situar os jovens da atualidade dentro desse conteúdo trabalhado e que fosse capaz de impulsioná-los(as) de forma mais intensa.

A narrativa histórica é fruto de importantes debates na atualidade dos estudos do campo da teoria da História. Não tivemos contato com as narrativas históricas desses docentes em sala de aula, o que um estudo de caso etnográfico poderia oferecer melhores condições de análise. Conseguimos perceber que se trata de algo feito dentro de determinada brevidade no desenrolar da aula e dentro da perspectiva docente que apontamos acima. Alguns chegaram a apontar a dificuldade em criar as narrativas e que haveria trocas de narrativas entre os(as) docentes, devido à demanda da pesquisa para a construção de cada narrativa. Sabemos da dificuldade de se construir narrativas históricas bem fundamentadas para a sala de aula, tendo em vista a constância das aulas e a diversidade de conteúdo.

Bartoniczek expõe, a partir das contribuições de Jörn Rüsen, e outros, que a narrativa não deveria ser uma “*pura representação*”, fruto de uma criatividade sem compromisso com as

especificidades do conhecimento histórico. Ele entende que a narrativa seria um processo mental de apropriação da História pelo docente na atualidade e que seria decisiva para a formação da consciência histórica. Ele vê um desenvolvimento da consciência humana na sua qualidade histórica pela narrativa, mas acentua os cuidados com os gestos mentais que elaboram a narrativa, para que ela esteja em sintonia com o campo da História. Situa, como critério decisivo da história, as pessoas e não as estruturas. Contar histórias, para ele, é uma linguagem elementar para interpretar as experiências em uma determinada época. Cita, por exemplo, que pela História não ser regida por leis gerais, isso faria com que os docentes tivessem cuidado para não inserir elementos conceitualmente generalizantes em suas narrativas. Ao mesmo tempo, contar história também é ter responsabilidade em superar o uso da narrativa de histórias lineares de heróis reduzidas a uma perspectiva única, utilizada como instrumento político, que foi o motivo pelo qual a narrativa teria ficado em descrédito até a década de 1980 (BARTONICZEK, 2014, pp. 469-477).

Vemos, assim, os cuidados importantes na consciência docente sobre sua interferência conceitual na narrativa, o que demandaria um propósito para si de autoeducação. Acrescentamos a essas considerações de Bartoniczek o cuidado importante com as lacunas históricas. Por falta de documentos, ou leituras, devido à possível indisponibilidade de tempo do(a) docente para pesquisas, ou não encontrar estudos/documentos sobre o tema central da narrativa, entendemos que o importante seria trazer para própria narrativa as lacunas, mencioná-las e discuti-las.

No entanto, atentos ao fundamento metodológico dos(as) professores(as), nos questionamos sobre outras possibilidades, além da narrativa para esse momento da aula. Entendemos que a ideia de que não teríamos “*o objeto diante de nós para contemplar*”, exposta por Rufino, possa ser pensada por outros ângulos e que as pesquisas sobre o ensino de história poderiam contribuir com essa questão pois existem pesquisadores(as) que já colocaram problemas relacionados a essa questão. A pesquisadora e professora Verena Alberti afirma algo que vai na direção da proposta de se pensar experiências em sala de aula dentro do ensino de história, ao equiparar o trabalho com fontes históricas, no ensino de história, às experiências em laboratórios do ensino das ciências da natureza.

O trabalho com fontes é tão importante para as aulas de história quanto as experiências em laboratório para as aulas de química, física ou biologia. De um lado, porque (i) ele permite ampliar o conhecimento sobre o passado e, de outro, porque (ii) possibilita que alunos e alunas percebam, na prática, como se constitui o conhecimento histórico.

[...]

Porque as fontes são centrais no trabalho do historiador é que elas permitem que alunos e alunas ampliem seu conhecimento histórico (i). Fontes estimulantes que

possam engajar nossos estudantes na direção do tema estudado e permitam explorar a complexidade do passado abrem espaço para o aprendizado efetivo. Elas são indícios de situações vividas e da diversidade de formas de ser e de agir. (ALBERTI, 2019, p. 107).

Alberti (2019) defende no excerto acima a importância do trabalho com fontes históricas em sala de aula para “explorar a complexidade do passado” num aprendizado efetivo, assim como a importância desse trabalho para que os estudantes possam perceber como se constrói o conhecimento histórico. Entendemos que a proposta de “educação para liberdade” esteja em sintonia com isso.

Na sequência do texto, Alberti (2019) explora as possibilidades das fontes históricas em sala de aula, evidenciando o cuidado com elas durante as aulas, para se construir um conhecimento histórico consistente. Seguindo a linha de raciocínio que iniciamos ao discutir mais especificamente um arranjo metodológico que viria como impulso de Steiner e chegaria aos professores de História das Escolas Waldorf, entendemos que as fontes históricas e outros testemunhos presentes na localidade dos(as) estudantes pudessem também ocupar esse espaço inicial de “*experienciar a História*”.

A percepção seria ampliada nesse tipo de tarefa educacional e as fontes históricas ocupariam um espaço necessário no sentido de “dialogar com o mundo” dentro do ensino de história, por colocar aos(as) estudantes outras temporalidades em evidência e teria o papel importante no desenvolvimento da capacidade em lidar com a diversidade de fenômenos ao estudar diferentes temporalidades.

Domingos disse gostar bastante de trabalhar com fontes históricas e estas vêm sendo colocadas em perspectiva para a superação do conteudismo em sala de aula, e como proposta para a construção do conhecimento histórico escolar. As fontes históricas são representações dos gestos históricos feitos em sua própria temporalidade e sua utilização traz para a estruturação das aulas uma consistência maior no desenvolvimento de uma consciência histórica. Levando em conta o protagonismo discente presente nos caminhos metodológicos dos entrevistados, haveria a possibilidade de um relacionamento mais plural e profundo dos(as) estudantes com a História.

