

Os impasses da pedagogia Waldorf na atualidade

The impasses of Waldorf pedagogy today

Los impasses de la pedagogia Waldorf hoy

Jonas Bach Júnior

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

E-mail: jonas.bach@uftm.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6704-4065>

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de realizar uma análise crítica dos princípios da pedagogia Waldorf frente aos impasses atuais da educação em geral. Primeiramente, são abordadas a realidade da educação e as condições vividas por estudantes e docentes, de acordo com a interpretação da contemporaneidade realizada por Giddens (1991), Bauman (2011) e Lévy (1999). Os parâmetros descritivos do mundo líquido e da cibercultura servem de base para uma reflexão crítica sobre os impasses contemporâneos da educação Waldorf e o modo primordial do ser humano em sua relação com o mundo. Dessa forma, constata-se que o cuidado da infância pressupõe uma compreensão a respeito da necessidade humana de experiências vivas e próprias diante da realidade. Além disso, os desafios da pedagogia Waldorf na atualidade exigem o entendimento do papel da resistência na educação frente à adaptação.

Palavras-chave: Educação. Contemporaneidade. Pedagogia Waldorf

ABSTRACT

This article aims to carry out a critical analysis of the principles of Waldorf pedagogy facing the current impasses of education in general. First, the reality of education and the conditions experienced by students and teachers are approached, according to the interpretation of contemporaneity carried out by Giddens (1991), Bauman (2011) and Lévy (1999). The descriptive parameters of the liquid world and cyberculture serve as a basis for a critical reflection on the contemporary impasses of Waldorf education and the primordial way of human beings in their relationship with the world. Thus, it appears that the care of childhood presupposes an understanding of the human need for living and own experiences in the face of reality. Furthermore, the challenges of Waldorf pedagogy today require an understanding of the role of resistance in education facing adaptation.

Keywords: Education. Contemporaneity. Waldorf Pedagogy

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo realizar un análisis crítico de los principios de la pedagogía Waldorf frente a los desafíos actuales de la educación en general. En primer lugar, se aborda la realidad de la educación y las condiciones vividas por estudiantes y docentes, según la interpretación de la contemporaneidad realizada por Giddens (1991), Bauman (2011) y Lévy

(1999). Los parámetros descriptivos del mundo líquido y la cibercultura sirven de base para una reflexión crítica sobre los impasses contemporáneos de la educación Waldorf y la forma primordial del ser humano en su relación con el mundo. Así, se puede deducir que el cuidado de la infancia presupone una comprensión de la necesidad humana de sus propias experiencias de vida frente a la realidad. Además, los desafíos de la pedagogía Waldorf hoy requieren una comprensión del papel de la resistencia en la educación frente a la adaptación.

Palabras clave: *Educación. Tiempo contemporáneo. Pedagogía Waldorf*

Introdução

Este artigo propõe uma discussão crítica sobre os impasses enfrentados pelos educadores da pedagogia Waldorf nas atuais condições da educação, levando em conta as transformações e mudanças que ocorrem no mundo desde a última década do século XX. Essas mudanças dizem respeito a toda e qualquer forma de educação, pois são fatos compartilhados na vida em sociedade, mas os ideais da pedagogia concebida por Rudolf Steiner apresentam peculiaridades que precisam ser debatidos diante da instigação pós-moderna.

A humanidade vem enfrentando uma série de problemas sem precedentes em sua história, o que exige uma leitura crítica contemporânea de fatores sociais que permeiam as condições do educar no século XXI. Antes de analisar diretamente as implicações disso para a concepção steineriana de educação, é necessário expor as considerações sobre a realidade atual a partir de pensadores que abordaram o nosso tempo. As mudanças sempre permearam a existência humana, mas a configuração moderna dessas transformações é explorada por Anthony Giddens (1991) em sua manifestação singular, o que permite uma leitura das especificidades que marcam a época. Essas mudanças são imprevisíveis e as vidas humanas assumem cada vez mais formas maleáveis, que é a característica do que Zygmunt Bauman (2011) denominou de mundo líquido.

A educação lida diretamente com o conhecimento, mas a produção do conhecimento na era da cibercultura ganhou a escala do dilúvio da informação, como aborda Pierre Lévy (1999), provocando uma avalanche nos modos de transformação do mundo e aumentando os desafios da educação. Frente às mudanças culturais e sociais da contemporaneidade, cabe ainda um debate com a colaboração da filosofia da educação de Theodor Adorno (2020) no que tange à dialética da resistência e da adaptação, uma vez que a dinâmica corrente pressiona para a adaptação. Assim, surge a questão de qual é o

sentido da resistência na atualidade e se ela é possível diante das particularidades do nosso tempo.

A pedagogia Waldorf possui um legado histórico de mais de um século e, desde sua fundação, constitui um caminho educativo diferenciado baseando-se numa imagem de ser humano que deveria inspirar os educadores em sua prática. No entanto, como a infância, as famílias, a escola e os educadores são o contexto da educação e são igualmente fatores históricos, ou seja, apresentam configurações conforme o tempo e o espaço, a prática educativa lança o desafio de sua atualização. Pois para realizar a conciliação entre a imagem de ser humano – que norteia a concepção Waldorf de educação – e o contexto onde essa educação acontece, torna-se necessária a compreensão da época em que educandos e educadores vivem. Para tanto, a pesquisa enveredou pelos fundamentos teóricos e análises críticas a respeito da atualidade, vinculados à problematização na educação, e dos fundamentos da pedagogia Waldorf, com base numa abordagem qualitativa e por meio de revisão bibliográfica.

