



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA DEFENSOR RIBEIRO FERRO

O RESGATE DA EUDAIMONIA NA EDUCAÇÃO:
uma análise da *Paideia* e do ensino médio na pedagogia Waldorf

UBERABA-MG

2024

CAROLINA DEFENSOR RIBEIRO FERRO

O RESGATE DA EUDAIMONIA NA EDUCAÇÃO:

uma análise da *Paideia* e do ensino médio na pedagogia Waldorf

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e práticas educativas

Orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Junior

UBERABA-MG

2024

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

F452r Ferro, Carolina Defensor Ribeiro
 O resgate da *eudaimonia* na educação: uma análise da *Paideia* e do
 professor do ensino médio na pedagogia Waldorf / Carolina Defensor
 Ribeiro Ferro. -- 2024.
 120 f.

 Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Tri-
 ângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024
 Orientador: Prof. Dr. Jonas Bach Junior

 1. Waldorf, método de educação. 2. Epicuro. 3. Professores de ensino
 médio. 4. Felicidade. 5. Educação. I. Bach Junior, Jonas. II. Universidade
 Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37.013.75

CAROLINA DEFENSOR RIBEIRO FERRO

"O RESGATE DA EUDAIMONIA NA EDUCAÇÃO: uma análise da *Paideia* e do professor do ensino médio na pedagogia Waldorf"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração "Educação" (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 29 de agosto de 2024

Banca Examinadora:

Dr. José Lucas Pedreira Bueno – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Anelise Martinelli Borges de Oliveira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Francine Marcondes Castro Oliveira
Universidade Estadual de Maringá



Documento assinado eletronicamente por **Francine Marcondes Castro Oliveira, Usuário Externo**, em 19/11/2024, às 18:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543 de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215 de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANELISE MARTINELLI BORGES DE OLIVEIRA, Professor do Magistério Superior**, em 25/11/2024, às 14:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543 de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215 de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE LUCAS PEDREIRA BUENO**, Professor do Magistério Superior, em 02/12/2024, às 19:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1382277** e o código CRC **66485CE4**.

Criado por [jessica.barbosa](#), versão 2 por [jessica.barbosa](#) em 06/11/2024 09:58:00.

Àquilo que ganhei de melhor em minha vida: Giordano e Rafael.

O primeiro, resultado de uma escolha cotidiana, o amor.

O segundo, que é fruto da primeira escolha, é amor palpável do que era subjetivo.

Graça a minha ter vocês em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que acreditam que a educação deve ser um exercício de engrandecimento e de felicidade para a humanidade. Por ter sido agraciada com essa felicidade, sou eternamente grata a todos os professores que estiveram em minha trajetória. Muitos trouxeram alegria à minha vida pela sua educação, dedicação, narrativas de história de vida, ensinamentos que obtiveram ao longo de suas trajetórias e, muitas vezes, pelo carinho que tiveram em explicar algum conteúdo específico. Sou grata a eles por me envolverem de tal maneira em seus ensinamentos que fizeram de mim alguém que gostaria de estar próxima da realidade deles, resultando em minha história como educadora há 15 anos.

Sou eternamente grata há meus pais, por me oferecerem e apresentarem o universo da educação. Foram eles que trouxeram maior inspiração à minha carreira, não por serem professores e narrarem continuamente suas histórias em sala de aula com tanto vigor, mas por mostrarem que existe uma profissão que exige amor constantemente, e que retribui na mesma intensidade. Obrigada pela vida que me ofereceram em cada pequeno detalhe e zelo. Sem a orientação de vocês minha história seria completamente diferente.

Sou grata aos meus queridos meninos: Giordano e Rafael. São minha grande alegria de todos os dias. Meu querido marido e meu amado filho movem minha história para caminhos muito diferentes daquilo que eu imaginava ser possível. Por vezes pensei ser totalmente feliz, mas constantemente vocês renovam esse conceito em minha vida. Grata por me fazerem ser uma esposa, mãe e mulher cada dia melhor com os desafios e delícias que nos aparecem. Encontrei a maior força em vocês para concluir esse trabalho.

Agradeço a minhas queridas irmãs, que são hoje a minha maior inspiração. Exemplo de esposas, mães, profissionais e mulheres fortes em minha vida. Obrigada por serem tão presentes e por apoiarem meus sonhos, muitas vezes diferentes dos de vocês e outras vezes tão próximos. Agradeço também por terem colocado meus cunhados e meus lindos sobrinhos em minha vida. Sem o João Gabriel, a Helena e a Isadora eu seria menos feliz.

Meu muito obrigada aos amigos que estiveram ao meu lado nessa empreitada. Minha sogra e cunhada que despenderam do tempo de suas rotinas para cuidar de meu pequeno e permitir que muito desse trabalho fosse construído. Amigos preciosos que ganhei na caminhada: Lara,

Guimarães, Isabela, Yani, Professor Lúcio e que, além de me acompanharem nas construções intelectuais e pessoais, estiveram ao meu lado nas curvas entre Franca e Uberaba repetidas vezes.

Minha gratidão ao meu orientador Professor Doutor Jonas Bach Junior, que em sua enorme paciência e dedicação trilhou comigo todo o percurso até aqui. Obrigada pelas dicas intelectuais e pessoais que estiveram presentes em nossas várias conversas e que guardarei comigo para os meus próximos processos na vida.

Por fim, agradeço a Deus. Ele esteve comigo em cada momento de felicidade e de dificuldade ao longo do processo, amparando meus sentimentos e dúvidas nas pequenas e grandes surpresas que foram aparecendo. Por acreditar Nele e em suas graças sou quem sou e quero continuar sendo devota a Ele para evoluir sempre.

EDUCAÇÃO

Uma fagulha caiu na palha seca,
Uma isca pequena atraiu o tubarão,
Uma mísera semente fecundou o chão,
Um sonho pobre iluminou vastos salões,
Uma canção de frases curtas apaziguou exércitos,
Um ato sublime de anarquia produtiva,
Uma inquietação socrática floresceu,
Um novo e rutilante sol invadiu o quarto escuro da ignorância.

(Prof. Dr. José Moisés Ribeiro, meu querido pai)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FELICIDADE E PRAZER NA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL?	17
2.1	FUNDAMENTOS DA PAIDEIA GREGA E O SER HUMANO INTEGRADO NA SOCIEDADE	21
2.1.1	<i>Eudaimonia</i> e seus fundamentos na pedagogia epicurista	25
2.1.2	Os Kepos de Epicuro e uma proposta educativa em meio à crise grega	25
2.2	RUDOLF STEINER E A EDUCAÇÃO PARA O JOVEM	29
2.2.1	O surgimento da Pedagogia Waldorf	29
2.2.2	Definições importantes para a pedagogia Waldorf	32
2.2.3	O terceiro setênio na pedagogia Waldorf	35
2.3	CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EPICURISTA E DA PEDAGOGIA WALDORF	39
3	OS DESPRAZERES DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE E SEUS LIMITES EDUCACIONAIS	42
3.1	UMA EDUCAÇÃO SEM COMPROMISSO COM A FELICIDADE	42
3.2	A SOCIEDADE DO CANSAÇO E OS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	49
3.2.1	Uma cultura de isolamento	50
3.3	ESCASSEZ DAS HUMANIDADES E A PRETENSÃO LUCRATIVA NA EDUCAÇÃO	56
3.3.1	O desprazer de uma escola sem valores humanistas	56
3.3.2	O desprazer de uma escola com vista para o lucro	60
3.3.3	Um olhar para o Ensino Médio em tempos de desprazeres escolar	64
4	METODOLOGIA	66
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	66

4.2	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES.....	68
4.3	NATUREZA DA PESQUISA E CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	70
4.4	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	71
5	SER FELIZ OU INFELIZ NA EDUCAÇÃO: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS NA ENTREVISTA COM PROFESSORES WALDORF.....	74
5.1	SOBRE A FELICIDADE INDIVIDUAL DO SER E A FELICIDADE COLETIVA NA SOCIEDADE.....	76
5.1.1	A felicidade individual.....	77
5.1.2	Os desdobramentos da felicidade coletiva.....	82
5.2	O DESENVOLVIMENTO DO PRAZER EDUCAÇÃO E NA ATUALIDADE DA PEDAGOGIA WALDORF.....	84
5.2.1	A Pedagogia Waldorf e o Ensino Médio na atualidade.....	90
5.3	SÍNTESE DAS ENTREVISTAS.....	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
7	REFERÊNCIAS.....	104
8	APÊNDICE A - Roteiro para entrevista semiestruturada.....	109
9	APÊNDICE B - Declarações de coparticipação em pesquisa.....	110
10	APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	113

RESUMO

A presente pesquisa realiza uma visita ao formato educacional do período clássico da Grécia antiga conhecido como *Paideia*, com recorte na educação do filósofo Epicuro. Por manifestar interesse na busca pela felicidade verdadeira e autêntica, a teoria de Epicuro de Samos é revisitada para sustentar o conceito de felicidade ao longo da pesquisa, além de sustentar uma pedagogia fiel à felicidade. Por outro lado, a pesquisa lançará luz à pedagogia Waldorf, pedagogia não-hegemônica na atualidade, que tende a romper com o formato de educação frustrante e tradicionalista. Sendo assim, o objetivo é analisar a problemática da felicidade e da infelicidade como experiência pedagógica no Ensino Médio. Autores que analisam as faces imprudentes da educação atual serão apresentados para discussões acerca do individualismo excessivo nas escolas, competitividade, distanciamento quanto ao humanismo e a lucratividade presentes na maior parte dos formatos educacionais na atualidade. Por fim, além da análise bibliográfica, os resultados da pesquisa estarão sustentados por entrevistas realizadas com professores do ensino médio da pedagogia Waldorf que apresentaram as suas opiniões quanto ao que é realmente necessário para tornar o ato de instruir-se como algo prazeroso. Com pontos de vista distintos os professores trouxeram análises quanto aos aspectos positivos da pedagogia Waldorf com a intenção de um direcionamento mais confiável para a educação feliz. Entretanto, apresentaram também os desafios que essa pedagogia enfrenta para a aparição do prazer na prática educativa dos adolescentes do Ensino Médio. A pesquisa nos leva a refletir sobre os obstáculos fomentados pelas características das sociedades modernas, e orienta a questionar quais seriam os outros desafios da educação para tornar seus participantes indivíduos mais felizes.

Palavras-chave: paideia; felicidade; Epicuro; educação; Pedagogia Waldorf.

ABSTRACT

This research examines the educational format of the classical period of ancient Greece known as Paideia, focusing on the education of the philosopher Epicurus. Because he expresses interest in the search for true and authentic happiness, Epicurus of Samos' theory is revisited to support the concept of happiness throughout the research, in addition to supporting a pedagogy faithful to happiness. On the other hand, the research will shed light on Waldorf pedagogy, a non-hegemonic pedagogy in the present day, which tends to break with the frustrating and traditionalist educational format. Therefore, the objective is to analyze the problem of happiness and unhappiness as a pedagogical experience in high school. Authors who analyze the imprudent faces of current education will be presented for discussions about excessive individualism in schools, competitiveness, distance from humanism and profitability present in most educational formats today. Finally, in addition to the bibliographic analysis, the research results will be supported by interviews with Waldorf high school teachers who presented their opinions on what is necessary to make the act of learning something pleasurable. With different points of view, the teachers presented analyses of the positive aspects of Waldorf pedagogy with the intention of providing a more reliable direction for happy education. However, they also presented the challenges that this pedagogy faces in terms of the emergence of pleasure in the educational practice of high school adolescents. The research leads us to reflect on the obstacles fostered by the characteristics of modern societies and guides us to question what other challenges education might face in order to make its participants happier individuals.

Keywords: paideia; happiness; Epicurus; education; Waldorf Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Procurar o desenvolvimento saudável dos indivíduos, levando em consideração o bem-estar emocional e os desejos pessoais, foi um dos objetivos para a busca pela sabedoria na história da educação. A afirmação parte da lógica de que a capacidade de se instruir é uma prática humana que almeja alcançar, além do conhecimento, a satisfação/prazer por compreender questões antes não reveladas. Sendo assim, o fim último da prática de se educar pretende também a felicidade. No entanto, a maioria dos modelos educacionais contemporâneos, por motivos provocados por diferentes questões sociais, distanciaram-se das características vinculadas ao prazer na educação e puseram foco às necessidades práticas do período histórico.

O prazer pela revelação de algo novo perdeu sua força, pois ganhou nos últimos tempos a condição de obrigação em um jogo de pressão por resultados. Tais resultados possuem naturezas diferentes, seja por desejo de mérito individual, garantia de bons resultados em sistemas de provas e concursos ou privilégios financeiros que o conhecimento pode ocasionar. Frente às novas condições que a educação ganhou na atualidade, a presente pesquisa tem foco principalmente no desgaste emocional dos educandos e educadores no período final da educação básica. O trabalho pretende analisar os fatores que levaram a educação do Ensino Médio a carregar as insatisfações que o ciclo apresenta.

Nessa perspectiva, essa pesquisa será desenvolvida pelas seguintes questões: Qual o espaço da felicidade e dos prazeres oriundos do ato de conhecer no mundo da educação? A preocupação com a felicidade ainda é vigente nas práticas educativas (tendo como pressuposto que esteve presente no projeto inicial da formação humana)? Essas questões surgiram ao longo do percurso da pesquisadora que, durante mais de dez anos lecionando nesse ciclo, percebeu as angústias do Ensino Médio. Ao longo desse período o sentimento de felicidade nos alunos e docentes esteve distante da percepção da pesquisadora, principalmente comparado a outros ciclos da educação básica.

Para alcançar as respostas para esses questionamentos e percepções o trabalho estará comprometido com um objetivo geral, que é a possibilidade de prazer ou felicidade no Ensino Médio de escolas que adotam a pedagogia Waldorf. Além do objetivo geral que norteará a pesquisa, há os objetivos específicos que procuram:

- a) investigar os conceitos de sofrimento, cansaço, infelicidade na sociedade e, por consequência, na educação atual;
- b) analisar os ideais de felicidade/prazer na educação, partindo do referencial principal de Epicuro de Samos, além da Pedagogia Waldorf e autores da educação que apresentam interesses na discussão sobre os sentidos e o prazer na educação;
- c) investigar a experiência pedagógica quanto à felicidade e a infelicidade na prática do Ensino Médio em escolas Waldorf do Brasil.

O trabalho foi construído com dois momentos distintos: 1. uma pesquisa teórica em que serão apresentados autores que discutem tanto a definição de felicidade e tipos de práticas pedagógicas, quanto também os dilemas da infelicidade e suas origens na educação atual; 2. uma pesquisa empírica com professores do ensino médio de diferentes escolas da Pedagogia Waldorf no Brasil com a intenção de apresentarem a realidade da pedagogia e os entraves ou facilidades para a concretização da felicidade na aplicação da metodologia adotada pelas escolas.

A pertinência da pesquisa está na possibilidade de investigar questões fundamentais para uma educação de qualidade e que gere maior interesse por proporcionar prazer aos envolvidos, sendo essa uma justificativa social. O resultado dessa análise para a sociedade será a capacidade de contribuir para futuras estratégias que oportunizem maior valorização da educação e significados coerentes às próximas gerações de educandos e docentes. Portanto, a relevância científica do trabalho é uma oportunidade de revisar a educação como um campo de entendimento subjetivo e democrático, na medida em que os sentimentos são considerados. Apresenta-se como urgente essa análise, tendo em vista um movimento conflituoso na atualidade entre conhecimento/formação dos indivíduos e os interesses subjetivos, como exemplo o sentimento de felicidade aqui analisado.

Frente a isso, procurando encontrar o objetivo central já apresentado, o trabalho ocupa-se em analisar duas propostas educacionais na história da educação com a finalidade de nortear as reflexões sobre o tema: a *Paideia* de Epicuro, filósofo da Grécia Antiga; além de lançar análises à proposta educacional da Pedagogia Waldorf, fundada por Rudolf Steiner, filósofo austríaco do período contemporâneo.

Em um primeiro momento o trabalho fará um levantamento bibliográfico sobre o tema “*Eudaimonia* na *Paideia* epicurista” no capítulo I. Inicialmente será apresentada a ideia de educação como uma orientação para um modo de vida, que foi aspecto marcante da História Antiga da Grécia. O estudo da *Paideia*¹ no trabalho revelará uma dinâmica educacional diferente da atual quanto à prática de instrução dos indivíduos. O grego compreendia inúmeras maneiras para alcance do saber, mas em sua maioria entendia a importância de fazê-lo para um aproveitamento não apenas individual, mas coletivo (Jaeger, 2013). Por carregar estruturas um pouco distantes das práticas educacionais atuais, o aprofundamento sobre a *Paideia* ocorrerá no capítulo inicial do trabalho.

No entanto, um recorte específico dentro do período helenístico da Grécia possui uma análise interessante para os tempos atuais. O crescente mal-estar atual dos educandos e a desmotivação do corpo docente (Oliveira, 2004) contrastam com a proposta de educação para o prazer e os usos dos prazeres no mundo helenístico, período de declínio da Grécia Antiga. Frente a isso, a pesquisa irá recorrer a uma revisão da escola epicurista, oriunda do período helenístico, que estima o prazer e as formas de saciá-lo como base de um modo de vida coerente.

Epicuro, nascido em 341 a.C., na ilha grega de Samos, funda uma filosofia e proposta educacional no período helenístico que zelam pelos prazeres moderados e a ausência de perturbações como um modo de vida. O filósofo grego inicia uma filosofia que preza por métodos convenientes ao seu tempo e que, recentemente, vêm sendo retomados por Martha Nussbaum, *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades* (2015), Michel Onfray, *Contra- História da Filosofia. As radicalidades existenciais* (2017) e Pierre Hadot, *Exercícios espirituais e filosofia antiga* (2014), autores que darão suporte a essa análise epicurista na pesquisa.

Em crise, a Grécia dominada pelo império macedônico faz florescer nos Jardins de Epicuro (*Kepos*) um caminho filosófico com menor entusiasmo pelo modo de vida político socrático, embora sua visão individualista ainda procure fortalecer os laços de amizade e de ordenamento social. Em busca da *ataraxia*, definição grega para imperturbabilidade do espírito, o epicurismo demonstra os limites dos prazeres e norteia o modo de vida eficaz para um indivíduo atingir a sabedoria. Sobressaem, ainda, posturas de convivência coletiva entre os alunos que oportunizam a

¹ Termo usado como referência para diferentes formas de instrução humana na Grécia antiga.

autonomia, entendimento do Cosmos² e a reflexão quanto aos seus atos. Outrossim, o conjunto das ações filosóficas e educativas de Epicuro resultam em uma vida feliz, muito além de outros objetivos específicos favorecidos pela educação.

As características na vida feliz epicurista serão o principal respaldo para a definição de felicidade na pesquisa. Essa escolha ocorreu em razão dos critérios definidos pelo filósofo grego para evidenciar o que é ser feliz. Esses critérios, como autonomia, imperturbabilidade do espírito, moderação das vontades, nem sempre são relevantes na atualidade para a definição de felicidade. Sendo assim, o ponto de partida para a definição de prazer no ato de instrução estará diretamente ligado às definições de *Eudaimonia*³ para Epicuro.

O primeiro capítulo contará ainda com a análise das contribuições de Rudolf Steiner (1861-1925), para a educação. No período Contemporâneo, Steiner, baseado na visão antropológica da formação humana, inicia um grande legado em diversos campos do saber, dentre eles a educação, com vistas para o estudo aprofundado do ser humano e o respeito às suas características. Com o respaldo de legados culturais e científicos como os de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), Steiner promoveu novo paradigma à educação ao impulsionar uma investigação da evolução do homem ao longo de fases da vida conhecidos como setênios⁴. Os sentidos são levados em consideração na Pedagogia Waldorf e ocorre também um compromisso em relação às fases de maturidade dos sujeitos, compreendendo as atividades anímicas, bem como da natureza/material dos seres vivos na teoria de Steiner. Por esses motivos, justifica-se a escolha dessa pedagogia para a parte empírica do trabalho.

A Pedagogia Waldorf será apresentada como referência para o estudo do ciclo final da educação básica, o Ensino Médio. Tendo em vista a revisão da obra de Steiner quanto a esse período da educação, será usada a teoria do filósofo para sustentar as questões que serão levantadas para o momento empírico da pesquisa dentro do terceiro setênio.

² O termo *Cosmos* na Grécia Antiga vincula-se ao entendimento de uma natureza ampla, que envolve não somente elementos naturais ou do universo além do planeta terra, mas também do homem como partícula importante para o seu bom funcionamento.

³ Palavra usada na cultura grega para indicar a felicidade, porém deve ser interpretada dentro do contexto grego, pois há variantes para o seu significado na história da Grécia antiga.

⁴ Para Rudolf Steiner, o homem pode ser investigado em fragmentos específicos ao longo de sua vida com ciclos compostos por sete anos. Cada um dos ciclos irá despontar uma face do homem, ou seja, há um desenvolvimento específico a cada sete anos.

O segundo capítulo conduzirá a pesquisa à análise do rompimento dos modelos educacionais atuais com a felicidade. A revisão bibliográfica permitirá entender um descompasso entre os objetivos da educação contemporânea, muitas vezes vinculados à dinâmica econômica das sociedades. O capítulo procurará apresentar a fragilidade das relações pessoais na maioria das escolas, e que prezam pelo argumento de educação relacionada à lucratividade.

Trata-se de um momento da educação que acarreta frustrações não apenas aos alunos, mas aos professores e demais envolvidos, por motivos muito vinculados aos problemas da sociedade contemporânea e que serão refletidos no trabalho. Dentre os problemas a serem analisados está o desgaste dos docentes em rotinas de trabalhos com demandas exageradas para a profissão, que são apresentados em pesquisas que demonstram as frustrações dentro da escola e a precarização da carreira (Oliveira, 2004). Ainda sobre os desprazeres no cenário escolar, a rotina de insatisfação torna-se algo naturalizado nesses ambientes e o sistema menospreza a saúde psicológica dos envolvidos. Hoje, passa a ser uma realidade vinculada à impotência dos professores, servidão e obediência dos alunos, que seguem sem propósitos pelos corredores escolares (Barros e Louzada, 2007).

No entanto, o capítulo fará também a análise de questões mais profundas sobre o contexto social. Byung-Chul Han (2017), autor contemporâneo que somará sua visão à pesquisa, afirma que a nova sociedade distancia-se da felicidade por possuir uma característica restrita a estímulos de bons desempenhos dos indivíduos, necessidade de individualismo e meritocracias em alta. Sendo assim, a revisão bibliográfica conduzirá a uma análise da dinâmica social atual de tal maneira que permita compreender as consequências para a educação.

Pesquisas atuais sobre o tema da insatisfação nos formatos educacionais fomentam o questionamento sobre as reais estruturas e objetivos traçados na educação que são pertinentes aos que estão dispostos a envolverem-se nas práticas educativas. Segundo Paro (2000), a falta de correspondência entre os sistemas escolares e a vida prática pode ser um argumento para a falta de prazer no campo educacional. Por fim, o capítulo ajudará a compreender que a prática de se instruir caminha atualmente para um caráter de obrigação e pressão, pois essas características foram, anteriormente, normalizadas pela própria sociedade.

O terceiro capítulo apresentará a forma metodológica adotada pela pesquisa. Nele contém o modo de análise da revisão bibliográfica e a condução da parte empírica da pesquisa. Dentre as

características metodológicas a serem apresentadas na parte empírica da pesquisa estão as definições de análise de conteúdo; a natureza teórico-exploratória do trabalho; entrevista semiestruturada; e o conceito de estudo de caso, que serão importantes para o desenvolvimento dessa seção.

O motivo para a escolha das entrevistas nas escolas Waldorf está no fato de serem, na atualidade, uma alternativa pedagógica que possui características próximas da iniciativa de Epicuro. Outro ponto a ser observado quanto à escolha é a inexistência de escolas que tenham a configuração exata do *Kepon* de Epicuro. Cabe dizer que analisar uma proposta pedagógica diferenciada na modernidade para tratar de um problema que é da modernidade pode vir a oferecer respostas oportunas e mais assertivas para as dificuldades que hoje enfrentamos.

O último capítulo apresentará o resultado das entrevistas a partir da análise de conteúdo, contribuindo para o desfecho do trabalho. O capítulo contará com o produto das entrevistas realizadas e as suas conclusões aliançadas às teorias trabalhadas anteriormente na pesquisa.

O trabalho pretende contribuir para a educação ao valorizar os sentidos e a humanidade de cada indivíduo que está vinculado a esse campo. A investigação das vias para a felicidade no campo educacional tem real importância e a presente pesquisa será outro material para contribuir com esse propósito.

2 FELICIDADE E PRAZER NA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL?

O capítulo apresentará as características da cultura educacional da Grécia Antiga. O formato educacional na Grécia Antiga, conhecido como *Paideia*, possui características diferentes ao longo das transformações históricas dessa civilização. Nesse capítulo, reconheceremos a *Paideia* no período helenístico com o objetivo de compreender a felicidade, ou Eudaimonia, no formato educacional dos *Jardins* do filósofo Epicuro. Será apresentada também uma pedagogia da modernidade, que propõe um novo olhar para o ser humano em um momento de pós-guerra em que a fragilidade humana está mais exposta. A pedagogia Waldorf, fundada por Rudolf Steiner, é um convite inovador e carregado de sensibilidade para os desafios enfrentados pela educação na modernidade. A pedagogia de Steiner será analisada dentro de seus ciclos, porém com um recorte no ciclo que envolve o Ensino Médio. Analisar as estratégias traçadas pelo pedagogo para conferir maior sentido ao Ensino Médio Waldorf que os oferecidos nas escolas convencionais, é um dos objetivos do estudo presente.

2.1 FUNDAMENTOS DA PAIDEIA GREGA E O SER HUMANO INTEGRADO NA SOCIEDADE

Paideia é o termo grego que, sucintamente definido, significa a “formação da criança”. No entanto a palavra deve ser reconhecida de uma forma mais ampla que as entendida na educação hegemônica que vigora na atualidade. Trata-se do conjunto de regras, narrativas ricas em valores religiosos, costumes adotados por muitas gerações e saberes de diferentes naturezas.

É necessário compreender que a *Paideia* é ainda mais ampla em seu conceito, e para interpretá-la completamente seria necessário o conjunto dos termos já apresentados anteriormente, além de tantos outros a serem acrescidos. A tarefa difícil da interpretação dessa palavra está vinculada ao entendimento de que educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade para a civilização grega do período (Jaeger, 2013). A educação não era compreendida na Grécia Antiga como um ato de transmissão de conhecimento de forma simplória, mas um modelo de vida a ser seguido por aqueles que eram favorecidos pela oportunidade de instruir-se.

O grego possuía um sincretismo de valores coletivos para vislumbrar a educação humana. Cabe dizermos que a natureza fundia-se a esses aspectos de maneira muito profunda.

Chamamos orgânica a essa concepção, porque nela todas as partes são consideradas membros de um todo. A tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as esferas da vida - pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte -, radica-se nessa concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica. (Jaeger, 2013, p. 9).

O trecho confere a visão abrangente do entendimento de vida que o grego concebia. Não por acaso essa civilização é reconhecida pelos primeiros passos para o desenvolvimento da Ética e das noções iniciais de política que carregamos até os dias atuais. Isso ocorre em função dessa dimensão “orgânica”, apresentada por Jaeger (2013), pois a proporção de vida individualista e apartada da natureza e dos demais valores desse povo não era compatível com o grego ao longo dos avanços de sua civilização. Em sua maioria, o cidadão grego era comprometido com as diferentes esferas da vida, tanto da sua própria como da vida de seus conterrâneos.

O grego antigo acreditava que pertencia à natureza como um todo. Por natureza, entendia como em um senso inato, uma esfera que não estava apenas restrita às abundâncias materiais que a terra oportunizava a ele, mas a uma constituição espiritual (Jaeger, 2013). O termo cosmo também pode ser bem empregado para definir o que os gregos reconheciam como natureza.

O cosmo, ou *Kosmos*, estava vinculado ao entendimento de harmonia, ordem e até mesmo de beleza na cultura grega. Dessa maneira ele está configurado tanto na ideia de espaço celeste como no mundo natural que o indivíduo lidava no seu cotidiano. Compreende-se também um valor de racionalidade e organização aos significados da palavra, fugindo assim do conceito de caos ou de falta de ordem. Sendo assim, é essa ordenação dos diferentes elementos que permitem que o humano se reconheça como ser, pois o vínculo de racionalidade do cosmo também está presente no próprio humano (Marcondes, 2007).

Nesse sentido, a educação destoa do propósito de construção de um tipo isolado de ser humano, pois está mais propensa a contribuir com um espírito coletivo e um indivíduo como deve ser para a comunidade e não para um individualismo. Estamos analisando um indivíduo moldável, disposto a desempenhar funções diversificadas para a comunidade conforme a necessidade das situações.

A visão de utilidade especial ou específica de um indivíduo não estava intrínseca na essência de todos os períodos da *Paideia* grega, pois era entendida como algo natural do ser humano e não como uma criação específica para alcançar um objetivo específico. É importante pensarmos que a noção de utilidade da educação (como tantas outras questões sociais relacionadas ao “útil”)

está muito fundamentada na razão instrumental do homem moderno, sendo uma percepção muito recente.

Trata-se de uma transferência de racionalidade da organização dos elementos do universo e da natureza para o humano. A organização da realidade segundo a visão do cosmo permitiu ao grego compreender o mundo real com o uso da razão. O aprofundamento da cosmologia está intimamente ligado a esse entendimento crescente da civilização grega, pois a explicação dos fenômenos naturais, iniciada pelos mitos e posteriormente pelos pré-socráticos, parte da confiança de compreender-se como um indivíduo racional e que pode sanar suas dúvidas de forma autônoma.

Compreendida a visão orgânica do grego daquele período, é possível esclarecer que a *Paideia* não era, analogamente às formas educacionais da atualidade, apenas uma forma de somatória de conteúdos particulares e abstrações dos fatos que foram apresentados separadamente e depois compilados. É possível definir uma educação comprometida com o todo, sendo compreensível o fato de os educandos possuírem entendimentos de diferentes áreas do saber, pois não reconheciam o estudo de forma fragmentada, mas um conjunto de valores a serem entendidos para uma formação ampla. A educação passou a participar da vida e do crescimento da sociedade em tais proporções que atingia não somente os destinos exteriores, mas a estrutura interna e espiritual da sociedade grega. Prova disso é a consciência dos valores absorvidos pelos alunos e que edificaram a história da vida humana naquela sociedade e nas muitas outras que tomaram a cultura grega como exemplo no mundo ocidental. Nesse sentido, há inclusive possibilidades de constatar que a estabilidade das normas válidas de algumas sociedades, como é o caso da Grécia Antiga, correspondia à solidez dos fundamentos da educação (Jaeger, 2013).

Outro termo importante para o reconhecimento da *Paideia* grega é a própria concepção de *Homem vivo*, tanto corporalmente como espiritualmente. Sendo um ser orgânico, componente do cosmo e racional, o grego passou a entender a educação como um movimento de consciência de si mesmo, instrumento de reconhecimento de seu papel em um todo:

Colocar esses conhecimentos (corporais e espirituais) como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente. (Jaeger, 2013, p. 11).

É interessante notar que essa perspectiva de homem consciente de si graças ao entendimento do seu papel racional no cosmos é sempre um convite para retomar a educação com origens na Grécia Antiga. O homem ganhou centralidade nos temas de estudo, tanto na arte como na própria comparação de seus grandes feitos com os feitos dos deuses mitológicos. O poder de crítica difundido pela *Paideia* grega tirou o homem dos limites de interpretação do universo e de si mesmo, motivo para ser tida como uma civilização de marco na educação do ponto de vista do mundo e cultura ocidental.