Flávia Caimi explica que a incorporação das fontes históricas na didática da História não é recente e o que teria mudado seria a compreensão de sua finalidade em sala de aula.

Na atual compreensão do tema, é imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas possam ter relativa importância. O desafio é tomar os documentos como fontes, entendê-los como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho

ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor. (CAIMI, 2008, p. 147).

Haveria, neste sentido, uma consistência no conhecimento histórico escolar em diálogo com a proposta de um ensino autônomo, em que os estudantes ao invés de se relacionarem apenas com a narrativa já construída, pudessem aprender o caminho de se construir narrativas históricas, desenvolvendo por outras vias o “*pensar historicamente*”. Vimos que pesquisas em ensino de história atualmente destacam a importância de educar para desenvolver o pensar historicamente (SCHMIDT, 2019). Dessa forma, entendemos que uma leitura sintomatológica das fontes históricas pudesse configurar também um caminho para pensar o ensino de história voltado à educação na atualidade, no sentido de caminhos que relacionam as orientações de Steiner e as pesquisas do ensino de história para uma atuação docente que seja saudável e consistente na construção do conhecimento histórico escolar.

Uma outra prática que se apresentou para nós nas entrevistas foi a apresentação de teatro ligada a temas históricos organizada pelos(as) estudantes. Francisco relata que suas aulas sobre História do Brasil com uma determinada turma no início do ensino médio serviram de mote para a escolha temática dos estudantes para a peça teatral do final do ano sobre o tema “*negritude*”. No contexto escolar de Francisco os(as) estudantes do último ano do ensino médio organizam uma peça teatral, que faz parte do currículo deste ano. Embora tenha sido algo apresentado somente por este docente, pensamos que seja uma abordagem com alto grau de riqueza para o envolvimento integral dos(as) estudantes com o determinado conteúdo histórico, o que possivelmente mobilizaria em profundidade o ser dos estudantes ao conteúdo histórico pela interpretação artística de determinados temas e possibilitaria uma importante contribuição no desenvolvimento do pensar historicamente, desde que seja fruto de pesquisas históricas e de cuidados do docente com a narrativa teatral.

No que diz respeito à participação dos(as) estudantes no desenvolvimento das aulas, os(as) professores(as) ressaltaram um protagonismo discente no conhecimento histórico escolar atrelado à análise e à conceituação dos conteúdos estudados. A conceituação viria após o momento de uma relação mais aberta dos(as) estudantes com o momento inicial da aula liderado pelo(a) docente. Compreendemos a importância dessa participação como característico do ensino de história no ensino médio nas Escolas Waldorf. Entretanto, apontaremos cuidados importantes a serem tomados.

Abaixo vemos uma ideia geral do professor Rufino sobre essa questão. Ele ressalta algo que é um fundamento para a maioria dos(a) entrevistados(a): a ideia de que o conceito não deveria ser algo levado para os estudantes, mas criado por eles. Para o docente o papel do

professor de História na Escola Waldorf seria conduzir, e despertar, um vínculo mais forte dos estudantes(as) com o conteúdo estudado para que eles chegassem aos conceitos e ideias sobre a aula por si próprios.

Mostra para o aluno, conduz o aluno a se interessar por isso, a se vincular a isso, a julgar isso, para que se construa numa classe, por exemplo, sob a condução do professor, não sob a oratória do professor, mas a condução do professor vai levar esse grupo a chegar até os conceitos, às leis, às ideias, muito através da própria força do aluno. E isso faz com que o aluno se aproprie daquele conhecimento porque ele caminhou até o conhecimento, ele conquistou o conhecimento. Não foi o professor que montou para ele. Essa é a grande diferença. (RUFINO)

Essa perspectiva do professor Rufino foi atrelada à ideia de educação de uma personalidade para sua autonomia, numa perspectiva de perfil docente em que ele seria mais um condutor para que os(as) estudantes fizessem a conceituação por suas próprias forças. Ele destaca que essa apropriação se daria de forma autônoma pois o(a) estudante teria caminhado, sob a condução do docente, por conta própria até o conhecimento.

A professora Lília fundamenta essa perspectiva pela reflexão de que quando o(a) professor(a) leva o conceito logo de início na aula, esta já começa estando encerrada. Segundo ela, a conceituação do conteúdo seria a última coisa a acontecer na aula e viria do envolvimento dos(as) estudantes com a narrativa desenvolvida por ela no início de cada ciclo metodológico. Esse seria um diferencial do ensino de história na Escola Waldorf para a maioria dos(as) entrevistados(as).

Você nunca traz o conceito primeiro. O conceito é a última coisa. Primeiro você fala do ambiente, você fala do que aconteceu, você fala de pessoas que viveram naquela época... [...] Os alunos chegam no conceito. Eles chegam lá no conteúdo. Porque na hora que você chegou no conceito, acabou, né? Você vai falar mais o quê? Então o conceito é morto. O conceito não é vivo. Como é que você começa pelo conceito? Depois que você deu o conceito acabou, não tem mais nada para falar. (LÍLIA)

Trata-se de uma crítica ao viés do ensino tradicional de memorização de conceitos a que o(a) docente expõe aos(as) estudantes dentro de um quadro de apresentação. Observa-se que para Lília o conceito “*morto*” seria aquele que o professor leva pronto para a aula e depois vai explicá-lo e o conceito “*vivo*” seria fruto de um trabalho entre docente e discentes que levaria à construção dele no final do desenvolvimento metodológico.