O desenvolvimento do texto apresenta inicialmente uma abordagem da contemporaneidade dos aspectos sociais da educação, discute as características do mundo líquido segundo Bauman e suas implicações ao campo educacional, problematiza o dilúvio da informação, a relação entre adaptação e resistência frente às tendências atuais e o aspecto histórico de nascimento da pedagogia Waldorf num mundo ainda sólido.

Os professores precisam compreender a época em que vivem e educam

O que é uma época? É o tempo, o elemento que flui, mas, como vivência humana, ela é complexa, é no tempo, dentro do fluxo. Como vivência, inclui o que ocorre na cultura, na socialização, nos encontros humanos, nos encontros mediados pela tecnologia da informação e da comunicação. A época é também o modo com o qual o ser humano se relaciona com a natureza, consigo mesmo ou seus pares e com o cosmos.

A época inclui os temas que aparecem, as questões que surgem, os impasses a serem resolvidos, as tendências coletivas, os conflitos aí inerentes. A época é uma confluência de valores do passado, herdados na cultura, e a premência pela criação de novos valores como influência do futuro. Ela é também questão de decisão no presente para discernir quais valores do passado deveriam se manter no presente, quais precisam

ser transformados e quais precisam ser criados para abrirem perspectivas vindouras. Mas esse raciocínio diz respeito a qualquer época. Toda e qualquer época foi resumida em sua essência nas frases anteriores. A questão a saber é a especificidade da época em que vivemos. Cada época possui seus dilemas, a história nos ensina isso.

Os educadores necessitam de diversos tipos de conhecimento para o exercício de sua profissão. “Mas o pedagogo precisa compreender também a época em que vive, pois tem de compreender as crianças dessa época que lhe são confiadas para a educação” (STEINER, 1995, p.96). Esta frase, parte da conclusão de uma palestra de Rudolf Steiner para professores Waldorf, motivou a pesquisa pela temática da compreensão da época vivida pelos educadores e pelas crianças e jovens. Ter consciência e compreensão do significado do tempo em que se vive foi enfatizado por Steiner como uma das necessidades basilares para quem atua na educação. O século XXI está em sua terceira década e há algumas características essenciais do nosso tempo que se diferenciam de todos os tempos anteriores.

Estamos imersos nas mudanças do nosso tempo. Invariavelmente as mudanças estão na ordem do dia, chegam através da dinâmica econômica, política, cultural. Proporcionamos mudança ao mundo também, através do trabalho, de nossa atuação no mundo, pelo modo como consumimos, pelo escopo de intervenções que realizamos na realidade natural, social e intersubjetiva. Contudo, apenas a ênfase a questão da mudança não significa que atingimos a característica essencial do nosso tempo. Mudanças ocorriam nos séculos antes de Cristo e continuaram ocorrendo da Antiguidade à Idade Média e na Modernidade adentro. É necessário nos determos mais detalhadamente na qualidade das mudanças vivenciadas por todos nós para dirimirmos o diferencial delas, para atingirmos os aspectos essenciais do que vem ocorrendo.

Primeiramente, há a questão da velocidade. Uma coisa é afirmar que a Revolução Francesa mudou o mundo, outra é perguntar quanto tempo ela levou para irradiar seus efeitos em outros países e povos. Poderíamos nos ater a distintos eventos históricos de destaque e fazer a mesma pergunta. Se consideramos uma série de elementos que vieram fazer parte de nossas vidas nas duas ou três últimas décadas - o celular, a internet, a interação humana via redes sociais - e perguntamos qual foi a velocidade de transformação do nosso modo de vida, o impacto na economia, na política e na educação, então temos uma noção do que significa a velocidade das mudanças. Vale a pena refletir e comparar os períodos anteriores e o século XXI. Um olhar imparcial constatará o desafio

de viver no século XXI. O viver está passando por mudanças extremamente rápidas e parece que essa velocidade continua aumentando. Essa velocidade das mudanças tem um limite?

Não basta apenas enfatizar a questão da velocidade. Há outros fatores que dão um tom específico ao tempo atualmente vivido por nós. Além de rápidas, as mudanças tendem a ser extensivas. Elas não ocorrem somente num local, região ou país, mas tendem a se espalhar pelo mundo todo. Os celulares e as redes sociais são um exemplo de uma mudança extensiva, pois se espalharam pelo globo.

É ainda necessário agregar um terceiro fator para compreendermos mais profundamente o diferencial das mudanças. Além de rápidas e extensivas, algumas dentre elas são intensas. A questão de perceber a intensidade em algumas mudanças significa dirigir o olhar para estruturas muito profundas em nosso modo de pensar, sentir e agir que vêm sofrendo modificações inauditas. Os principais choques nos modos subjetivos e culturais de ser possuem sua fonte na intensidade das mudanças.

O sociólogo britânico Anthony Giddens (1991) destacou esse aspecto triplo das mudanças – sua velocidade, extensão e intensidade – como característica da Modernidade. A proporção tomada por esses três aspectos nas últimas décadas é bem maior do que no albor da Modernidade.

Se as mudanças são rápidas, elas exigem também uma aceleração na postura humana diante dos fatos; parece que se demoramos muito para tomar alguma decisão, vamos ficando para trás. Então há uma pressão para que a dinâmica das decisões acompanhe a dinâmica das mudanças no mundo. Porém, isso reforça uma tendência à superficialidade. A pressão do tempo gera pressa, a sensação de que se está perdendo tempo é uma marca da produção de subjetividade para que qualquer pessoa se sinta dentro do fluxo.