O senso comunitário vigora nessa perspectiva, pois o Homem, que agora está mergulhado em uma consciência gradativa de sua própria existência, inicia um processo de entendimento das leis gerais que não estão restritas ao individualismo, mas a um princípio *humanista*⁵. Isso justifica-se pelo fato da *Paideia* grega não surgir de um modelo de homem singular, mas sim da ideia, do entendimento de racionalidade que existe e deve ser explorado na humanidade. Superior à proposta de ser autônomo e independente, a educação grega faz o ser humano nascer como ideia, com validades universais e, por vezes, genéricas. Concretiza-se uma educação com essências na normativa comunitária.

O Helenismo, período que abrange a escola epicurista, está diretamente envolvido com as análises do homem cosmológico⁶, pois se preocupa com as organizações da vida mediante a comunidade. A atmosfera grega que gerou uma visão tríade de homem (homem poeta, do Estado e sábio) demonstra o compromisso que os indivíduos a serviço da comunidade e por esse caminho é compreensível o título atribuído no mundo ocidental de uma sociedade educadora. As narrativas de Homero não estavam apenas a serviço da mitologia, mas a serviço de explicações históricas e sociais de um povo. A moralidade e valores gregos estiveram presentes na poesia grega como prova da aliança das estruturas do saber e da fundamentação do Estado, cativando os cidadãos não apenas pela literatura estética, mas também pela riqueza dos eventos que exaltavam a nação em formação. A visão estética da poesia só seria separada da sua característica ética por Platão e, futuramente, pelo cristianismo com o argumento da necessária racionalidade e verdade quanto ao real.

⁵ O sentido do termo é usado aqui para validar uma visão de coletividade, respeito e empatia entre a espécie humana, uns com os outros.

⁶ A cosmologia é uma das linhas da filosofia que explica os fenômenos, processos naturais e o funcionamento do universo com o uso de discurso racional, possível ao homem grego após o seu entendimento como ser conscientes de seu espaço no cosmo.

Por esse motivo, será possível compreender que apesar de ser o último período da história da Grécia Antiga, a Paideia do período helenístico e do epicurismo não abandona a concepção de comunidade em seu teor maior, mas constrói uma estrutura distinta de interpretar o “homem universal” grego em um momento de fragmentação territorial da Grécia.

Entender o modo de vida grego para compreender a forma de educação empregada por esse povo na antiguidade é um caminho interessante para revisar a sociedade do passado e as suas possíveis interferências no hoje. No entanto, a análise feita até o momento quanto ao que era educação para o grego antigo também evidencia uma distância significativa da educação utilitária, setorizada/ fragmentada e de exaltação do individualismo que muitas vezes percebemos no cenário atual. Cabe agora, ao próximo tópico desse capítulo, revisarmos o que o momento Helenístico da civilização grega apresentou de distinto dos demais momentos da Grécia Antiga, de tal forma que possa levantar nova reflexão sobre o contexto educacional que vivemos hoje.

2.1.1 *Eudaimonia* e seus fundamentos na pedagogia epicurista

“Portanto, é preciso cuidar daquilo que produz a felicidade, se na presença dela tudo temos, e, quando se ausenta, tudo fazemos para obtê-la.” (Epicuro, 2020)

Para Aristóteles (384 a.C a 322 a.C.) o termo *Eudaimonia* tem uma ligação direta com o exercício de cidadania e em seu fim último está vinculado à virtude de fazer bem. A palavra não representa exatamente um estado, porém uma *atividade humana*. Por meio da somatória de atitudes positivas do homem, ele torna-se um agente moral virtuoso e alcança a felicidade, ou a *Eudaimonia*:

[...] são as nossas escolhas e as nossas ações que nos constituem moralmente. De fato, ao longo da obra (de Aristóteles), percebe-se que, apesar de partir de uma análise da inserção da ação humana em contexto político, o filósofo paulatinamente concentra-se muito mais na constituição ética dos agentes morais. (Silva, 2015, p. 8).

Segundo o filósofo macedônico estamos muito próximos da felicidade quando exercemos um serviço para o *bem* da comunidade que nos rodeia. Configura-se um ato de cidadania e amizade ao mesmo tempo com os demais envolvidos, um ato de moralidade. Percebe-se, então, que a referência de *bem* e de felicidade estão solidamente vinculadas ao homem político. Aquele que

demonstra seus pensamentos na *ágora* grega, praça pública, e deixa seu legado para a *Pólis* que habita.

No entanto, o recorte temporal a ser analisado na pesquisa não carrega apenas um caráter de bem coletivo para o termo *Eudaimonia*. O período Helenístico, e mais especificamente a filosofia epicurista, reconfigura o conceito de *Eudaimonia*. Por outro lado, não devemos abandonar por completo a compreensão de “homem universal” que foi constituída ao longo do desenvolvimento da Paideia grega e a responsabilidade comunitária da palavra na concepção de Aristóteles. Porém, o contexto de Epicuro de Samos (341 a.C.- 270 a.C.) apresenta um novo significado para o termo em seu período histórico:

As virtudes cívicas, valorizadas por filósofos como Platão e Aristóteles, que pensaram a relação entre a política e a ética nos projetos filosóficos que teorizaram, cederam espaços para novos conteúdos. O homem, portanto, perde seu valor cívico, pois todas as decisões relativas à coisa pública são tomadas sem a sua contribuição; a vida dos novos Estados, afirma Reale, desenvolve-se independentemente do seu querer e a paixão pela vida pública se esvazia. Para esse historiador italiano da filosofia, os gregos, não tendo mais como recorrer à cidade, ao *ethos* do Estado, aos seus valores para apelar, foram levados a fechar-se em si mesmos, a buscar no seu íntimo as novas energias, os novos conteúdos morais e novas metas para uma vida serena, autônoma e feliz, em face de uma sociedade que havia colapsado. (Bordin; Pereira, 2019, p. 3).

A proposta de felicidade em Epicuro está vinculada a ausência de perturbação, a *ataraxia*. Cabe dizer que outras correntes filosóficas do período também apoiam-se nesse conceito, tendo conhecimento da nova realidade do homem grego após a invasão macedônica ao território. Distante da realidade política de Platão e Aristóteles, o “Jardim” ou a escola de Epicuro proclamava um hedonismo⁷ brando e calculado.

A *Eudaimonia* epicurista foi durante muito tempo mal interpretada, pois entendia-se que alguém que seguia os preceitos epicuristas era limitado à busca por prazeres e somente isto. Mas muito pelo contrário, há no epicurismo o incentivo da austeridade e da moderação, porém sem a anulação de nossos desejos, pois são eles uma forma de expressão de nossa natureza. A restrição do vínculo com algo natural poderia, na visão epicurista, desconectar a humanidade da conquista

⁷ O conceito de hedonismo pode ser definido, de maneira sucinta, como uma vida baseada na forma de conduta individual, dedicado ao prazer como estilo de vida. Atualmente é compreendido como uma busca sem limites pelo prazer individual e imediato como o principal propósito de vida.

inicial do pensamento grego em que somos racionalmente vinculados a um todo maior, ao funcionamento racional do cosmo.

Nessa medida é necessário aprofundar o conceito de *Eudaimonia* que foi revisado no Epicurismo. Essa corrente filosófica buscava uma felicidade que não tinha relação com sentimentos vazios, mas uma configuração de vida que preservava os prazeres com reais significados, livre de vícios e exageros que pudessem causar desequilíbrio espiritual ao homem.

Eis a proposta sumária do epicurismo ao indivíduo que almeja saúde psíquica: ensiná-lo a conduzir sua alma da infelicidade (do temor de coisas que não são temíveis e do desejo daquilo que nos escapa) à felicidade - *eudaimonia*, entendida como alegria de ser e existir -, pelo cultivo do único prazer verdadeiro, isto é, viver de modo simples e desfrutando do essencial (paz de espírito e amizade). (Epicuro, 2020, p. 19).

A simplicidade de Epicuro e sua teoria de felicidade, distante de temores, estão muito relacionadas às suas origens. Nascido na ilha de Samos (há controvérsias se nasceu em Atenas), era filho de um professor pouco reconhecido e uma benzedeira que conjurava mau-olhado e tratava doenças (Spinelli, 2009). Sendo assim, o epicurismo passeia pela capacidade de educar (herança paterna), mas também acolhe as fragilidades do homem perante a experiência do “não mais”, como a morte ou a perda de liberdade dentro do seu território (herança materna). Sendo assim, o filósofo empenha-se na tarefa de procurar exaltar aquilo “que ainda é”. Há um estímulo a seus seguidores para não mais temerem à morte, somente o esvaziamento do medo quanto ao final da existência corpórea poderia propiciar maior qualidade de vida, pois o temor não mais limitaria as ações do indivíduo.

Eis a postura de uma *Eudaimonia* que foge do ápice dos valores platônicos, mas abraça a realidade do homem dentro de um contexto histórico precário para a grande civilização grega. Epicuro e as demais correntes consideraram necessária essa nova valorização dos sentidos da vida, sendo um momento filosófico muito referenciado pela retomada de valores próximos aos dos pré-socráticos. Reavaliar o sentido da vida, o papel do homem no cosmo e a consciência de seu espaço na nova dinâmica social permitiu a essas correntes oferecer conforto ao pensamento humano. Pode-se concluir mais uma vez a “plasticidade” do pensamento e os benefícios que o entendimento da racionalidade provocou no grego.

Compreendendo a definição de *alma*⁸ no período grego, Epicuro procura provocar seus seguidores a viverem um tipo de vida em que fosse possível educar a alma para valores maiores que os prazeres passageiros:

Não são, pois, bebidas e festins constantes, nem o desfrute de garotos ou mulheres, nem tampouco de peixes ou de tantas outras iguarias que as mesas opulentas oferecem aquilo que torna a vida doce, mas a reflexão sóbria que pergunta pelas causas de toda escolha e recusa e que se livra das opiniões, fonte dos maiores temores que tomam conta da alma. (Epicuro, 2020, p. 88).

Incentivar uma vida baseada na amizade e em valores significativos fazia parte do projeto de vida feliz para Epicuro. Bem próximo dos interesses maternos, o filósofo faz uma nova orientação da filosofia ao incentivar em seus preceitos uma “medicina da alma”. Partindo desse raciocínio seria possível definir aqueles prazeres relevantes para “curar” os sofrimentos que condicionavam a humanidade a uma vida de tristeza da seguinte forma:

Quando então dizemos que o fim último é o prazer, não nos referimos aos prazeres dos intemperantes ou aos que consistem no gozo dos sentidos, como acreditam certas pessoas que ignoram o nosso pensamento, ou não concordam com ele, ou o interpreta erroneamente, mas ao prazer que é ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma. (Epicuro, 2020, p. 88).

O propósito de dar novos rumos para a edificação da alma cativou adeptos ao movimento epicurista. A oportunidade de viver a *Eudaimonia* grega em meio à perda de valores tão ricos aos gregos abriu espaço nos “Jardins de Epicuro” para uma caminhada diferente daquela que valorizava o discurso político como máxima cidadã, mas que preserva ainda os valores gregos fundamentais, como o zelo à humanidade e a conexão com a natureza. Prova disso é a necessidade de encontrar a felicidade sem as dores físicas, entendendo o físico humano como parte dessa natureza cósmica e a alma como espiritualidade que deve ser “medicamentada” quando o espírito se torna inquieto.

A influência do pensamento epicurista foi muito menor que a influência de outras correntes helenísticas, como o estoicismo. Porém, o estudo do movimento foi retomado entre os séculos XII-XIV como uma alternativa para o aristotelismo ao final da Idade Média (Marcondes, 2007).

⁸ O conceito de alma da Grécia antiga compreende um conjunto de espiritualidade, mas também contempla a epistême, o conhecimento e valores verdadeiros do indivíduo. O conceito é melhor difundido nas obras de Sócrates de Platão, pois aprofundam a racionalidade do real a partir do encontro da alma.

Entendemos, assim, uma postura específica da Paideia epicurista na medida que ocorre um mergulho na preocupação com o psíquico e com os valores associados à felicidade. A exaltação do saber viver e da própria alegria do existir aponta uma educação em um cenário muito específico, porém não nos impede de refletir quanto às lacunas na educação social que não nos aproximam da felicidade proposta pelo epicurismo e seu modo de educação. O próximo passo da análise terá o intuito de apresentar os princípios da educação epicurista nos próprios “jardins educativos” planejados por Epicuro.

2.1.2 Os Kepos de Epicuro e uma proposta educativa em meio à crise grega

Para compreendermos a ação formativa epicurista conhecida como “os Kepos”, ou os Jardins de Epicuro, é importante perceber uma proposta de coletividade muito maior que a simples noção de viver em sociedade hoje. O filósofo desenvolveu em seu grupo de amigos uma mentalidade de cooperação que era muito pertinente ao momento, fazendo com que os amigos como um todo estivessem em comum acordo em saírem da cidade de Atenas futuramente e o encontro com a alma e a paz em um ambiente mais próximo da natureza. Tudo aquilo que foi um dia motivo de orgulho público para os gregos passou a ser revisado no epicurismo:

[...] a vitória macedônica, na Batalha de Queroneia, em 338 a.C. transformou substancialmente a vida dos gregos, que passaram da condição de cidadãos à de súditos de um rei estrangeiro. Os gregos, orgulhosos de pertencerem à *pólis* que conferia ao cidadão *autonomia* política e *isegoria*, isto é, a igual participação da palavra no centro político, a *ágora*, perderam aquilo de que mais orgulhavam, a liberdade. [...] As virtudes cívicas, valorizadas por filósofos como Platão e Aristóteles, que pensaram a relação entre a política e a ética nos projetos filosóficos que teorizaram, cederam espaços para novos conteúdos. (Bordin; Pereira, 2019, p. 3).

Percebemos que há na citação uma referência à perda de um valor cívico nesse contexto. A visão de “coisa pública” e as decisões a serem tomadas não possuíam mais a contribuição dos gregos derrotados. Os desejos gregos não estão mais em pauta nos novos Estados instituídos na Grécia e a paixão pela discussão política, que um dia havia sido a maior riqueza no cenário platônico e aristotélico, já não cabe ao contexto. Portanto, torna-se fácil o movimento de introspecção do grego, o “fechar-se em si mesmo” procurando energias nas questões íntimas. As

metas para uma vida repleta de *ataraxia* e as posturas morais atualizadas, assim como a felicidade e a busca por autonomia, foram uma necessidade grega frente a uma sociedade que colapsava (Bordin; Pereira, 2019).

Diante desses fatos, considerado um cidadão ateniense, Epicuro possuía uma casa modesta em Atenas localizada próxima ao Mercado e ao porto de Pireu e que seria o ambiente para um novo movimento. Em posse desse local, o filósofo grego iniciou uma vida de acolhimento de amigos que logo começou a ser compreendida como uma comunidade, conhecida como a Escola do Jardim. O título de escola deve ser bem interpretado, pois a casa do filósofo não era um ambiente em que um tipo de conhecimento sistemático era ministrado para um grupo. O local continuou na verdade um sentido primário de casa, pois os amigos que ali se encontravam começaram e ser entendidos como uma família. Segundo Spinelli (2009) a própria palavra amor foi constada em obras perdidas de Epicuro para definir o caráter de amizade e família que ali foi edificado.

O termo amor em questão deve ser entendido de maneira singular, pois a Grécia antiga atribuía a diferentes palavras- assim como na atualidade- o significado de amor, que, por sua vez, possuíam diferentes significados. O tipo de amor que era estabelecido no *Kepos* trata-se do *mor eráò*. A expressão grega expressava um desejo vivo, ardente, que definia um impulso e encantamento, uma sensação física e afetiva que ocasionava um profundo agrado ao homem (Spinelli, 2009). Ou seja, é um amor sem compromisso direto a questões sociais ou moralistas. Está mais próximo de uma análise livre, de suprir os desejos.

Diante dessa necessidade de liberdade e simplicidade, o desejo de ser livre impulsiona os novos caminhos da comunidade de Epicuro:

Na realização de uma meta que considerava possível, a de “viver ignorado”, livre, no exercício da filosofia, Epicuro comprou uma propriedade, o *kepos* (Jardim) e nela viveu uma vida simples e modesta, junto com os amigos que vinham de todas as partes para vê-lo. O *kepos*, na verdade, não era propriamente um parque, mas uma horta, útil para a alimentação frugal dos que ali se recolhiam, em convivência amigável junto ao mestre e inteiramente apartados das preocupações e distúrbios da *polis*. (Bordin; Pereira, 2019, p. 4).

O trecho reflete sobre a amizade e quanto ao teor daquilo que era estimulado nas discussões do *Kepos*, uma ruptura com as preocupações quanto à *pólis*. Nos jardins todos eram encarregados de afazeres que mantinham a comunidade, como o cuidado de hortas e pomares. A relação de comunidade era um zelo com os indivíduos participantes, mas também um direcionamento para a

prática da *Eudaimonia*. A autonomia – inclusive aquela que estimula a autonomia nutritiva do próprio homem - é um caráter especial na educação epicurista, por edificar o homem ao tomar posse de sua própria conservação.

Ainda sobre o trecho de Bordin e Pereira (2019) é preciso compreender o movimento de Epicuro como uma ruptura dos grandes mestres da filosofia (Sócrates, Platão e Aristóteles), que são apresentados no epicurismo sob um tom crítico. O filósofo era tido em seu próprio tempo e posteriormente como uma possibilidade de recomeço, justamente por ter a iniciativa de revisar a filosofia dos autores clássicos de seu tempo. Alguns autores como Lucrécio, Nietzsche e Marx o reconhecem como um iluminista da filosofia grega, pois estimulou o pensamento humano a sair dos limites do poder político e o concedeu o título de refutador de doutrinas (Spinelli, 2009).

Nesse contexto, Demócrito teve fundamental participação da teoria de Epicuro. Por muitos, Epicuro foi tido como um filósofo inexistente caso a teoria de Demócrito não o tivesse sido apresentada. A leitura de Epicuro a esse autor está tanto na configuração ética quanto na filosofia natural. O fundamento dessa influência está diretamente vinculado ao retorno da filosofia dos pré-socráticos⁹. Tal retomada tem justificativa na necessidade de conter os apelos romantizados do homem grego à vida política e “ilusão” de vida política plena com alicerces nas poesias de Homero e Hesíodo.

A recusa da presença do mítico que se apresentava nas poesias homero-hesíodica justificase pela necessidade de afastar as questões teológicas que, por sua vez, muito sustentaram uma fantasia política para a formação da *pólis* e da organização política da Grécia. Verifica-se uma ruptura não apenas com os mitos, mas com estruturas que fortificaram uma simbologia do homem grego atrelada à cultura dos mitos no que convinha às explicações do homem político. Assim, a revisão teórica de Demócrito e Epicuro não está apenas interessada em romper com antigos preceitos mitológicos, que já haviam sido feitos pelos pré-socráticos. Mas está também na necessidade de romper com toda forma de uso do mito a favor de um romantismo construído em seu teor quanto ao homem político.

⁹ Grupo de pensadores que impulsionaram a filosofia graças à necessidade de verificar as origens do cosmo longe das premissas e tradições do mito. A nova postura crítica edificada por esses filósofos da natureza inaugurou o pensamento filosófico. O termo pré-socrático está relacionado ao surgimento posterior da teoria de Sócrates, que viveu temporalmente posterior aos pré-socráticos (com raras exceções) e impulsionou uma postura filosófica mais aplicada ao homem e menos aos estudos do cosmo.

A oposição a essa poesia nos fundamentos dos “Jardins de Epicuro” tinha influência de outros grandes nomes da filosofia pré-socrática além de Demócrito. Heráclito e Xenófanes também eram ávidos críticos às poesias de Homero e Hesíodo, sendo muito indispostos à força educadora que a elas era atribuída. Cabe observar que não era uma crítica direta à poesia em si que esses filósofos se direcionavam, até mesmo pelo fato de fazerem uso de poesias para apresentarem suas teorias - como é o caso de Heráclito. Na verdade, o que os indispunham era o conteúdo mitológico em suas mensagens.

Os epicuristas chamavam essas poesias de “escola de perdição”, pois, além das mentiras, paixões, violências e ódios que nelas se apresentavam, faziam essa ilustração de forma sedutora e atraente ao público. A mentira estava não apenas no fantasioso, mas na maneira de torná-lo algo belo aos olhos do homem grego por muitas gerações. Isso comprova outra marca do epicurismo e da própria dinâmica do *Kepos*. Uma necessidade de autonomia crítica que levava Epicuro a afirmar ser o seu “próprio mestre”. A leitura dessa afirmação deve ser, mais uma vez, entendida como um preceito dos fundamentos epicurista que rompem com a ciência anterior (principalmente a aristotélica) ao afirmar a urgência de um condutor para o saber e também com as tradições carregadas pelos mitos citados acima.

Desse modo, compreendemos que a educação no *Kepos* era livre de roteiros anteriormente construído para identificar as formas de se alcançar o saber. Esse ambiente foi uma proposta de viver a *Eudaimonia* necessária ao contexto e livre das demandas tão estipuladas à educação em períodos anteriores. A proposta é tão legítima para o momento histórico grego, que é importante lembrarmos que essa é uma característica de várias correntes que também tiveram muitos adeptos no período Helenístico¹⁰.

Epicuro nos deixa como herança um outro questionamento que será revisado em análises de futuros grandes nomes da filosofia que diz respeito à crítica à condição imposta aos indivíduos

¹⁰ O período Helenístico é compreendido como um último momento da Grécia Antiga. É o contexto de conquistas dos macedônicos e que impulsionou um novo formato filosófico graças às invasões sofridas na Grécia.

dentro de um modelo civilizatório. Pensar na alegria de ser e existir é ainda hoje uma discussão pertinente não apenas para análises psíquicas, mas uma reflexão necessária para indagar o formato das civilizações atuais e, por consequência, a interferência no modo de educação configurado nesse cenário. Pensar na ruptura dos *Kepos* de Epicuro hoje é uma maneira de provocar uma revisão de muitas formas educativas que possuímos. Por outro lado, cabe pensarmos também em outras propostas educacionais que também possuem as iniciativas de Epicuro quanto aos sentimentos.

2.2 RUDOLF STEINER E A EDUCAÇÃO PARA O JOVEM

As próximas análises serão referentes à pedagogia Waldorf, apresentando sua elaboração e seu desenvolvimento para os jovens do Ensino Médio.

2.2.1 O surgimento da Pedagogia Waldorf

As próximas reflexões pretendem apresentar uma proposta de educação que difere, em alguns pontos importantes, das propostas hegemônicas de pedagogia. A pedagogia criada por Rudolf Steiner revela toda a estrutura da natureza humana e seu vínculo com os demais elementos do universo, fazendo dela uma forma educativa diferenciada na atualidade. A pedagogia Waldorf analisa o desenvolvimento do humano em seus diferentes aspectos para propor um formato educacional que pretende a liberdade nas práticas sociais dos sujeitos.

Rudolf Steiner, nascido em 1861 em uma região onde hoje é a Croácia, tem como inspiração principal Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) para a formação de seu pensamento. Goethe oferece abertura e sustentação para um interesse cognitivo e uma admiração pela atividade literário-filosófica de Steiner. Desde a infância o pedagogo notava algo diferente em sua forma de ver o mundo. Criado em uma família em que o pai era diretor de uma pequena estação ferroviária, Steiner criou gosto pelo mecanismo da ferrovia, mas não conseguia, ao mesmo tempo, inibir a afeição pela “natureza suave” das questões da alma:

Eu creio que ter passado a infância em tal ambiente foi significativo para a minha vida— pois meus interesses foram fortemente atraídos para o lado mecânico dessa existência. E eu sei como esses interesses queriam repetidamente obscurecer o lado do coração da alma infantil, voltado para a natureza suave e, ao mesmo tempo, grandiosa, para dentro da qual,

na distância, esses trens submetidos ao mecanismo desapareciam toda vez. (Steiner, 2016, p. 24).

Nessa autobiografia Steiner narra os diferentes períodos de sua vida que o fizeram perceber o ser humano de forma distinta, com “classificações” que tinham compromisso tanto com as capacidades intelectuais em seus mais refinados modos de uso da racionalidade quanto com as expressões da alma. O compromisso de Steiner ao longo de sua obra foi mostrar que as diferentes capacidades do ser humano não caminham separadas, mas estão unidas por toda forma de absorção do conhecimento que somos capazes de alcançar, e as vivências que possuímos e nos levam a conhecer o mundo são provas disso. Já próximo dos 30 anos de idade (1890), percebemos esse engajamento do autor ao tentar demonstrar que há na essência da natureza, captada pela percepção sensorial do ser humano, algo de espiritual:

Isso era motivado pelo fato de meu destino ter-me conduzido a uma discussão com os especialistas da época em teoria do conhecimento. Eles imaginavam como premissa uma natureza em que nada havia de espiritual, e propunham-se mostrar em que medida o ser humano está autorizado a formar em seu espírito uma imagem espiritual da natureza. A isso eu queria contrapor uma teoria do conhecimento bem diversa. Queria mostrar que o ser humano, pensando, não forma imagens a respeito da natureza como alguém situado fora dela, pois conhecer é vivenciar, de modo que o ser humano, ao conhecer, está dentro da essência das coisas. (Steiner, 2016, p. 139).

Esse período da vida de Steiner foi importante para a sua obra como um todo, pois ao mesmo tempo que passava por uma mudança para a cidade de Weimar com o objetivo de trabalhar no Arquivo de Goethe-Schiller durante quase sete anos, o filósofo estava em pleno movimento de elaboração do livro *Filosofia da liberdade* (1894). O livro, segundo o próprio autor, era uma oportunidade de defender que a “alma humana surge como uma verdadeira realidade do afã de um pensar que ela não sorve do mundo sensorial, e sim desenvolve numa livre atividade que ultrapassa a percepção dos sentidos” (Steiner, 2016, p. 137).

A Antroposofia, nome atribuído à teoria edificada por Steiner, argumenta que o centro do saber é a humanidade e que nesta está compreendida um microcosmo, sendo possível identificar pequenos fragmentos de todo o universo. A visão antroposófica caminhou por áreas como a medicina, agricultura, educação, dentre outras. Aqui, ela aparecerá como alicerce para a formação da pedagogia Waldorf. A Antroposofia sustenta o princípio de que a realidade também se apresenta em outras dimensões, sendo que a sensibilidade da humanidade abrange o mundo físico, no entanto outros podem ser percebidos por processos mentais e psíquicos (Romanelli, 2015).

Com essa visão quanto ao homem e o universo, Steiner inicia o processo pedagógico que ficou conhecido como pedagogia Waldorf. Em um momento oportuno ao mundo pós-guerra, a pedagogia foi impulsionada mediante a demanda de novos modelos de introdução do saber.

A Pedagogia Waldorf é derivada da Antroposofia, filosofia inaugurada por R. Steiner. A primeira escola Waldorf nasceu em Stuttgart – Alemanha em 1919, a pedido de Emil Mott, dono da fábrica Waldorf-Astoria, destinada aos filhos de seus funcionários. As escolas Waldorf são constituídas por uma associação de pais e professores, sem fins lucrativos, administradas por autogestão. Quanto ao currículo, existe uma estrutura condutora, porém cada escola tem liberdade para sua implantação e adequação. (Garcia da Costa, 2017, p. 99).

Em relação à estrutura condutora mencionada no trecho sobre as escolas que adotam a educação elaborada por Steiner, faz-se necessário compreender algumas divisões e categorizações feitas por Steiner ao longo de sua teoria educacional para o entendimento da aplicação da pedagogia Waldorf. A “Escola Waldorf Livre” foi fundada segundo um modelo de autoadministração cooperativa, além do projeto de olhar distinto para a formação dos educandos:

A Escola Waldorf contribuiria para promover nos estudantes confiança e coragem em si mesmos; a individualidade seria respeitada, porque o conhecimento ou o reconhecimento de si mesmos estaria em sintonia com a realidade. Por isso, aconselhava o corpo docente que o trabalho bem-sucedido viria do encontro, da “presença de espírito”, do entusiasmo e do conhecimento antropológico prático. No que lhe concerne, Steiner afirmava que o altruísmo não era condição para o exercício da profissão docente, mas poderia ser aprendido na tarefa pedagógico-didática da vivificação do conteúdo, isto é, pela experiência fenomenológica do mundo vivo, da verdadeira percepção da existência anímico-espiritual do sentir, do pensar e do querer. Na ciência, na arte, na história ou nos idiomas, o corpo docente colocaria em prática conceitos dinâmicos em vez de representações abstratas[...]. (Lima, 2022, p. 233).

A figura do docente para o projeto da pedagogia Waldorf era de extrema importância. Steiner acreditava que o sucesso da fundação da escola Waldorf dependia essencialmente do corpo docente, levando-o a continuar oferecendo cursos e aprofundando o trabalho pedagógico da escola posteriormente à sua fundação (Lima, 2022).

É importante compreendermos que a obra de Steiner é tanto vasta e oportuna quanto complexa em seu entendimento. A Antroposofia, que analisa o ser humano em suas diferentes dimensões, abriu um enorme leque para o mundo do conhecimento como um todo e não foi diferente para a área da educação. A partir dessa constatação o presente trabalho faz um recorte muito pequeno na grande obra educacional de Steiner.

2.2.2 Definições importantes para a pedagogia Waldorf

A estrutura do pensamento de Steiner quanto ao homem possui diferentes classificações, dentre elas uma divisão em relação ao nosso corpo e outra em relação às categorias da alma. A compreensão quanto a essas categorias será importante para entendermos a pedagogia dentro do recorte proposto por esse trabalho: a educação no Ensino Médio. Essas estruturas são importantes para o entendimento sobre o ser humano e a elaboração pedagógica de Steiner como um todo.

Inicialmente é importante apresentar o conceito de setênios, pois, segundo Steiner, a vida não é configurada de maneira linear, mas a partir de ciclos que duram aproximadamente sete anos. A personalidade do humano se desenvolve de maneira distinta em cada um desses ciclos. É importante compreendermos que, ainda que ocorra a divisão de setênios ao longo de toda a vida, a educação de um indivíduo limita-se aos 21 primeiros anos (Lanz, 2016). Porém, é importante lembrarmos que a educação básica tem encerramento idealmente aos 17 anos. Assim, os três primeiros setênios são de grande importância para a educação do ser humano e o desenvolvimento da pedagogia deve estar de acordo com cada ciclo.

Sabe-se que, a cada sete anos (setênios), novas habilidades físicas e anímicas, estruturam e organizam o desenvolvimento corpóreo e psíquico. Conhecer o desenvolvimento de cada setênio, propicia ao educador um importante subsídio na adequação de atividades e conteúdos contribuindo para um desenvolvimento saudável. Simplificadamente, o primeiro setênio culmina com a troca dos dentes em torno dos 7 anos; aos 14 anos observa-se a consolidação da puberdade, sendo o início da maioridade aos 21 anos e assim sucessivamente. Pode-se dizer que dos 0 - 21 anos acontece o período da educação; dos 21 - 42 anos seria o período da auto-educação e dos 42 anos em diante, o período do autodesenvolvimento. (Garcia da Costa, 2017, p. 101).

Em um segundo momento, é preciso compreender a organização que o educador revela quanto ao corpo humano, pois é alicerce importante para entendimento da Antroposofia.