O professor Domingos vê esse protagonismo dos estudantes na conceituação de forma parecida com a postura de Rufino e Lília. Segundo ele, na escola tradicional “*você já vai trazendo o conceito fixo*” e na Escola Waldorf o conceito surgiria no contexto da aula. Para ele, é “*engraçado*” porque às vezes eles podem chegar no mesmo nome que ao já consensualmente estabelecido e, às vezes não, e cita que uma turma conceituou a “*paz armada*” como “*paz em pé de guerra*”. Neste momento ficamos com dúvida sobre o grau de abrangência dessa conceituação em sala de aula.

Domingos explica que no ensino tradicional geralmente a apresentação do conteúdo não abre espaço para a participação dos(as) estudantes na interpretação da História e que esta já viria com todos os conceitos prontos e acabados pelo professor, não deixando espaço para os próprios estudantes lidarem com os fenômenos históricos.

Essa abordagem de explicar para conceituar está em sintonia com a ideia de uma proposta de ensino para a construção da liberdade. Percebemos que ela faz sentido também com o campo da História que, ao contrário das ciências sociais, teria a conceituação após a explicação histórica (NOVAIS; SILVA, 2011), embora devamos tomar cuidado com a dimensão dada a essa conceituação em sala de aula por entendermos que a pesquisa docente para a construção das narrativas, o estudo de fontes e patrimônios históricos e a leitura de textos historiográficos em sala de aula já sejam permeados por conceituações que direcionam a interpretação em sala de aula por parte dos(as) discentes.

Os professores entrevistados citaram que os estudantes fazem a “*confecção do caderno*”, onde fazem anotações, construções de textos e desenhos próprios relacionados aos temas estudados em sala de aula e que essa prática estaria conectada à ideia de uma educação para a liberdade. Nas entrevistas foi mencionado que não haveria livros didáticos na Escola Waldorf e o caderno seria construído por cada estudante para ficar como a materialização dos seus estudos e, inclusive, alguns cadernos foram apresentados pelos(as) docentes durante as entrevistas. Assim, entendemos que o protagonismo dos(as) estudantes se materializaria por meio da escrita nesses cadernos, que seriam corrigidos com frequência pelos docentes. Os docentes explicaram como seria de se esperar, que nem todos os estudantes têm a mesma dedicação com a construção nos cadernos, mas que seriam construídos de forma autônoma. Ao mesmo tempo acentuaram a responsabilidade do(a) docente em analisar o que fosse produzido pelos(as) estudantes, pois estes(as) ficavam atentos(as) ao retorno do(a) professor(a) para levar a confecção do caderno com seriedade e entusiasmo, o que se apresentou, para nós, como uma prática discente em diálogo com a conceituação em sala de aula, com o registro do próprio entendimento do desenvolvimento das aulas.

O professor Domingos vê a participação dos estudantes como algo singular do ensino de história na Escola Waldorf ao pensá-lo pelo viés da sintomatologia. Ao colocar o ensino de história em perspectiva, a partir de um entendimento sobre a sintomatologia de Steiner, Domingos expõe que seria específico do ensino de história na Escola Waldorf o fato de apresentar o conteúdo aos estudantes sem um juízo de valor explícito, ao mesmo tempo que este juízo deveria surgir dos(as) estudantes.

Pensando na História, eu acho que uma coisa para mim que é bem identitário da Pedagogia Waldorf é a apresentação do conteúdo de uma forma a utilizar a sintomatologia. O que que é a ideia da sintomatologia? É você apresentar sintomas sobre determinado conteúdo sem que haja a necessidade de você colocar a sua opinião pessoal nesse processo. Lógico, quando você escolhe determinado conteúdo você já está colocando a sua opinião pessoal, você já está orientando o aluno de uma determinada forma. Mas, quando você traz a partir desse formato de sintoma, você deixa mais aberto o próprio julgamento do aluno sem que seja atrelado à sua opinião como professor. Como assim? Quando o professor está dando uma aula sobre nazismo numa escola tradicional ele vai xingar o nazismo, ele vai falar que o nazismo foi sacana, teve problemas e tudo mais. E você pode falar sobre isso, mas sem falar isso, trazendo, a partir dos fenômenos, estando atrelado à história, não trazendo juízos de valores. Então, eu sinto que uma qualidade do ensino de História é você não levar juízos de valores prévios. (...) E você vai gerar as impressões e os julgamentos dos sentimentos a partir do que você está trazendo, mas não o seu juízo de valor. O juízo de valor vai ser formado pelos alunos. (DOMINGOS).

Percebe-se, no depoimento do docente, uma visão generalizante do ensino tradicional como aquele ensino no qual há um “*juízo de valor*” docente nas aulas de História, que não existiria nas aulas na Escola Waldorf, pois o “*juízo de valor*” viria dos(as) estudantes. Na perspectiva dele, a intenção docente deveria centrar-se na qualidade de abordagem histórica de determinado período social, político, cultural, etc., a partir do qual ele quer desenvolver um processo educativo. Não deveria, na sua perspectiva, o(a) docente centrar-se se o nazismo é de direita ou de esquerda, mas a “*qualidade do nazismo naquele momento da História*”. Domingos reconhece que não existe neutralidade na sua abordagem; mas, segundo ele, haveria uma diferença qualitativa entre subjetividade e um juízo de valor explícito, como “*xingar o nazismo*”, sobre o caminho da abordagem que direciona o estudo da história em sala de aula. O docente expõe que cada professor teria que ter muito clara sua intenção durante o “*ensino em época*”, construindo um caminho de aprendizagem com possibilidades de desvios, mas que deveria se encerrar dentro do planejamento inicial. Para isso, segundo ele, a intenção docente deveria estar atenta durante todo o percurso da tarefa educacional à qual se propôs e acentua que esta intenção seria fundamentada por fontes históricas e estudos historiográficos. No entanto, o juízo de valor sobre o conteúdo seria algo a ser feito pelos estudantes, e não pelo docente, e, se houvesse preconceitos, seriam trabalhados a partir da própria ideia dos(as) estudantes.