Se as mudanças são extensas, isso indica que ninguém está absolutamente isolado ao longo do tempo. Em algum momento elas chegam até nós. Por se espalharem, por ultrapassarem qualquer fronteira, compartilhamos no mundo todo um conjunto comum de desafios na educação. Então não cabe uma noção solipsista do “isso não tem a ver comigo”. As famílias que optaram pela educação Waldorf e os docentes que assumiram representar essa concepção educacional não escapam das mudanças. Os princípios do cuidado e da proteção são subjacentes à educação, no entanto, devido ao caráter extensivo das mudanças, não existem muros absolutos como se pudéssemos criar um ambiente

educacional – família e escola – totalmente impermeável à dinâmica transformadora do mundo.

Se as mudanças são intensas, elas solicitam uma revisão muito profunda dos nossos valores, critérios e posturas diante da vida. Em sua intensidade, as mudanças também carregam a marca do inaudito, do sem precedentes. Isso implica que o passado cultural vai deixando de ser a referência. O que é sem precedentes nos coloca na necessidade de aprendermos a tomar decisões baseando-nos na coragem diante do incerto. No entanto, como cultura educacional, não temos um clima de aceitação dos erros. Muito pelo contrário, ainda impera o sistema premiação e punição diante dos acertos e erros, segundo critérios pautados nos valores pretéritos. Então há uma carga psíquica muito grande, a do medo de errar. Quanto menos o passado serve como referência, mais cada um está exposto à situação de lidar com decisões de risco em qualquer nível ou modalidade da sua existência. O caráter intenso de certas mudanças está apontando para o grau de intensidade de mudança nos nossos modos de pensar, sentir e querer. E a mudança do pensar, sentir e querer é papel da educação. As perdas de referência no passado trazem a necessidade de compreender a crise contemporânea segundo as características de um mundo líquido.

Mundo líquido e a educação

Mundo líquido ou modernidade líquida é uma expressão criada pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001) para caracterizar a época em que estamos vivendo. A metáfora da liquidez aproveita a adaptabilidade dos líquidos e sua possibilidade de assumir qualquer forma para se referir à vida em sociedade. Até meados do século XX, a vida humana era relativamente estável; foram séculos e séculos de um mundo sólido. Os últimos trinta anos são marcados por mudanças muito rápidas, de forma que os tempos se tornaram líquidos. A estabilidade anterior conferia certa previsibilidade. Os valores e a conduta humana eram orientados sob parâmetros sólidos. As coisas e as relações humanas eram feitas e pensadas para durar, para apresentar o valor da solidez.

Nossa época é líquida, a durabilidade não está na primazia dos valores. Tudo o que é líquido não mantém a mesma forma durante muito tempo e, dependendo das condições, muda rapidamente de forma. Na metáfora entre sólidos e líquidos, Bauman (2011) analisa as condições atuais que operam como a temperatura elevada que influencia qualquer

líquido, impedindo-o de solidificar-se. No mundo líquido, operam como temperatura elevada o impulso de descartar e substituir, o impulso de transgredir acordos ou regras estabelecidos para as dinâmicas sociais, o impulso de acelerar a circulação de mercadorias e serviços lucrativos.

Estamos inseridos numa nova qualidade das relações humanas: os contatos *online*. Isso delinea de outro modo a formação da identidade pessoal e como nos relacionamos uns com os outros. Conectar-se a alguém e desconectar-se dessa mesma pessoa possui significados completamente diferentes, se comparamos como isso se dá na presença física dos encontros humanos com a maneira que os encontros *online* podem começar e terminar.

Os relacionamentos afetivos, a carreira profissional, a vaga no mercado de trabalho e o lugar habitado vêm solicitando o mesmo adjetivo: amor líquido, profissão líquida, trabalho líquido... A adjetivação tem, como sinônimo, o incerto, sem a promessa de durar a vida inteira, imprevisível, com a possibilidade de ir assumindo sempre formas novas. Essa atmosfera leva ao:

líquido mundo moderno das identidades fluidas, o mundo em que o aspecto mais importante é acabar depressa, seguir em frente e começar de novo, o mundo de mercadorias gerando e alardeando sempre novos desejos tentadores a fim de sufocar e esquecer os desejos de outrora. (BAUMAN, 2005, p.77)

Toda e qualquer educação está sob o desafio de se situar entre passado, presente e futuro. Durante séculos a educação foi concebida sob a perspectiva de um mundo sólido, por pensadores que estavam imersos numa estabilidade de vida que não existe mais. Pensar e compreender a educação no mundo líquido requer uma reformulação de alguns pressupostos educativos. O mundo líquido enfatiza e promove a efemeridade e a transitoriedade. Parece que somente o momento possui valor. Na pauta das prioridades está o “agora”. O mundo atual “promete satisfações imediatas e ridiculariza todos os atrasos e esforços a longo prazo. Em um mundo composto de ‘agoras’, de momentos e episódios breves, não há espaço para a preocupação com ‘futuro’” (BAUMAN, 2010).

Como descrito acima, a dinâmica do mundo líquido pressiona para uma valorização do momento. Essa valorização, quando exagerada no sentido de um esquecimento do passado e uma indiferença em relação ao futuro, é enfatizada por todo um mercado que nada mais busca do que o incentivo ao consumo de qualquer tipo de mercadoria. A educação continua com o seu papel de transmissora do passado, porém, não

mais no sentido como era compreendido numa educação sólida. Na atmosfera de uma educação sólida, pressupunha-se que compreender o passado garantiria os subsídios necessários para a vida como adulto. No passado estariam codificados os segredos de uma boa vida, sendo que bastaria dominar essa codificação da cultura, da história, da moralidade para depois conduzir sua própria existência. O mundo líquido não permite mais isso de modo absoluto.