O corpo é categorizado em quatro constituições definidas a seguir:

- corpo físico (material) – elementos físicos / químicos – cálcio, ferro, potássio, etc.
- corpo vital (etérico) – portador da vida, dos processos como crescimento, reprodução, regeneração etc.
- corpo psíquico (anímico) – portador dos movimentos e sensações / sentimentos.
- corpo do eu (organização do eu/self) – portador da autoconsciência, capacidade de pensamento e renúncia. (Garcia da Costa, 2017, p. 100).

Para a Antroposofia cada etapa da vida possui maior ou menor domínio das categorias corpóreas, sendo que ao longo do desenvolvimento do humano há uma maior propensão para dominar as diferentes categorias conforme a maturidade adquirida ao longo dos anos. A fim de argumentar quanto às capacidades humanas de alcançar as categorias supracitadas, Steiner revela uma tríade que compõe o corpo anímico e que tem importância para o sucesso das demais interpretações corpóreas que possuímos. Compreendida no mundo interno do humano, a alma apresenta três forças que serão estimuladas e aprimoradas na pedagogia Waldorf.

O termo alma, é usado para indicar essa conjunção de processos que constituem o mundo interno, representados pelas forças do Pensar, Sentir e Querer nos seres humanos. Essa tríade, segundo Steiner, deve ser igualmente estimulada para que a educação seja desenvolvida em paralelo com a saúde, por isso é a base que compõe o sistema educacional Waldorf. (Garcia da Costa, 2017, p. 100).

As três atividades são desenvolvidas de maneiras distintas ao longo da vida, no entanto já estão presentes em nós desde o início de nossas vidas. Esses componentes da alma humana, Pensar, Sentir e Querer, são desenvolvidos na pedagogia Waldorf a partir de ferramentas pedagógicas diferentes e em períodos distintos da vida do educando. É importante entendermos os significados dessa tríade, pois cada momento da pedagogia estará relacionado a esses componentes. Iniciemos as definições pelo Pensar.

O Pensar, para Steiner, é um fenômeno que ocorre graças ao desempenho do sistema neurossensorial em conjunto com os órgãos sensoriais (Garcia da Costa, 2017). Esse sistema está localizado no polo superior da cabeça do ser humano. Essa atividade terá grande ênfase no terceiro setênio para a pedagogia Waldorf, tanto pelo maior desenvolvimento fisiológico do educando dentro desse período quanto pelos estímulos pedagógicos de avanços na ciência.

Quando se trata de ciência nesse período da escola Waldorf faz-se referência a conhecimentos mais aprofundados, como astronomia, física, química e matérias que levam o educando a compreender o mundo em toda a sua realidade, sem necessidade de contenção de fatos, tendo em vista a maturidade dos jovens alcançada nesse período. O Pensar é visto como fenômeno predominante do terceiro setênio (Ensino Médio) pois os julgamentos autônomos dos educandos são cada vez mais gerados. Segundo Michael Zech (2018) o ensino dessa faixa etária tem fator decisivo no que diz respeito ao pensar independente e a promoção de autorreflexões, pois pode gerar uma consciência diferenciada para o sujeito que deseja explorar o mundo ao seu redor. Essa

característica da educação do terceiro setênio é tanto desejo do educando na faixa etária quanto das propostas dessa pedagogia.

O Sentir diz respeito ao modo como os sentimentos se apresentam, sejam eles em forma de afetos. Oriundo da região média do nosso corpo, o tórax, é controlado por nosso Sistema Rítmico, pois emana das atividades circulares/respiratória. A educação artística na pedagogia Waldorf será de muita relevância para esse componente, que possui uma atenção especial no segundo setênio do educando.

É importante compreender que as questões vinculadas ao instinto dos educandos são despertadas pelo sentir. O sentido da visão torna-se fundamental para o prazer, reconhecido nas atividades artísticas. Nesse momento, processos simples, como os de produção de desenhos artísticos, podem ser estimulados na pedagogia Waldorf com um entendimento complexo das formas da natureza como um todo. Nota-se que “O instrumento frequentemente utilizado no método Waldorf para acessar integralmente a alma da criança é a arte, em suas diversas possibilidades de expressão.” (Bach Junior, 2016, p.19). Assim, a arte é ferramenta de acesso para a alma dos alunos. A fase do segundo setênio trabalha muito com as questões dos instintos das crianças, convidando-as a olharem para o mundo em atividades rotineiras nas aulas. A condução do professor a esses novos olhares quanto ao traçado de desenhos leva os educandos não apenas a um movimento de fruição, mas capacita olhares ao interior da criança:

Em princípio, é uma aula introdutória ao desenho de formas, para embasar o início do aprendizado da escrita. Mas, os fins cognitivos e de aprendizagem estão lado a lado aos fins de sensibilização e conscientização da percepção ecológica. Olhar para o mundo tornou-se um processo de descoberta, uma pesquisa do fundamento geométrico da vida no âmago da matéria. A relação de predomínio entre retas e curvas nos reinos mineral, vegetal, animal e hominal são desvendadas autonomamente pelos alunos. (Bach Junior, 2007, p. 144).

O Querer é oriundo do Sistema Metabólico Motor, englobando o metabolismo e tem maior expressão nos órgãos metabólicos. Sua maior expressão está nos órgãos metabólicos do abdômen e dos membros. O Querer e a vontade são muito desenvolvidos no primeiro setênio da criança dentro da pedagogia Waldorf, pois respeita e oportuniza o brincar livre.

Os sentimentos são importantes para esse período da educação, pois estão relacionados ao prazer do brincar. O brincar livre, até os sete anos de idade, é aspecto fundamental da Pedagogia de Steiner, motivo para as escolas serem, em sua maioria, privilegiadas com grandes espaços

externos e naturais. A pesquisadora Sandra Eckschmidt demonstra em seu trabalho empírico a riqueza do brincar e seus significados, pois os processos do brincar têm significados distintos para cada indivíduo:

A minha observação dos balanços tornou-se uma grande aventura de investigação. Por onde ando, estou atenta aos balanços e às crianças. Fui reconhecendo o balançar acolhedor, o sonhador, o balançar forte e desafiador, e também o balançar que, cansado de ir para frente e para trás, começa a girar. (Eckschmidt, 2021, p. 158).

Carregado de emoções e valores importantes para a construção da criança, o brincar desafia os educandos a situações que podem até mesmo se apresentar como não confortáveis, mas edificantes:

As crianças podem subir nas árvores, e aí, por exemplo, já se prevê um desafio que é o de superar o medo da descida. A subida é inconsequente, porque a criança não mensura o quão longe está indo. A descida, que envolve olhar para baixo e pensar no perigo de cair, é geralmente mais difícil e, por isso, o professor fica preparado para ajudar a criança sem fazer o processo por ela. (Oliveira, 2019, p. 78).

Conhecendo os principais conceitos da pedagogia temos suporte para aprofundarmos na análise quanto às características do terceiro setênio, período do Ensino Médio.

2.2.3 O terceiro setênio na pedagogia Waldorf

O recorte do presente trabalho dentro da pedagogia Waldorf é o terceiro setênio. A escolha por esse período da educação tem relação com as evidências atuais de maior descontentamento pelo ensino convencional nesse ciclo.

Rudolf Steiner propõe uma educação voltada para o terceiro setênio em que o educando, que já cumpriu uma caminhada importante no desenvolvimento do Querer (primeiro setênio), que se evidencia de 0 a 7 anos, e do ponto de vista do Sentir (segundo setênio), possa agora ter mais ferramentas para o desenvolvimento do Pensar. Há um ciclo na dinâmica das atividades anímicas, sendo que o Querer volta a se evidenciar dos 21 aos 28 anos. O argumento é sustentado pelas experiências já desenvolvidas na pedagogia Waldorf e que pretenderam aguçar anteriormente o Querer e o Sentir para abrir portas para o Pensar. Os movimentos anteriores foram tão fundamentais, que o teórico afirma em *A filosofia da liberdade* (2022) que “*Pensar e sentir* correspondem à dupla natureza do nosso ser” e são complementares, pois enquanto o Pensar nos

torna ser participantes do suceder geral do cosmo, o sentir nos edifica na estreiteza do próprio ser (Steiner, 2022, p. 101).

Nessa perspectiva, compreendemos que para o autor não há como ocorrer o Pensar sem administrar antes o ciclo em que os sentidos ocorrem, inclusive com justificativas biológicas. Para Yuri Rodrigues Cunha (2023, p.8) o pensar “assenta-se no ser humano neurossensorial, isto é, naquilo que é percebido do mundo exterior através dos sentidos, que são, de certa forma, localizados na 'periferia' do organismo humano e são levados para o interior humano, através dos nervos”.

Por outro lado, ao pensarmos nas novas capacidades dos educandos após os treze anos, é importante percebermos que o corpo *anímico-espiritual* passa a ser melhor administrado com fins para o Pensar provocado pelo período da puberdade:

Nessa época, o lado anímico-espiritual da pessoa se fortalece e se intensifica à medida que é menos dependente do eu. O que na Ciência Espiritual se costuma chamar de corpo astral se fortifica, ligando-se ao corpo etérico. O corpo astral só nasce como entidade autônoma com o advento da puberdade, mas se apresenta de uma maneira peculiar por meio do corpo etérico, fortalecendo-o e impregnando-o na época entre os doze e os treze anos de idade. Aí se situa, portanto, outro ponto importante do desenvolvimento. Este se manifesta pelo fato de a pessoa, ao tratarmos corretamente o que existe nela, começar a desenvolver compreensão pelos impulsos que atuam do mundo exterior e que se assemelham aos impulsos anímicos-espirituais tais qual atuam, por exemplo, no mundo exterior como forças históricas. (Steiner, 2016, p. 111).

Diferente dos interesses dos outros ciclos (mas não excludente do Querer e Sentir), no terceiro setênio (da puberdade) o educando importa-se não apenas com o mundo que o rodeia, mas intensifica uma caminhada quanto ao seu envolvimento nele. Steiner, em sua obra *Teosofia* (2004), apresenta a caminhada do crescimento humano do ponto de vista corpóreo, além das três atividades desenvolvidas (Pensar, Sentir, Querer). Sendo assim, o adolescente no terceiro setênio, que apresenta maior domínio quanto ao corpo anímico-espiritual, tem maior interesse em relação ao mundo em que está inserido e participa.

Logo, do ponto de vista das definições do corpo humano, o autor explora de maneira mais profunda no terceiro setênio os seguintes quesitos: o *corpo anímico* e o *corpo do eu* (Steiner, 2004). Steiner afirma que não há espaço nesse ciclo para uma visão periférica das interpretações do conhecimento, limitando-se apenas àquilo que está fora da alma, mas torna-se importante o conhecimento que envolve o educando em todas as categorias do seu ser. Portanto, as demandas

nesse ciclo nos induzem a entender estratégias da pedagogia a serem elaboradas, que recorrerá a mais situações da atualidade e que apresentam a realidade do aluno.

Steiner afirma que, aproximadamente depois dos doze anos, é o momento oportuno para deixar de contar simples histórias e iniciar aulas que permitam a participação dos grandes contextos históricos (Steiner, 2016). A relevância dessa nova experiência está na necessidade de estimular uma compreensão autêntica da História. Esse argumento é fundamental, pois apresentar o verdadeiro, o atual, e que pode ser vivido na prática, são características importantes para o educando na puberdade. Nota-se que:

Há comunidades em todo o mundo que mostram como se pode viver e trabalhar em conjunto de uma forma socialmente solidária e, assim, garantir o próprio sustento sem precisar de recursos a que não se tem direito - medidos pela pegada ecológica - e, ao mesmo tempo, manter o solo permanentemente fértil. Tais sugestões são essenciais do ponto de vista da educação Waldorf, porque ainda mais importantes para o espírito de partida dos jovens do que passar nos seus exames finais são perspectivas sobre onde e como podem dar um contributo significativo a nível mundial no futuro. (Rohde, 2022, p. 8).

Os interesses da pedagogia não estão em resultados de exames, mas no contributo para o jovem reconhecer-se no mundo. Esse pensamento justifica-se na própria teoria de Steiner quanto ao ato de Pensar, pois não está apartado dos sentimentos e da subjetividades. Reconhecer-se como ser participante do mundo faz parte da subjetividade dos educandos. A atividade perceptiva pode parecer limitada ao corpo humano, mas o próprio corpo humano pertence ao cosmo. (Steiner, 2016, p.98)

Permanecendo na análise da área de biológicas para o entendimento do currículo do Ensino Médio na pedagogia Waldorf, nota-se a importância da contínua comparação do ser humano com a natureza. Cabe notar a importância dada ao ato de incluir o educando ao universo na prática desse formato educativo.

O foco das aulas de biologia nas escolas Waldorf é o ser humano, a sua ligação com a natureza e as suas conquistas culturais ao lidar com ela. Em termos de conteúdo, isto significa que os fenômenos da natureza não são tratados apenas em termos do seu ser como são, mas também que as referências ao ser humano são sempre procuradas, quer do ponto de vista da relação biológica, quer do ponto de vista da sua utilização. A estrutura curricular do conteúdo está também orientada para o ser humano, aqui o seu desenvolvimento cognitivo e emocional é essencial como ponto de referência. (Rohde, 2022, p. 6).

Assim, a orientação para o ser humano oferece sentido à educação, uma vez que o educando é, respeitosamente, evidenciado no mundo e nas próprias análises feitas em sala de aula. Quanto ao resultado das informações e experiências coletadas durante as aulas, os alunos também se tornam parte ativa da educação e do seu próprio universo quando produzem o seu material didático. Segundo Cunha (2023), a pedagogia Waldorf provoca o Pensar do ser humano em diferentes aspectos, dentre eles a elaboração de seu próprio material “a partir do qual o educando elabora artisticamente em seu caderno o conteúdo vivenciado e narrado, o que vale é a sua visão das narrativas quanto dos experimentos” (Cunha, 2023, p.9). Ou seja, a educação torna-se valiosa ao permitir que o educando seja participante e não apenas receptor. Dessa maneira, é privilegiado o produto construído sob a perspectiva do próprio aluno e menos importante absorção de conhecimento sob o ponto de vista de outros sujeitos.

Quanto ao papel do professor no terceiro setênio e na pedagogia Waldorf como um todo, é de fundamental importância ser um sujeito livre em sala de aula, movido não apenas pela racionalidade, mas que atua mediante seu sentir e seu querer voltado para os estudantes (Cunha, 2023, p.10). A intenção de abertura para os vínculos com os educandos é parte importante da prática pedagógica que não se limita apenas à transmissão de conteúdos, mas valoriza laços que demonstrem na própria prática do aprender o *mundo exterior* tão procurado pelo jovem do terceiro setênio, “porque só então o jovem principia a avaliar corretamente como o mundo exterior atua no ser humano, como a atividade do mundo exterior se aprofunda para o interior do ser humano” (Steiner, 2016, p.113). Reter-se à racionalidade não permitiria que a educação Waldorf se tornasse efetiva. “Dito de outra maneira, reencantar a prática pedagógica é se vincular aos estudantes e não ao conteúdo que deve ser transmitido” (Cunha, 2023, p.10).

É preciso pensarmos no espaço do professor dentro da pedagogia Waldorf, pois o privilégio de liberdade e respeito ao ser humano deve estar garantido, primeiramente, na prática pedagógica do professor e no indivíduo professor, como ser humano livre e pensante que é. Contar com o interesse da faixa etária do terceiro setênio requer intimidade com o educador e vínculo com o mundo exterior a partir dessa relação. Cabe ao educador Waldorf dar asas aos seus educandos ao deixá-los construir suas próprias reflexões críticas, pois a maturidade do período já os capacita:

O hábito de colocar a atividade mental própria dos alunos sob desafios adequados à sua maturidade é o estímulo para a autoconstrução da capacidade pensante. Este processo

pedagógico evita que o conteúdo seja meramente expositivo e que a atividade mental discente seja apenas uma imitação do processo conclusivo já conquistado. Além disso, conclusões prontas podem ser obtidas por diferentes processos. Vivenciar, descobrir ou criar as conclusões próprias é muito mais profícuo para o desenvolvimento das faculdades mentais latentes do que receber passivamente as conclusões prontas. (Bach Junior, 2012, p. 123).

As diferenças da pedagogia Waldorf residem na “*flexibilidade* e no abandono de determinismos” (Bach Junior, 2007, p.97). A flexibilidade permite abertura aos sentimentos, aos aspectos culturais e sociais dos educandos e educadores. Essa flexibilidade, reconhecida desde a educação do primeiro setênio, posteriormente abrange as necessidades do Ensino Médio, provoca reflexões e, por consequência o Pensar. Pois, “refletindo sobre as percepções, adquire conhecimentos sobre as coisas; refletindo sobre suas ações, introduz em sua vida uma coerência racional” (Steiner, 2004, p. 31), sendo algo esperado e desejado para o terceiro setênio da pedagogia Waldorf.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EPICURISTA E DA PEDAGOGIA WALDORF

O trabalho apresentou até o momento duas realidades de propostas educativas em períodos históricos muito distintos. Os interesses que deram origem a cada uma das propostas são baseados nas necessidades culturais e no contexto delas. Cabe ressaltar que enquanto a pedagogia epicurista tinha como principal objetivo a felicidade para o envolvimento com a prática de instrução, Rudolf Steiner propõe uma análise aprofundada do homem, que por meio dos alicerces da Antroposofia, cria uma pedagogia para o desenvolvimento autônomo e livre dos educandos.

É possível concluirmos até o momento que o epicurismo em seu formato de educação foi uma estratégia possivelmente frutífera para os que a ele aderiram, pois seu planejamento visava sanar um problema de seu tempo em relação a estilo de vida e modo de perceber a felicidade e, a partir da análise de documentos do período, há provas de que cativou seguidores. Os Jardins de Epicuro ficaram famosos em seu período por oferecerem um tipo de vida distinto e continua a ser estudado na atualidade. Tanto colheu frutos que é um movimento filosófico, assim como outros dentro do período do Helenismo, que vem sendo revisitado com certa constância em nosso tempo como modelo para um estilo de vida.

Os frutos da pedagogia Waldorf podem ser constatados, dentre tantas outras formas, pela quantidade de escolas que existem no mundo todo e adotam a pedagogia elaborada por Rudolf Steiner. Atualmente as Escolas Waldorf estão presentes em cinco continentes, com 1092 escolas e 1857 jardins de infância (Educação Infantil), segundo a Waldorf World List, de novembro de 2024, publicada pela Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners. O projeto de educação voltado para o Sentir, Querer e Pensar do educador expandiu para realidades culturais e sociais diferentes.

Ainda que a distância de realidades e distância temporal entre os dois projetos de educação exista, alguns indícios comparativos podem ser levantados entre eles. Além da conexão do homem com o Cosmos, o anseio por autonomia e a valorização da natureza para a prática da instrução do homem, é possível percebermos uma proximidade entre as teorias quanto à importância dedicada aos sentimentos do homem e, por consequência, à prática de autoconhecimento.

Steiner nota essa condição dos filósofos do período helenístico e comenta que os Epicuristas já desejavam dar ênfase maior às questões do homem e menos valor às questões externas. Ou seja, fazer do ser humano o foco de estudo, legitimando os sentimentos, tirando foco do mundo e rompendo com as teorias anteriores a ele (Platão e Aristóteles), que exaltavam muito mais as características políticas e menos as necessidades individuais:

A doutrina estoica contém uma importante concessão à personalidade humana. Que ela pode ser seu próprio propósito e objetivo e que tudo o mais, até mesmo o conhecimento, existe apenas para o bem dessa personalidade. Os epicureus foram ainda mais longe nessa direção. Seu esforço se esgotou em moldar a vida de tal forma que o homem se sentisse o mais satisfeito possível nela ou que ela lhe proporcionasse o maior prazer possível. A vida era tão importante para eles que buscavam o conhecimento apenas com o propósito de libertar o homem do medo supersticioso e do mal-estar que o aflige quando não compreende a natureza. As visões dos estoicos e dos epicuristas são marcadas por um senso humano mais elevado do que as dos pensadores gregos mais antigos. (Steiner, 1989, p. 113).

Levando em consideração a importância que Steiner atribuía à autonomia do educando em ter sua própria referência do mundo, assim como capacidade de pensar de forma livre, torna-se possível compreender o motivo para definir um pensamento de caráter mais “elevado” atribuído aos estoicos e epicuristas. Rudolf Steiner acreditava em uma aliança entre sentimentos e os hábitos de pensamento, pois “quem conhece bem a vida humana sabe quão pouco se pode convencer alguém por meio de razões lógicas. A força que decide e convence jaz mais profundamente na alma do que a simples lógica das razões” (Steiner, 2013, p.34). Em sua obra *A filosofia da liberdade*

(2022), Steiner apresenta a relevância dos sentimentos e do Pensar para o encontro da autoconsciência:

Nosso pensar nos une ao mundo; nosso sentir nos conduz de volta a nós mesmos, só assim fazendo de nós um indivíduo. Se nós fôssemos apenas seres pensantes e perceptivos, nossa vida inteira teria de transcorrer numa indiferença sem distinções. Se pudéssemos reconhecer-nos meramente como uma identidade própria (self), seríamos indiferentes a nós mesmos. Somente pelo fato de, com o autoconhecimento, termos o sentimento de nós mesmos, e, com a percepção das coisas, sentirmos prazer e dor, é que vivemos como seres individuais, cuja existência não se esgota em sua relação conceitual com o mundo restante, já que tais seres individuais possuem ainda um especial valor em si. (Steiner, 2022, p. 102).

Dentre os vários objetos da Antroposofia, o mergulho no *corpo do eu* e o entendimento das capacidades humanas de interação com o mundo externo apresentam-se como muito importantes. Para Steiner, o “corpo do eu” ou o “corpo mental” é sede de sua autoconsciência, que só o ser humano, dentre os seres terrestres, possui no mundo físico. (Steiner, 2013, p.12). O entendimento do “eu” só é possível quando há sentimentos em aliança com a capacidade refinada do ser humano de pensar.

A importância do individual fica em evidência pelo fato de oportunizar o conhecimento de nós mesmos e as nossas identidades, como exemplo aquilo que nos causa dor ou prazer. Cabe lembrarmos que Epicuro caminha pelo mesmo propósito de aguçar a felicidade dentro das devidas proporções para o encontro do indivíduo em si mesmo e no seu mundo. O argumento para o filósofo grego está na raiz do pensamento daquele povo, que defendia o ser humano em sua singularidade e individualidade justamente por compreenderem que eram elas que os incluía como parte de um complexo maior. A noção de seres “orgânicos” dentro de suas individualidades na espécie humana os incluía no funcionamento do Cosmos (Jaeger, 2013, p. 9).

As propostas de valorização do autoconhecimento apresentadas no primeiro capítulo do trabalho foram de importância como contraponto com a educação da atualidade, que será apresentada no capítulo a seguir. Interpretar as problemáticas da educação atual, com as suas limitações curriculares; mecanismos simplificados no coletivismo; vínculo mercadológico; entre outras problemáticas que ameaçam o “eu”, podem nos inquietar a revisitar as iniciativas pedagógicas de Epicuro e Rudolf Steiner posteriormente.

3 OS DESPRAZERES DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE E SEUS LIMITES EDUCACIONAIS

O presente capítulo irá refletir sobre as novas estruturas sociais que podem revelar as intenções da educação no nosso tempo. Sendo assim, autores que problematizam as questões atuais de nossa sociedade serão esteio para refletir as condições de temas sociais como individualismo, lucrativismo e outras questões que hoje estão infiltradas no cenário escolar.

Portanto, para entender o pouco prazer atribuído à educação de hoje é relevante entender as fragilidades das relações sociais, os conflitos entre nações, o desprezo por questões ecológicas, a adoção de um sistema mundial que segrega os indivíduos por questões econômicas, as deficiências emocionais dos indivíduos, dentre tantas outras evidências que podem ser fatores importantes para auxiliar a compreender o perfil da maioria das instituições educacionais atuais. Descortinar algumas características adotadas pela nossa sociedade dará possibilidade de estudar, nesse capítulo, as negligências quanto à *Eudaimonia* que a educação vem apresentando nos últimos tempos.

Pensar nos limites educacionais é uma tarefa ética não apenas para superarmos questões amplas para a sociedade, mas para atingirmos valores inadiáveis e inalienáveis para a individualidade de cada ser. Isso indica que sermos responsáveis com a qualidade de ser e viver dos educandos requer revisão de nossas decisões sociais, dentre elas uma reflexão quanto às oportunidades de formação que a prática do “se educar” pode oferecer.

3.1 UMA EDUCAÇÃO SEM COMPROMISSO COM A FELICIDADE

Construir uma pesquisa que tem a necessidade de investigar vestígios da felicidade no campo educacional nos leva a pressupor a falta dela em algum cenário da educação. Nesse momento iremos refletir sobre as características da educação atual que podem explicar o movimento que resultou no descontentamento com a educação, levando em conta um universo de diferentes personagens e razões. Professores, alunos e corpo escolar da educação básica são aqui o foco da análise, mas é necessário compreendermos elementos externos aos indivíduos para encontrarmos possíveis respostas para o desgosto com a educação escolar em nosso tempo.

O primeiro argumento lógico que devemos levar em consideração ao pensarmos na escassez de prazer pelo mundo da educação diz respeito à pouca união entre as práticas educacionais e as necessidades dos seres humanos. Por insistência, o movimento escolar atual crê fielmente que os

professores, muitas vezes responsabilizados pela distância mundo-escola, devem apresentar profundo interesse em formação científica contínua para acompanhar o raciocínio de seus educandos e atingirem o cerne dos interesses dos alunos (Pellanda, 2008). No entanto, a resolução do problema não está na capacidade de alcance de todos os novos saberes, mas está relacionada com entendimento das reais necessidades humanas dos alunos.

[...] apesar de todo o avanço das ciências cognitivas, das neurociências e das pesquisas a elas associadas, a escola ocidental, de modo geral, respeitadas importantes exceções, continua desconhecendo ou simplesmente não usando nas suas práticas pedagógicas alguns princípios fundamentais que estão a emergir com as ciências da complexidade e que dizem respeito a questões epistemológicas, ontogenéticas e neurofisiológicas principalmente. (Pellanda, 2008, p. 1070).

Nize Maria Campos Pellanda, pesquisadora em educação, sustenta no trecho acima a ideia de que a escola perdeu a preocupação de observar o lado humano dos alunos, seja pela imposição de um professor altamente modernizado em conteudismos ou pelo próprio esquecimento e falta de empatia dos educadores, que um dia também passaram por processos difíceis quando alunos. O trecho demonstra ainda a necessidade de uma escola que vá além de um regime conteudista. Questões que são fundamentais à rotina de um cidadão em formação são ignoradas muitas vezes para poderem privilegiar cartilhas e apostilas voltadas para o vestibular. No entanto, as demandas emocionais de crianças e adolescentes vão muito além de uma formação exímia de um professor em um conteúdo que se limita a cadernos. As questões emocionais, neurológicas e afetivas - como um todo - veem sendo negligenciadas.

O resultado das condições atuais é, inevitavelmente, o surgimento de sofrimento nas relações escolares, desenvolvendo processos de ensino-aprendizagem que geram verdadeiras patologias (Pellanda, 2008). A autora pesquisa evidências de que a ternura deixou, há tempos, de ocupar um sentido de importância nas práticas educacionais, configurando “a patologia de uma cultura que exclui a subjetividade da ciência” (Pellanda, 2008, p. 1070).

Por outro lado, é preciso investigar o que faz com que o contexto escolar no mundo ocidental esteja alheio aos anseios dos humanos e o zelo com as emoções dos indivíduos. Ao mesmo tempo, é necessário minimizar a responsabilidade (única) dos professores quanto a esses efeitos. Para tanto, precisamos levar em consideração o tradicional sistema político da educação escolar vigente.

Ocorre que as instituições criadas pelo ser humano têm, em sua maioria, regras a serem cumpridas para a melhor organização dos grupos. As escolas do mundo ocidental, respeitando as exceções, estão tão de acordo com essa visão, que perigosamente excedem a quantidade de normativas (Barros; Louzada, 2007). A conduta do professor, para garantir respeito e vínculo empregatício, não seria de oposição a esse conjunto de regras. No entanto, as normas excessivas privam uma importante parcela “humana” dos professores e altera cada vez mais o papel desses agentes, que se revelam mestres não apenas nos limites dos conteúdos, mas também de condutas subjetivas “corretas” a serem desempenhadas na sociedade.

Precisamos do prescrito, pois a organização é necessária a toda atividade humana, mas não precisamos nos engessar no que está prescrito a ponto de impedir ou perturbar a própria realização do trabalho. O educador nunca é um mero executor do prescrito, mas antes um agente singularizador do coletivo. (Barros; Louzada, 2007, p. 22).

As autoras, embasadas na psicologia da educação, apresentam uma importante face do papel do professor na sociedade: são agentes relevantes para o entendimento da coletividade. Por sua vez, a coletividade somente é explicada com a vivência das subjetividades. Porém, a nova configuração foi implantada para que as ciências apresentadas na escola tivessem mais credibilidade. Para tanto, essa ciência deveria ser despida de aspectos subjetivos. Na medida em que o rigor das regras evoluiu na instituição e a introdução da ciência - desvinculada dos valores humanizados - avançaram, o professor tornou-se “engessado”. A empatia e a ternura já referenciadas aqui são importantes componentes para a criação do pensamento coletivo, porém são oriundas de indivíduos abertos, receptivos às singularidades do outro e dispostos à sua própria exposição pessoal. Tais características são negadas aos professores na atualidade.

É preciso refletir sobre a abertura pessoal do professor/escola para melhor compreendermos a sua disposição para o coletivo. Quando o professor ignora o ser (no sentido de existência humana) do aluno está anulando sua própria existência, tendo em vista que não há cuidado na relação construída entre esses indivíduos. Professores fechados ao outro estão fechados a si mesmos, eles não criam e nem recriam no concreto da experiência e privilegiam uma abstração, potencializada nos últimos tempos da educação (Barros; Louzada, 2007).

Há ainda uma visão atual da educação que insiste em atribuir aos professores todo o potencial de conhecimento/ saber, sendo a principal forma dos alunos terem instrução. A visão do

“transferir” conhecimento é valorizada em nossos tempos com a finalidade de garantir créditos à figura do professor. No entanto, Paulo Freire em sua clássica obra *Pedagogia da Autonomia* (1996) apresenta com clareza a ideia de que construir e reconstruir dos agentes participantes é o que garante o processo de aprendizagem. Logo, tirar a responsabilidade única do professor quanto à capacidade de criar conhecimento deve ser uma característica natural da educação, pois o aluno também é agente ativo desse processo e contribui para o desenvolvimento do professor, profissionalmente e humanamente. Por esse motivo Freire acreditava que a realidade dos participantes deveria sempre ser levada em consideração para o processo de aprendizagem, transformando as relações escolares em algo flexível e não “engessado”.

Cabe dizer que anular o papel do aluno é também anular suas individualidades e potencial de agente participativo na educação. É torná-lo “morto” (Correia; Pereira; Vaz, 2012) em um ambiente que deveria exaltar seu ser, ativo e vivo. Ainda assim, a atual educação nega sua participação para garantir a estrutura arcaica do ambiente escolar:

[...] é, de facto, imprescindível a estabilização de uma distinção entre relação pedagógica e relação interpessoal, razão pela qual o individualista institucional evita as “relações demasiado amistosas na aula”, preferindo “ter alunos dentro da aula e amigos fora”. O respeito pelo “silêncio e pelo recolhimento” constitui-se como a regra básica à preservação de uma relação privilegiada do professor com o saber, ocupando o aluno o “lugar do morto”, no pressuposto de que só retiraria benefícios, aceitando, tacitamente, essa regra. (Correia; Pereira; Vaz, 2012, p. 14).