O depoimento supracitado aponta para um ensino de história cuidadoso e que se vê responsável pela informação que sua presença dispõe em sala de aula para os estudantes. É uma perspectiva de ensino que se propõe a superar a participação dos estudantes em aula quase ou totalmente reduzida à memorização das informações do(a) professor(a); portanto, de um método instrucional e conteudista.

Alguns docentes deram ênfase à possibilidade de os(as) estudantes chegarem a “*desvendar enigmas, leis*”, “*chegarem a grandes ideias, grandes situações*” e mesmo o entusiasmo com a expressão livre dos “*juízos de valor*” dos(as) estudantes. Entendemos que a abertura docente para isso seja importante e não é improvável que a participação dos estudantes possa apresentar aos(às) docentes perspectivas de interpretação histórica que eles(as) não tenham pensado antes, como alguns depoimentos dos(as) entrevistados(as) alegaram testemunho.

No entanto, devem existir cuidados com os dilemas de um conhecimento histórico escolar protagonizado pelos(as) estudantes dentro dos parâmetros colocados pelo docente acima, principalmente quando as temáticas abordadas em sala de aula tenham uma relação de tensão com as fontes de memórias nas quais os(as) estudantes e docentes estão inseridos(as), assim como pela possibilidade do negacionismo histórico, informações falsas e usos políticos da História se apresentarem na aula às vezes de forma não tão explícita. Neste caso, entendemos que a liderança docente em sala de aula seja fundamental para o autoconhecimento, para o desenvolvimento como ser humano e, assim, para a formação cidadã dos(as) jovens.

Em “embates de memória” entre os estudantes, ou numa tentativa de determinado(s) estudante(s) “sacralizarem” sua memória em sala de aula, o docente manteria a posição de o estudante conceitualizar por suas próprias forças? Não conseguimos ter segurança em apontar um consenso dos entrevistados neste sentido. Sabemos que alguns demonstraram ter, pelas entrevistas, uma mediação na participação discente, mas não de forma enfática, talvez pelo propósito de se distanciarem do tipo de ensino tradicional, enfatizando a participação discente nas aulas.

Marieta Ferreira (2019), ao analisar a questão dos testemunhos, explica que no século XIX enquanto a História se constituía como disciplina científica, houve um desprezo pela História recente e uma desqualificação dos testemunhos diretos. Contudo, a partir de importantes transformações nos campos da pesquisa histórica, houve uma revalorização da análise qualitativa e da importância das experiências individuais. Com isso, houve maior valorização dos testemunhos diretos.

Ela explica que na década de 1970, principalmente nos EUA, as lutas pelos direitos civis por imigrantes, negros e mulheres, teriam sido os principais responsáveis pela afirmação da História oral e pela valorização dos testemunhos diretos. A história oral se revelou como importante instrumento de construção de identidade de grupos historicamente invisibilizados e de transformação social. Já na década seguinte, na Europa, multiplicaram-se comemorações e invocou-se o “dever de memória”. O medo do esquecimento do passado teria gerado seu oposto,

um forte desenvolvimento da cultura memorialista, o que teria sido impulsionado pela temática do Holocausto. Noções como memória, identidade, testemunhos e genocídio passaram a permear projetos de memória em diferentes instituições cujo objetivo era registrar, pela coleta de relatos orais, as experiências vivenciadas pelas populações envolvidas em grandes traumas. Na virada para o século XXI, tivemos uma nova mudança nesse panorama histórico. O “dever de memória” deixou de ser somente o dever de lembrança e homenagem e passou a significar também o “direito de reclamar justiça e conquistar resultados concretos nos domínios político, judicial e financeiro” (FERREIRA, 2019, p. 217).

Porém, na argumentação da autora supracitada, isso “teria transformado as lembranças em armas políticas e garantido uma sacralização para os testemunhos, o que conduz à valorização de uma representação do passado, a partir essencialmente de destinos individuais” (FERREIRA, 2019, pp. 217-218). Práticas políticas com relação à memória social têm gerado fortes debates entre historiadores(as) diante do processo de sacralização de memórias. Neste sentido, conteúdos históricos, como as ditaduras na América Latina, têm recebido atenção pelos embates de memória que mobilizam sobre eles. A autora vê o ensino de história neste contexto como lugar de reelaboração da memória e o seu lugar diante desses embates. O que dificulta o trabalho do docente seria a maior ligação do grande público, no qual os discentes estão inseridos, com as narrativas memoriais, e não com a escrita ou o ensino da história feito por especialistas. Ela se propõe a seguinte questão: “O que distingue as vozes de memória dos resultados de um trabalho que pode ser realizado a partir dessas vozes?” Para ela a resposta não passa pelo reducionismo de memória ao falso e História à verdade, numa oposição simplista entre memória e História. Ao seu ver o lugar do ensino de história não seria numa “militância em prol de uma memória social específica”, mas um trabalho com a memória, encontrando um caminho para lidar com a pluralidade e fragmentação da memória em sala de aula, desperto para as funções desse passado rememorado em sala de aula.