Os desafios do nosso tempo impõem um duro golpe à própria essência da ideia de educação formada ainda nos albores da longa história da civilização. Eles põem em xeque os “invariantes” da ideia pedagógica: suas características constitutivas, que resistiram incólumes a todas as crises do passado, seus pressupostos nunca antes criticados ou examinados, muito menos condenados por terem seguido seu curso e precisarem de substituição. (BAUMAN, 2011, p.72)

Uma educação no mundo líquido agrega o desafio do aprendizado em situações inauditas. A educação imbuída dos princípios da liquidez dos tempos se coloca em sintonia com os desafios da época vivida. Assim, o esquema herdado da cultura educacional de acertos e erros conforme os parâmetros do passado, para ter seus critérios de premiação e punição, já não serve mais na íntegra. Parte desse esquema precisa ser reformulado. Mas esse chamado a uma sintonia com a época em que se vive não é escutado por todos os educadores e nem interpretado do mesmo modo por quem ainda o ouve. Por isso, a educação apresenta um estado de crise contínua e acumulada, de maneira que os impasses do passado se somam aos do presente.

Uma dentre as tantas características dos tempos líquidos é a fragmentação social. As experiências humanas num mundo ainda sólido não eram absolutamente homogêneas, mas as circunstâncias objetivas, materiais e virtuais do mundo líquido permitem e promovem uma fragmentação social nunca vista. Ainda nas décadas de 70 e 80 do século passado, poderia se dizer, havia um certo núcleo de referência compartilhado que girava em torno das mesmas personalidades artísticas, intelectuais, dos mesmos filmes ou programas de TV. O nível de particularização da experiência social e cultural está sendo cada vez mais intensificado. O que uma pessoa leu, viu ou ouviu pode permanecer circunscrito a um circuito específico de sua navegação.

Nesse sentido, a fragmentação social ou cultural estabelece um mundo multirreferenciado. Isso é potencializado ainda mais por todo o sistema de algoritmos que decide por nós o que vai ser oferecido ou não em nossas buscas. Isso atinge o nível mais

fundamental da necessidade humana, a do reconhecimento. Se o repertório de experiências de uma pessoa não coincide com o de outra, então ambas dependem do quão estão abertas à alteridade da experiência alheia. Isso não impede o encontro, mas demanda outro processo até encontrar algo comum, o que permite a comunicação. Quando não há abertura à alteridade da experiência alheia, a probabilidade de conflito ou estranhamento aumenta. A fragmentação social é:

[...] a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes. O que costumava ser considerado uma tarefa para a razão humana, visto como dotação e propriedade coletiva da espécie humana, foi fragmentado ('individualizado'), atribuído às vísceras e energia individuais e deixado à administração dos indivíduos e seus recursos. (BAUMAN, 2001, p.38)

Essa tendência à fragmentação social requer uma outra compreensão do papel do individualismo. Isso significa o desafio de novas tarefas para a educação porque não podemos pressupor que cada indivíduo possui consciência das implicações. A fragmentação social permeia as famílias, atinge a infância e isso repercute na vida escolar. Vivemos numa época de fluxo incessante de novas informações que são produzidas e veiculadas diariamente, o que incrementa a "liquidez" da vida social e lança o desafio da educação diante do dilúvio informacional de imagens, sons e textos.

O dilúvio da informação e a educação

Em termos bem práticos, como alguém obtinha informação vivendo há cem anos numa cidade do interior do Brasil? No início do século XX, a maioria das cidades interioranas não possuía rádio ou jornal local, poucas dispunham de bibliotecas. O acesso à informação era precário, difícil e moroso. Temos um panorama completamente diferente no início do século XXI. Além disso, quantas pessoas podiam até o século XX produzir e veicular informação? O número era bem reduzido.

Estamos numa situação completamente diferente. O conjunto de informações – textos, imagens, áudios e vídeos – produzidos diariamente é algo completamente inusitado. Vivemos dentro daquilo que Pierre Lévy (1999, p.157-168) aborda como o dilúvio da informação na era da cibercultura. A nossa época é marcada por uma produção incessante de informações e que tende a continuar aumentando. O dilema no século XXI não é mais o acesso à informação, exceção feita, é claro, às regiões do planeta e à camada

da população ainda não atendidas pela tecnologia. A questão é como lidar com um volume de dados que extrapola a condição humana de assimilação.

Por um lado, como consumidores da informação, necessitamos aprender a encontrar o que de fato precisamos, o que realmente é importante e, sobretudo, o que é confiável. Na enxurrada diária de informações, as *fake news*, as afirmações mais fantásticas e os dados mais inúteis para a existência humana concorrem “lado a lado” com o que pode ser crucial ante uma importante decisão de vida a ser tomada, com aquilo que precisamos em determinado momento.

Por outro lado, como produtoras da informação, as pessoas poderiam ser classificadas numa escala que varia entre as mais colaboradas com a sociedade e as que mais a prejudicam. Pois há aquelas que divulgam e veiculam seus saberes, neste caso como fontes confiáveis. No entanto, há também quem aprendeu a lucrar financeiramente com informações falsas, explorando a curiosidade humana sobre a eventual hipótese de que eventos esdrúxulos teriam ocorrido. A concorrência é pelo número de visualizações, pela frequência de visitas a canais ou páginas para que máquinas contabilizem esse número e premiem os autores com um sistema de monetização.