O trecho nos faz refletir sobre a necessidade de uma posição específica de professores e alunos que não proporciona nenhuma proximidade entre eles. No entanto, a escola que deveria ser um local de crescimento pessoal, oferecendo sentido e prazer, torna-se rígida em regras desproporcionais que não beneficiam o surgimento de encantamento pelos seus temas e sua estrutura. O ambiente em que a educação deveria oportunizar crescimento social ocupa atualmente um lugar de distanciamento dos indivíduos, silêncio, validação de hierarquia prejudicial aos jovens. Claramente a distância entre o mundo escolar e o mundo da vida é reforçada por um sistema sem sentido para os principais participantes.

É importante refletirmos, mais uma vez, que muitas vezes a condução das posturas dos professores está muito vinculada à necessidade de “operacionar” sua profissão, mas não necessariamente tem relação com suas próprias vontades. Ou seja, assumir uma postura quase

mecanizada. Apontamos, dessa maneira, uma face triste da educação atual: profissionais atados a uma hierarquia que reforça um ambiente indesejado para o trabalho.

O “sofrimento profissional” desses professores decorre, em geral, do facto de a sua definição idealizada do campo escolar “chocar” com a realidade desse mesmo campo, razão pela qual o seu equilíbrio profissional só pode preservar-se em universos desligados da realidade, da “desmoralizante” realidade das vivências profissionais dos professores. (Correia; Pereira; Vaz, 2012, p. 15).

O “choque” apresentado pelos autores nada mais é que a incoerência de uma profissão, que deveria provocar novos olhares para as novas gerações, mas na realidade não apenas vem sendo incapaz de atingir esse objetivo como também é ignorada e injustiçada por um modelo educacional que não permite abertura às vivências no contexto escolar. Motivo para classificarmos a classe dos professores hoje com o termo empregado pelos autores acima, uma “profissão em sofrimento”.

Para melhor compreendermos esse sofrimento é importante pensarmos nas estruturas que lhe deram origem. Dentre as características das estruturas escolares que legitimam esse sofrimento encontra-se o individualismo planejado, fruto de um modelo escolar programado (Correia; Pereira; Vaz, 2012). Os autores definem que até a década de 1970 vigorava essa definição da origem estrutural da escola, que privilegiava o individualismo professoral com um propósito. A intenção educacional era tornar os profissionais da educação pessoas exclusivamente ligadas ao campo da educação, impulsionando um ideal de figuras “puras” na educação, que, por sua vez, também deveria ser vista com total pureza pela sociedade ocidental. Ou seja, os professores foram elevados a uma categoria “superior” que os tornavam intocáveis tanto por serem entregues totalmente à educação quanto por serem os únicos detentores do saber.

Com base nesse pensamento, naturalmente o “mundo da vida” (fora da escola e dos limites do saber) foi negativado e a escola, com perfil individualista de seu professorado, foi enaltecida. No entanto o que não foi levado em consideração no projeto eram as insatisfações dos que iriam operar o plano na realidade e, a longo prazo, iriam iniciar um processo de descontentamento quanto ao plano educacional. Desgosto pelo ambiente, as estruturas, currículo e tudo o que a educação “engessada” poderia oferecer.

Tendo em vista tudo o que foi apresentado até o momento, a profissão do professor passa a ser associada a um trabalho simplificado, sem lógica com a realidade, pois evidencia uma característica que vai de encontro com a atual realidade social. Hoje a sociedade privilegia as

diferentes formas de exposição da vida dos sujeitos. Em tempos de exposição de imagem, pensamentos, opiniões e vidas escancaradas em redes sociais, uma profissão que preserva uma “pureza” em sua imagem torna-se algo arcaico. Frente a isto, o professor - negligenciado pelo contexto- acaba por criar artifícios para a sua proteção:

Compreende-se, por isso, que as narrativas produzidas pelos professores, na intimidade, sobre a sua profissão façam frequente referência a um sofrimento profissional que é vivido numa solidão que, para não tornar insuportável o sofrimento pessoal, carece de sistemas cognitivos protetores mais ou menos estabilizados, que possam ser partilhados e preservados. São esses sistemas e disposições cognitivas que designamos de “ideologias profissionais defensivas” e que se constroem sob o signo do excesso: o excesso do ensinar, o excesso do aprender e o excesso do formar. (Correia; Pereira; Vaz, 2012, p. 15).

Percebemos que uma forma de defesa seria algo natural frente a todos os desafios que a profissão requer, no entanto, a própria ideia de proteção fundamentada nos excessos acaba por contribuir ainda mais para o sofrimento dos professores e para os indivíduos que lidam direto com essa profissão: os alunos. O excesso, compreendido como estrutura defensiva dos docentes, é facilmente reconhecido na demanda de provas em exagero, trabalhos para notas e - em uma versão mais comercializável de nossos tempos - os sistemas apostilados. Pensar no sistema de “excessos” é ainda mais fácil em redes de educação particular, pois a quantidade de conteúdo, professores, hora/aula e tudo o que uma escola privada pode oferecer é agradável aos pais também, que entendem que os resultados futuros – o vestibular - serão bem alcançados na medida que o montante escolar oferecido for maior. Sendo assim, o sistema defensivo de “excesso” é aprovado pelo sistema educacional.

Pensando na escola “comercializável” e nos interesses de diferentes agentes sociais que impulsionam esse perfil da escola iniciamos um novo tema que também contribui para a fragilidade da felicidade e dos prazeres no cenário da educação atual: a educação para fins lucrativos. Não diferente das demais questões exploradas anteriormente, todos as pessoas envolvidas no processo educativo estão (conscientes ou não) condenadas a sofrerem as consequências de uma propaganda educacional que garante sucesso financeiro como objetivo final. Na medida em que a sociedade ocidental passou a vincular conquistas financeiras com a formação educacional a escola passou a vincular-se a objetivos capitalistas e não mais para a formação dos saberes livres.

No presente [...] parece que a educação tudo pode e tudo deve realizar, sobretudo quando funcionalmente adaptada aos imperativos da economia, reconvertida em aprendizagem de

‘habilidades economicamente valorizáveis’ ou em ‘qualificações para o crescimento econômico’, segundo as categorias dominantes, à escala europeia, nos discursos de política educativa. (Lima, 2010, p. 42).

As características da educação não poderiam ser diferentes dos demais ambientes sociais que estão vinculados - em sua maioria - às necessidades capitalistas. Segundo a afirmação do trecho de Lima (2020), a educação adaptada para a economia, passou a ser a maior promessa de evolução econômica de um indivíduo, reduzindo os saberes a meros instrumentos de manejo para alcançar uma próxima fase. Os saberes, assim como os professores, o ambiente escolar e todas as referências educacionais são hoje, para os alunos, duas possibilidades.

A primeira possibilidade: um acúmulo de conteúdo dentro de um período específico, que requer árdua capacidade de absorção para um fim último, que são grandes resultados em provas e concursos. A segunda: os “instrumentos” educacionais são vistos como um grande empecilho para aqueles que não possuem ou ainda não programaram uma expectativa para o futuro, pois operam com a mesma pressão para todos os alunos, independente dos planos já traçados ou não. Para as duas situações - que estão legitimamente presentes nos corredores das escolas - a educação tem um propósito de garantia de vida. Contudo, tanto para a primeira quanto para a segunda situação, a visão de prazer ao longo processo de formação escolar pode não existir. A situação demonstra o resultado negativo da comercialização da educação. No entanto, a escola investe cada vez mais em seu perfil de empreendedora para que seja validada pela sociedade com o discurso de que é funcional para o mercado de trabalho e o sistema econômico (Paro, 1999).

Mediante esse cenário Lima (2010) apresenta uma importante questão, “a educação faz tudo?”. Observando a crescente iniciativa capitalista no campo escolar o autor questiona em seu artigo, que carrega como título a questão referida, as demandas que a educação movimenta na atualidade. Essa nova característica desconfigura a educação enquanto direito humano, quando oferecia princípios ético-políticos e morais. É manipulada agora como uma ferramenta para capacitar os indivíduos a preencherem suas “lacunas” que são tão necessárias ao mercado de trabalho. Infelizmente, sob essa perspectiva, podemos notar que uma educação que se debruça no campo da utilidade é tida sim como um negócio que pode *fazer tudo*.

Contudo, um movimento extra nasce da educação quando é tida como instrumento para o mercado de trabalho. Nasce uma disputa, uma corrida por posicionamento social. Com ela, a educação, que anteriormente era espaço de construção coletiva, fomenta um individualismo

conveniente para o trabalho, sendo uma promessa de “empresários flexíveis” que substituem o trabalho assalariado pelo independente (Lima, 2010). A lógica é muito correspondente a um mercado neoliberal, que estimula uma propaganda de sujeitos livres em suas capacidades, inclusive as capacidades que podem ser potencializadas na escola para provocarem melhor posicionamento no mercado de trabalho futuro. O que fica perdido nessa lógica no entanto, é a relação de poder que alguns indivíduos exercerão sobre outros, pois as oportunidades de crescimento não são iguais para todos. A escola, pensando no caráter de pública e particular, alavanca um grande abismo na educação oferecida dentro de um mesmo país.

Ao pensarmos em todos os problemas aqui apresentados quanto ao ambiente escolar e a própria forma de educação ofertada na sociedade atualmente, nos deparamos com o problema da infelicidade. De maneira evidente o contexto em que a educação se encontra não permite que o prazer seja uma marca em sua existência. A perda de significados no papel do professor, a pouca responsabilidade com os desejos dos alunos e todo um sistema que impulsiona uma corrida por melhores cargos trabalhistas fragiliza os fundamentos da educação. Dificilmente pensaremos na educação desvinculada dos objetivos sociais, ou seja, hoje o “educar-se” requer um objetivo final para ser validado.

Cabe agora pensarmos de forma mais ampla nas estruturas sociais e no comportamento dos indivíduos que provocaram as questões apresentadas até aqui. O novo estilo de vida da humanidade, seja econômico ou comportamental, pode contribuir o entendimento dos problemas enfrentados pela educação. Veremos agora, sob uma perspectiva filosófica, a maneira como a humanidade negligencia os principais fundamentos da educação ao adotar uma postura de isolamento, nada compatível com o ato de educar-se.

3.2 A SOCIEDADE DO CANSAÇO E OS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Compreender as debilidades de nossa sociedade é uma tarefa que demanda esforço, tendo em vista a nossa proximidade cotidiana com as diferentes mazelas edificadas pela humanidade. Fome, desigualdade social, preconceitos de todas as naturezas são algumas que podemos enumerar. No entanto, a bandeira que a sociedade sustentou de que a educação era o caminho para a mudança

e que poderia nos redimir de tantas crises foi, durante muito tempo, uma forma de atribuir às instituições educacionais um alento para a humanidade. O que não foi levado em consideração é que tais instituições fazem parte do todo social e, conseqüentemente, não estariam livres - e ainda não estão em sua maioria - das próprias características de nossa sociedade, como um espelho.

Poderíamos dizer que a responsabilidade atribuída às escolas foi um fardo muito grande. Porém, enquanto instituições que pregam a democracia por meio do desenvolvimento do saber, os ambientes que se dispõem a tal feito também são responsáveis pelo avanço das questões sociais, inclusive podem contribuir para o avanço dos problemas.

Sob esse ponto de vista, cabe refletirmos os novos comportamentos da humanidade que influenciam nos modelos educacionais desenvolvidos hoje. Aprofundar nas novas estruturas organizacionais e nas análises das condições emocionais das sociedades nos capacita a entender o quadro das escolas.

3.2.1 Uma cultura de isolamento

A solidão que pode ser percebida nos indivíduos na atualidade é, por muitas vezes, vista como predomínio de autoridade e autonomia de si. Essa apreciação do *único e autêntico* não necessariamente deve ser anulada, mas observada como um traço importante da nossa racionalidade. Trataremos aqui de uma sociedade que se deleita constantemente com o particularismo, com a necessidade de seguir determinados padrões coletivos, mas que, ao mesmo tempo, busca uma perfeição individual. Podemos exemplificar essa postura tanto na comum corrida por uma estética corporal divulgada em redes sociais como na busca por sucesso intelectual nos meios acadêmicos. Não há restrições de temas nessa disputa. É uma exaltação de um mesmo padrão cultural, mas a luta e a vitória são quase sempre divulgadas em um cenário de esforço individualizado, isolado e com objetivo de ser melhor que concorrentes que “comungam” do mesmo acordo (Han, 2017).

Byung-Chul Han (1959), filósofo natural da Coreia do Sul e radicado na Alemanha, é criador de uma crítica à sociedade atual ao denunciar uma vida de desgaste e cansaço. Essa nova condição humana é uma consequência das imposições que foram criadas pela sociedade e que agora, diferente de outros períodos da história, não são imposições que lidam com as avaliações ou julgamentos. Para o autor somos nós mesmos os próprios controladores das nossas punições

quando ocorrem os “insucessos” em nossas vidas. Individualmente fazemos o papel de rígidos avaliadores de nosso potencial. Potencial esse que altera as condições psicológicas dos indivíduos na medida em que deve atingir um alto nível de qualidade de nossos feitos, como exemplo, grandes proezas trabalhistas, elevados resultados em instituições educacionais, conquistas na vida financeira, dentre tantos outros resultados que nos autocobramos. Há agora a troca da ideia de disciplina da “sociedade de controle” por um estímulo ao poder ilimitado autorizado a cada um:

A sociedade de desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade. Justamente a desregulamentação crescente vai abolindo-a. O poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade de desempenho. (Han, 2017, p. 24).

Assim, o domínio de poder e da vigilância de nós mesmos elimina uma condição de negatividade e pressiona as novas gerações a um pensamento constantemente positivo. Naturalmente, um desequilíbrio psíquico é construído em meio à adrenalina da constância do sucesso, principalmente pelo fato de o *Nós podemos* não necessariamente dirigir-se a atitudes coletivas, mas a uma corrida pelo melhor de cada um.

A análise do filósofo Han torna-se ainda mais atualizada quando substitui o papel de agentes sociais que outrora foram os julgadores e avaliadores (como pais, secretários e chefes) e posiciona as neuroses humanas nessa nova função. Ele, de certa maneira, suaviza a cultura das câmeras ou dos panópticos¹¹ como os opressores sociais. Han, por esse caminho, torna mais fácil compreendermos o protagonismo das doenças psíquicas como problemas expressivos da nossa sociedade ao apontar para os próprios indivíduos o novo papel de julgadores sociais e de si, sem que ocorra, necessariamente, a repreensão do outro para esse julgamento surgir.

Dentre muitas as questões que transformam a sociedade nessa nova dinâmica apresentada pelo filósofo Han está a necessidade de posicionamento dos indivíduos em patamares elevados dos nichos sociais. Há uma corrida por melhores postos sociais que desencadeia um eterno cansaço nos

¹¹ A análise do panoptismo ganhou força na teoria de Michel Foucault (1926-1984) com sua interpretação teórica de vigilância estrutural das instituições. Os panópticos eram grandes torres que eram posicionadas no meio de grandes construções com a finalidade de observar todos os indivíduos que por ali transitavam. Posteriormente, com o desenvolvimento das sociedades, o panóptico torna-se obsoleto, segundo Foucault. Agentes sociais assumem a posição de vigilância em diferentes instâncias, que outrora era uma estrutura física dentro de cadeias e manicômios.

indivíduos que se comprometem a cumprir esse projeto de desempenho desenfreado. E a condição de individualização nesse processo também é anunciada por Han.

A necessidade de se tornar notado e mais esclarecido que os demais está presente em discursos que se apresentam como “coletivos” e aqui também abre espaço para as declarações de indignação. Somos uma sociedade movida por escândalos que constantemente são proclamados em redes sociais, porém, por vezes, as ondas de indignação indicam uma identificação fraca com a comunidade (Han, 2018). A afirmação de Byung-Chul Han é de que não somos movidos por um *Nós* inexistente em muitos discursos de indignação que são divulgados a todo momento, pois em uma sociedade de desintegração generalizada até mesmo a indignação é dispersa. Sendo assim, quando há um pronunciamento em qualquer local público em que o termo *Nós* é empregado, na verdade está destinado a um grande número de indivíduos isoladamente (cada um em sua própria condição) e não mais a uma posição de coletividade ou solidarismo com um projeto político.

Han faz uma comparação com a narrativa épica da *Ilíada*¹² para melhor definir esse pensamento, que motivou gerações gregas a se sentirem parte coesa de uma sociedade que possuía deuses, cultura e uma história que os unificava. A fúria da narrativa (*Ilíada*) foi eficaz para transformações na mentalidade e no ordinário daquele povo.

Essa forma de narrativa não existe hoje, em uma sociedade de notícias voláteis, que explodem em indignações nas redes digitais, mas não possuem nenhum poder de ação efetivo, apenas aparições repentinas e efêmeras.

A fúria no sentido empático é mais do que um estado afetivo. Ela é uma capacidade de interromper um estado existente e permitir que um novo estado comece. Assim, ela produz o futuro. A massa de indignação atual é extremamente fugidia e dispersa. Falta a ela a *massa*, a gravitação que é necessária para ações. Ela não gera nenhum futuro. (Han, 2018, p. 23).

O que faz com que o autor distinga os indivíduos na atualidade com as massas do passado é a característica de *enxame* que os meios digitais provocaram na sociedade atual. Os indivíduos tornam-se sujeitos sem parada, sem raciocínio crítico efetivo e, sobretudo, uma incapacidade de pensar lucidamente sobre ações coletivas ou em uma mudança decisiva, apenas questões

¹² Epopeia grega escrita por Homero, poeta conhecido por narrar os feitos históricos da guerra de Tróia. A narrativa explanada em formato de canto e apresenta uma visão de cólera por toda a sua apresentação. Em diferentes momentos evidencia a fúria dos deuses e em outros a resposta colérica do mortal Ulisses, protagonista da história.

individualizadas (Han, 2018). Há um descaso com a verdade nos dizeres, apenas um interesse por holofotes, que sustentam status e outras demandas vazias. Não há iniciativa para a coletividade, pois ela não é mais “útil” comparada à necessidade de exaltar-se e propagandear prêmios solitários.

Permanecendo na reflexão sobre a exaltação do individual é possível voltar o olhar para a fragilidade da escola nesse painel. A incoerência do sistema escolar brasileiro, por exemplo, nos apresenta um desgaste dos envolvidos com ela e o descaso das autoridades com a qualidade de vida dos sujeitos:

Associada a essa incapacidade de realizar uma educação comprometida com o efetivo bem viver dos educandos e com sua contribuição para uma sociedade mais humana, pode-se notar certa apatia por parte de educadores escolares, autoridades estatais e público de modo geral. Tudo acontece como se não se gastassem grandes quantidades de recursos, não estivessem envolvidos os esforços de enormes contingentes de professores e outros funcionários e não se desperdiçassem horas preciosas da vida de milhões de crianças e jovens, com um ensino desinteressante que, não raro, dilapida sua paciência e lhes tira o prazer e o gosto de viver o presente. (Paro, 2000, p.5)

Conservando a análise sobre o individualismo, podemos dizer que o panorama escolar contribui para uma outra versão de “exílio” que é muito característico de nosso tempo. Byung-Chul Han (2017) desenvolve uma teoria em que propõe superar a análise de sociedade disciplinar que durante muito tempo foi característica no mundo ocidental. O autor afirma que não há mais uma necessidade de vigilância dos indivíduos e perseguições de diferentes naturezas para atitudes punitivas caso alguém fuja às regras. Hoje presenciamos um comportamento social que está presente em todas as esferas e que não se refere mais à clássica visão do “Vigiar e Punir”¹³, pois não parte de terceiros a cobrança da realização ou não de nossos atos.

A obra do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) mencionada acima fez um grande anúncio em seu tempo, na década de 70. Foucault apresentou uma condição social de excesso de vigilância dos corpos dos indivíduos e, como consequência, punições atribuídas a eles. No entanto, o filósofo analisou uma transformação das punições físicas para as psicológicas, envolvendo os julgamentos de pessoas com funções sociais que detinham a posição de julgadores (diretores, chefes, pais secretários, entre outros).

¹³ A obra de Michel Foucault, *Vigiar e Punir* (1975), foi consagrada por uma análise dos comportamentos punitivos da sociedade ocidental desde o século XVII. Enquanto indivíduos participantes da sociedade, a teoria foucaultiana denunciava a docilidade dos corpos humanos para o cumprimento de regras, que aos poucos passaram a ser controladas não apenas com castigos físicos mas por repressões psíquicas.

Porém, atualmente vivemos em uma dimensão em que a coibição de nossos atos são exigências da nossa própria mente, sem a necessidade de sujeitos externos cobrarem pelos nossos resultados constantemente, como já mencionado na obra de Byung-Chul Han (2017). Ocorre que, em um cenário de disputa constante quanto aos melhores lugares na sociedade, não há mais uma necessidade de impulso externo como falas de estímulo ou punições pela falta de avanço nos resultados. A visão de castigos físicos ou humilhações em salas de aula não é mais uma realidade para adolescentes que já compreendem que o cenário trabalhista exige toda a atenção e dedicação escolar para colocá-lo nos melhores empregos. A disputa não ocorre mais em uma dimensão coletiva, mas sim individual. Essa superação de *si* cotidianamente é uma propaganda comum em ambientes trabalhistas, nos relacionamentos amorosos, em diferentes ambientes sociais e nos espaços escolares.

A nova característica da sociedade não resultaria em outro cenário a não ser um desgaste individual, tendo como consequências crises emocionais de diferentes naturezas. As relações frívolas analisadas na obra *Vida líquida* (2007) por Zygmunt Bauman (1925-2017), sociólogo polonês, são provas atuais da perda de elo entre os sujeitos e o distanciamento dos aspectos *coletivos* da vida. Trata-se de uma vida volátil, frívola e sem propósito.

Há de ser levado em consideração uma crise de gratificação, pois um sujeito que não tem interesse em exercer vínculos com outros não tem envolvimento com sentimentos como confiança. É importante entendermos que a gratificação pressupõe a instância do outro ou do terceiro (Han, 2017).

A função da alteridade é o que nos capacita caracterizar quem somos, em nossas individualidades. O novo e diferente é o que nos compromete a revisar o que somos e aquilo que tendemos a manter ou modificar em nós. Logo, evitar o contato com o outro para receber louros em um mundo isolado não enaltece o ser. As vivências e as experiências com o inusitado, fora do nosso paradigma solitário, é o que prolonga a nossa existência.

Em uma última análise da cultura do isolamento e da exaltação do narcisismo devemos considerar a profundidade das doenças psíquicas que a *sociedade do desempenho*¹⁴ impulsiona. Quando transformados em “ilhas” para alcançar as melhores performances nos núcleos sociais, os

¹⁴ O termo *sociedade do desempenho* foi cunhado por Byung-Chul Han em sua obra **Sociedade do Cansaço** (2017). Caracteriza-se pela sociedade que valoriza a alta performance dos sujeitos em todas as instâncias sociais, tendo como custo a propagação do individualismo e do isolamento.

indivíduos lidam com um domínio de poder e de confiança de si mesmo muito alto. Somente com um alto nível de confiança seria possível acreditar a todo momento que não há limites para o crescimento pessoal. Iniciamos assim um processo de esclarecimento a respeito das doenças mais típicas de nosso tempo.

[...] nas doenças psíquicas de hoje, tais como depressão, burnout, déficit de atenção ou síndrome de hiperatividade, não se vê a influência do processo de negação. Remetem, antes, a um excesso de positividade, portanto não estão referidas à negação, mas antes à incapacidade de dizer não, não ao não ter direito, mas ao poder-tudo. (Han, 2017, p. 88).

Assim, as doenças do isolamento nos capacitam a compreender uma sociedade que não consegue lidar com frustrações. A pressão social que valoriza um alto desempenho contínuo limita a capacidade humana de entendimento dos dias improdutivos, dos resultados abaixo da expectativa e das condições humanas básicas, como a notícia de uma morte. É interessante lembrar que Epicuro não refutava as mazelas da vida, mas tornava a felicidade mais simples para evitar as frustrações que o exagero poderia ocasionar. Ou seja, a *Eudaimonia* não nega a frustração, mas equilibra o estado destemperado das emoções, muito distante das características das doenças em alta apresentadas no trecho acima.

Por fim, devemos pensar na realidade social e escolar com um olhar para uma doença latente: o cansaço. A condição de um trabalhador no passado que chegava exausto após um dia longo de trabalho é diferente de um trabalhador atual que não consegue desligar-se das metas a serem atingidas, ainda que se encontre em férias. A necessidade de superação constante torna o vazio do descanso algo pesado. Até mesmo a possibilidade de estar com o outro em uma condição de cansaço era mais frutífera antes da *sociedade de desempenho*, pois o tempo livre permitia compartilhar outras instâncias da vida, ainda que fosse no esgotamento físico.

Reconhecendo uma realidade em que os indivíduos deixam de contemplar a vida de maneira coletiva e procuraram (além de serem estimulados) vitória individual, podemos compreender sobre outros olhares filosóficos o andamento das escolas no cenário atual no próximo tópico, procurando entender mais sobre as questões sociais que movimentam a educação na atualidade.

3.3 ESCASSEZ DAS HUMANIDADES E A PRETENSÃO LUCRATIVA NA EDUCAÇÃO

Experimentando as frustrações de uma sociedade que em certa medida ignora as suas privações quanto à felicidade e - como resultado- compreende um sistema educacional que também priva os educandos do prazer-, alguns estudiosos contemporâneos edificaram teorias que denunciam os resultados dessa forma de educação. Além das análises anteriores quanto aos resultados do isolamento social e o desprezo em relação aos valores reais da democracia, as críticas filosóficas à educação costumam estar apoiadas na crise de valores dentro de um sistema social muito vinculado à visão mercadológica e capitalista. Não obstante das reflexões anteriores, o que é percebido pelos teóricos na sociedade tem reflexo imediato nos formatos educacionais atuais. Desta forma, a discussão a seguir buscar identificar o problema educacional tanto do ponto de vista democrático como do projeto de educação para o lucro.

3.3.1 O desprazer de uma escola sem valores humanistas

Inicialmente é necessário pensar o que é realmente preciso para atingir a valorização humana nas práticas educacionais atuais. Para atingi-la há a necessidade de educar indivíduos com sentimentos morais, muito distante de um propósito reduzido de uma escola individualista, uma visão impulsionada pelo dinâmica do mundo moderno. Sendo assim, há de se investigar uma solução ágil para a sociedade de modo a formar indivíduos mais comprometidos com as questões sociais próximas a eles, assim como as internacionais, deixando de lado apenas a luta por honrarias particulares ou méritos, já mencionados no tópico anterior desse capítulo. Sob esse ponto de vista é preciso compreender a relevância das dinâmicas educacionais que impulsionam o olhar humano, levando em conta o outro e o coletivo.

Nussbaum (2015), filósofa estadunidense interessada na filosofia política Antiga e Contemporânea, levanta uma observação quanto à fragilidade humana de tentar subordinar os demais indivíduos às nossas vontades, principalmente ao negligenciar as vontades do outro. Em sua obra *Sem fins lucrativos: Porque a democracia precisa das humanidades*, a filósofa demonstra o desinteresse pelo lado humano dos educandos e por esse motivo carregam um interesse reduzido à conquista de carreiras e ascensão econômica. Prova disso é um desinteresse na formação dos

alunos para as humanidades, sendo uma área do currículo escolar cada vez mais negligenciada pela maioria das escolas.

Nussbaum defende que somos, desde tenra idade, capazes de convencer nossos pais para o cumprimento de alguns de nossos desejos. Com a defesa dessa ideia a autora pretende demonstrar as capacidades que possuímos desde a infância para a participação política: convencimento de ideais e outras características fundamentais para o desenvolvimento de agentes democráticos. Por esse motivo a autora recorre às teorias educativas de Rousseau para alertar sobre a necessidade de criarmos estruturas educativas que orientem a ajuda mútua para edificar as estruturas sociais. As crianças que conseguem negociar e participar de projetos coletivos têm menos necessidade de empregados que as sirvam no futuro, enquanto as crianças que não são instruídas às questões coletivas têm maior facilidade de alimentar o desejo de mandar nos outros (Nussbaum, 2015). Nota-se, com esse relato, uma possibilidade de introdução das humanidades com o intuito de ofertar a responsabilidade para o coletivo e edificar uma sociedade com menor disparidade social e melhor comprometimento com a coletividade.

Portanto, uma educação para os exercícios coletivos é percebida na filosofia da autora como uma alternativa para a crise da felicidade. A capacidade de viver com o outro é e sempre foi uma característica básica do humano. Posto isto, é por natureza uma ação prazerosa e que deve ser estimulada na educação. É necessário apresentar essa característica como uma questão cultural que deve ser entendida como um dever das instituições sociais revelar às novas gerações. Enquanto a educação para o crescimento econômico despreza em grande parte as disciplinas que não contribuem para o lucro nacional, o ideal de fortalecimento das artes e pensamento humanizado poderia diminuir uma postura de isolamento dos indivíduos nas escolas.

A exemplo dessa possibilidade de felicidade com o coletivo pode ser referenciada a disciplina de artes, que permite o lúdico não apenas na fase inicial de nossas vidas, mas por toda ela. Nussbaum sustenta a ideia de que a educação para a brincadeiras e o lúdico é porta de entrada para a os recursos emocionais e criativos da nossa personalidade (Nussbaum, 2015). É por meio da arte, que pode ser oferecida em sala de aula provoca também a democracia ao enxergar as necessidades básica do outro:

Não consideramos automaticamente outro ser humano como alguém pleno e profundo, que tem ideias, aspirações espirituais e sentimentos, É extremamente fácil considerar que o outro não passa de um corpo - o qual, então, pensamos poder usar para os nossos

objetivos, sejam eles prejudiciais ou benéficos. Enxergar uma alma naquele corpo representa uma conquista, e essa conquista é sustentada pela poesia e pelas artes, que pedem que nos maravilhemos com o mundo interior daquela forma percebida por nós - e, também, que nos maravilhemos com nós mesmos e com nossas profundezas. (Nussbaum, 2015, p. 102).

A capacidade de se preocupar com a vida do outro parte exclusivamente do estímulo de reflexões quanto a essa necessidade. Esse impulso pode ser encontrado em livros de literatura, filosofia e nas mais variadas expressões artísticas que uma escola pode favorecer. A arte é um caminho dos vários outros que a existem nas humanidades e que pode provocar o prazer de estar com o outro.

Atualmente há alguns poucos movimentos de incentivo à retomada das humanidades na educação. Alguns cursos mais específicos, como na educação superior, perceberam a falha e procuram estimular um olhar mais humano, visando a melhoria social. Um bom exemplo poderia ser o curso de Pós-graduação do Instituto Oswaldo Cruz em *Ciência, arte e cultura da saúde*. Outros exemplos são cursos de medicina que procuram apresentar a arte de maneira a criar proximidade entre médicos e sociedade, celebrando as diferenças e oportunizando um olhar mais crítico aos alunos de um curso considerado tecnicista em nossos tempos. Como forma de política educacional uma das práticas de introdução das humanidades é a educação museal, que pretende com as visitas aos museus a formação de médicos para a futura responsabilidade social que irão possuir (Souza; Antonio; D'Elia, 2022). As pesquisas direcionadas a esse tema mostram que essa introdução no currículo de algumas graduações de medicina agregou à formação dos acadêmicos não apenas por propiciar exposições de anatomia, patologia, história, etnografia, antropologia, saúde pública. O estudo revela que a introdução desse perfil humanizado é, sobretudo, uma ferramenta importante de formação humanística de uma profissão que muito requer essa característica e que, pela mecanização do tempo e do exercício, pode vir a perder essa característica.