Devido à acentuação do protagonismo discente na conceituação em sala de aula, entendemos que seja importante essa discussão, principalmente pelos cuidados com um possível idealismo com relação ao protagonismo da subjetividade discente. Pelas considerações acima, vemos a importância de que o conhecimento histórico escolar construído com o protagonismo discente passe pela contribuição da formação humana e acadêmica do(a) professor(a) e que assim, o passado rememorado em aula, com a possibilidade de simpatias e antipatias mais fortes com relação ao conteúdo abordado, seja trabalhado numa perspectiva ética de formação humana e dos meandros do campo da história, na complexidade de formação de pensar historicamente.

Portanto, ao mesmo tempo que essa perspectiva de valorização do protagonismo discente superaria problemas históricos ligados ao ensino de história no ensino médio, como a ideia de “conteúdo a ser consumido”, nos vemos na perspectiva de dimensionar melhor a participação desse “professor-condutor” nestas aulas. Compreendemos que a perspectiva de se propor em contribuir com o desenvolvimento humano, a partir de um ensino de história que seja “vivo” e que “alimente” os jovens para seu desenvolvimento humano, como no viés do conteúdo das narrativas dos docentes entrevistados, seja propício pensar a educação de jovens no que concerne a temas sensíveis na atualidade.

Na proposta de um ensino de história estruturado no desenvolvimento dos jovens, quando colocado em perspectiva, apresentam-se vertentes a serem melhor construídas. Quais seriam os resultados de uma pesquisa sobre a consciência do(a) jovem diante de temas sensíveis, para discernir até onde é saudável ir ou como abordá-la com respeito ao seu desenvolvimento? Como seria a consciência dos(as) jovens na representação de temas sensíveis numa peça teatral ou em outras práticas escolares? Essas questões surgem neste final da categoria de análise como perspectivas de pesquisas do ensino de história pelas contribuições steinerianas.

O protagonismo dos(as) jovens é importante, pois ao invés de manter uma posição docente autoritária, que iria possivelmente deixar perspectivas negacionistas, usos políticos do passado e outros problemas, apenas enrustido nos jovens sem ser trabalhado, abrir-se-ia para uma posição dialógica de educar dentro do que os jovens trazem. Entendemos que é uma tarefa difícil, para a qual nem todos(as) docentes poderiam estar preparados. Lidar com memórias conflitantes em sala de aula é desafiador e pesquisas na área da educação talvez possam pensar essa questão da consciência docente/discente diante de temas sensíveis e embates de memória pelo viés de uma visão ampliada do ser humano.

Não podemos desconsiderar também que o planejamento da aula do docente e sua realização estruturam a compreensão histórica dos estudantes. É a partir dela que eles se envolvem por suas próprias forças. Embora seja importante, do ponto de vista pedagógico o não cerceamento dos estudantes, numa educação para a liberdade, é também relevante a presença cuidadosa do educador, na qualidade de professor de História, estar atento à participação dos estudantes.

Várias narrativas históricas são possíveis para se chegar aos estudantes na atualidade, tais como *gamers*, canais no *YouTube*, podcast, memória familiar, narrativas religiosas sobre a história etc. Assim, seria importante ressaltar a oportunidade do(a) docente de reconhecer que as aulas de História talvez sejam o momento propício de despertar a consciência coletiva em

sala de aula para essas diferentes narrativas e, ao mesmo tempo, orientar sobre uma relação saudável com elas.

4.2.2 Síntese

Podemos concluir que há um perfil da liderança docente em sala de aula na Escola Waldorf para que o ensino seja “vivo” no sentido de que ele não fique restrito a uma memorização dos conteúdos, ou a raciocínios lógicos e intelectuais. O impulso para esse ensino “vivo” viria das concepções discutidas anteriormente, na categoria anterior, de visão ampliada sobre o ser humano e suas potencialidades. Adjetivos como “ressecado” e “materialista”, por exemplo, foram utilizados pelos(a) professores(a) para qualificar um perfil de ensino sem sintonia com a proposta dentro das Escolas Waldorf. Haveria um impulso para os professores aperfeiçoarem suas práticas, atentos à presença dos sentimentos e da vontade, não só o pensamento, e do momento de sono dos(as) estudantes, não só quando estão acordados e na escola, na aprendizagem.

As entrevistas foram também perpassadas por uma identidade de ensino que viria de Steiner e que estaria presente em trabalhos de pesquisa sobre o ensino de história pelas contribuições de Steiner, como vimos em Bartoniczek (2014), bem como na compreensão da prática de ensino dos(as) professores(as) de História no ensino médio das Escolas Waldorf. Trata-se dos momentos da aula em diálogo com uma interpretação integral do ser humano pela Pedagogia Waldorf. No estudo das considerações dos(as) entrevistados sobre esses momentos metodológicos, percebemos a importância de discutir melhor alguns pontos, como: (i) a interpretação dos(as) docentes sobre uma adequação às orientações steinerianas e as implicações metodológicas disso, momento no qual criamos uma “conversa” entre alguns deles, resgatando também ideias teóricas do próprio Steiner (2009), Bartoniczek (2014) e Bach Junior (2021); (ii) o papel atribuído à narrativa numa perspectiva próxima à contação de histórias, momento no qual exploramos outras possibilidades nesse momento inicial da aula, como o trabalho com fontes históricas; e (iii) o entusiasmo com o protagonismo dos(as) discentes na construção do saber escolar, dentro de uma ideia de liberdade no desenvolvimento das aulas e na conceituação do conteúdo estudado, que em nossa análise precisaria ser melhor direcionado para realmente contribuir com a formação humana dos(as) jovens, e não conformar narrativas e memórias acumuladas biograficamente pelos(as) estudantes(as).