O advento do dilúvio nos remete ao mito de Noé e sua arca. O papel de Noé foi recolher o essencial e o fecundo para uma transição da humanidade, para que a vida pudesse continuar. Em meio ao dilúvio de informações, resta-nos a capacidade de construir arcas. Na sugestão da arca informacional, Lévy (1999, p.161) não deixa instruções, apenas lembra que não seria uma arca só, totalizante e única contendo o principal, “mas cada um deve reconstruir totalidades parciais à sua maneira, de acordo com seus próprios critérios de pertinência”. Ainda se usa a metáfora da navegação para a busca contemporânea do conhecimento, o que também remete à dimensão líquida do mundo atual. Por isso, a metáfora de uma arca que comporte o essencial e o fecundo também não é fixa ou sólida, mas *líquida*, “essas zonas de significação apropriadas deverão necessariamente ser móveis, mutáveis, em devir” (LÉVY, 1999, p.161). Por um lado, há a insustentabilidade de lidar com uma quantidade de informação que extrapola as possibilidades humanas. Por outro lado, deixar a solução de construir a arca do conhecimento em um relativismo individual – “cada um deve reconstruir totalidades parciais à sua maneira” – parece um incremento ao babelismo de referências.

Tanto para as criaturas que vivem na água doce, quanto para os seres que vivem na água salgada, o manguezal com sua água salobra parece um ambiente inóspito. No

entanto, algumas espécies aprenderam ao longo do tempo a criar e desenvolver vida dentro desse ambiente híbrido. O mundo sólido ainda pertencia à era *offline*. Na última década do século passado demos os primeiros passos na era *online* que foi crescendo cada vez mais. Foi possível delinear uma fronteira, durante um tempo, entre o mundo real, não conectado, e o mundo virtual que comporta todas as nossas experiências conectadas. Porém, essa fronteira foi ficando menos nítida.

Luciano Floridi, filósofo italiano, criou o termo *onlife* para caracterizar a vida no século XXI. Na sociedade dos manguezais, não há diferença entre o *offline* e o *online*. O *onlife* é a indefinição da distinção entre realidade e virtualidade e a indefinição da distinção entre o que é humano, máquina e natureza. A era *onlife* é a reversão da escassez de informações para a abundância de informações, a mudança da primazia das entidades para a primazia das interações (FLORIDI, 2014).

Uma vez que a fronteira entre real e virtual é desfeita, num âmbito ela permanece indistinguível: esse lugar intermediário, o manguezal. Como não herdamos as experiências aprimoradas no passado por qualquer modelo cultural, pois esse manguezal social não existia até o fim do século XX, estamos dentro de uma fase cheia de possibilidades e de erros. A história da humanidade é testemunha da inaptidão inicial humana às novas tecnologias. As culturas foram se aprimorando à medida que novos patamares tecnológicos iam sendo alcançados. O aprimoramento sempre significou um longo aprendizado, uma capacidade de correção frente às experiências malsucedidas.

No manguezal social, na era *onlife*, podemos errar esperando da experiência intermediada pelas tecnologias da informação e da comunicação a mesma qualidade da vivência presencial. Porém, podemos aprimorar nossa relação com esse ambiente e aprender muito. Certos fatores da experiência presencial são insubstituíveis. Por outro lado, fatores específicos só podem ser experienciados no *onlife*. Aí a questão não é mais como substituir o presencial, mas sim criar experiências enriquecedoras que não são possíveis na presença e que colaborem com a evolução humana. Lima e César (2020, p.136) denominam esse perfil docente de “professores nômades” que reinventam o modo de fazer educação.

Quem discerniu a situação de insustentabilidade devido à incomensurável quantidade de informação disponível, consente na necessidade da arca, mas permanece como impasse uma concordância comum no que diz respeito aos critérios do que é essencial e fecundo. Em todos os assuntos e âmbitos que envolvem a vida, cabe a pergunta

do que realmente é necessário aprender para se saber viver, o que é de fato essencial e possui potencial de desenvolvimento no futuro. Se levamos em conta os conhecimentos de história, geografia, biologia, química, sociologia, e demais áreas, quem estabeleceria os critérios do essencial e fecundo dentro da dinâmica diluvial na cibercultura?

Resistência e adaptação. Ou o imperativo de uma realidade líquida?

A essência da manifestação de qualquer líquido é sua plena adaptabilidade. Liquidez e adaptação são sinônimas. Ser líquido é ser adaptável. A forma que uma certa quantidade de água assume ao ser colocada num recipiente não é determinada pela substância líquida, mas pela forma do recipiente. A água expressa a sua adaptação ao ambiente em que ela se encontra.

Um mundo permeado pela dinâmica líquida estabelece diariamente o imperativo da adaptação. Quem quiser tentar navegar na internet com dispositivos, aplicativos ou programas cujo nível tecnológico remonta à primeira década do século XXI saberá o quão incompatível é esta situação. A dinâmica do constante renovar-se implica na necessidade sempre premente de um processo de adaptação. Resistência e adaptação são dialéticas. Uma anula a outra. Se eu resisto, não me adapto. Se eu me adapto, não resisto.

Na filosofia da educação, a emancipação ou a maioria humana é um dos temas centrais. O *sapere aude* kantiano - a ousadia de usar a própria inteligência - promulgando o lema da emancipação humana a partir do ideário iluminista recebeu, no século XX, novas considerações a partir de Theodor Adorno. Fazendo frente ao grande movimento de massificação proporcionado pela indústria cultural, a questão de resistir ou adaptar-se ganha novos patamares na busca pela maioria, pela capacidade de presença atuante do que nos faz humanos e verdadeiros indivíduos: o entendimento próprio. No entanto, ainda no século XX, o convite persuasivo à adaptação que camufla uma ideia de bem, comporta todas as formas de manipulações inconscientes advindas do sistema midiático que anulam o potencial humano de manifestar-se. Diante de um conformismo onipresente, Adorno enfatiza o papel da educação no outro lado do pêndulo.