Mas o cenário atual, em sua maioria, não elogia esse movimento. Ocorre agora uma retirada desse tipo de conteúdo na educação básica e uma valorização de conteúdos técnicos. Frente a isso, Nussbaum chama a atenção dos comportamentos estereotipados que são comuns àqueles que foram pouco apresentados às questões humanas. Infelizmente hoje são questões recorrentes como racismo, xenofobia e tantas outras crises de entendimento quanto a outros povos e tipos de culturas, consequência da má formação ofertada aos alunos quanto a outros grupos e nações.

O modo de começar a combater esses estereótipos é assegurar que os alunos aprendam, desde muito cedo, a ter uma relação diferente com o mundo, mediada por fatos corretos e uma curiosidade respeitosa. Os jovens precisam começar a compreender gradativamente tanto as diferenças que tornam difícil a compreensão entre grupos e nações como as necessidades e interesses humanos compartilhados que tornam a compreensão fundamental se quisermos resolver os problemas comuns. (Nussbaum, 2015, p. 81).

Garantir uma educação que colabore para a apresentação das diferenças existentes no mundo capacita os indivíduos a saírem de uma realidade egóica e iniciar a compreensão de um universo cultural muito maior que o seu. O novo e diferente podem ser apresentados sob duas perspectivas: como uma ameaça, na medida em que não está de acordo com um padrão já estabelecido na cultura do indivíduo ou como uma abertura para absorção de novas possibilidades de vida e modos de *ser humano*.

Logo, uma educação que propicia esses novos olhares o “humaniza”, pois permite a expansão do universo cultural do aluno e o tira da ignorância que o simplifica a apenas uma perspectiva. A compreensão permite clareza dos fatos corretos, como observado por Nussbaum. O que a autora chama por “fatos corretos” podemos concluir como aquilo que tem aliança com o justo, com assuntos e acontecimentos fidedignos. O esclarecimento tem por consequência a liberdade e o prazer de ser entendedor de algo, é, portanto, esse o resultado de uma educação para a coletividade. Tornar-se o próprio responsável por entender melhor o mundo pelo fato de já ter sido orientado anteriormente quanto a algo é uma ação de respeito a ser resgatada em nosso modelo educacional contemporâneo, que tanto diminui o universo escolar a apenas alguns objetivos.

Abre aqui uma análise possível e ser feita em que a tirania do adulto educador elimina as potencialidades das crianças tornarem-se um crítico ativo. Hannah Arendt (1906-1975), filósofa alemã engajada em estudar o autoritarismo contemporâneo na educação, interpreta essa face da obediência quase tirânica em ambientes escolares com simples exemplos do cotidiano. A falta de cuidado na apresentação dos saberes, principalmente os que alavancam a democracia, é também uma violência de caráter hierárquica. Para a filósofa o domínio do adulto e a massificação distanciam a educação atual da humanização dos indivíduos:

Emancipada face à autoridade dos adultos, a criança não foi, portanto, libertada, mas antes submetida a uma autoridade muito mais feroz e verdadeiramente tirânica: a tirania da maioria. Em qualquer caso, o que daí resulta é que as crianças são, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. [...] A reação das crianças a esta pressão tende a ser ou o

conformismo ou a delinquência juvenil e, na maior parte das vezes, uma mistura das duas coisas. (Arendt, 1972, p. 230).

O trecho nos orienta a pensar que a falta de oportunidade de voz ativa em meio à comunidade mantém o aluno que tem interesse em se posicionar como um excluído, da mesma maneira que aquele que não tem intenção alguma de participar. As estruturas idealizadas pelas regras do mundo adulto são transferidas a todas as faixas etárias escolares sem interesse de abertura para as reais necessidades ou opiniões da massa de educandos rigidamente coordenada entre os muros da escola. A incapacidade de compreender o seu papel na sociedade leva o educando a esbarrar na solidão e no desprazer de não saber o seu papel dentro da escola ou em seu próprio mundo. A presença de outros que compartilham as mesmas situações que as que vivemos garante a realidade do mundo, enriquecendo a nossa escala de subjetividade e emoções que antes eram apenas privadas (Arendt, 2020).

Quando o educando é coibido de participar ativamente de questões coletivas ele passa por um movimento de isolamento que pode ser entendido como um pré-requisito para a tirania. O fomento de disciplinas que contemplem o lado humano dos alunos possibilita sentimentalidade e humanidade à escola. No entanto, a construção de um formato de educação que tolhe as humanidades nada mais é que uma forma de repressão de desejos dos indivíduos em favor de um sistema massificado, construído para muitos participarem ao mesmo tempo e sob um regime de obediência que não propicia sentido à valorização da brandura e afabilidade de cada educando.

3.3.2 O desprazer de uma escola que visa o lucro

Pensar sobre a característica de rigidez apresentada anteriormente na educação pode nos levar a compreender outros propósitos na atualidade que também dominam esse campo ao invés de libertar, como o caso da educação para o lucro. Ao moldarmos a educação conforme as necessidades de nosso período histórico podemos fazer alterações benéficas às nossas condições, no entanto, as condições que submetemos a educação também podem propiciar um desvio dos seus propósitos fundamentais. A dependência atual das sociedades de fazer com que ocorra lucratividade em todos os campos também alcançou, em sua grande maioria, as escolas de todos os níveis da educação. Seja na educação básica ou a formação superior, há sempre uma promoção

pelas formas de instrução, afirmando que unir uma boa educação ao esforço pessoal garantirá sucesso financeiro.

Licínio Lima (1957), educador português que pesquisa e critica a face da lucratividade da educação, afirma que a característica atual mais problemática que as sociedades submeteram a educação foi a possibilidade de ser um campo do “tudo pode” (Lima, 2010). Ao atribuirmos à educação responsabilidades distintas, também permitimos que esse campo fosse tratado como solução para as condições capitalistas criadas pelo nosso tempo. É possível perceber que a análise do autor ainda é tão atual para o seu continente quanto para a condição brasileira:

No presente, parece que a educação tudo pode e tudo deve realizar, sobretudo quando funcionalmente adaptada aos imperativos da economia, reconvertida em aprendizagem de “habilidades economicamente valorizáveis” ou em “qualificações para o crescimento económico”, segundo as categorias dominantes, à escala europeia, nos discursos de política educativa. (Lima, 2010, p. 2).

Portanto, há uma educação que “tudo pode”, sendo inclusive capaz de determinar especificamente as áreas que um indivíduo deve focar para garantir seu futuro financeiro. O trecho não somente reafirma a questão da valorização de áreas “lucrativas” – já discutidas anteriormente como aquelas que priorizam o prático e bem menos as humanidades - como também deixa uma reflexão para pensarmos na real eficácia da educação quando sendo manuseada como um remédio para as questões sociais. Ocorre que é possível criticar o viés da “rentabilidade” que a educação pode oferecer quando percebemos indivíduos que possuem curso superior e não têm a garantia da fortuna proclamada na propaganda educacional. Por outro lado, poderíamos também aprofundar a discussão ao pensarmos que a desigualdade econômica permanece avançando pelo fato das sociedades capitalistas não conseguirem ofertar educação de qualidade a todos os indivíduos para que a transformação financeira ocorra igualmente. Sendo assim, a visão de melhoria social dos indivíduos perante a educação possui lacunas quando promete lucro como objetivo final.

O discurso prolifera alienação e reduz a educação ao perfil fabril da sociedade contemporânea. Esse modelo de educação provoca, ao mesmo tempo, características clássicas de perfis trabalhistas das relações capitalistas. O isolamento de pessoas para alcançar sucesso financeiro em um movimento individualista já pode ser percebido nas propostas educativas que impulsionam a meritocracia. Pequenas “empresas” isoladas - entendendo cada indivíduo como uma empresa independente - são estimuladas nesse novo perfil de educação que promete sucesso:

Com efeito, a apologia da aprendizagem individual parece correlativa das tendências para a individualização das relações de trabalho e, no limite, aponta para o modelo do “eu” empresarial, a realização mais radical e conseguida do ideal de “empresa flexível”, capaz de substituir o trabalho assalariado pelo trabalho independente e o trabalhador pelo prestador de serviços, empresário e gestor da sua própria carreira. (Lima, 2010, p. 5).

Lima anuncia no trecho não apenas um perfil de indivíduos que são educados para a solidão das conquistas, mas são sujeitos que ingenuamente acreditam ser a melhor estratégia de sucesso futuro, enquanto na verdade vivem em um projeto alienante quanto ao real sentido das relações trabalhistas.

Hannah Arendt (1906-1975), em sua conhecida obra *A condição humana* (1958), apresenta o conceito de *ação* como sendo a situação em que os indivíduos estiveram socialmente dispostos a praticarem política, viver pela coletividade com a real intenção de melhorias públicas e não apenas individuais. No entanto, a autora cria outra nomenclatura para o momento de mudança dessa situação na história das sociedades. Ela nomeia de *fabricação* a situação atual das sociedades, que deixaram as questões coletivas para valorização das questões individuais e o acúmulo de bens artificiais. A escola, nessa perspectiva, avança para um projeto alienante para seus alunos, pois são conduzidos a definirem a educação como instrumento para o acúmulo de bens.

A necessidade de conduzir a escola dentro de um conceito de massa alienada nada mais é que o vestígio de uma sociedade formatada em um mundo artificializado, capitalista sem maiores propósitos. A mudança do mundo do trabalho para o mundo da *fabricação* não passou despercebida nos ambientes escolares, uma vez que a dinâmica de crescimento e melhorias do artificial ocorre no “preparo” dos indivíduos nas escolas. Prova evidente dessa estratégia é a pressão sofrida pelos alunos durante e ao final do ciclo escolar básico, o Ensino Médio, para alcançarem resultados individuais em grandes vestibulares. Não são orientados a seguirem uma escolha prazerosa ou que esteja de acordo com o tempo de maturidade de cada um. Não, pelo contrário. São estimulados a limitarem a vida a um ciclo de acúmulo de bens duráveis diante de suas escolhas por cursos universitários que garantam um sucesso econômico por toda a vida. Não há um convite a um mundo que faça sentido aos seus desejos ou até mesmo um formato de trabalho que não esteja diretamente relacionado à dinâmica do fazer fortuna.

A escola que permanece em parceria com as estruturas criadas pelo desenvolvimento capitalista sustenta a triste necessidade de manter um ciclo de labutas e frustrações em nome de uma sociedade que nunca será alcançada de uma vez por todas (Correia, 2020). A condição do *Homo faber*¹⁵ tão divulgada por Hannah Arendt é justamente essa, uma gana incessante pela construção de um mundo artificializado.

A obra ou a fabricação é a atividade que responde à condição humana da mundanidade, à dimensão da existência humana demandante de um mundo artificial de coisas duráveis, cuja permanência instaura, em contraposição ao tempo cíclico da vida biológica, uma temporalidade linear na qual se podem reconhecer vidas individuais, e não apenas a vida da espécie[...] O mundo com artifício humano mais que como a comunidade dos homens, é a obra do *homo faber*. (Correia, 2020, p. 28).

A formação de uma sociedade que visa mais a produção de bens que o compartilhamento de experiências e vivências humanizadas e cidadãos não poderia resultar em uma educação que não fosse um descompasso da própria natureza humana. Resta agora pensar nas consequências mais latentes da educação frustrada, não apenas para os educandos, mas para todos os envolvidos na educação e que de alguma forma estão envolvidos com o resultado do projeto educacional atual.

Hannah Arendt afirma que essa transformação ocorre desde a Antiguidade, mas a definição de nossa sociedade com esse perfil de *fabricação* tornou-se definitivo no período moderno. Sendo assim, a instrumentalização da educação para o fim lucrativo também alcançou maior sucesso na atualidade.

A substituição da ação pela fabricação e a concomitantemente degradação da política em um meio para atingir um fim supostamente “superior”- na Antiguidade, a proteção dos bons contra o domínio dos maus, em geral, e a segurança dos filósofos em particular; na Idade Média, a salvação das almas; e, na era moderna, a produtividade e o progresso da sociedade- são tão antigas quanto a tradição da filosofia política. É verdade que somente a era moderna definiu o homem basicamente como *homo faber*, um fazedor de instrumentos e um produtor de coisas (Arendt, 2020, p. 284).

A filósofa continua seu raciocínio quanto à nova condição da sociedade nos levando à reflexão quanto meios e fins. Alcançar os benefícios da modalidade fabricação é justificável para

¹⁵ Conceito muito referenciado nas obras de Hannah Arendt, mais especificamente em **A condição humana**, para interpretar a condição da humanidade em um sistema de produção sem reflexão ou valorização do próprio trabalho humano. O *Homo faber* está diretamente envolvido na lógica capitalista de acúmulo de bens sem grandes valores humanos envolvidos em sua lógica de vida.

as sociedades atuais. O conforto, praticidade e modernidade é muito valorizado hoje, ainda que os meios custem os antigos prazeres que a *ação* oferecia.

Toda a terminologia da teoria política e do pensamento político atesta claramente o quanto foi persistente e bem-sucedida a transformação da ação em uma modalidade da fabricação, e torna quase impossível discutir esses assuntos sem que se empregue a categoria de meios e fins e se pense em termos de instrumentalidade. (Arendt, 2020, p. 283).

O trecho da filósofa é ideal para finalizarmos a discussão no capítulo, pois demonstra que não há mais uma lógica na educação, pois o que era compreendido como formação do ser agora está vinculado a outros propósitos que não mais estão preocupados com a transformação dos indivíduos. A educação atual sustenta o sistema que enaltece docentes, sustenta uma proposta de individualização e afastamento da democracia, ela sustenta até mesmo o sistema econômico. No entanto, o princípio básico de edificação dos seres em sua completude não se encontra mais como propósito na maioria das instituições educacionais.

Por conseguinte, essa pesquisa caminhará para a análise de um propósito educacional atual que vislumbra novos cenários para a educação. Procurando atender a propósitos mais profundos do ser, a pedagogia Waldorf compreende um projeto educacional que atende à antroposofia, uma filosofia que impulsiona a educação para caminhos de desenvolvimento profundo do ser e que possui 97 escolas filiadas no Brasil. Assim, foi escolhida a pedagogia Waldorf para a análise do Ensino Médio no Brasil.

3.3.3 Um olhar para o Ensino Médio em tempos de desprazer escolar

Os problemas da educação no Ensino Médio podem ser considerados como uma discussão antiga no Brasil. Essa afirmação parte, principalmente, da visão de evasão escolar nessa faixa etária por necessidade de entrada antecipada no mercado de trabalho, principalmente no século anterior (Ferraro e Ross, 2017). Porém, cabe uma análise de outros fatores, além das abordagens já mencionadas anteriormente.

As discussões levantadas anteriormente sobre a distância dos conteúdos e a dos próprios professores com os alunos; a característica de uma sociedade que tem seu esgotamento nos processos de meritocracia e um conseqüente individualismo também encontrado no cenário

escolar; a fragilidade da relação entre o mercado econômico e a aliança com a educação; o distanciamento dos conteúdos de humanas e da subjetividade dos alunos no currículos escolares; e os demais problemas apresentados no capítulo são todos pertinentes a um olhar voltado para o Ensino Médio que não mais limitam a faixa etária ao desinteresse escolar por sua proximidade com a vida trabalhista.

Em um trabalho refinado e comparativo entre a evasão escolar na França e no Brasil, Ferraro e Ross (2017) demonstram que a visão *de exclusão da escola* na faixa etária de 7 a 14 agora caminha ao lado de uma questão tão séria quanto: a exclusão dentro da própria escola, o que eles apresentam como *exclusão na escola*. A pesquisa dos autores acaba por demonstrar que as dificuldades desse período escolar geram uma nova categoria de exclusão e que têm, em certa medida, relação com as análises feitas no segundo capítulo:

o termo exclusão escolar apareceu desdobrado com maior clareza nas categorias exclusão da escola e exclusão na escola: a primeira categoria compreendendo aquelas crianças e adolescentes que nunca ingressaram na escola, mais aquelas que, ainda na faixa de escolarização obrigatória (7 a 14 anos, então), já haviam dela sido excluídos; a segunda categoria tendo a ver diretamente com o próprio processo de alfabetização e escolarização[...] (Ferraro; Ross, 2017, p. 7).

Os problemas internos dentro das escolas apresentam-se sérios, assim como os fatores externos que tendem a gerar um maior interesse pelo abandono escolar entre os 7 e 14 anos. Os desafios apresentados pelos autores, como as complicações na alfabetização, lidam com o cotidiano escolar. Essa característica “interna” do problema será a que daremos luz nas análises do Ensino Médio nesta pesquisa.

Cabe levar em consideração o foco da pesquisa no Ensino Médio pelas experiências vividas pela própria pesquisadora, que percebeu em sua rotina como docente do Ensino Médio e Ensino Fundamental, maior desânimo dos alunos e docentes nos anos finais da educação básica. Além disso, o contato com outros formatos pedagógicos, como a pedagogia Waldorf, fez com que o interesse por saber se os problemas “internos” citados acima são os mesmos ou diferentes em outras pedagogias, a ponto de gerar mais felicidade e prazer na prática da educação e no próprio ambiente escolar. Sendo assim, a escolha por um olhar para Ensino Médio está baseada em motivos pessoais, mas também em constatações de pesquisas científicas.

4 METODOLOGIA

Este capítulo ocupa-se em apresentar a metodologia da pesquisa, a elaboração do material empírico e a forma como o material empírico o será analisado

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa e busca analisar a problemática da felicidade e da infelicidade como experiência pedagógica no Ensino Médio

O formato de pesquisa qualitativa foi usado inicialmente pela Antropologia e a Sociologia. Esses campos de estudo visam analisar diferentes relações sociais e fazer o reconhecimento das subjetividades dos participantes envolvidos:

Em se tratando de pesquisa qualitativa, tem-se um reconhecimento ímpar entre as várias possibilidades de se estudar os fatos que abrangem as subjetividades do ser humano e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em sociedade. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa opõe-se a um modelo padrão de pesquisa para todas as ciências, já que cada ciência tem sua especificidade a depender de cada caso a ser estudado (Sousa; Santos, 2020, p. 1398).

O caráter qualitativo da pesquisa também pode ser definido por (A) afastar-se de uma postura positivista e sem subjetividade do pesquisador, (B) ter preocupação com um fenômeno dentro de um contexto, (C) além de levar em consideração a experiência de vida dos participantes (Flick, 2013, p.23). Sendo assim, a pesquisa pretende olhar um fenômeno específico, a realidade do Ensino Médio nas escolas Waldorf, levando em consideração a subjetividade da pesquisadora e a subjetividade dos envolvidos na pesquisa nas escolas que serão participantes.

Dessa forma, tendo em vista que a pesquisa qualitativa demanda do investigador a preocupação com os eventos investigados a partir de seus contextos, a descrição detalhada das condições de produção será necessária (Alves, 2016). O próximo capítulo será destinado à exposição dos resultados da pesquisa qualitativa.

A pesquisa pode ser dividida em dois momentos: 1. Apresentação dos teóricos que foram selecionados para problematizarem a questão da felicidade ou a ausência dela na educação 2. Parte

empírica com as entrevistas nas escolas Waldorf e posterior análise com os fundamentos da parte teórica, fazendo uso da análise de conteúdo.

Quanto ao problema de pesquisa, sua função possui total importância para a construção metodológica da pesquisa. Segundo Uwe Flick (2013, p.32) dentre os motivos para o surgimento do problema de pesquisa estão as descobertas na vida cotidiana, além de serem questões que podem ter sido desenvolvidas a partir de estudos anteriores e tenha produzido novas questões ao pesquisador, que deseja novas respostas. Veremos à frente que as duas situações são coerentes para o surgimento do problema de pesquisa do presente trabalho.

Para Flick (2013, p.34), a partir de uma questão de pesquisa que contenha clareza e direção para um determinado objetivo é possível que o trabalho conduza a respostas que anteriormente a questão não havia considerado:

[...] as questões de pesquisa não definem apenas exatamente o que estudar e como, mas também que aspectos de uma questão podem ainda não ter sido considerados. Isto não significa que um estudo não possa insistir em várias subquestões; significa apenas que seu estudo não está sobrecarregado com excessivas questões de pesquisa. (Flick, 2013, p. 32).

Acolhendo a visão de Flick quanto a um norte claro e objetivo que possa oportunizar novas respostas inesperadas, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um problema do cotidiano da pesquisadora. O problema surge das inquietações pessoais quanto à infelicidade nas instituições educacionais que lecionava, além do encontro teórico com a filosofia de Epicuro no percurso da carreira docente. Outro ponto que impulsionou o surgimento do problema de pesquisa está relacionado a um trabalho anteriormente desenvolvido sobre a felicidade educacional na atualidade comparada à felicidade na educação proposta na Grécia antiga. A finalização do trabalho de conclusão de curso de pós-graduação em Filosofia da pesquisadora gerou novas questões sem respostas que a conduziu ao trabalho de mestrado.

Dentre os tipos de técnicas que são possíveis à pesquisa, o trabalho contará com a análise de conteúdo. Essa característica da pesquisa tem o objetivo de organizar os dados coletados a partir de uma estrutura específica. Essa técnica é compreendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que têm por objetivo analisar conteúdos verbais ou não verbais a partir de uma sistematização de métodos empregados numa análise de dados (Sousa; Santos, 2020). A análise de conteúdos tem como característica a estrutura dividida em três fases:

1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A validade dos achados da pesquisa é resultante de uma coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante. (Sousa; Santos, 2020, p. 1400).

A primeira etapa da organização da análise de conteúdo é a pré-análise. É por meio dessa etapa que o pesquisador inicia o processo de organização do material coletado para ser útil à pesquisa. Para esse momento é preciso algumas etapas para a sistematização das ideias. São elas: leitura flutuante; a escolha dos documentos; as reformulações de objetivos e hipóteses (SOUSA; SANTOS, 2020, p. 1401).

A segunda parte da análise de conteúdo tem compromisso com a exploração do material, essa fase tem por finalidade categorizar ou codificar o estudo:

[...]neste segmento, a definição das categorias é classificada, apontando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. (SOUSA; SANTOS, 2020, p. 1401).

A codificação será construída a partir da repetição de termos ou palavras que aparecem várias vezes e poderão codificar partes menores do registro.

Por fim, a terceira fase da análise de conteúdo tem relação com o tratamento dos resultados. É nesse momento que, por meio de inferência e interpretação, ocorre a significação de diferentes mensagens. Essa etapa diz respeito ao tratamento dos resultados a partir da prática de uma análise reflexiva (Sousa; Santos, 2020, p. 1401).

4.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

A parte empírica da pesquisa contará com a entrevista semiestruturada, que procura obter informações quanto a um tema determinado, contando com o auxílio de um planejamento prévio de um roteiro. As questões do roteiro podem ser conferidas no Apêndice A (roteiro para entrevista semiestruturada) do trabalho.

A oralidade será fator de valorização dessa pesquisa na medida em que oferece o espaço de discursos quanto às práticas educativas e pessoas que estão diretamente envolvidas no processo.

A voz dos sujeitos ativos na educação também será motivo de amparo das questões vinculadas ao prazer, pois deve-se considerar uma visão subjetiva do prazer mediante a voz de cada entrevistado. A entrevista será um momento rico para relatos do cotidiano de uma escola Waldorf, pretendendo acolher a realidade dos entrevistados quanto ao tema.

O domínio da pesquisadora sobre o objeto de pesquisa, a permissão de abertura a momentos de narrativa do entrevistado e o levantamento prévio de questões também caracterizam a entrevista desta pesquisa como semiestruturada. O conhecimento do objetivo fará com que o momento da entrevista seja direcionado de tal forma que não anule a subjetividade do entrevistado, mas que contemple as dúvidas anteriormente especificadas para o momento. Para Rosenthal (2014) a credibilidade da entrevista também passa pela confiança do entrevistado ser ouvido e assegurar seu espaço e voz quanto às suas experiências:

Vale como regra não ignorar vivências e épocas trazidas à tona pelo entrevistado que eventualmente possam ser aprofundas. Caso optemos por não abordar experiências aparentemente difíceis ou traumáticas para o falante, [...] acaba que damos ao entrevistado a impressão de que referências a esses acontecimentos apenas nos incomodam, e que, sobre elas, o melhor a fazer é se calar. (Rosenthal, 2014, p. 205).

A análise da autora Gabriele Rosenthal contribui para explicar um dos vários motivos da escolha das escolas de pedagogia Waldorf, pois carregam uma filosofia de abertura à fala, valorização das vivências e do aprender fazendo. Outras justificativas para a escolha das escolas Waldorf como alvo de investigação são:

- a) Relevância da pedagogia quanto aos significados da natureza e do homem no Cosmo;
- b) Pedagogia que rompe com os modelos convencionais das escolas nacionais que, em sua maioria, não proporcionam a satisfação nos envolvidos no processo de educação;
- c) Reconhece o homem como um sujeito complexo e que precisa ser notado sob diferentes perspectivas para a eficácia do processo educacional.

A pesquisa irá prezar por entrevistas de um grupo de professores para análise dos aspectos da realidade das escolas. Cabe dizer que são eles (docentes) importantes para o funcionamento “orgânico” do ambiente escolar e “o espaço escolar Waldorf é a abertura de uma constante revisão,

reconstrução do estar, fazer e ser do professor, justamente para desenvolvimento da relação com a geração emergente” (Bach Junior, 2007, p.218). Eles serão a fonte de informações quanto ao cotidiano das escolas por estarem lidando diretamente com os educandos e por traçarem relações importantes para a atmosfera do ambiente escolar.

Os professores do Ensino Médio serão convidados a identificarem as práticas da proposta educativa de Steiner, com foco na importância dos sentidos nessa pedagogia. Tendo em vista os desprazeres escolares levantados no Capítulo II quanto ao Ensino Médio, justifica-se a escolha dos professores nesse ciclo.

Serão realizadas entrevistas em três escolas que adotam a pedagogia Waldorf em diferentes regiões do país, pois há um interesse em investigar o problema da pesquisa em regiões com culturas distintas. As entrevistas serão, por motivo de dificuldade de deslocamento para longas distâncias, organizadas em formato online pela plataforma Google Meet. Cada escola a ser entrevistada contará com o depoimento de um professor do Ensino Médio. A pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) em que foi exigida a assinatura dos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a realização das entrevistas. Com o consentimento das escolas e dos participantes diretos, as entrevistas serão gravadas para posterior transcrição. Antes de sua realização, as entrevistas serão devidamente explicadas aos participantes, explicitando o interesse da pesquisa como um todo e da parte empírica. Os participantes terão acesso ao resultado das entrevistas antes da publicação do trabalho.

Foram selecionadas as seguintes localidades para a entrevista, sendo em escolas particulares de: Ribeirão Preto, São Paulo; Asa Norte, Brasília; e Itacorubi, Florianópolis.

4.3 NATUREZA DA PESQUISA E CONSTRUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

A natureza da pesquisa é teórico-exploratória, pois pretende analisar um fenômeno que foi pouco explorado: a possibilidade de prazer ou felicidade no Ensino Médio de escolas que adotam a pedagogia Waldorf. Segundo Antônio Carlos Gil (2017, p. 41) “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Por esse motivo possui flexibilidade, de

modo que possibilite diferentes conclusões quanto ao fato estudado. Outra característica que afirma o perfil teórico-exploratório da pesquisa é a abertura de criar hipóteses que podem vir a ser investigadas por novas pesquisas no futuro, tendo em vista a novidade e as possibilidades de novos questionamentos que o resultado da pesquisa pode carregar.

O movimento empírico da pesquisa estará vinculado ao estudo de caso, que irá investigar, por meio de entrevistas, as características da Pedagogia Waldorf e o terceiro setênio dos jovens, o Ensino Médio. A pesquisa de estudo de casos tem como característica um estudo em que possa fundamentar uma generalização para situações análogas, permitindo interferência, segundo Severino (2014). Ainda sobre a questão da generalização Antônio Carlos Gil (2012, p.12-13) defende que “os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.”

A metodologia que opta pelo estudo de caso leva em consideração esse recurso pretendendo lançar luz ao contexto real de conceitos abstratos ou até mesmo desconexos (Spricigo, 2014). Geralmente o estudo de caso é restrito a um conteúdo específico, necessita de preparo prévio por parte de quem pesquisa, pois possui questões que guiam o estudo e o direcionamento das respostas.

O estudo de caso nas escolas Waldorf selecionadas recorrerá a um fenômeno exclusivo ao tratar da investigação sobre a felicidade ou a falta dela na realidade das escolas Waldorf. Ainda que a seleção das escolas tenha pretendido analisar diferentes regiões do país, o estudo de caso não tem como intenção universalizar o resultado obtido dessas entrevistas.

Os primeiros capítulos da pesquisa contam com a fase exploratória do caso específico da pesquisa, apresentando em um âmbito teórico tipos de ensinamentos que já foram aplicados em outros momentos históricos ou ainda são vigentes na atualidade. Continuando o viés exploratório, serão desenvolvidas as entrevistas semiestruturadas com os professores de Ensino Médio de Escolas Waldorf no Brasil.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Após a coleta do material empírico, haverá outros processos para a análise de dados em três etapas, acolhendo aquilo que foi proposto por Flick (2013):

- a) inicialmente segmentar o texto narrativo que foi coletado nas entrevistas, eliminando todas as passagens não narrativas para que ocorra nesse momento a construção de seções formais;
- b) ocorre uma descrição estrutural dos conteúdos, especificando diferentes partes das narrativas;
- c) o autor orienta afastar-se dos segmentos específicos da vida e organizar um modelo organizacional em que seja possível definir as experiências dos entrevistados a uma estrutura processual.

A análise contará inicialmente com um movimento de transcrição, que ocorrerá a partir das gravações, que serão digitadas e depois analisadas. Posteriormente, será feita uma leitura flutuante do material bruto, compreendendo melhor o que é realmente pertinente para as conclusões da entrevista. Essa primeira análise, com característica de olhar flutuante, será cuidadosamente revista para que não ocorra perda de sentido na fase de categorização dos resultados. A pré-análise é um momento importante na análise de conteúdo, pois irá garantir a credibilidade da pesquisa a partir da melhor forma de categorizar os dados para os próximos processos da análise de dados (Sousa; Santos, 2020).

Os depoimentos serão os indicadores empíricos da análise do trabalho, a partir deles será possível desenvolver a descrição estrutural dos conceitos, que diz respeito à segunda parte da análise dos dados. A categorização dos conceitos na segunda fase consiste em analisar e comparar termos que aparecem mais de uma vez ao longo dos depoimentos. A tarefa de organizar essas categorias demandará construção e desconstrução muitas vezes, pois o trajeto a ser delineado será inovador para a pesquisadora e, conforme as necessidades que surgirão, o modelo específico da categorização será definido.

Em um último momento da organização dos dados coletados, a pesquisa pretende um agrupamento dos possíveis comparativos recolhidos por meio de uma tipologia ou “modelo organizacional” citado acima, com o formato de uma tipologia baseada na análise de diferentes narrativas:

Finalmente, você vai elaborar uma estrutura de caso coletando, agrupando e comparando achados recorrentes, conceitos básicos e características estruturais mais abstratas em diferentes passagens da análise sequencial. Por exemplo, você pode desenvolver uma tipologia baseada na análise de várias narrativas; pode identificar pontos de virada em

várias narrativas sobre as experiências de doenças que mostrem algum tipo de regularidade; ou pode, ainda, identificar que vários narradores passam a usar uma linguagem muito abstrata quando tratam do aspecto da terminalidade na narrativa da sua doença. (Flick, 2013, p .153).