Por fim, identificamos, no bojo dessas considerações metodológicas dos(as) docentes entrevistados(as), uma perspectiva de que o ensino de história pudesse contribuir para o

autoconhecimento pelo reconhecimento de si, diante do contato com as experiências humanas em outras temporalidades e, ao mesmo tempo, a possibilidade desse reconhecimento com a probabilidade do autoconhecimento levar à superação de obstáculos, por trazer aos(às) estudantes confiança, admiração e autoestima.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de estudar o ensino de História no ensino médio das Escolas Waldorf, por meio do problema de pesquisa sobre quais as relações da prática pedagógica dos(as) professores(as) de História do ensino médio das escolas Waldorf do Brasil com o pensamento pedagógico de Rudolf Steiner, se desdobrou em resultados teóricos e empíricos. Pensamos que o principal resultado teórico foi discutir as considerações de Steiner sobre o conhecimento histórico e relacioná-lo com sua proposta pedagógica, mas com o objetivo de pensar a atualidade dessas contribuições em nossa contemporaneidade. Os dois primeiros capítulos apontaram para isso.

A questão da teoria do conhecimento de Steiner demonstrou um campo vasto e rico ainda a ser explorado na sua interlocução com o campo do conhecimento histórico, uma vez que insere o(a) pesquisador(a) no estudo da própria consciência atrelado ao seu objeto de pesquisa para a construção do conhecimento histórico. Isso demonstra ser uma fonte de muita fertilidade por se propor a aprimorar o conhecimento histórico pesquisando, numa polaridade de indivíduo e sociedade mutuamente fecundante, na qual se melhoraria o conhecimento de si pesquisando a história e, pelo conhecimento de si, potencializaria a interpretação histórica.

Neste sentido, a interpretação da História nos apresentou como uma virtude a ser desenvolvida numa abordagem qualitativa da pesquisa de valorização e o cuidado com o envolvimento pessoal do(a) pesquisador(a) com seu trabalho de pesquisa.

Embora não tenham sido encontrados pesquisas do paralelo de estudos de Steiner/Nietzsche e a questão do conceito de sintomatologia, esse demonstra ser um campo em aberto a ser explorado, pois apresenta uma problematização da modernidade já na passagem do século XIX para o XX, ressaltando a importância de pensar o conhecimento histórico como agente cultural na contemporaneidade, seja como saúde, seja como doença e, assumido isso, um discussão sobre critérios para esse diagnóstico de salutogênese na contemporaneidade.

Por outro lado, tivemos a oportunidade de pensar melhor esse problema de pesquisa pelas contribuições da Banca de Qualificação, interpretando e reconectando melhor os resultados teóricos com o que viria a se desenvolver no campo empírico, pelas entrevistas com os(as) participantes da pesquisa e análise dos dados construídos neste processo.

Nossos objetivos de pesquisa, geral e específicos, lidavam principalmente com o que surgiria como ensino de história, a partir do contato dos(as) docente com a escola e a Pedagogia Waldorf. No momento inicial da pesquisa, ao organizar o projeto, estávamos pensando numa relação mais seca sobre a investigação da relação entre prática pedagógica e pensamento

pedagógico. Com o desenvolvimento da pesquisa, nossa atenção se direcionou ao pensamento pedagógico presentificado na compreensão da prática pedagógica.

Percebemos como a escola Waldorf teria provocado uma inflexão realizada pelos(as) docentes sobre a forma de ensinar História. O(a) professor(a) que começa a trabalhar numa Escola Waldorf provavelmente será convidado pelas teias educacionais dessa atmosfera à sua autoeducação para dialogar com esse novo ambiente. Todo o seu caminho biográfico pode passar a ser direcionado, no sentido de pensar outros sentidos ao ensino de História, a partir das orientações pedagógicas de Rudolf Steiner. Mas, tornou-se importante refletir como isso configurava para os(as) docentes, o que nos alertou para a problemática dos(as) docentes fundamentarem a própria prática numa concepção pedagógica que, possivelmente, eles desconheciam até se encontrarem dentro do ambiente escolar Waldorf. O contato com a escola Waldorf poderia vir de uma situação contingencial. Vale ressaltar que entendemos o que aqui chamamos de contingencial como passível de ser interpretado em outras perspectivas existenciais pelos participantes da pesquisa, numa busca por oportunidade de emprego, como também poderia ser por um processo de afinidade com a evidência da educação na Escola Waldorf.

Mas, ao mesmo tempo, esses(as) docentes demonstraram contribuir biograficamente com esse ambiente novo para eles, da Escola Waldorf, pela continuidade das atividades nesses espaços, num caminho que passa por estranhamentos, entusiasmos, desafios, novos valores e expectativas. Compreendemos que a presença docente na Escola Waldorf passaria pelo viés histórico e educacional da troca. Analisando os indicadores fenomenológicos das entrevistas, não os vemos como uma via de mão única, nem tampouco um enquadramento seco aos postulados da Pedagogia Waldorf e da cultura da escola Waldorf.

Diante dessa novidade biográfica que seria profissionalmente estar na Escola Waldorf, responsável pela educação na disciplina de História, provavelmente os(as) docentes lidariam com o trabalho interno de superar, ou relacionar, o seu trabalho com a ideia anterior sobre ensinar História, seja vindo da esfera acadêmica e/ou de experiências de ensino em outras perspectivas. Percebemos isso na forma dos(as) entrevistados relacionarem o seu ensino na Escola Waldorf com o ensino tradicional.

Explicar o ensino de história no ensino médio Waldorf em contraste com o ensino tradicional evidenciou uma perspectiva de inversão metodológica na qual o ensino se fundamentaria com o propósito principal de contribuir para o desenvolvimento integral dos(as) jovens por meio de um ensino que garanta a eles(as) maior envolvimento na construção do conhecimento histórico escolar, do currículo até a tarefa educacional.