A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinali há pouco — que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens —, de forma que este processo de adaptação seria realizado

hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. (ADORNO, 2020, p.144)

No século XXI a relação entre resistência e adaptação obtém novas nuances. A realidade em tempos líquidos apresenta a imposição da adaptação. A proposta de uma pedagogia digital, que inclui o uso de *smartphones* na educação, é um exemplo da adaptação (BORTALOZZO, 2021). E agora? Que sentido possui a resistência no mundo líquido? Será que devemos – e podemos – concordar com Adorno? A tarefa da educação permaneceria sendo o fortalecimento da resistência? Onde seria o foco dessa resistência? Os critérios para definir a prioridade de onde deveríamos resistir variam muito, conforme a perspectiva filosófica, psicológica, sociológica, cultural, conforme o conformismo de cada um, conforme a capacidade de resistir segundo a situação em que se vive, conforme a concepção pedagógica da qual se é representante. Antes de decidir entre resistir ou adaptar-se, é válida uma revisão histórica das circunstâncias sociais de nascimento da pedagogia Waldorf.

A pedagogia Waldorf nasceu num mundo sólido

Rudolf Steiner não fundou sozinho a pedagogia Waldorf, em 1919, logo após o fim da Primeira Guerra. Ao seu lado havia várias pessoas dentre empresários, artistas, médicos, entre outros. Todas as pessoas tinham como característica em comum terem nascido no século XIX. Os valores, as referências, os hábitos e a existência das pessoas envolvidas na inauguração desse movimento educacional apresentavam as características da estabilidade de um mundo sólido.

As condições históricas de seu nascimento estavam vinculadas a uma ambivalência: por um lado, a preservação de um sentido da primordialidade humana na educação, por outro lado, a necessidade de reforma educacional, visto a decepção com os rumos da civilização. O cenário bélico e suas consequências no pós-guerra como o caos social, a alta taxa de desemprego, a desestruturação de inúmeras vidas, os absurdos índices inflacionários levaram a uma profunda desilusão. Vários intelectuais fizeram parte dos movimentos de reforma da sociedade, dentre eles, Rudolf Steiner. As promessas do Iluminismo, o entusiasmo com a primeira e segunda revoluções industriais, a crença na

superação humana, baseada nas suas faculdades racionais, não tiveram mais a mesma força convincente depois do cataclismo. Os movimentos de reforma estavam sob a tônica da renovação. Contudo, não era uma renovação como ela acontece nos tempos líquidos (TYSON, 2021).

Há valores imprescindíveis para a educação Waldorf: o ritmo de vida da criança, o sono, a respiração, a alimentação, as atividades diárias. É valorizada a estabilidade no sentido de compreensão de necessidades vitais da criança e de seu desenvolvimento. Então, o espaço educacional foi pensado para oferecer essa estabilidade e se aspirava que todos os ambientes da criança oferecessem o mesmo. Além disso, a educação Waldorf nasce com outros propósitos tentando evitar o afastamento do ser humano da natureza, o rompimento com os ritmos das estações do ano, a substituição das vivências diretas com o mundo por abordagens abstratas, a aceleração das aquisições meramente intelectuais em detrimento das outras faculdades psíquicas e mentais do ser humano (WIECHERT, 2014). Há, portanto, uma tensão entre as conquistas civilizatórias em termos de tecnologia e os aspectos primordiais de relacionamento do ser humano com o mundo. Sob o ponto de vista histórico, a tensão já existia com o nível tecnológico alcançado no início do século XX e seus desdobramentos sobre a vida humana. Só podemos falar de um mundo líquido porque existe o atual estágio da tecnologia, sendo que a tensão simplesmente se intensificou.

O mundo líquido apresenta impasses para qualquer forma de educação e a pedagogia Waldorf não é exceção. Os desafios em criar metas comuns, compreensão mútua e parcerias duráveis aumentaram. Não há quem esteja de fora por ter superado o mundo líquido e desse “outro lugar” estaria nos dando as dicas, os segredos, as soluções (TJÄRNSTIG; MANSIKKA, 2021).

Um aspecto é assumir que estamos vivendo a dinâmica dos tempos líquidos, é dentro desse fluxo com mudanças velozes, extensas e intensas que são colocados os nossos desafios atuais. Outro aspecto nos lembra que é dentro desse fluxo que educamos e que crianças, adolescentes e jovens são educados. O fator consciência do tempo vivido é o que está em jogo, para tentar chegar a algum termo comum em outro objetivo, quer seja, o de compreender o papel da educação nas atuais condições da existência humana.

A pedagogia Waldorf nasceu num mundo sólido e foi fundada por pessoas imersas numa perspectiva de muita estabilidade, comparada ao ritmo frenético de mudanças do século XXI. Já havia uma preocupação em relação à infância, à qualidade da experiência

humana, ao enfraquecimento da vontade humana e às consequências do abstracionismo e do intelectualismo. Os problemas que existiam mais de um século atrás simplesmente não só continuam aí, como aumentaram e foram acrescidos por outras demandas. A prolixidade dos desafios educacionais no século XXI, sob a ótica e o discernimento da antropologia filosófica inerente aos princípios da educação Waldorf, é enorme. Pois esse discernimento antropológico envolve a concepção do ser humano como uma simultaneidade de organismos, cada um dentro de uma dimensão da realidade: físico-biológica, psíquica, social e espiritual (STOCKMEYER, 2015).