Acolhendo a proposta de Flick para a organização final da análise de dados, será realizado um trabalho de imersão no discurso dos entrevistados para interpretar como compreendem o contexto escolar em que estão inseridos e entendem as características que podem ou não propiciar um ambiente que cause prazer. O próximo capítulo apresentará os resultados da parte empírica do trabalho, considerando o respeito ao modelo organizacional aqui apresentados e os objetivos da pesquisa. Além da organização dos dados coletados, o capítulo final apresentará as considerações finais da pesquisa.

5 SER FELIZ OU INFELIZ NA EDUCAÇÃO: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS NA ENTREVISTA COM PROFESSORES WALDORF

Fazendo a análise dos dados obtidos por essa pesquisa, que teve suas características metodológicas explicadas anteriormente, foi possível compreender os aspectos fundamentais vinculados ao problema norteador deste trabalho e aos objetivos que foram propostos.

Após a apresentação do formato epicurista de educação e um estudo que demandou paciência sobre os aspectos fundamentais da proposta educacional de Steiner, adentramos nas análises de alguns problemas e demandas da educação na atualidade. A pesquisa procurou aproximar-se da realidade escolar o máximo possível por meio das entrevistas realizadas com docentes inseridos no contexto atual do Ensino Médio em escolas Waldorf. Agora, por meio da análise de conteúdo, será feita uma apresentação da compreensão dos docentes sobre o prazer na educação e essa relação com o Ensino Médio atual na escola Waldorf.

Com o auxílio da análise de conteúdo foi possível construir a formação de unidades de registro e, em seguida, uma formação de categorias intermediárias até a conclusão de duas categorias finais. Dessa forma, aparecerão nesse capítulo as categorias finais e suas características.

A primeira etapa foi o ato de explorar o corpus documental desta pesquisa, fazendo uso de uma leitura flutuante, que capacitou, em um segundo momento, as unidades de registro serem organizadas. Assim, os agrupamentos foram sendo construídos por meio de comparações de questões recorrentes dos entrevistados.

Finalmente, você vai elaborar uma estrutura de caso coletado, agrupando e comparando achados recorrentes, conceitos básicos e características estruturais mais abstratas em diferentes passagens da análise sequencial. Por exemplo, você pode desenvolver uma tipologia baseada na análise de várias narrativas. (Flick, 2013, p. 152).

Relembrando uma importante passagem de Flick para a orientação dos agrupamentos, foi possível obter uma maior aproximação do material de análise nesse momento inicial com o uso de comparações de falas e os agrupamentos possíveis que esses resultados trouxeram. Com esse olhar mais atento ocorreu uma análise mais específica às questões que se apresentavam mais relevantes em comparação a outras mais singelas. Assim, foi possível organizar as categorias a partir de

agrupamento de palavras e reflexões repetidas nas distintas entrevistas, levando a pesquisa à necessária elaboração de resumos conclusivos em cada agrupamento.

O desafio esteve na organização das várias vertentes que a análise do corpus documental permitiu realizar. Para auxiliar a organização das categorias finais foram levadas em consideração os objetivos da pesquisa, além do referencial teórico da pesquisa. Desta maneira, as categorias foram elencadas a partir da leitura profunda e pormenorizada do material da transcrição das entrevistas. Ao final da organização, duas categorias foram construídas.

A primeira categoria foi valiosa para coleta de informações dos entrevistados quanto ao conceito de felicidade. As perguntas que geraram a categoria facilitaram uma análise das respostas dos entrevistados sobre a felicidade interna e a felicidade externa aos olhos da nossa sociedade sob o ponto de vista deles. O resultado dessa categoria foi a oportunidade de os entrevistados refletirem tanto sobre uma perspectiva pessoal sobre o ser feliz quanto das interpretações do mundo que os rodeia. A primeira categoria foi nomeada como “Sobre a felicidade do ser e a felicidade externa na sociedade” e foi importante para a aproximação dos entrevistados com o tema da pesquisa e os objetivos a serem traçados.

A segunda categoria, nomeada como “O desenvolvimento do prazer na educação e na atualidade da pedagogia Waldorf” oportunizou análises sobre o professor em sala de aula e sobre o desenvolvimento de seu trabalho, levando em consideração momentos ou ações de sua didática que provocam a felicidade. As questões também possibilitaram reflexões sobre o que possivelmente é, para o aluno, momentos de prazer na educação ou a percepção sobre a falta dela sob o ponto de vista dos professores entrevistados. Respostas contendo a noção de imediatismo dos alunos e a necessidade de entender o outro enriqueceram essa categoria, levando a conclusões e análises distintas para cada entrevistado.

Por fim, essa segunda categoria revela também reflexões sobre a Pedagogia Waldorf e o ensino prazeroso ou não para o Ensino Médio, entendido como o último triênio de vida escolar na escolar básica. Essa análise provocou importantes implicações sobre a Pedagogia Waldorf, pois a visão de cada entrevistado compreende um formato de educação e percepção sobre o contexto escolar em que está compreendido, além da capacidade ou não do- aluno alcançar o prazer pelo conhecimento nessa faixa etária.

Em respeito ao anonimato dos(as) entrevistados(as), foram evitadas as interpretações biográficas que pudessem expor suas identidades de alguma maneira. Os nomes fictícios foram criados pela pesquisadora, que são: Pedro, André e João. O zelo com os nomes garantiu o não comprometimento da análise de conteúdo.

5.1 SOBRE A FELICIDADE INDIVIDUAL DO SER E A FELICIDADE COLETIVA NA SOCIEDADE

A primeira categoria esteve diretamente relacionada com as questões iniciais da entrevista, que procuravam interpretar a felicidade sob o ponto de vista pessoal dos participantes e a visão quanto ao que a sociedade atual costuma pensar sobre o conceito. Essas questões foram escolhidas para dar início à entrevista justamente por carregarem o sentido fundamental da pesquisa quanto ao prazer de ser e existir e que, posteriormente seria analisado no contexto educacional para o Ensino Médio.

Por outro lado, os resultados desse momento inicial estão vinculados aos primeiros momentos de proximidade entre entrevistados(as) e pesquisadora, que procurou guiar o encontro para uma discussão aberta e livre. A pesquisadora teve o seu primeiro contato com a modalidade entrevista, e foi um momento de aproximação com seu próprio trabalho, mediante outro formato de análise da pesquisa.

Tendo em mãos os resultados dessa primeira categoria, foi possível definir o conteúdo em uma perspectiva dupla, com respostas quanto à “felicidade individual”, que tem relação com a visão do homem pleno e feliz individualmente, e a visão de “felicidade coletiva” dos participantes, com relação àquilo que compreenderam sobre o conceito atual para a sociedade. Para melhor exemplificar o tipo de extrato que levou a essa categorização, segue a fala de um dos entrevistados:

[...] acho que a gente lida com uma dualidade da felicidade, ela é uma realização minha mesmo, individual, e uma realização comum. Às vezes, a gente consegue colocar essas duas juntas, de forma autônoma. E na minha visão ao buscar os momentos da vida a gente está normalmente buscando uma satisfação individual ou ser assim (feliz) por meio de um grupo. (ANDRÉ).

A possibilidade de várias respostas para o conceito felicidade fez com que a entrevista abrisse um leque de análises sobre o tema. É possível perceber que o entrevistado Pedro também inicia sua interpretação da primeira pergunta conduzindo a uma discussão abrangente e que, assim como na análise de André, pode apresentar um confronto de definições para um único conceito, pois para ele “a felicidade pode ser fruto da tristeza, pode ser fruto de um estado melancólico, pode ser fruto de várias emoções. Que aparentemente são contraditórias.

Como posso estar triste e estar feliz ao mesmo tempo?” (PEDRO).

Desta maneira, o que motivou a pesquisadora a chegar a essa conclusão dos dados e a organização em duas séries foi a constatação de que as respostas de todos os participantes possuíam certa proximidade quanto à “felicidade coletiva” e quanto ao vínculo com o poder aquisitivo. No entanto, a visão quanto ao ser feliz individualmente ou internamente, possuiu particularidades nas falas de cada um dos participantes. Desta forma, as próximas análises quanto à entrevista estarão contidas nessa divisão.

Por fim, é possível notar que organização dos dados dessa categoria acabou por contemplar um dos objetivos específicos da pesquisa, que procurava “analisar críticas quanto aos ideais de felicidade/prazer na educação”. Cabe dizer que o trecho da entrevista com professores sobre as suas definições sobre o conceito de felicidade particular de cada um resultou em reflexões recorrentes sobre o que viveram ou ainda vivem em sala de aula, pois é um campo cotidiano da experiência de vida deles. Logo, algumas questões que posteriormente foram voltadas para a atuação na própria sala de aula ou para a pedagogia Waldorf, já haviam sido contempladas, em certa medida, pelas definições pessoais que fizeram ao início da entrevista, porém foram enriquecidas com outras análises.

5.1.1 A felicidade individual

A oportunidade de escuta de outros quanto ao ser feliz foi interessante, pois em muitos aspectos houve proximidade com as definições de prazer e ser feliz que a própria entrevistadora possui. Mas em outros momentos os entrevistados mergulharam em questões muito íntimas para

definirem o que os tornam realmente felizes, trazendo à tona reflexões filosóficas sobre essa questão e demonstrando que a felicidade pode ser muito complexa quando interpretada sob óticas diferentes.

Foi possível iniciar a análise pontuando a visão de Pedro sobre o que é a felicidade para ele. O entrevistado acredita que a felicidade é alcançada, entre tantas outras maneiras, quando está próxima de uma vida contemplativa. Ele refletiu que o ser pleno e feliz se encontra no simples fato de apreciar algo naquele momento em que está sendo realizado ou executado.

Quando eu escolho alguma coisa, eu já estou no sucesso. Então, não é nada disso que a sociedade coloca para os jovens. A questão é: faça algo, e aí vem a falta de paciência que os alunos têm, que as pessoas têm, que é tudo imediatamente. Porque quer o fim logo, não curte o processo. (PEDRO).

Com isso, Pedro apresentou sua crítica ao imediatismo da sociedade e de seus alunos, que perderam a consciência sobre o formato de prazer que o contemplativo pode vir a oferecer. Analisando a reflexão do professor, pode-se retomar as contribuições de Han (1959), já apresentadas, nelas as características de uma sociedade definida como “cansada” têm proximidade com o processo de rapidez e imediatismo.

A ausência do “curtir o processo” anunciada pelo entrevistado Pedro é, segundo Han (2018, p. 53), um empobrecimento intelectual da sociedade atual. Han defende que “vivemos em um mundo muito pobre de interrupções, pobre de entremeios e tempos intermédios” e, como consequência, a humanidade acaba por aderir características mecanizadas, sendo que “a atividade que segue a estupidez da mecânica é pobre em interrupções. A máquina não pode fazer pausas. Apesar de todo o seu desempenho computacional, o computador é burro, na medida em que lhe falta capacidade de hesitar”.

A resposta de Pedro continuou com uma análise pessoal dele quanto aos propósitos de vida. Para o entrevistado é fundamental possuir uma meta de vida estabelecida pelo próprio indivíduo. Usando os termos apropriados por ele é uma meta que “você se auto imputou”. A ênfase a isso é explicada pela constante interferência e manipulação do conceito de felicidade quando estamos no coletivo e, que muitas vezes, rouba do individual o que é o real sentimento. Prova disso, segundo

ele, é o imediatismo citado anteriormente, que nos limita a pensar na pressa por ações e resultados que nem sempre são necessários para nós, mas para a apreciação do outro.

Essa preocupação de Pedro quanto ao reconhecimento individual, saber estipular suas próprias metas e viver menos pela apreciação do outro foi analisada no primeiro capítulo da pesquisa pela visão de Rudolf Steiner. É pelo fato de alcançarmos o autoconhecimento “termos o sentimento de nós mesmos, e, com a percepção das coisas, sentirmos prazer e dor, é que vivemos como seres individuais, cuja existência não se esgota em sua relação conceitual com o mundo restante” (Steiner, 2022, p.102). Steiner permanece nessa reflexão em sua autobiografia, *Minha vida* (2016), com uma visão pertinente ao tema sobre o “entendimento de si” dos indivíduos. Além disso, relaciona esse sentimento com o entendimento do mundo, e que ampara a afirmação de Pedro sobre a importância do sujeito com menor “interferência” para poder decidir o que deseja em sua realidade. Sobre a importância de pensamentos próprios e a necessidade de vivência interior, o filósofo afirma:

[...] minha preocupação constante era manter (na obra *Filosofia da Liberdade*) plenamente desperta, na exposição de meus pensamentos, a vivência interior de modo a inseri-la no conteúdo desses pensamentos. Isso confere aos pensamentos o caráter místico da visão interior, mas também torna essa visão igual à contemplação sensorial exterior do mundo. Quando se chega a tal vivência interior, não se sente mais nenhum contraste entre conhecer a natureza e conhecer o espírito. Haverá clareza de que o segundo processo é apenas a continuação metamorfoseada do primeiro. (Steiner, 2016, p. 149).

Steiner compreende a necessidade de identificação de quem somos, “conhecer o espírito”, para a compreensão da natureza, sendo um processo de descoberta que está vinculado ao conhecimento do mundo. Isso implica que é possível reconhecer na fala do professor Pedro, sob um ponto de vista crítico de Steiner, que os jovens do terceiro setênio de sua escola podem estar sofrendo um distanciamento não apenas de si, mas do universo em que vivem como um todo, pois “o próprio corpo humano pertence ao cosmo” (Steiner, 2016, p.98).

Por fim, o professor Pedro, que tem grande vínculo com a filosofia, faz referência às teorias teleológicas para melhor explicar o conceito de felicidade sob o ponto de vista contemplativo. Tais teorias propõem um trajeto a ser cumprido, mas têm como um objetivo maior a finalidade de algo, ou seja, o resultado daquilo que será alcançado. Entretanto, Pedro acredita que o processo de algo já é a própria felicidade e que não deve ser anulado ou obscurecido pelo fim último. Segue trecho da entrevista que carrega esse ponto de vista do professor.

Eu dei aula na faculdade de música por muitos anos. E a felicidade está vinculada a você estar com seu instrumento e tocando naquela hora. Você tá estudando o seu instrumento e isso já basta. Agora, a felicidade dos parâmetros (de hoje) é sempre um resultado, é sempre um final, é sempre conseguir algo. Então eu não toco instrumento pelo instrumento para aprender. Eu toco porque eu quero ser bom, eu quero gravar alguma coisa, eu quero ser famoso e quero ser rico e quero viver com prazeres que um dinheiro e que a fama lhe dá. Então, eu vejo que cada vez mais o modelo de felicidade não está no meio, mas está no fim. (PEDRO).

O depoimento do professor Pedro contribuiu para a reflexão do imediato e do contemplativo, mostrando a disparidade entre eles. Pedro já anunciava, nesse primeiro momento suas análises sobre a vida escolar e o perfil dos seus alunos no Ensino Médio com tom de preocupação quanto aos objetivos de vida dos jovens. Além disso, é possível colher da entrevista que o professor acredita na necessária análise íntima de seus valores e vontades para definir o que é felicidade para cada um.

A entrevista de João não difere desse ponto de vista, pois o entrevistado também crê que o sentimento de felicidade é algo bastante individual e por essa natureza é difícil de ser explicado por apenas uma vertente. O termo usado por João para melhor definir a felicidade é “plural”:

[...] as felicidades, as vejo como momentos em que nos sentimos felizes e o que gera esse sentimento é bastante individual” (JOÃO).

Sendo assim, o conceito está vinculado a momentos muito íntimos de cada indivíduo e dificilmente seria possível de interpretar dentro de uma única definição.

A forma de definir a felicidade aos olhos de João em suas numerosas definições fez a entrevistadora lembrar a dificuldade de definição do termo ao início da pesquisa. Por outro lado, o professor João também lembra que a diversidade de respostas sobre o conceito pode levar ao movimento de escolha conforme a adequação a algo. Sendo assim, foi possível lembrar que a presente pesquisa trata o termo felicidade aos olhos do filósofo Epicuro, sendo a felicidade “do ser e existir” o conceito ideal para os fins da pesquisa.

A entrevista com o professor André possuiu uma vertente filosófica sob um ponto de vista bem diferente dos outros entrevistados:

Eu acho que em primeiro lugar a felicidade é a possibilidade de se realizar na nossa plenitude, isso nos leva a uma dimensão bastante individual. Mas eu acho que não é apenas essa possibilidade, mas acho que a gente tem também a felicidade como uma realização compartilhada, a realização comunitária, vamos dizer. (ANDRÉ).

André utilizou uma reflexão sobre o Pré-socrático Heráclito e a teoria filosófica que sustenta para explicar que há uma constante luta entre a felicidade levando em consideração aquilo que é meu e o que é do outro. Esse filósofo da antiguidade defendia a ideia de que os contrastes e opostos são necessários para o funcionamento do universo como um todo. Com essa análise, André deu sua visão sobre o ser feliz e apresentou sua compreensão sobre a felicidade plena em dois planos.

O entrevistado afirmou que há uma eterna luta entre o eu e o que é do outro. Ele compreende “o outro” como aquele que nos aceita em nossas decisões e ações. Logo, a luta está entre alcançarmos os nossos desejos para atingir a felicidade e, ao mesmo tempo, dependemos da percepção “do outro” quanto ao que conquistamos. André parte de uma teoria antiga, “a visão de Heráclito em que há um constante conflito realmente, de buscar o que é nosso, mas também o que é o do outro, de aceitação. É uma avaliação o tempo todo do que é realmente ser feliz na medida em que o outro aceita o que é o meu, o meu ser feliz.” (ANDRÉ). É preciso observar que não é exatamente uma relação de dependência que o entrevistado afirma, mas uma necessidade natural que temos de viver em comunidade e, por consequência, desejamos as aprovações “do outro”, do grupo ao nosso redor.

O tópico quanto à felicidade interna permitiu compreender a visão dos entrevistados sobre a importância de viver bem no coletivo, mas acima de tudo a relevância da felicidade interna a partir do autoconhecimento. Fazendo uma breve aproximação dos relatos dos três entrevistados, a intimidade com a plenitude interna foi percebida como necessária para o seu reconhecimento individual dentro de um grupo e para seu reconhecimento como parte de algo maior, como exemplo o entendimento de si participante da natureza.

5.1.2 Os desdobramentos da felicidade coletiva

Esse subtítulo fez-se necessário por demonstrar um traço semelhante entre os entrevistados. Todos os três participantes levaram em consideração a felicidade atual aos olhos da sociedade, aliada à noção de lucratividade.

Inicialmente será apresentada a consideração de João. Nela há a defesa de poder aquisitivo para alcance da felicidade e o predomínio de constante busca por ela. Isso ocorre por ser, atualmente, uma conquista superficial e não definitiva em seu ponto de vista.

Segundo João essa busca rotineira acaba por transformar-se em busca rotineira. Isso ocorre em razão da necessidade de ser gerada por meio da conquista do lucro, que é também algo passageiro. Ele completa o raciocínio dizendo que “na sociedade capitalista, fomos levados a crer que o poder aquisitivo geraria felicidade. Com isso, busca-se mais e mais e, como não é possível sentir-se feliz o tempo todo, isso acaba tornando-se um ciclo de busca constante.” (JOÃO).

Para André, a busca por satisfação e prazer a partir do dinheiro está relacionada a outros aspectos comuns da sociedade atual, como a necessidade de ser visto e conhecido, além da importância dada ao reconhecimento no meio social e também por pessoas desconhecidas. Por outro lado, a questão financeira também desperta algo interessante na análise de André, pois a relação trabalhista com o retorno financeiro é verídica, porém o trabalho valoriza a relação de felicidade comunitária, anteriormente sustentada pelo entrevistado na visão de luta participação do outro para legitimar a felicidade. Desse modo, o trabalho aparece como algo necessário para o saber viver em comunidade e contribui para a transformação do individual a partir da demanda de ações e atitudes exigidas pelo ato de trabalhar.

O professor André acredita no trabalho como algo fácil de entendimento para felicidade, pois o sentimento de felicidade do ser em sua plenitude está na execução das coisas, no empenho de buscar algo. Por meio do trabalho há uma noção de esforço para alcançar a felicidade. No entanto, a juventude - muitas vezes sedentarizada em diferentes aspectos - pode sofrer mais com a elaboração do *saber ser* pelo fato de demandar energia, exigir uma busca para a obtenção do saber.

Entramos assim na visão de felicidade construída pelo trajeto de algo e não pelo simples resultado, também sustentada no último tópico pelo professor Pedro.

A declaração do professor André apresentou dois pontos de proximidade com o conceito de felicidade do filósofo Epicuro, que auxiliou a pesquisa a sustentar o conceito de felicidade. O professor afirma não somente a necessidade do outro para a conquista do prazer aos moldes da teoria epicurista, como também lembrou um ponto importante do modo de vida epicurista, a autossuficiência a partir do esforço exercido pelo ato de trabalhar. Quanto a esse último aspecto- a autossuficiência-, o entrevistado ainda reflete sobre a necessidade de desconstrução do romantismo que normalmente está vinculado à conquista de maneira “fácil” da felicidade e que, em sua opinião, encanta os alunos na juventude.

[..] eu vejo muito o mundo do trabalho como aquilo que muitas vezes nos coloca em contato com a realização, geralmente aquilo que nos traz para a busca da felicidade, porque eu acho que é um grande perda que a gente tem é imaginar cair nesse conto, quase que uma visão mítica que a felicidade vai vir até mim, eu posso não fazer nada e ser feliz então parece que isso é o grande encanto, uma sedução para a juventude que um em um milhão, que eu posso fazer o caminho igual ao dele e eu vou conseguir. (ANDRÉ).

Quanto à noção de “encantamento” que a palavra felicidade pode provocar nos jovens, o professor Pedro comunga da mesma opinião do depoimento de André. Pedro acredita que os prazeres que o dinheiro e fama oferecem, são hoje, os motores do conceito de felicidade em uma análise coletiva, ou seja, sob o ponto de vista social e não pessoal. Mais uma vez o professor retomou a análise sobre “o fim último de todas as coisas”, noção que reduziu os prazeres humanos a simples momentos voláteis enquanto o processo das conquistas é ignorado pela sociedade:

A felicidade está em ser bem-sucedido. Aí coloca a questão de sucesso como um fim. Mas sucesso vem de suceder e não quer dizer um meio. Quando eu escolho alguma coisa, eu já estou no sucesso. Então não é nada disso que a sociedade coloca para os jovens. (PEDRO).

Esse subtópico apresentou o resultado das análises das entrevistas quanto aos padrões atuais daquilo que o grupo participante da pesquisa acredita ser felicidade. Aqui, todos os entrevistados apresentaram de alguma maneira as características voláteis do capitalismo, como os encantamentos passageiros, uma ambição por felicidades rápidas e a pouca energia que normalmente deseja-se gastar para obter a felicidade.

5.2 O DESENVOLVIMENTO DO PRAZER NA EDUCAÇÃO E NA ATUALIDADE DA PEDAGOGIA WALDORF

Essa categoria foi desenvolvida a partir da análise de trechos das entrevistas que demonstravam a contribuição da educação para a felicidade e seus envolvidos, sob o ponto de vista dos professores. As questões que nortearam a categoria estavam relacionadas aos jovens e à sua alegria quanto ao estudo a partir de projetos educacionais. Além disso, dá ênfase à felicidade que esses projetos - e a própria atuação em si – poderia proporcionar, também, aos professores. Há também nessa categoria a apresentação dos extratos das entrevistas que permitiram analisar o olhar de cada um dos professores envolvidos sobre a felicidade na pedagogia Waldorf ou a sua ausência, levando em consideração diferentes aspectos de suas vivências.

Os relatos que compuseram essa categoria permitiram refletir quanto a um dos objetivos específicos da pesquisa ao apresentar experiências pedagógicas que ocasionaram ou não felicidade nas práticas do Ensino Médio nas escolas Waldorf aos seus envolvidos, sob um ponto de vista dos professores. Os relatos quanto a essa pedagogia partiram da vivência de cada um dos professores e suas observações quanto ao desenvolvimento da pedagogia em suas escolas.

Para início das exposições dos resultados é oportuno iniciarmos com a fala de João, pois apresenta uma visão ideal daquilo que deveria ser o papel da educação. Para esse entrevistado há felicidade na educação à medida que o novo aparece aos olhos do estudante de forma a deixá-lo

“empolgado pelo inovador que acabou de alcançar.” (JOÃO).

Além do novo raciocínio, o prazer está presente também quando o aluno do Ensino Médio percebe novas habilidades que conquistou.

Quanto a seu próprio desempenho, João afirma que

“a Pedagogia Waldorf se propõe a promover espaços de construção de uma nova sociedade, com pessoas livres e respeitadas. Sinto-me feliz por ser parte dessa construção, quando ajudo a promover a aprendizagem e o bem-estar a algum/a estudante.” (JOÃO).

A fala de João quanto ao viver com o outro e sentir-se feliz com o “bem-estar” do outro não necessariamente define a felicidade no formato pedagógico aqui estudado, mas reflete sobre uma proposta de relações entre os indivíduos em que, sob o ponto de vista de João, contribui para as aproximações e menos para o isolamento.

Sobre esse aspecto é relevante fazermos um vínculo com a obra de Han (2017), que apresenta a cultura da sociedade de cansaço. Dentre as várias características por ele apontadas para definir o indivíduo da sociedade do cansaço está aquela que ele nomeia como “infarto da alma”, que ocorre graças ao excesso de elogios e visões positivas voltadas para o sujeito isolado em sua luta pelo desempenho. O autor compreende que a sociedade do desempenho, que ocasiona o cansaço extremo, desenvolve “um isolamento solitário, que atua individualizando e isolando” Han (2017, p.71).

É possível analisar na fala de João que a experiência que procura – e pode já ter encontrado – é muito distante da sociedade do cansaço e do desempenho no que diz respeito ao isolamento. João afirma em sua fala que o que provoca o sentimento de felicidade em suas atitudes pedagógicas tem relação com o comunitário, com ações que ocasionam o “bem-estar” não individualizado ou narcisista, mas o conforto do outro.

Em oposição à visão otimista de João, Pedro apresenta a dele. Acredita que a felicidade legítima é algo difícil de ser encontrado pelos alunos na medida em que são ainda muito imaturos para determinarem suas escolhas quanto ao que realmente os fazem felizes. Biologicamente falando, Pedro define que o cérebro dos alunos do Ensino Médio, ainda em formação, não facilita as escolhas assertivas de tal forma a saberem o que realmente faz a felicidade surgir. Para ele:

[...] o jovem, ele não tem isso. Ele está nesse conflito. Não sabe pensar direito os riscos e os ganhos. Essas semanas mesmo, parei minha aula, tive

que conversar com os alunos, justamente isso, que a postura apática, de não gostar de uma disciplina ou de outra! Porque eles vão especialmente nesse prazer que a gente tá falando, um prazer imediato. (PEDRO).

Han (2018) pode ser mais uma vez revisitado, porém com outro olhar, para analisarmos a fala do professor Pedro. As características dos alunos que o professor define como de um “prazer imediato” é definido pelo filósofo sul-coreano como um movimento do mundo dos “enxames”. Um mundo muito vinculado aos sistemas digitais que aglomeram ocasionalmente e têm posicionamentos sempre muito efêmeros e instáveis. “A volatilidade se destaca. Além disso eles frequentemente passam uma impressão de serem carnavalescos, lúdicos e descompromissados” Han (2018, p.30).

Quanto à noção de “lúdicos” apresentada por Han, o professor Pedro relata sobre as falas espontâneas que deixam transparecer a alegria que sentem no uso de drogas e imaginam ser essa a ação que mais provoca felicidade.

[...]na nossa escola a gente tem muitas questões de uso de drogas, por exemplo. Então, se o aluno ele chega no 12º ano, 11º ano utilizando drogas, tem uma coisa errada nessa ideia de felicidade. Ninguém vai usar drogas se não tem aquela meta, aquela questão de onde eu quero chegar, né? Que homem eu quero ser? Então, essa ideia de felicidade ela está muito vaga na minha visão para a escola. (PEDRO).

As diferentes emoções e o corpo entregue às diferentes oscilações de hormônios privam os alunos de entenderem o que é a felicidade plena, segundo o professor Pedro. Uma solução para esse conflito em que o aluno do Ensino Médio se encontra e a parceria da escola com todo esse movimento do adolescente seria a abertura de espaços para a fala desses jovens. O professor afirma que a estratégia do ouvir em rodas de conversa em que a fala e a escuta sejam respeitadas, torna o momento propício para a aproximação dos jovens à realidade da educação.

Então, eu não vejo outra possibilidade, como se sentar, conversar de peito aberto, o aluno se abrindo e você também como professor, sim, se abrir, colocar as suas fraquezas também, né? E não ser aquele professor que pensa

que sabe tudo, que professor tem muito disso também, né? Acha que a palavra final, essa palavra dele. Então é a abertura. (PEDRO).

Pedro apresentou não apenas a sua visão daquilo que acredita que o aluno precisa para ser realmente feliz em uma educação como também apontou para a necessidade de mudança da postura de professores rotulados como “detentores do saber”. É importante lembrar que no segundo capítulo da pesquisa as análises revelaram a fragilidade do papel do professor quando colocado em uma distância grande de seus alunos, como se possuísse um outro formato de vida ou saberes superiores aos de seus alunos, pressionando uma relação sem proximidade entre docentes e discentes. O professor não é um ser engessado e sem personalidade (Barros; Louzada, 2007). O educador apresentado por Pedro é aquele que se permite em roda de conversa uma exposição saudável de seus valores, como um aluno também é convidado a expor-se para a evolução de sua formação.

Pedro continua sua reflexão afirmando que momentos como os da roda de conversa deveriam ser recorrentes em sua escola. Ele afirma que já tentou, mas sem sucesso, implementar um trabalho com foco na educação emocional e diz que

[...] em educação emocional o jovem de hoje não vai conseguir entender todo esse processo que ele passa. (PEDRO).

É pertinente lembrar que nas análises teóricas da pesquisa Hannah Arendt (2020) com foco nas questões educacionais, sobre a necessidade de implementar subjetividade e emoções no sistema. Para a filósofa contemporânea é necessário findar com uma educação distante do mundo do educando em que é percebida apenas ordens dos adultos e pouco olhar para o aluno. A autora afirma, assim como o entrevistado Pedro nota, que o educando permanece em um mundo isolado quando a tirania também infiltra na educação. O estímulo de rodas de conversas e uma educação emocional é uma possibilidade, para Pedro, de romper com a “tirania” dos adultos na educação.

O entrevistado André, quando convidado a refletir sobre a educação e a aliança com o sentimento de felicidade, mergulhou em uma reflexão a respeito do olhar atento ao outro. Para ele, a necessidade que possuímos de nos afirmar – e de maneira saudável- a partir do olhar do outro é uma característica humana e, naturalmente, também está presente no campo educacional. O

professor afirma ser importante estar atento a todos, seja a uma criança, ao adolescente ou a um colega de trabalho, pois entender o outro é um processo para encontrar a felicidade individual na medida em que você precisa de entendimento do outro sobre o que ocasiona a sua felicidade. É na verdade uma análise cíclica do “transforma-se em um ser feliz” com o auxílio do outro constantemente. O trecho abaixo apresenta os argumentos do professor sobre essa questão.