É importante ressaltar que o Rudolf Steiner que conhecemos durante a pesquisa, e buscamos representar neste trabalho, é uma pessoa aberta em constante movimento de pesquisa e compartilhamento de ideias. Sua ideia do ser humano integral perpassa tanto os resultados teóricos dos primeiros capítulos como o estudo empírico. A ideia antroposófica sobre ser humano estaria no centro das considerações de Steiner sobre o conhecimento histórico, sobre sua proposta de educação e chegaria aos docentes da Escola Waldorf como proposta de ressignificação da consciência que tem sobre si e sobre os outros humanos. Vimos, na análise de dados, como isso poderia dar uma qualidade diferente para a compreensão da História e seu ensino por esses(as) docentes.

Portanto, sempre que lidamos com o humano, tocamos no simples e no complexo, nas experiências herdadas e no campo de possibilidades. Ao tratarmos da docência na Escola Waldorf, impulsionada pelo reconhecimento do ser humano como medida, em suas potencialidades, vemos um caminho aberto para o autoconhecimento de si, para a autorrealização e autodeterminação, com a possibilidade de contribuir no mesmo sentido com os(as) jovens na contemporaneidade.

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada

- 1) Qual a sua trajetória até se tornar um professor de História na Escola Waldorf?
- 2) Você fez alguma formação específica para trabalhar no ensino médio da Escola Waldorf em que atua?
- 3) Atualmente você trabalha somente nesta escola?
- 4) Que diferença você percebe do ensino de História na Escola Waldorf das demais escolas com as quais você teve contato profissional, ou que chegou a conhecer?
- 5) Você vê contribuição da prática de ensino de História nas Escolas Waldorf para o ensino em geral? Quais?
- 6) Você fez algum curso ou recebeu algum material específico sobre a concepção de História de Rudolf Steiner para te orientar no ensino de História?
- 7) Você conhece o conceito de sintomatologia histórica de Steiner?
- 8) Você sente afinidade entre o que você acredita enquanto historiador com a proposta pedagógica do Rudolf Steiner?
- 9) Quais as suas principais referências teóricas sobre a História que fundamenta seu trabalho?
- 10) Você se compreende mais como historiador ou como educador?
- 11) A escola trabalha com livros didáticos? O uso é uma exigência?
- 12) Sobre o currículo de História nesta escola, existe alguma especificidade com relação às outras escolas?
- 13) O currículo segue um percurso cronológico do primeiro até o terceiro ano?
- 14) Você desenvolve quantas aulas por turma em cada semana?
- 15) Qual a duração de cada aula? Você considera suficiente?
- 16) Você considera o currículo desta escola como eurocêntrico?
- 17) Você recebe alguma pressão externa para o cumprimento do currículo?
- 18) Você tem alguns critérios semifixados para preparar o desenvolvimento de suas aulas? Qual relação esses critérios têm com sua visão de História?
- 19) Diante da ampla circulação de informações históricas e de trabalhos acadêmicos sobre os temas históricos, como você escolhe o essencial para suas aulas?
- 20) Você já sentiu ou teve algum retorno de que em alguma de suas aulas seus alunos e alunas ficaram emocionalmente modificados pela forma com a qual sua aula ecoou dentro deles e delas?
- 21) Você aborda a presença das mulheres, dos povos originários e dos africanos escravizados na História? Teve alguma resistência com relação a isso?

- 22) Para você as tecnologias digitais contribuem ou atrapalham o ensino de História?
- 23) Você já lidou com algum caso de negacionismo histórico em suas aulas? Se sim, como você trabalhou isso?
- 24) Como você trabalha a noção de tempo histórico com seus alunos?
- 25) O anacronismo é uma preocupação que você tem ao desenvolver sua prática de ensino?
- 26) Para você o ensino de História tem qual função? Como suas aulas estão contribuindo para alcançar isso?
- 27) Você entende que sua aula está contribuindo para os(as) educandos(as) acumularem o saber histórico ou para desenvolver o pensar historicamente?
- 28) Como você entende que o ensino de História contribui para o desenvolvimento do pensar, sentir e querer dos seus alunos e alunas?
- 29) Sua prática de ensino está voltada para o autoconhecimento? Se sim, como?
- 30) Você percebe a presença de forças históricas na vivência com seus alunos? Como você lida com eles nesse sentido?
- 31) Qual impacto a pedagogia Waldorf tem no seu ensino de História?

REFERÊNCIAS

- AIRES, Natália S. L. B. **Sobre a sintomatologia: a filosofia como diagnose em Nietzsche.** 2018. Dissertação (Setor de Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- ALEM, Nathalia Helena. Causa e Consequência. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro, 2005.
- _____. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.
- BACH JUNIOR., Jonas. **A educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf.** Dissertação. Universidade Federal do Paraná, 2007.
- _____. **A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2012.
- _____. **Saúde e doença do organismo social.** Editora Lohengrin, Curitiba, 16 de set. de 2020. Disponível em: <https://bitlybr.com/j00n>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- _____; STOLTZ, Tania; VEIGA, Marcelo da. Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. **Educação: Teoria e Prática/** Rio Claro/ Vol. 23, n.42/ p. 161-175/ Jan-Abr. 2013.
- _____. **Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner.** Curitiba: Lohengrin, 2019.
- _____. **O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 233-250, 2019.
- _____; GUERRA, Melanie G. M. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 16, n. 13, p.857-878, jul./set., 2018.
- _____. Uma nova linguagem para a evolução da consciência. In: **Três passos da Antroposofia: filosofia, cosmologia e religião.** Tradução de Jonas Bach Junior. Curitiba: Lohengrin, 2019.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História II.** Os primeiros paradigmas: Positivismo e Historicismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARTONICZEK, Andre. A imagem é a realidade: conteúdo imagético no ensino médio a partir do exemplo do ensino de história. **Periódico da Federação das Escolas Waldorf no Brasil,** n. 38, p. 17-32, abr. 2008.