Preocupações que não existiam no início do século XX tornaram-se pauta das discussões da educação Waldorf no século XXI, pois há uma série de fatores primordiais da relação do ser humano com a realidade que estão perdendo espaço de prioridade na pós-modernidade (KALIKS, 2019). Na pedagogia Waldorf, há uma grande importância atribuída às marcas antropológicas indeléveis: o domínio coordenado do corpo físico e o seu uso dinâmico durante a infância, a capacidade de se comunicar através da fala como linguagem conceitual e a manifestação do pensamento. A inter-relação entre o desenvolvimento da motricidade, da linguagem, dos sentimentos e do pensamento é destacada tanto por Rudolf Steiner, quanto por Henri Wallon (BACH; FLORY, 2020). O desenvolvimento neurológico que fundamenta a existência humana se realiza, no primeiro ano de vida, *pari passu* com a conquista da motricidade. O caminhar ereto e bípede é um aprendizado relacional com o espaço tridimensional que ocorre sem a mediação reflexiva, ou seja, de modo inconsciente. A libertação das mãos em relação ao solo permite a exploração do mundo e sua transformação. Após a autonomia no caminhar próprio, o ser humano aprende paulatina e inconscientemente a expressar-se foneticamente de acordo com suas experiências histórico-sociais. O aprendizado do andar é a base para a estruturação do aprendizado da fala que, por sua vez, fundamenta o aprendizado do pensar. Então, para os primeiros sete anos de vida das crianças, tornam-se importantes e significativas as experiências proporcionadas pelo próprio corpo, pela capacidade própria de se expressar por meio da fala e da aquisição do entendimento das coisas por meio do pensamento. Por isso, há uma grande valorização do brincar livre na Educação Infantil Waldorf, porque essa atividade, além de pertencer à primordialidade da infância humana, reúne vários aspectos que estimulam uma relação vivificada da criança com o mundo, como o estímulo à criatividade, ao movimento, à exploração da sua motricidade, ao contato com seus pares, etc (ECKSCHMIDT, 2021).

O cuidado com o espaço físico no qual as crianças exercem suas atividades lúdicas é imprescindível para a Educação Infantil da pedagogia Waldorf, pois o fomento à ludicidade e à diversidade das experiências com o corpo físico está intrinsecamente relacionado ao escopo de possibilidades oferecidas pelo entorno físico. Essa valorização do espaço físico como fator proporcionador do desenvolvimento e da aprendizagem na infância é compartilhada pelo pensamento pedagógico.

Os espaços físicos que compõem as instituições de Educação Infantil são fundantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que as frequentam. É neles que se desenvolvem a rotina voltada para as crianças, o faz de conta e as brincadeiras. Eles carecem ser pensados de forma a atender aos interesses das crianças, bem como devem ser um elo entre o planejamento e o currículo da instituição. (SILVA; LIDOINO, 2021, p.320)

A pedagogia Waldorf mantém como fio condutor do cuidado em relação à infância a questão da experiência viva com a realidade. Assim, aprendizado e desenvolvimento na infância possuem como pressuposto um corpo ativo, que está em contato com a multiplicidade das vivências possíveis. Além disso, a dinâmica de interações sociais, o encontro e as trocas realizadas entre crianças também significam um enriquecimento da experiência humana com o mundo. O problema prático para a educação dentro do mundo líquido é a existência de condições materiais de vida que trocam as experiências humanas diretas e imediatas com a realidade por experiências mediadas.

A criança necessita apropriar-se das suas vivências, por isso, para a pedagogia Waldorf, a mediação via tecnologia destitui o ser humano da qualidade da presença. Nesse sentido, as atividades artísticas realizadas pelas próprias crianças recebem prioridade pedagógica, pois visa-se a necessidade de experiências de vida com a qualidade da presença e a adequabilidade dessas experiências segundo o princípio metamórfico dos setênios (HOLM, 2021). Por isso, há também um cuidado em relação às imagens primordiais como alimento anímico diante do que é veiculado nos produtos da indústria cultural; há uma priorização na educação da vontade perante a tendência ao enfraquecimento do querer ou à sua padronização; há o incentivo para uma vida de sentimentos enriquecida pela oportunidade da profundidade contra a enxurrada da superficialidade; há o estímulo ao reconhecimento dos ganhos obtidos por meio do pensar próprio em vez da mera memorização, colocando a produção do conhecimento como relação com a realidade no lugar da mera informação.

A educação em geral passa pelo desafio de criação de sintonia com o seu tempo, pois a experiência em sala de aula vem apresentando novas situações que não são solucionadas com as antigas formas de pensar a prática pedagógica. Essas novas situações solicitam que cada educador pesquise sua prática e passe a “assumir o novo perfil que lhe é exigido no contexto da cibercultura para ser um professor pesquisador-autor” (SILVA, 2020, p.115). Uma pesquisa recente, por exemplo, aponta para os diversos fatores que influenciam a escolha profissional dos discentes oriundos das escolas Waldorf, evidenciando o quão preponderante é o papel midiático em meio à formação escolar (DEGENHARDT, 2020). À vista das análises precedentes, caberia repensar a relação dialética entre resistência e adaptação levando em consideração a complexidade da pedagogia Waldorf e sua abrangência da primeira infância até os últimos anos da educação básica.