[...] no trabalho pedagógico, por exemplo, a gente está interessado em saber quem é esse com quem a gente lida. Seja uma criança, um adolescente, um colega com o qual a gente trabalha junto. Às vezes, isso é um olhar nosso também, cheio de uma vontade de compreender o outro, de entender o outro. A nossa melhor ferramenta, nossa maior ferramenta realmente são os conhecimentos do desenvolvimento humano, principalmente quando a gente está lidando com culturas diferentes ou com idades diferentes ou com ideias diferentes. Mas a gente sempre está olhando a partir da nossa perspectiva. Eu acho que quando se constrói um ambiente, vamos dizer, comunitário, a gente tem a tendência a acordar o que é esse ponto comum, de uma forma mais ampla do que o momento pedagógico ou o trabalho na sala, trabalho com uma turma. Então eu acho que é importantíssimo para essa visão de felicidade princípios de bases filosóficas que nos orientam, nos ajudam. (ANDRÉ).

O que o professor declara é que o ambiente favorável à coletividade contribui para o melhor entendimento do “ponto em comum” que nos auxilia a entender o desenvolvimento humano e suprir nossa necessidade de entender o outro. Como professor de filosofia, naturalmente André aponta a necessidade que deveríamos ter em recorrer mais a filósofos que explicam essa visão de felicidade a partir do entendimento dos sujeitos que nos rodeiam.

Por fim, André reflete sobre os prazeres que podem ser alcançados por um professor. Dentro dessa reflexão específica algo que muito chamou a atenção foi a análise quanto ao olhar único a ser direcionado ao aluno. O que o professor orienta em sua fala mais especificamente é para as avaliações, que podem fazer com maior liberdade na escola Waldorf, pois o aluno é avaliado em seu desempenho sem comparações com os demais, levando em consideração os avanços

individuais e não os coletivos que ignoram as especificidades de cada indivíduo. Dito isto, é importante entender que esse aspecto é fundamental para André compreender que suas práticas estão mais próximas dos valores para alcançar a felicidade como educador ao observar a evolução do aluno a partir dessas práticas de avaliação humanizadas.

A fala do professor torna-se ainda mais importante quando nos orienta a respeito da necessidade de intimidade com a vida e a história do aluno para ser possível notar a sua evolução. Tal característica é aspecto importante da Pedagogia Waldorf. Essa afirmação casa exatamente com o pensamento já apresentado por André sobre o professor que procura o coletivismo para melhor compreender o particular, o grupo auxilia na definição do individual. Podemos concluir que perceber as demandas do outro colabora para a ação de investigar a humanidade de um jovem no Ensino Médio.

Dentro do processo individual uma das coisas que diferenciam muito o aluno é o reconhecimento de que existem aptidões, capacidades diferenciadas entre os alunos. Como eu vou avaliar, por exemplo, e dar nota de desenho entre dois alunos. Mais importante do que dizer qual daqueles trabalhos está mais bonito, seria qual daqueles alunos superou as próprias limitações durante esse processo e isso aos poucos é reconhecido né por eles mesmos no ensino médio. Então isso se dá muito visivelmente nas artes, num âmbito de um texto, de um capricho numa geometria, no âmbito da participação numa aula, nos relatórios feitos nas aulas, por exemplo, de geografia, química, biologia. E quanto a isso muda de um aluno para ele mesmo. (ANDRÉ).

Por fim, o professor distingue essa prática em relação a outras escolas que já havia trabalhado. Ele recorre à Pedagogia Waldorf para afirmar que a sua atuação como professor e, conseqüentemente, sua alegria na prática docente está muito ligada à liberdade que a proposta curricular de sua escola muitas vezes permite.

Sendo assim, definir se a educação atual oportuniza ou não a felicidade abriu um grande leque de conclusões nas análises dos professores. Há nos relatos professores felizes com seus projetos e vivências com os alunos, a ponto de considerarem que sua visão quanto à educação e a felicidade é compatível na atualidade. Por outro lado, outros momentos trouxeram a aparente

fragilidade da educação atual e da pedagogia Waldorf na conquista da educação emocional e, por consequência, do alcance da felicidade. Os resultados desse subtópico já abriram interpretações importantes para a análise do Ensino Médio na atualidade da pedagogia Waldorf, que será foco do próximo subtópico.

5.2.1 A pedagogia Waldorf e o Ensino Médio na atualidade

Esse momento da análise possui um aspecto importante para a pesquisa, pois aqui será apresentado o ponto de vista dos entrevistados quanto à possibilidade de a Pedagogia Waldorf ser uma proposta que atualmente possibilita um maior prazer aos jovens do Ensino Médio pela educação, comparado ao ensino hegemônico nas escolas. A riqueza dessa categoria está em observar que professores de diferentes localizações do país possuem diferentes pontos de vista sobre o que a pedagogia em questão pode ou não oportunizar, levantando críticas tanto positivas quanto negativas ao formato educativo tratado.

As questões que nortearam essa categoria direcionavam os entrevistados a refletirem sobre a possível comparação que os alunos de suas escolas faziam com as outras formas de ensino, levando-os a perceberem os pontos positivos e negativos do formato educacional em que foram inclusos. Outro ponto levado em consideração para construir a categoria foi a reflexão dos professores quanto aos pilares estruturais da Pedagogia Waldorf que podem oportunizar o prazer de “ser e existir” no terceiro setênio.

A primeira entrevista a ser analisada sobre esse aspecto é a de João, que oferece diferentes argumentos para pensar na positividade da Pedagogia Waldorf para o Ensino Médio.

Pedagogia Waldorf tem por premissa estimular o pensar livre dos estudantes e isso, por si só, é prazeroso, pois cada pensamento tem espaço para ser expresso. Não se é estimulado (o aluno/a) seguir o pensamento de outras pessoas. Além disso, a expressão artística tem muito espaço para se manifestar (desenho, pintura, crochê, tricô, marcenaria, canto...) e por meio dela o jovem entra em contato com outras habilidades e desafios e, à medida que pratica, pode sentir-se feliz com as conquistas próprias. (JOÃO).

O entrevistado oferece diferentes argumentos para apresentar as possibilidades de prazer oferecidos na prática de ensino da Pedagogia Waldorf. Dentre elas está o reconhecimento da individualidade de cada aluno, questão já apresentada pelo entrevistado André anteriormente. Quanto à expressão artística, há uma reflexão na fala do entrevistado sobre o espaço de liberdade que essa prática oferece pelo fato de desafiar as habilidades dos alunos e provocar descobertas positivas em cada conquista do estudante após a conclusão de seu trabalho.

Outro aspecto que aparece nas respostas do professor sobre as características da Pedagogia Waldorf, com a finalidade de qualificá-la como diferenciada em relação às formas educacionais convencionais, diz respeito à comunidade escolar. João afirma que a garantia de ligação entre as pessoas está na proximidade dos indivíduos da comunidade escolar como um todo. A realidade de cada família é conhecida pela comunidade escolar, garantindo afinidade e maior humanidade à prática da educação.

A reflexão continua sobre esse aspecto quando o entrevistado declara que os jovens do Ensino Médio da Pedagogia Waldorf sentem-se participantes dessa comunidade e isso torna-se fundamental, pois passam a compreender o seu papel no meio social e sua importância para um grupo externo ao familiar.

Para contribuir com as reflexões positivas sobre a Pedagogia Waldorf, o professor André declara que o material construído pelos próprios alunos é um ponto muito positivo para o prazer pelo conhecimento por meio da arte. É relevante enfatizar sempre sobre a importância da arte na Pedagogia Waldorf, pois para essa pedagogia “a arte é a alma da educação. As atividades artísticas estão inseridas na metodologia de ensino Waldorf. Quando a própria educação precisa se tornar uma arte, a obra artística passa a ser a aula, o encontro humano, o que acontece na relação entre docente e discentes.” (Bach Junior, 2020, p.6). Comparado a outros formatos educacionais, a produção do próprio material não limita o aluno a um movimento de competitividade, pois há uma oportunidade de avaliar o olhar individual de cada sujeito sobre um tema específico. Ele afirmou que os alunos compreendem esse sistema diferenciado de olhar para o desenvolvimento deles e sentem que o ambiente escolar tem como característica uma visão humanizada.

Outro relato de André quanto a essa “liberdade dentro da proposta curricular” diz respeito à mobilidade do corpo docente em planejar o seu próprio material:

[...]a gente tem materiais pedagógicos que se eles são bastante categóricos. Mas eles são bastante reverenciados dependendo do professor. Então circula, lógico, entre nós, mas ao mesmo tempo a proposta é sempre que esse material pedagógico seja revivido, refeito a partir da experiência de cada educador. Tem materiais base, materiais produzidos pelos próprios professores com base na demanda ou material específico da Pedagogia Waldorf, geralmente materiais específicos fruto, às vezes, de compilações. (ANDRÉ).

O entrevistado André também avaliou como ponto positivo da pedagogia Waldorf as vivências que ocorrem em cada ciclo da escola em conformidade com os períodos da vida dos alunos. Ele declara que se torna mais fácil o prazer pelo conhecimento quando a pedagogia direciona um conteúdo pertinente ao ano de vida do aluno, facilitando o interesse do estudante ao conteúdo, principalmente quando há abertura para relatos do cotidiano dos educandos. Para o professor tais relatos da vivência dos alunos e dos docentes no processo de produção da Pedagogia Waldorf permite notar um diferencial em relação às pedagogias hegemônicas da atualidade. Sobre o tema, André diz que “é uma grande riqueza que eu não encontrei em outros espaços escolares da minha experiência como professor e essa condição é refletida na atuação profissional.”

As experiências das vivências e do cotidiano aliados ao conteúdo dos alunos é um diferencial dessa pedagogia aos olhos de André e valorizado por estudiosos da educação, como Jonas Bach Junior (2020). Para o estudioso, é uma característica que garante movimentos distintos à alma dos envolvidos no projeto pedagógico Waldorf, pois a metodologia que permite movimentos históricos e oscilações dependendo da necessidade de seus envolvidos, deveria ser a priorizada:

A Pedagogia Waldorf tem necessariamente uma metodologia de ensino, mas ela não se reduz ou limita a isso. Até como corpo da educação, a metodologia tem sua faceta histórica, sua necessidade de transformação ao longo do tempo. Pois a infância, as famílias e a geração dos educadores possuem igualmente uma historicidade. No entanto, a metodologia, como o corpo, é somente a parte perceptível do fenômeno educacional e, por isso, a dimensão da educação que mais ocupa o centro da atenção. Tornar a educação uma arte em si é o que efetiva a alma da educação. (Bach Junior, 2020, p. 6).

Como exemplo o professor expõe o contato da geometria, que além de ser apresentada no período considerado certo pela Pedagogia Waldorf, contribui para o aluno dar sentido a esse conteúdo a partir de uma experiência vivida. A aliança entre matemática e a vida no décimo sexto ano de vida dos alunos tem mais lógica quando os alunos analisam um terreno não uniforme durante uma semana e aplicam a geometria para estudar o espaço a partir daquilo que estudaram.

Um outro exemplo desse formato de experiência que ocorre no Ensino Médio, segundo André, ocorre em uma viagem tradicional do período de ensino que permite que os alunos façam uma reflexão da jornada de vida deles com as experiências da própria viagem do grupo. A viagem, que ocorre no décimo sétimo ano de vida, estimula o aluno a ir “ouvindo uma história de jornada de vida de um personagem, que tem a ver com o Rei Arthur. Então, se conta essa jornada de vida e ao mesmo tempo vai se perguntando quem eu sou e para onde eu vou” (ANDRÉ). O professor afirma que esse tipo de vivência é o que garante lógica ao ensino, pois envolve o estudante e os próprios professores a situações mais práticas e reflexivas sobre os conteúdos aplicados em sala de aula.

Cabe lembrar que Steiner defende em sua obra e para a pedagogia Waldorf o sentimento de pertencimento em relação ao mundo que há em nós, ainda que em muitos momentos nós nos coloquemos independentes diante do mundo. A jornada relatada pelo professor André, voltada para o Ensino Médio, aparentemente favorece o encontro entre os educandos e o mundo:

[...]nós nos tornamos conscientes de nossa contraposição ao mundo. Nós nos colocamos diante do mundo como um ser independente. O universo se nos apresenta como dois opostos: *eu e mundo*.

Erguemos essa divisória entre nós e o mundo assim que a consciência resplandece em nós; mas jamais perdemos o sentimento de que ainda assim pertencemos ao mundo, que existe um laço que nos conecta a ele, que não somos um ser situado fora, e sim no interior do universo. (Steiner, 2022, p. 36).

O trecho justifica uma das características do Ensino Médio na Pedagogia Waldorf, assim como a jornada relatada pelo professor. Essa característica está vinculada à necessidade de introdução de grandes fatos históricos e entendimento do mundo para a melhor compreensão do indivíduo em seu próprio contexto, pois “são perspectivas sobre onde e como podem dar um contributo significativo a nível mundial no futuro” (Rohde, 2022, p. 8).

Quanto aos aspectos diferenciados da pedagogia Waldorf e relação às demais formas pedagógicas, o professor identifica o rompimento com limites que dificultam a liberdade e o próprio desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio:

[...] a educação e a felicidade elas vão se aproximar mais ainda quando a gente tiver principalmente na educação fundamental e média mais existência das vivências e menos esse processo de ensino-aprendizagem. Eu acho que isso dentro dessa proposta pedagógica que a gente trabalha existe essa ideia da vivência preponderar, mesmo dentro dessas formas da escola, que impedem muitas vezes a felicidade. Como uma grade de horários, as cadeiras e carteiras enfileiradas, ainda que se rompa com isso em alguns determinados momentos da aula, que se **tenha uma metodologia para abrir salas fazer ao ar livre, em ritmos de contração e expansão, ou fazer experiências nas turmas maiores**, ainda assim a gente tem vários elementos que nos afastam dessa união entre educação e felicidade. (André, Grifo nosso).

É importante lembrar que o professor leva em consideração vários aspectos “tradicionais” das pedagogias hegemônicas para apresentar a sua crítica ao sistema majoritário na educação do Brasil, como a dificuldade de transformar o layout das salas. Mas um ponto em especial, valorizado no movimento do *Pensar* no terceiro setênio é apontado pelo professor e pelo nosso grifo. O *Pensar* dos alunos do Ensino Médio Waldorf tem foco nas vivências e no vínculo delas com o aprofundamento da ciência, que demanda o “fazer experiências” para aproximação do conteúdo teórico para as práticas da vida no nível mundo (Rohde, 2022, p.8). Isso permite entendermos que, para o professor André, o exercício da ciência/ *Pensar* nessa fase da pedagogia Waldorf são elementos que aproximam o jovem de sua escola à noção de felicidade.

Porém, o entrevistado André também contribuiu com críticas àquilo que ainda não é alcançado nem pela pedagogia Waldorf, tampouco por outras formas de pedagogia. Ele declara que a felicidade e a escola que trabalha ainda não estão completamente em compasso. André diz que não possui “essa vivência, dessa escola que reúne a felicidade e a educação. Eu acho que eu tenho a vivência de uma escola que busca esse caminho, mas que não encontrou ainda” (ANDRÉ).

Dentre os problemas que encontram-se no Ensino Médio e que dificultam o caminho para a felicidade está a ausência de liberdade no criar o “novo”, e ele declara:

Esses limites que as correntes pedagógicas encontram, hoje a Waldorf também encontra, apesar de propor muitas vezes uma liberdade de criar, acaba fazendo cópia também. Mas esse princípio do profissional contar as próprias histórias, vivenciar isso antes, transformar o conteúdo que chega, esse princípio existe e ele é muito interessante até que ponto a gente vai usá-lo ou não, aí varia de professor para professor. (ANDRÉ).

Sobre o trecho, André reflete sobre a mobilidade que deveria haver na prática da educação, de tal forma que essa pedagogia não fosse apenas uma simples repetição de outros momentos. Bach Junior (2020, p.8) apresentou reflexões próximas ao do professor André ao afirmar que “como corpo da educação, a metodologia tem sua faceta histórica, sua necessidade de transformação ao longo do tempo. Pois a infância, as famílias e a geração dos educadores possuem igualmente uma historicidade”. A reflexão dos dois, André e Bach Junior, direciona a uma visão sobre os limites dos professores aos se sentirem “confinados” a um modo apenas de fazer educação, além dos próprios limites da educação quanto às mudanças culturais para cada realidade escolar.

Por fim, a entrevista do professor Pedro apresentou um ponto de vista diferente dos outros dois entrevistados. O professor, que atua como professor de filosofia para o Ensino Médio da escola, afirma ser complicado entender a felicidade do “ser e viver” na vida dos estudantes. Suas respostas às questões anteriores já apresentavam uma crítica ao entendimento de prazer aos olhos dos educandos atuais, principalmente aos jovens do terceiro setênio por fatores externos e pela própria biologia do momento de vida em que estão. Porém, um outro argumento acompanhou a análise do professor nas duas últimas questões.

Pedro afirma que os apontamentos de Rudolf Steiner para essa faixa etária já não condizem com a realidade dos jovens da atualidade. Muito mudou desde o período que a teoria foi elaborada. O estilo de vida dos alunos e as características da sociedade são muito distantes das ferramentas pedagógicas que Steiner julgava pertinentes ao seu tempo. O projeto de Steiner está distante da nossa realidade, pois “a antroposofia é muito complexa.

[...]Tem coisas que não dá, não dá! São coisas que Steiner escreveu porque ele é um esotérico. E fica muito difícil, muitas vezes, a gente entender aquilo dentro do século XXI, 2024.” (PEDRO).

Um dos problemas que o professor também cita é a complexidade de manter propostas da pedagogia Waldorf que não são mais pertinentes aos jovens do terceiro setênio. Ele narra a dificuldade de lidar com os cadernos que são produzidos pelos alunos na pedagogia Waldorf. Para o professor o aluno do século XXI não entende a lógica do caderno proposto pela pedagogia:

O professor ele passa no quadro o caderno que vai ser o livro dele (aluno). Ele (aluno) vai estudar no caderno. Depois, ao contrário do que a gente está falando, aquilo faz você afastar cada vez mais da pedagogia. De dar autonomia para que o aluno apreenda pelos sistemas e aí acontece o seguinte... Muitos desses cadernos são cobrados depois para receber nota, o professor cobra o caderno para a nota depois que há uma soma de conteúdo. Muitos desses cadernos são feitos 1 dia antes de o aluno me entregar. [...] Então, tudo isso são questões que a pedagogia precisa rever, porque **é uma felicidade de não dar peso. Mas como eu falei, tem peso para os alunos**, por talvez acharem que está faltando alguma coisa. Porque os alunos vão para a internet depois para estudar. (PEDRO, Grifo nosso).

O que o professor relata sobre os cadernos é um projeto da pedagogia Waldorf que se torna obsoleto e anacrônico para os jovens da atualidade, carregada de tecnologia e informações rápidas. Além disso, é uma condição característica de nossos tempos, pois a educação apresenta-se aliada à noção de acúmulo de conteúdos, prezando mais pela quantidade de informações que pela qualidade daquilo que é estudado. A análise teórica da pesquisa apresentou uma crítica aberta de autores contemporâneos quanto aos excessos: “os excessos de ensinar, excessos de aprender e excessos de formar” (Correia; Pereira; Vaz, 2012, p.15). O professor Pedro afirma que sua escola, com a pedagogia Waldorf e uma proposta que proclama a “autonomia”, não está livre da pressão dos excessos quando seus alunos não se sentem satisfeitos com “apenas” o que o professor apresenta, sendo necessário recorrer à internet para a construção de seus cadernos em busca de notas.

Compilando a entrevista do professor até o momento é possível concluir que, para o entrevistado, os jovens do terceiro setênio têm ainda dificuldade em definir sabiamente o que oportuniza prazer, logo não reconhecem o prazer pelo saber e, por consequência, não administram a proposta de educação de Steiner. Assim, a proposta não atende às demandas dos jovens atuais, pois definem o que é prazer de maneira diferente de outros tempos, logo não compreendem o projeto destinado ao seu ciclo na pedagogia Waldorf.

É oportuno lembrarmos que para Steiner, fazendo aqui um contraponto com o relato de Pedro, acreditava ser o período biológico do terceiro setênio um momento de maturidade suficiente para administrar os conteúdos que elaborou para essa faixa etária. A proposta de Steiner era atingir nesses alunos o domínio do *Pensar* (Steiner, 2016), já que as outras atividades anímicas já tinham sido exploradas com o *Sentir* (segundo setênio) e o *Querer* (primeiro setênio).

No entanto, é importante notar que os outros períodos da pedagogia não possuem essa mesma definição para o professor, pois as estratégias e a composição pedagógica são outros. Para o entrevistado, elas oportunizam o prazer aos alunos naquele período, tanto no primeiro quanto no segundo setênio. Sendo assim, sobre o prazer nos diferentes períodos o professor relata:

[...] então eu não saberia te dizer propriamente é onde que está ali (no Ensino Médio). O prazer está no brincar a gente vê muito no primeiro sentênio. Que é muito legal, né? O mundo, o mundo é bom. Então as crianças, elas brincam muito. E a escola é uma reprodução da sua casa e tal [...]. Aí depois o segundo sentênio aqui ainda é prazeroso porque não tem provas, o mundo é belo, a arte é muito forte também. Então existe um prazer na atividade artística e no sentir. Um olhar que era muito legal nesse primeiro sentênios, né? E aí, pronto, o Ensino Médio a história é outra. **O Ensino Médio é a questão. Tem que ser muito revisto.** (PEDRO, Grifo nosso).

Em suas experiências de sala de aula o professor percebe que a ausência do “querer” nos jovens é grande. Isso ocorre em razão da falta de objetivos e essa ausência reflete no interesse do educando.

Então, na minha visão, na escola Waldorf, os jovens têm que sentir prazer em estudar. Falta o querer. Mas nós temos um ponto, você só vai ter o querer de estudar, se você tiver uma meta na sua vida, uma meta mais ampla. Se você não tiver uma meta mais ampla você não tem o querer. (PEDRO).

O que o professor argumenta “é que eles tenham prazer em estudar, tenham prazer e que não sejam alunos, sejam estudantes. A importância de ler, a importância de se inclinar ao conhecimento e ter prazer nisso”, demonstrando uma nova característica do *Querer* nessa fase e que, por desencontro com as necessidades atuais dos jovens, não foi estimulada com esse mesmo foco no setênio. Ou seja, a ausência “meta mais ampla” impede o bom desenvolvimento do conhecimento e da pedagogia proposta.

Quanto ao *Sentir*, mais estimulado no segundo setênio da pedagogia Waldorf, não é percebido em alguns momentos do último setênio também. O professor apresenta essa ideia enfatizando nos resultados do estímulo da arte em outras escolas e no segundo setênio da Waldorf. Além disso, relata que a “expectativa” criada para o desenvolvimento de sensibilidade artística e para o estímulo do sentir não estão presentes no último setênio da educação básica:

Então, acho que é preciso quebrar um pouco, né, essa coisa de achar que a pedagogia Waldorf é a única que vai formar pessoas eticamente pensativas e também pessoas com desenvolvimento atípico. É lógico que o aluno Waldorf por ter artes desde o Jardim, né? Ele desenvolve uma habilidade motora, pictórica melhor do que talvez outros alunos, né? Mas é outros alunos também de outras escolas também desenvolvem aspectos artísticos. Tem que lembrar o seguinte, porque a arte na Waldorf tentou ajudar o desenvolvimento do cérebro do lado direito, do lado esquerdo e fazer a conexão, para formar artistas. **Se a pedagogia que usa a arte não está fazendo porque alguns chega no 12º ano com essa inteligência interpessoal e intrapessoal, físico sinestésica espacial, as Artes não estão resolvendo[...] porque, era para formar artista ali. [...]** assim na Waldorf, resumindo, existe uma ideia de que há uma diferença e que as

escolas (as outras são escolas) é de alunos burguesinhos, que não querem nada com nada. E nós (professore) e os alunos somos mais especiais porque são mais artísticos. Tem que rever isso. (Pedro, Grifo nosso).

Nesse relato, o professor faz referência aos “poucos” resultados da arte no mesmo trecho em que relatou a dificuldade da produção do caderno de cada aluno. Por outro lado, podemos inferir que ele não está negando a importância da arte. Segundo ele

[...]uma pedagogia que tem a arte é uma maravilha, mas é óbvio, certo? É óbvio que a arte ela é importante, eu não preciso ir lá em elaborações e especulações altamente complexas para justificar que tocar um instrumento é bom.” (PEDRO).

Porém critica o resultado dela ao não chegar à fase do Ensino Médio da pedagogia, que pretende um resultado artístico muito mais expressivo em seus alunos.

Ele ainda relata que seus educandos sofrem pressões que muitas vezes são tidas como algo pouco existente na Pedagogia Waldorf, sendo inclusive um convite para a juventude permanecer nesse formato educacional e fugir das exigências exageradas de outras propostas de ensino. Pedro afirma que há pressão da sociedade e que esta não pode ser filtrada a todo momento pela escola, como exemplo ele levantou a questão dos vestibulares. Seus alunos sentem a pressão de não estarem no sistema convencional e não terem futuras oportunidades como os demais jovens que concorrem a grandes universidades. O fato de se relacionarem com alunos de outras escolas aumenta essa comparação e os deixam aflitos por estarem fora do “sistema tradicional” de ensino.

Por fim, o professor insiste na necessidade de revisão do método de Steiner para o terceiro setênio, pois ainda que existam muitos pontos positivos, o jovem do Ensino Médio já não é tão contemplado pelos prazeres dessa pedagogia como havia sido no primeiro e segundo setênios. Pedro sustenta essa crítica afirmando uma imagem errada criada quanto às escolas Waldorf pelos próprios participantes dela, que alimentam a ideia de serem diferentes de outros formatos educacionais. O professor orienta ser um olhar narcisista de que o seu próprio método é superior aos demais, mas que na verdade possui muitas semelhanças com a educação tradicional.

Os resultados das entrevistas que formaram essa categoria permitiram refletir sobre a pedagogia Waldorf em seus aspectos distintos. São muitos aspectos que os professores consideram importantes para o aparecimento do sentimento de felicidade em seus alunos, principalmente quando avaliam as diferenças da Waldorf comparada às pedagogias hegemônicas na sociedade. Dentre eles podemos citar a capacidade de aliar vivências ao conteúdo, formato de aulas mais espontâneas, as evoluções da arte para a formação do educando e até mesmo a liberdade do professor em criar suas aulas. O perfil de escola comunitária, a maneira como os ciclos são estruturados em concordância com as demandas do desenvolvimento humano, as aulas ao ar livre e viagens que também combinam com as necessidades dos educandos em cada período do seu crescimento global.

Por outro lado, a organização das entrevistas compiladas na categorização acima trouxe como resultado críticas a algumas características próprias da pedagogia ou críticas às dificuldades de execução dos princípios da Waldorf. Essas dificuldades apareceram tanto pela dinâmica das escolas na atualidade quanto pelo perfil atual do aluno do Ensino Médio.

Desta maneira, a categoria permitiu analisar um objetivo importante da pesquisa que tinha como intenção investigar os conceitos de sofrimento, cansaço e infelicidade com foco em um recorte da educação. Isso pode ser percebido por esses relatos que trouxeram os problemas enfrentados em sala de aula pelos professores Waldorf por motivos diferentes aqui apresentados: desinteresse pela educação, pouco espaço para aulas mais humanizadas ou investigação do emocional dos alunos, busca excessiva de informações, poucas metas estabelecidas pelos alunos, falta de liberdade do professor, dentre outras questões.

4.3 SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

A oportunidade de analisar a Pedagogia Waldorf pelas lentes de professores foi algo muito rico, não apenas por reconhecer as experiências dos docentes, mas por poder entrar no campo da fala, do registro e da análise de vivências da educação. A chance de ouvir sobre os prazeres que a educação oferece aos docentes na vida particular e na educação também foi muito gratificante. Além disso, refletir sobre as práticas que contribuem ou não contribuem para a satisfação dos alunos enriqueceu o olhar da entrevistadora sobre suas próprias práticas em sala de aula.

A pesquisa empírica também oportunizou analisar a problemática da felicidade e da infelicidade como experiência pedagógica no Ensino Médio, sendo este o objetivo geral do trabalho. Observar as características da educação no universo dos jovens do último período da educação básica ofereceu à pesquisadora entender não apenas sobre esse ciclo específico, mas convidou a revisitar os momentos anteriores a esse ciclo e, em alguns momentos, refletir sobre os próximos processos da educação desses jovens.

Outro ponto interessante foi conferir que existem pontos de vistas diferentes sobre essa análise, levando a perceber que o modelo educacional estudado não é perfeito para alguns docentes, mas tem pontos relevantes para permitir que o aluno se torne feliz na prática do educar-se. Essa análise diversa foi possível em razão da escolha dos entrevistados, que narram suas experiências em locais muito diferentes do Brasil e em escolas com dinâmicas distintas.

Quanto ao Ensino Médio, especificamente, é conclusivo que existem desafios a serem superados na Pedagogia Waldorf, frente aos novos padrões de vida dos jovens na atualidade. As aptidões dos jovens oscilam em curtos períodos e a escola, seja do ensino convencional ou de métodos diferentes, deve estar preparada para acompanhar essas transformações contínuas. O entrevistado Pedro alertou que ainda que o sistema educacional Waldorf seja desenvolvido – em suas várias propostas - para “desafogar” os jovens das pressões comuns da fase, o olhar humanizado deve ser cada vez mais intensificado para atingir necessidades contínuas da faixa etária. Do contrário a alegria do “ser e existir” pode vir a limitar-se às práticas do primeiro e segundo setênios.

Por fim é possível concluir, ainda que analisando diferentes vozes, que a educação em qualquer formato, necessita de maior valorização do humano em seus projetos. Apenas com esse olhar facilitará a felicidade nos meios educacionais, seja de educandos ou de docentes. Sendo assim, propostas educacionais que facilitem essa aplicação de projetos humanizados têm grandes chances de serem positivas ao cenário da educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de estudar a felicidade na educação trouxe a possibilidade de rever não apenas o conceito de educação no passado epicurista e nas escolas da atualidade, mas permitiu refletir sobre o perfil da sociedade e da realidade dos professores dos jovens na atualidade para compreender as novas estruturas e demandas das escolas. Sendo assim, é possível concluir que a pesquisa, que possuía o objetivo de analisar a possibilidade de prazer ou felicidade no Ensino Médio de escolas que adotam a pedagogia Waldorf oportunizou notar que a historicidade e diversos fatores sociais resultam na mudança do conceito de prazer em diferentes contextos e que os métodos escolares que provocam prazer também passam por mudanças em diferentes aspectos.

A análise bibliográfica da *Paideia* epicurista permitiu compreender que esse método educacional específico na Grécia Antiga era conveniente para aquele momento e contexto histórico. Assim, a ideia de viver mediante a busca pela *Eudaimonia*, carregando valores simples para o encontro do prazer e da vida responsável em comunidade foi uma prática pertinente ao período de Epicuro de Samos. Isso refuta a ideia de que possa ser um modelo revisitado na sociedade atual, mas fica claro que aquilo que era pertinente para o contexto histórico dos epicuristas seria necessário passar por muitas mudanças para ser adequado ao nosso período.

A análise bibliográfica realizada quanto aos limites educacionais que encontramos nas práticas escolares no segundo capítulo ofereceu subsídio para entendermos um abismo construído entre as práticas escolares e a capacidade de atingir prazer a partir da educação. É possível concluir que o perfil social, vinculado a demandas trabalhistas, capitalistas e dentro de uma lógica naturalizada de vida de esgotamento e cansaço, acaba por transferir esses valores para a dinâmica da educação. Essa conclusão nos permite refletir quanto à necessidade de mudança de estilo de vida ou da alteração da própria lógica social para que a felicidade passe a ser vigente no campo educacional.