_____. **Die Zukunft entdecken: Grundlagen des Geschichtsunterrichts.** Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Método de ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, 32 (93), 2018.

BOVO, Cláudia Regina; PINHEIRO, Marcos Sorrilha. História pública e virtualidade: experiências de aprendizagem híbrida no ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 8, nº 16, p. 113-134. 2019.

BURKE, Peter. **O polímata: uma história cultural de Leonardo da Vinci a Susan Sontag.** São Paulo: Editora Unesp, 2020.

CAIMI, Flávia E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, v. 15, n. 28, pp. 129-150, dez. 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). **O banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo. Editora Cortes, 2009.

COSTA, Elaine M. G. da. **Saúde na educação: indícios de congruência entre salutogênese e Pedagogia Waldorf.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Sorocaba, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo.** Brasília: Líber Livro, 2005.

FERNANDES, Cassio. Jacob Burckhardt (1818-1897). In: BETIVOGLIO, Julio; LOPES, Marcos A. (Org.). **A constituição da História como ciência: de Ranke a Braudel.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FERREIRA, Marieta M. Testemunhos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

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

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Editora Perspectiva: São Paulo, 1998.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Summus, 1979.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **Capítulo 7 – Em busca de informações**. In.: A construção do saber: manual de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. Belo Horizonte, 1999.

LEMONJE, Suellen de Souza. **O ensino de História na Escola Waldorf Anabá: cultura escolar e saberes docentes**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIEVEGOED, Bernard. **Fases da vida: crises e desenvolvimento da individualidade**. São Paulo: Antroposófica, 1994.

LINDENBERG, Christoph. Algumas ideias para o ensino de história. Tradução de Monica von Beckedorff. **Periódico da Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, n. 8, p. 7-12, abr. 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro : E.P.U., 2018.

MACHADO, Nilson J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Phillippe; THURIER, Monica Gather (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNHOZ JUNIOR, Irceu. A aula de História e a educação para a liberdade: um estudo sobre a prática pedagógica de História e a educação para liberdade. **Periódico da Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, n. 51, p. 34-36, mar. 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida**. São Paulo: Hedra, 2017.

NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Rogerio F. da. **Nova história em perspectiva**. Vol. 1. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Francine M. C. **Anarquismo epistemológico em ação: a ciência de Rudolf Steiner na perspectiva do pluralismo global de Paul Feyerabend.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2019.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52), jan./abr. 2007.

RÜSEN, Jörn. A didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul-dez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr. 2019.

SCHMITT, Angelika. **Hermetischer Symbolismus: Andrej Belyjs „Istorija stanovlenija samosoznajuscej dusi“** Berlin: Peter Lang, 2018.

SILVA, Wesley G. R. Causa e Consequência. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, Andressa H.; FOSSÁ, Maria I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **IV Encontro do Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, Brasília, Brasil, pp. 1-14, nov., 2013.

SOUSA, Ricardo A. S. de. **Capistrano de Abreu: história pátria, cientificismo e cultura – a construção da história e do historiador.** 2012. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Kaline V. S. **Sobre a Extemporaneidade da Genealogia: crítica e apropriação do sentido histórico na filosofia de Nietzsche.** 2019. Dissertação - Programa de Pós-Graduação do Departamento de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

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.

_____. **Die Ergänzung heutiger Wissenschaften durch Anthroposophie.** Anthroposophie und Geschichtswissenschaft. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1987.

_____. **Die Polarität von Dauer und Entwicklung im Menschenleben: die kosmische Vorgeschichte der Menschheit.** Siebenter Vortrag. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 2002.

_____. **Educação na Puberdade: o ensino criativo.** São Paulo: Antroposófica, 2015.

_____. **Friedrich Nietzsche.** Ein Kämpfer gegen seine Zeit. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1963.

_____. **Geschichtliche Symptomatologie.** Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1982a.

_____. **Menschliche und menschheitliche Entwicklungswahrheiten.** Das Karma des Materialismus. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1982b.

_____. **O método cognitivo de Goethe:** linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. São Paulo: Antroposófica, 2004.

_____. Sexta conferência do ciclo “Sintomatologia histórica” GA 185. Dornach, 27 out. 1918. Tradução de Karin Glass. In: **O Mistério da Liberdade.** Sociedade Antroposófica no Brasil: São Paulo, 2000?.

_____. **Reconhecimento do ser humano e realização do ensino.** São Paulo: Antroposófica, 2009.

_____. **Três passos da Antroposofia:** filosofia, cosmologia e religião. Tradução de Jonas Bach Junior. Curitiba: Lohengrin, 2019.

_____. **Über Philosophie, Geschichte und Literatur.** Darstellungen an der Arbeiterbildungsschule und der Freien Hochschule in Berlin. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1983.

_____. **Verdade e Ciência: prelúdio para uma Filosofia da Liberdade.** São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1979.

_____. **Zufall, Notwendigkeit und Vorsehung.** Imaginative Erkenntnis und Vorgänge nach dem Tode. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1986.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 15-37, jan./abr. 2011.

VERMEERSCH, Paula. Jacob Burckhardt e suas reflexões sobre a história. **Revista História Social**, Campinas, n. 10, p. 215-238, 2003.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.