Considerações Finais

As considerações anteriores procuraram descrever os aspectos importantes e pertinentes ao período da Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nessa fase abrangente, a pedagogia Waldorf afirma a importância da prioridade da experiência viva, própria, sem mediação. A introdução da abstração, das mediações simbólicas e das codificações culturais nas suas mais variadas formas de expressão deveria ocorrer, segundo os princípios da educação Waldorf, de modo paulatino. Entretanto, as atuais condições de acesso mediado à informação e ao conhecimento permitem inúmeros caminhos paralelos à educação formal. Nesse aspecto, a formação idealizada pela educação steineriana de uma criança ou jovem concorre com a riqueza de ofertas e disponibilidades de conhecimento na era digital ou da cibercultura. Isso pressiona invariavelmente por uma renovação nos modos de educar, porque não se pode mais pressupor que a experiência escolar – Waldorf ou não – deteria a primazia na transmissão do saber.

As primeiras fases de desenvolvimento de um ser humano são basilares para as conquistas cognitivas e afetivas mais complexas que ocorrem posteriormente. A pedagogia Waldorf não abre mão da importância atribuída ao desenvolvimento do corpo físico nessas fases, por isso, a Educação Infantil é o âmbito de maior resistência contra uma artificialidade da vida imposta à infância nas últimas décadas. No entanto, o Ensino Médio das escolas Waldorf é o âmbito de maior exercício de adaptação às demandas atuais,

principalmente depois das necessidades de isolamento social ocasionadas pela pandemia do COVID-19. Talvez seja mais árduo estabelecer um critério entre resistir e adaptar-se na educação ao longo do Ensino Fundamental, pois a pedagogia Waldorf procura evitar a aceleração da abstração e a preponderância de experiências meramente intelectuais.

Se a necessidade de adaptação, principalmente no Ensino Médio e últimos anos do Ensino Fundamental, é inevitável, provavelmente as indicações de Lévy para a construção de uma arca informacional sejam imprescindíveis também para educação Waldorf na era da cibercultura. A arca do conhecimento precisa carregar o essencial e fecundo para uma longa travessia, para um grande período de transição. Todas as concepções de educação compartilham os mesmos impasses na atualidade. Uma atmosfera de diálogo e intercâmbio a respeito das experiências pedagógicas pode ser promissora para a travessia.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BACH JUNIOR, Jonas; FLORY, Elizabete Villibor. A consciência do eu e a psicologia de Steiner e Wallon. **Perspectiva**, Florianópolis, volume 38, número 4, 2020. p.1-18
BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar. Entrevista. In: **Revista Isto É**, São Paulo, Edição nº 2693 26/08, 24 de setembro de 2010. Disponível em <https://istoe.com.br/102731_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR/>. Acesso em 01 de setembro de 2021.

BORTALOZZO, Sandro Faccin. Pedagogias digitais: entre smartphones e cultura digital. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, volume 18, número 52, 2021. p.27-50

DEGENHARDT, Angelika. Wie wirken sich die Faktoren praktische Erfahrung, Elternhaus, Peer-Group, Schule und Medien auf die Berufsfindung junger Menschen aus? **ROSE – Research on Steiner Education**, Oslo (Noruega), volume 11, número 1, 2020. p.96-107

ECKSCHMIDT, Sandra. **Um caminho de observação fenomenológica**: gestos e narrativas do brincar na educação infantil. 2021. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FLORIDI, Luciano. **The onlife manifesto**: being human in a hyperconnected era. Londres: Springer, 2014.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HOLM, Henrik. Art as practice of differentiation: from a performative exercise to the epistemic world of imponderable evidence. **ROSE – Research on Steiner Education**, Oslo (Noruega), volume 12, special issue, 2021. p.27-34

KALIKS, Constanza. Conhecimento como diálogo e participação: aspectos do impulso pedagógico de Steiner e os desafios contemporâneos na educação. IN: BACH JUNIOR, Jonas. **A educação Waldorf no século XXI**. Curitiba: Lohengrin, 2019. p.43-55

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Emerson dos Santos; CÉSAR, Rosevania Valadares de Meneses. Professores nômades: (re)construindo táticas pedagógicas no ciberespaço. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, volume 4, número 2, maio/agosto 2020. p.119-142

SILVA, Jaqueline Silva; LIDOINO, Andreia Cristina Pontarolo. O espaço físico e sua contribuição para as interações e aprendizagens infantis. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, volume 18, número 54, 2021. p.303-322

SILVA, Rejuany Nora Klein da. O perfil necessário ao professor frente à influência da cibercultura no contexto educacional. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, volume 4, número 2, maio/agosto 2020. p.103-118

STEINER, Rudolf. **A arte da educação**. O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 1995.

STOCKMEYER, Emil August Karl. **Rudolf Steiner's Curriculum: for Steiner-Waldorf schools: an attempt to summarise his indications**. Edinburgh, Escócia: Floris Books, 2015.

TJÄRNSTIG, Leif; MANSIKKA, Jan-Erik. Educacional equity in the sphere of Bildung? The alternative case for Waldorf education. **ROSE – Research on Steiner Education**, Oslo (Noruega), volume 12, special issue, 2021. p.59-71

TYSON, Ruhi. One pedagogy – many practices: variations on formal and enacted curricula in Steiner/Waldorf schools. **ROSE – Research on Steiner Education**, Oslo (Noruega), volume 12, special issue, 2021. p.72-85

WIECHERT, Christof. **Die Waldorfschule: eine Einführung**. Dornach, Suíça: Verlag am Goetheanum, 2014.

Revisora de línguas e ABNT/APA: Andreia Aparecida Marin

Submetido em 22/09/2021

Aprovado em 26/10/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)