Quanto ao **projeto da pedagogia Waldorf** e a análise feita a partir das entrevistas, podemos concluir que é algo diferente da realidade ao ser aplicado nas **escolas Waldorf**. Ou seja, o projeto inicial é distinto da aplicação escolar. A conclusão parte de motivos lógicos, pois todo projeto tem intenções que podem ser muito modificadas na prática de sua execução. Sendo assim, a Escola Waldorf tem um desempenho diferente do projeto inicial da pedagogia Waldorf elaborada por

Rudolf Steiner. Por outro lado, é importante a revisão do projeto também sob um ponto de vista da historicidade de cada escola. Não podemos definir que exista apenas uma definição quanto ao conceito de adolescência ou infância, pois os conceitos mudam suas definições conforme o tempo e os contextos.

Ainda que muitos pontos positivos tenham sido apresentados nas entrevistas quanto ao Ensino Médio na escola Waldorf, o anacronismo do projeto de Steiner ao novo perfil de educando na atualidade esteve presente nos relatos dos professores. É possível concluir, assim, que a felicidade está presente em muitos aspectos do Ensino Médio na atual escola Waldorf no ponto de vista dos professores entrevistados. No entanto, as críticas à pedagogia possuíram bons argumentos para evidenciar também a infelicidade no cenário do Ensino Médio dessas escolas pesquisadas.

Por fim, a necessidade da pesquisadora em encontrar respostas para a insatisfação percebida em sala de aula em sua própria realidade foi respondida. Não é possível buscar encaixar modelos que foram frutíferos em outros momentos sem levar em consideração as novas demandas atuais dos jovens e de todos os envolvidos na educação, tratando aqui tanto das práticas epicuristas quanto das propostas do projeto Waldorf de Rudolf Steiner. Fica compreendido que os aspectos sociais e históricos muito influenciam a aproximação do prazer com as práticas educativas e a frustração com a educação não necessariamente está vinculada às práticas hegemônicas.

O trabalho abriu reflexões para novas possibilidades quanto às formas de educação no nosso tempo e as necessidades urgentes que possui. Seria possível articular novas metodologias que provoquem interesse para as demandas educacionais na atualidade? Quais seriam os principais desafios a serem superados para que a educação venha a ser um referencial de felicidade e prazer no cotidiano dos jovens do Ensino Médio? São questionamentos que nos oportunizam compreender que a educação ainda possui vários espaços para a investigação e que em cada período histórico será necessária a revisão conveniente à educação.

REFÊNCIAS

ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira. A importância da história oral como metodologia de pesquisa. *In: SEMANA DE HISTÓRIA DO PONTAL*, 6., 2016, Ituiutaba, MG; *ENCONTRO DE ENSINO DE HISTÓRIA*, 3., 2016, Ituiutaba, MG. **Anais eletrônicos [...]**. Ituiutaba, GM: UFU-Campus Pontal, 2016. [9 f.]. Disponível em: <https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mariacristinasantosdeoliveiraalves.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2022.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. *In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2020.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2015.

BACH JUNIOR., Jonas. **A educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf**. 2007. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/12134/disser_jonas.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 out. 2023.

BACH JUNIOR., Jonas. **A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner**. 2012. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/32322/R%20-%20T%20-%20JONAS%20BACH%20JUNIOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 fev. 2023.

BACH JUNIOR., Jonas. **Como vivem os alunos Waldorf**. Curitiba: Lohengrin, 2016.

BACH JUNIOR., Jonas. Pedagogia Waldorf ou pedagogia McDonald's? *In: Revista Jataí*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 247-254, 2020. Disponível em: https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2022/07/Revista_Jatai_V2.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUZADA, Ana Paula. Dor-Desprazer-Trabalho docente: como desfazer essa tríade? **Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 13-34, out./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psup/a/KKvvpjfZPnkzqSrFnRskzyZj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2024.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2020.

BORDIN, Reginaldo Aliçandro; PEREIRA, José Aparecido. O 'Kepos' epicurista: a utilidade da filosofia e sua relação com o conhecimento e a formação do homem feliz. **Notandum**, Maringá,

n. 51, p. 1-11, set./dez. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/50054>. Acesso em: 04 jun. 2023.

CORREIA, José Alberto; PEREIRA, Luísa Álvares; VAZ, Henrique. Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 388-407, maio/ago. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/zWMbjdrwtvqTfsZygsPNCvs/?lang=pt#>. Acesso em: 05 abr. 2023.

CUNHA, Yuri Rodrigues. Reencantamento das práticas pedagógicas: pensar, sentir e querer um currículo utópico. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 3, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66941>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ECKSCHMIDT, Sandra. **Um caminho de observação fenomenológica: gestos e narrativas do brincar na educação infantil**. 2021. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227278>. Acesso em: 12 jun. 2024.

EPICURO. **Carta de felicidade a Meneceu**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

EPICURO. **Cartas e Máximas principais: "Como um deus entre os homens"**. São Paulo: Penguin Companhia das letras. 2020.

FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da realidade do Brasil na Perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227164, 2017.

Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M6xDfVFpDrghp4D35fwM3Cn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

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

FREITAS, Mayara de. **Hannah Arendt: a crise na educação como crise da modernidade**. 2019. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12191>. Acesso em: 25 set. 2023.

GARCIA DA COSTA, Elaine Marasca. *Pedagogia Waldorf e Salutogênese: o ensino como fonte de saúde. Utopía y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, Venezuela, v. 22, n. 79, p. 97-109, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27956721008>. Acesso em: 22 out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É realizações, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectiva do digital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018a.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Ayiné, 2018b.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

LIMA, Camila Bourguignon. Formação e educação de individualidades humanas livres: uma resenha do livro “A pedagogia waldorf e a antroposofia”. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 39, p. 231-234, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/50068/pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

LIMA, Licínio C. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 15, p. 41-54, 2010. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1519>. Acesso em: 13 nov. 2023.

MASINI, Elcio F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. *In*: FAZENDA, Irani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 1999. p.59-69.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação da história da Filosofia: dos Pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

NUSSBAUM. Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Francine Marcondes Castro. **Anarquismo epistemológico em ação: a ciência de Rudolf Steiner na perspectiva do pluralismo global de Paul Feyerabend**. 2019. 236 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e Matemática) -- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

ONFRAY, Michel. **Contra-história da filosofia**. São Paulo: Edição WMF Martins Fontes, 2017. v. 6: As radicalidades existenciais.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37413103.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Sofrimento escolar como impedimento de construção do conhecimento/subjetividade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1069-1088, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tY834FstxsfVMB4xBQXd37v/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2024.

PEREIRA, Adriana Soares. **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria, RS: UFMS, NTE, 2018.

PRADEU, Jean-françois (org.). **História da Filosofia**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

RIBEIRO, José Moisés. Caderno de poesias. Franca, SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2020.

ROHDE, Dirk. **Biology in Waldorf Schools: ensinando a biologia sob a perspectiva da vida**. Kassel, Alemanha: Pädagogische Forschungsstelle Kassel, 2022.

ROMANELLI, Rosely A. A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 49-66, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/B4BPzfq8MP3jBk5SDYDpRzQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SANTAMARIA, Enrique. Do conhecimento de próprios e estranhos (disquisições sociológicas). *In*: LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de. (org.). **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTOS, Evelaine Cruz dos. **Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner (pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da experiência da Escola da Ponte**. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) -- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e450712e-d790-485b-818b-efc55cb5bdce/content>. Acesso em: 21 out. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Roseli de Fátima. A medida e a desmedida nas ações humanas na *Ética a Nicômaco*. Prefácio. In: ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução e notas: Luciano Ferreira de Souza- São Paulo: Martin Claret, 2015.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SOUZA, João Pedro Nunes de; ANTONIO, Gabriela Martins; D'ELIA, Lucas Gomes de Melo. Museus na educação médica: uma revisão narrativa. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 46, n. 4, e128, 2022.

SPINELLI, Miguel. **Os caminhos de Epicuro**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2009.

SPRICIGO, Cinthia Bittencourt. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. Curitiba: PUCPR, 2014. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

STEINER, Rudolf. **O estudo geral do homem**: uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 2016. (A arte da educação, v. II).

STEINER, Rudolf. **A educação prática do pensamento**: aprender a pensar com base na realidade. São Paulo: Antroposófica, 2013. (Textos escolhidos).

STEINER, Rudolf. **A filosofia da liberdade**: fundamentos de uma cosmovisão moderna. São Paulo: Editora Antroposófica, 2022.

STEINER, Rudolf. **Aufsätze zur Philosophie, Naturwissenschaft, Ästhetik und Seelenkunde**. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1989.

STEINER, Rudolf. **Teosofia**: introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano. São Paulo: Antroposófica, 2004.

ZECH, Michael. Bildung und Waldorfpädagogik. In: SIGLER, Stephan; SOMMER, Wilfried; ZECH, Michael (org.). **Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen**. Basileia, Suíça: Beltz Juventa, 2018. p.12-73

APÊNDICE A- Roteiro para entrevista semiestruturada

- 1) A felicidade tem várias possibilidades de definição. Qual a sua visão para melhor definição?
- 2) A sociedade atual tem quais parâmetros de felicidade?
- 3) É possível pensar uma experiência de educação para adolescente onde exista a felicidade no processo? Qual seria a forma mais concreta para implantar esse projeto?
- 4) Analisando a sua atuação, no desenvolvimento de projetos, aulas e avaliações, nos desafios encontrados em salas de aula e todos os outros afazeres de um professor. Como a pedagogia adotada pela sua instituição contribui para que na sua atuação profissional você consiga realizar a sua noção de felicidade?
- 5) Em que medida as práticas adotadas em sua escola fazem os alunos se sentirem diferentes em relação ao ensino comparado a alunos de Ensino Médio de escolas hegemônicas? Os alunos conseguem fazer comparação da sua realidade com a de escolas hegemônicas? Para melhor ou para pior...
- 6) Quais as características da Pedagogia Waldorf você acredita serem importantes para o desenvolvimento do prazer na educação?

APÊNDICE B - Declarações de coparticipação em pesquisa



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata
 Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 538 - Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP:38025-350
 (34) 3700-6937 - ppge@uftm.edu.br

Declaração de coparticipação em pesquisa

1. Declara-se para os devidos fins, que a instituição **Escola Waldorf João Guimarães Rosa**, situada na Rua Virgínia de Francesco Santilli 81, Ribeirão Preto, SP, CEP 14021-170, registrada sob o CNPJ 03208088000120, na figura da diretora escolar responsável,
 , consente em participar como instituição coparticipante da pesquisa **O RESGATE DA EUDAIMONIA NA EDUCAÇÃO: uma análise da Paideia e da Pedagogia Waldorf** sob responsabilidade de Jonas Bach Junior.
2. A Instituição autoriza que a assistente do pesquisador responsável – Carolina Defensor Ribeiro Ferro – entre em contato, no primeiro semestre de 2023, via presencial com os professores que lecionam no ensino médio, na faixa etária de 14 e 17 anos, para realizar entrevista. Os docentes poderão ser indicados pela própria escola.
3. Como instituição coparticipante a Escola Waldorf João Guimarães Rosa somente autorizará o início da pesquisa após os pesquisadores envolvidos apresentarem o parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Proponente – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, comprovando que a pesquisa atende as exigências éticas contidas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.
4. Finalmente, a Instituição Coparticipante autoriza a realização da pesquisa e a assunção da corresponsabilidade com as etapas que ocorrerem nesta.

Franca - SP, 08 de fevereiro de 2023.


 Diretora Escolar
 (16) 3976-4157
 Prof. Dr. Melina Alexandre
 Depto. Educação - UFTM
 (34) 3700-21.698.345-9
 Gestora Escolar

 Jonas Bach Junior
 Pesquisador Responsável. Professor do PPGE/UFTM.
 (41) 99623 8101



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata
 Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 538 - Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP:38025-350
 (34) 3700-6937 - ppge@uftm.edu.br

Declaração de coparticipação em pesquisa

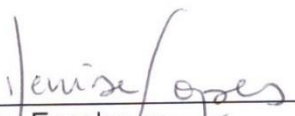
1. Declara-se para os devidos fins, que a instituição Escola Waldorf Anabá , situada na R. Pastor William Richard Schisler Filho, 841 - Itacorubi, Florianópolis - SC, 88034-100, registrada sob o CNPJ 75.503.516/0001-58, na figura da diretora escolar responsável , consente em participar como instituição coparticipante da pesquisa **O RESGATE DA EUDAIMONIA NA EDUCAÇÃO: uma análise da Paideia e da Pedagogia Waldorf** sob responsabilidade de Jonas Bach Junior.

2. A Instituição autoriza que a assistente do pesquisador responsável – Carolina Defensor Ribeiro Ferro – entre em contato, no primeiro semestre de 2023, via on-line com alguns professores que lecionam no ensino médio, na faixa etária de 14 a 17, para realizar entrevista. Os docentes poderão ser indicados pela própria escola.

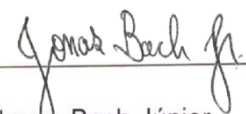
3. O início da pesquisa apenas ocorrerá após o parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Proponente – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, comprovando que a pesquisa atende às exigências éticas contidas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

4. Finalmente, a Instituição Coparticipante autoriza a realização da pesquisa e a assunção da corresponsabilidade com as etapas que ocorrerem nesta.

Franca - SP, 27 de fevereiro de 2023.



 Diretora Escolar
 (48) 3334-1724
Denise Lopes
 Diretora
 Port. Int. 01/2023



 Jonas Bach Júnior
 Pesquisador responsável. Professor do PPGE/UFTM.
 (41) 99623 8101

Prof. Dr. Jonas Bach Jr.
 Pós-Graduação IELACHS UFTM
 S/Nº 1314441



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
 Centro de Pesquisas Professor Aluzio Rosa Prata
 Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 538 - Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP:38025-350
 (34) 3700-6937 - ppge@uftm.edu.br

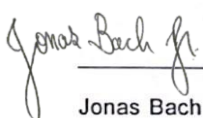
Declaração de coparticipação em pesquisa

1. Declara-se para os devidos fins, que a instituição Escola Waldorf Moara , situada na Quadra 703 - Asa Norte, Brasília - DF, 70730-700, registrada sob o CNPJ 03.663.519/0001-48, na figura da diretora escolar responsável, consente em participar como instituição coparticipante da pesquisa **O RESGATE DA EUDAIMONIA NA EDUCAÇÃO: uma análise da Paideia e da Pedagogia Waldorf** sob responsabilidade de Jonas Bach Junior.
2. A Instituição autoriza que a assistente do pesquisador responsável – Carolina Defensor Ribeiro Ferro – entre em contato, no primeiro semestre de 2023, via on-line com alguns professores que lecionam no ensino médio, na faixa etária de 14 e 17 anos, para realizar entrevista. Os docentes poderão ser indicados pela própria escola.
3. Como instituição coparticipante a Escola Waldorf Moara somente autorizará o início da pesquisa após os pesquisadores envolvidos apresentarem o parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Proponente – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, comprovando que a pesquisa atende as exigências éticas contidas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.
4. Finalmente, a Instituição Coparticipante autoriza a realização da pesquisa e a assunção da corresponsabilidade com as etapas que ocorrerem nesta.

Uberaba-MG, 23 de fevereiro de 2023.


 Fátima Cristina da Silva
 Diretora Pedagógica
 Reg.: 1225 MEC
 Escola Waldorf Moara

Diretora Escolar
 (61) 3368-7224


 Prof. Dr. Jonas Bach Jr.
 Depto. Educação IELACHS UFTM
 SANE 1311441
 Jonas Bach Júnior
 Pesquisador Responsável. Professor do PPGE/UFTM.
 (41) 99623 8101

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O RESGATE DA EUDAIMONIA NA EDUCAÇÃO: Uma análise da Paideia e da Pedagogia Waldorf

Pesquisador: Jonas Bach Junior

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67959123.3.0000.5154

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Triângulo Mineiro - MG

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.122.156

Apresentação do Projeto:

O projeto está sendo reapresentado com o objetivo de atender pendência(s) apontada(s) no parecer nº 6.001.906

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO, de 26/05/2023) e do Projeto Detalhado (Projeto_CEP_Carolina.docx, de 26/05/2023).

Segundo os pesquisadores,

"Introdução: Entender as maneiras como o homem desenvolveu os modos de reconhecer o mundo, estudá-lo e apresentar esses conhecimentos a outros indivíduos parece um requisito básico e pertinente às pesquisas na área da educação. Por outro lado, há também a intenção de uma retomada histórica desse desenvolvimento com o intuito de rever situações positivas que podem trazer soluções para a realidade educacional hoje. Sendo assim, dentre as várias ramificações que a educação desenvolveu ao longo da história, uma delas chamou a atenção para o estudo que se segue. Qual o espaço da felicidade e dos prazeres oriundos do ato de conhecer no mundo da educação? A preocupação com a felicidade ainda é vigente nas práticas educativas (tendo como pressuposto que esteve presente no projeto inicial da formação humana)?

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
 Bairro: Abadia CEP: 38.025-440
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-6803 E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.122.158

Com a intenção de sanar tais questionamentos, o atual projeto ocupa-se em estudar o descontentamento da educação no Ensino médio no período contemporâneo, entendendo as debilidades do formato educacional no presente e a ruptura com desejos dos envolvidos na educação. Sendo assim, é necessário compreender as características das relações sociais, sobretudo a cultura educacional desse período, que por vezes não contemplam a felicidade na prática educacional.

Trata-se de um momento da educação que acarreta frustrações não apenas aos alunos, mas aos professores e demais envolvidos, por motivos muito vinculados aos problemas da sociedade contemporânea e que serão refletidos na pesquisa. Maiores desgastes dos docentes em rotinas de trabalhos com demandas exageradas para a profissão são apresentadas em pesquisas que demonstram as frustrações dentro da escola e a precarização da carreira. (OLIVEIRA, 2004). Ainda sobre os desprazeres no cenário escolar, a rotina de insatisfação torna-se algo naturalizado nesses ambientes e menospreza a saúde psicológica dos envolvidos. Hoje, passa a ser uma realidade vinculada à impotência dos professores, servidão e obediência dos alunos, que seguem sem propósitos pelos corredores escolares (BARROS e LOUZADA, 2007).

A humanidade atual vincula-se ao trabalho sem real significado, ao desempenho meramente industrializado, descartável e consumista, muito orientado por Hannah Arendt (2022) quanto à troca de valores pertinentes à vida por aqueles que já não fazem sentido à condição humana. A partir dessa problemática a pesquisa pretende compreender um movimento da antiguidade grega em que recorria a métodos diferentes para cativar os alunos, e, posteriormente, apresentará a investigação de um método pedagógico na sociedade atual que ousadamente propõe uma educação distinta do formato tradicionalista no período contemporâneo. Pesquisas atuais sobre o tema da insatisfação nos formatos educacionais fomentam o questionamento sobre as reais estruturas e objetivos traçados na educação que são pertinentes aos que estão realmente dispostos a envolverem-se nas práticas educativas. Segundo PARO (2000), a falta de correspondência entre os sistemas escolares e a vida prática pode ser um argumento para a falta de prazer no campo educacional.

Quer no âmbito dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas escolares de modo geral, quer nas produções acadêmicas e nos discursos sobre políticas públicas em educação, um dos traços que têm apresentado permanência marcante nas últimas décadas é o generalizado descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública fundamental. O que essa insatisfação traz implícita é a denúncia da não correspondência entre a teoria e a prática, ou entre o que é proclamado (ou desejado) e o que de fato se efetiva em termos da qualidade do ensino, muito embora nem sempre

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
 Bairro: Abadia CEP: 38.025-440
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-6803 E-mail: cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 6.122.198

haja coincidência a respeito do conceito de qualidade, conceito este que, ademais, raramente aparece explicitado de forma rigorosa. (PARO, 2000. Pág. 23)

A análise do autor aprofunda-se no que diz respeito aos objetivos na atualidade educacional. Pois quando os objetivos não estão em falta estão em descompasso com os objetivos dos envolvidos na educação (PARO, 2000). Ainda que o autor faça recorte nas questões vinculadas à escola pública, o discurso permanece efetivo para as escolas particulares na medida em que o método oferecido é o mesmo, porém com maiores recursos financeiros. A falta de correspondência da escola com as realidades fora dela denuncia uma perda de qualidade e efetividade dos propósitos iniciais dessa instituição em seus primórdios, historicamente falando.

É possível ainda pensar nas diferenças históricas sobre moralidade que foram construídas na história das sociedades até os tempos atuais, de tal maneira que a educação tenha sido afetada pelo conjunto de regras sociais de cada período, deixando uma lacuna quanto ao seu propósito efetivo na atualidade. Michel Foucault (1926-1984), francês que explorou os tipos de regras e normativas para a sociedade contemporânea, indica que o comportamento das sociedades Antigas quanto à moralidade e a sexualidade possuía diferença comparada à atualidade. Segundo FOUCAULT (2020) há uma marca nas sociedades atuais que delimita uma forma de vida baseada em uma moralidade única e imposta, ferindo valores subjetivos dos indivíduos e restringindo as formas de atingir prazer, inclusive no campo da educação: [...] no pensamento antigo, as exigências de austeridade não eram organizadas numa moral unificada, coerente, autoritária e imposta a todos da mesma maneira; elas eram, antes de mais nada, um suplemento, como que um "luxo" em relação à moral aceita correntemente; além disso, elas se apresentavam em "focos dispersos"; e estes tinham origem em diferentes movimentos filosóficos ou religiosos: e encontravam seu meio de desenvolvimento em múltiplos grupos; e propunham, mais do que impunham, estilos de moderação ou de rigor cada qual com sua fisionomia particular: a austeridade pitagórica não era a dos estóicos que, por sua vez, era bem diferente daquela recomendada por Epicuro. (FOUCAULT, 2020. Pág. 24)

Byung-Chul Han (2017), outro autor contemporâneo que somará sua visão à pesquisa, afirma que a nova sociedade distancia-se da felicidade por possuir uma característica restrita a estímulo de bons desempenhos dos indivíduos, necessidade de individualismo e meritocracias em alta. O autor sul coreano afirma que as transformações psíquicas da sociedade atual resultam em um cansaço solitário e infeliz. A perspectiva apresentada por Han será importante para entendimento dos estudos dos desprazeres na educação atual que apresenta um conflito entre homem solitário, mas sua permanência em ambiente que deveriam compreender a ética da coletividade. Desta forma, a

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
 Bairro: Abadia CEP: 38.025-440
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-6803 E-mail: cep@uftm.edu.br



Continuação do Plano: 6.122.158

pesquisa será desenvolvida a partir da seguinte questão: o que leva uma sociedade a idealizar melhorias para si por meio da educação, mas não o atingir?

Portanto, dentre os diferentes objetivos da pesquisa, haverá uma revisão da postura do indivíduo grego quanto aos métodos educacionais interpretando a Paideia, a pedagogia da Grécia Antiga. O objetivo é trazer uma análise fecunda de processos educativos que tiveram sucesso em uma civilização que definiu o rumo da educação ocidental e que primava pelo crescimento pessoal e social (concomitantemente) por meio do prazer pelo conhecimento e entendimento de seu espaço no universo, isto é, da realização (eudaimonia). A educação como uma orientação para um modo de vida é aspecto marcante da História Antiga da Grécia. No entanto, um recorte no período helenístico da Grécia possui uma análise interessante para os tempos atuais, que acusam um desagrado crescente do educando pelos formatos educacionais. O crescente mal-estar dos educandos e a desmotivação do corpo docente contrastam com a proposta de educação para o prazer e os usos dos prazeres no mundo helenístico, período de declínio da Grécia Antiga. Portanto, é possível recorrer a uma revisão da escola epicurista, oriunda do período helenístico, que estima o prazer e as formas de saciá-lo como base de um modo de vida coerente.

Epicuro, nascido em 341 a.C, na ilha grega de Samos, funda a filosofia que preza por métodos convenientes ao seu tempo e que, recentemente, vêm sendo retomados por Martha Nussbaum (Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades, 2015), Michel Onfray (Contra- História da Filosofia. As radicalidades existenciais, 2017) e Pierre Hadot (Exercícios espirituais e filosofia antiga, 2014).

Em crise, a Grécia dominada pelo império macedônico faz florescer nos Jardins de Epicuro (Kepos) um caminho filosófico com menor entusiasmo pelo modo de vida político socrático, embora sua visão individualista ainda procure fortalecer os laços de amizade e de ordenamento social. Em busca da ataraxia, definição grega para imperturbabilidade do espírito, o epicurismo demonstra os limites dos prazeres e norteia o modo de vida eficaz para um indivíduo atingir a sabedoria. Sobressaem, ainda, posturas de convivência coletiva entre os alunos que oportunizam a autonomia, entendimento do Cosmos e a reflexão quanto aos seus atos. Outrossim, o conjunto das ações filosóficas e educativas de Epicuro resulta em uma vida feliz, muito além de outros objetivos específicos favorecidos pela educação.

O crescimento de pedagogias que adotam propostas contrárias ao distanciamento do aluno ocorre atualmente. A pesquisa irá voltar-se para essas pedagogias em um último momento, procurando interpretar como a felicidade poderia ser revisitada em novas propostas pedagógicas. Por esse

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
 Bairro: Abadia CEP: 38.025-440
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-6803 E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Pimco: 6.122.158

motivo, dentre as diversas metodologias inovadoras na contemporaneidade, o método Waldorf será analisado de maneira mais específica. Essa proposta educacional está entre as pedagogias atuais anteriormente citadas e que será investigada, tanto em relação ao contato com a natureza e o respeito ao Cosmos, como pelas práticas coletivistas cotidianas e o direcionamento à autonomia do educando. Com auxílio da parte empírica da entrevista será possível investigar as características da pedagogia Waldorf no Ensino Médio e perceber as diretrizes que propiciam ou não a felicidade nessa pedagogia. A questão a ser respondida nessa etapa será: há evidências na pedagogia Waldorf de que a educação pode possibilitar sentimentos de realizações pessoais, sentido para o cotidiano dos indivíduos e, por fim, felicidade?

Rudolf Steiner (1861-1925), com o respaldo de legados culturais e científicos como os de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), promoveu esse novo paradigma à educação ao impulsionar uma investigação da evolução do homem ao longo de fases da vida conhecidos como setênios, provocando uma verificação das condutas da sociedade na educação dos indivíduos. Os sentidos são levados em consideração na pedagogia Waldorf e ocorre também um compromisso em relação às fases de maturidade dos sujeitos, compreendendo um respeito ecológico aos ciclos da vida. Resta à pesquisa investigar se são efetivos os resultados pessoais dos envolvidos na Waldorf que foram propostos por Steiner e se são ou não válidos para a construção de uma Eudaimonia pós-moderna.

A pesquisa seguirá em análise procurando entender se as características da Pedagogia Waldorf são pertinentes a um processo de formação educacional atual que visa adequação social e sentimentos de realização aos sujeitos envolvidos na formação do Ensino Médio. Para tanto, será necessário recorrer a entrevistas com educadores em diferentes escolas que adotam Pedagogia Waldorf, questionando os fundamentos que a pedagogia de Steiner possui e que possam fomentar uma educação prazerosa no Ensino médio.”

Objetivo da Pesquisa:

Segundo pesquisadores:

“Objetivo Primário: Analisar a problemática da felicidade e infelicidade como experiência pedagógica no Ensino Médio.”

“Objetivo Secundário: Os objetivos secundários podem ser categorizados da seguinte maneira:1) Compreender os conceitos de sofrimento, cansaço, infelicidade na sociedade e, por consequência,

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia CEP: 38.025-440
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.122.156

na educação. 2) Realizar análise reflexivo-crítica sobre os ideais de felicidade/prazer na educação. Análise de referenciais pedagógicos de Epicuro de Samos, Pedagogia Waldorf e autores da educação que apresentam interesse na discussão sobre os sentidos e o prazer da educação. 3) Investigar a experiência pedagógica quanto à felicidade e a infelicidade na prática do Ensino Médio em escolas Waldorf do Brasil."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo pesquisadores:

"Os riscos da pesquisa estão no armazenamento de dados, no recolhimento de questões pessoais dos entrevistados que possa sofrer alguma forma de vazamento. Por esse motivo haverá um constante zelo com a proteção dos dados no computador ou gravadores que contenham as informações recolhidas. Outro modo de proteção dos participantes será o uso do anonimato dos nomes, trazendo o foco da pesquisa para os resultados coletados e não para uma visão de personalidade dos entrevistados.

Os benefícios da pesquisa para os participantes estão na possibilidade de vislumbrar novas estratégias pedagógicas ou permanência de tendências educacionais pertinentes que propiciam o prazer na prática docente e educação como um todo. Além de possibilitar uma autoavaliação quanto à postura dos docentes em seus posicionamentos educacionais e o entendimento de processo que beneficiem a felicidade dos educandos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de retorno de parecer anterior nº 6.001.906, em que os pesquisadores atenderam todas as solicitações do CEP-UFTM.

Trata-se de uma pesquisa centrada na "(...)intenção de revisar as formas de felicidade que existem ou não no sistema de ensino atual, com foco na Pedagogia Waldorf e uma revisão da Paideia de Epicuro na Grécia Antiga. Para tanto, preliminarmente, será necessário "(...) o aprofundamento do conceito de satisfação/felicidade o estudo sobre Epicuro e o desenvolvimento de sua proposta de vida e educação", através do "(...) levantamento de uma bibliografia que possa investigar o conceito de felicidade na história da educação da Grécia Antiga(...)", bem como a revisão da literatura a respeito do tema felicidade na educação no presente, "(...) tanto a pesquisa bibliográfica como a empírica dará abertura para a análise fenomenológica".

"O movimento

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões	
Bairro: Abadia	CEP: 38.025-440
UF: MG	Município: UBERABA
Telefone: (34)3700-8803	E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.122.156

empírico da pesquisa estará vinculado ao estudo de caso, que irá investigar, por meio de entrevistas, a visão de felicidade na Pedagogia Waldorf." "(...) A pesquisa irá prezar por entrevistas de um grupo de professores de diferentes instituições para análise dos aspectos da realidade das escolas Waldorf que possam ser quantificados. Os professores, um para cada uma das 3 instituições procuradas, serão o público-alvo da entrevista e serão convidados a identificarem as práticas dos cotidianos da proposta educativa de Steiner, com foco na importância dos sentidos nessa pedagogia." O estudo de caso acontecerá por meio de entrevistas semiestruturadas, "(...) há a estimativa de que o número de professores a serem entrevistado seja entre quatro e seis professores (as), sendo todos os possíveis entrevistados professores(as) do ensino médio das escolas envolvidas. As datas e os formatos das entrevistas (link da videoconferência, local de encontro ou reuniões online) serão estipulados conforme a necessidade e desejo dos entrevistados."

Equipe de pesquisadores vinculada na Plataforma Brasil: Prof Dr Jonas Bach Junior (Responsável Principal) e Carolina Defensor Ribeiro Ferro (Mestranda em Educação pela UFTM).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados adequadamente, atendendo às exigências do CEP-CONEP, bem como a(s) pendência(s) apontadas em parecer anterior nº 6.001.908.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 ou CNS 510/16 e Norma Operacional 001/2013, o Colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória, a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
 Bairro: Abadia CEP: 38.025-440
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-6803 E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.122.156

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2074821.pdf	26/05/2023 21:39:37		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Das_Instituicoes.doc	26/05/2023 21:33:44	Carolina Defensor Ribeiro Ferro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Carolina.doc	26/05/2023 21:13:52	Carolina Defensor Ribeiro Ferro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Carolina.docx	26/05/2023 21:11:34	Carolina Defensor Ribeiro Ferro	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_Carolina.pdf	01/03/2023 15:59:02	Carolina Defensor Ribeiro Ferro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 16 de Junho de 2023

Assinado por:

Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br