



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

LAURIÊ FERNANDA SILVA

RUDOLF STEINER: AUTOEDUCAÇÃO E EDUCAR PARA A LIBERDADE

**CASCABEL – PR
2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

LAURIÊ FERNANDA SILVA

RUDOLF STEINER: AUTOEDUCAÇÃO E EDUCAR PARA A LIBERDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) ou Doutor(a) em Educação.

Orientadora: Dra. Aparecida Favoreto

Coorientador: Cézar Ricardo de Freitas

**CASCADEL – PR
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Silva, Lauriê Fernanda
RUDOLF STEINER: AUTOEDUCAÇÃO E EDUCAR PARA A LIBERDADE /
Lauriê Fernanda Silva; orientadora Aparecida Favoreto;
coorientador César Ricardo de Freitas. -- Cascavel, 2025.
101 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Rudolf Steiner. . 2. Autoeducação. . 3. Pedagogia
Waldorf. . 4. Educação para a liberdade. . I. Favoreto,
Aparecida , orient. II. Freitas, César Ricardo de , coorient.
III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO



LAURIÊ FERNANDA SILVA



RUDOLF STEINER: AUTOEDUCAÇÃO E EDUCAR PARA A LIBERDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Aparecida Favoreto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia

Universidade Federal da Fronteira Sul - campus de Realeza (UFFS)

Marta Sueli de Faria Sfomi

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Cezar Ricardo de Freitas

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)

Cascavel, 27 de fevereiro de 2025

DEDICATÓRIA

"Dedico este trabalho com profundo carinho e gratidão aos meus alunos, verdadeiros mestres em meu aprendizado. Que a essência da educação Waldorf, tão bem expressa por Rudolf Steiner, continue a guiar nossa jornada: 'Receber a criança com respeito, educá-la com amor e deixá-la seguir seu caminho em liberdade.'"

AGRADECIMENTOS

À força maior, que permeia o universo e reside em cada ser, fonte inesgotável de inspiração e guia silencioso em cada etapa desta jornada. Agradeço pela oportunidade de aprendizado e pela constante presença que nutre a busca por compreender a beleza e a profundidade da alma humana, especialmente no florescer da infância. Que a luz divina continue a iluminar os caminhos da educação e a fortalecer o amor como princípio fundamental em nosso trabalho.

Com gratidão, agradeço à professora Dra. Aparecida Favoreto. Sua sabedoria e trajetória foram exemplos para o percurso desta pesquisa. Sua orientação permitiu que meu sonho fosse realizado. Obrigada por me acolher e acreditar nesta pesquisa.

Meu sincero agradecimento ao professor Dr. Cézar Ricardo de Freitas. Sua disponibilidade, conhecimento e as valiosas contribuições durante este processo foram de grande importância para o enriquecimento desta dissertação. Sou grata pela sua generosidade em compartilhar seu saber.

Com carinho e reconhecimento, agradeço à professora Maria Inalva Galter. Sua apresentação do autor e suas palavras, muitas vezes semeadas com a sabedoria da experiência, foram um apoio valioso nesta jornada.

Às minhas queridas amigas, Analides, Silvia, Patrícia, Ana Paula e Aline, meu profundo agradecimento. Vossa amizade sincera e apoio constante foram um bálsamo em meio aos desafios desta empreitada. Os momentos de partilha, os ombros amigos e a certeza de ter vocês por perto fortaleceram minha jornada e lembraram-me da beleza dos laços que nutrem a alma.

À minha turma, especialmente, aos meus amigos da linha de história: Alessandra, Jorge, Ana Paula e Isabela. Obrigada! Vocês têm um lugar mágico e eterno no meu coração

Com respeito e gratidão, agradeço ao Prof. Dr. Helton Adriano de Souza. Suas contribuições e enriqueceram significativamente este trabalho. Sua disposição em compartilhar conhecimento foi fundamental para aprofundar minhas reflexões.

À minha amada Shirley Cristiane Cintra, meu agradecimento transborda em palavras. Seu apoio incondicional e seu amparo em todos os momentos foram a base segura que me permitiu seguir adiante. Sua presença em minha vida é um presente inestimável, e ter seu ombro amigo tornou esta jornada mais leve e significativa.

Com reconhecimento e gratidão, agradeço às minhas coordenadoras, Lilian Aguiar Aquino e Jane Rosa Spier. A dedicação, organização e apoio foram essenciais para a concretização deste trabalho.

À minha amada família, meu agradecimento mais profundo e sincero. Vosso amor incondicional, compreensão e incentivo foram o alicerce que me sustentou em cada passo. O apoio silencioso, a paciência nos momentos de ausência e a celebração de cada pequena vitória foram a força motriz que impulsionou este sonho. Vocês são meu porto seguro e minha maior inspiração.

Meu eterno agradecimento ao meu amado Agnaldo Pereira da Silva. Seu amor, companheirismo e apoio foram a luz que guiou esta jornada. Sua presença constante, sua compreensão nos momentos de desafio e seu incentivo em cada etapa tornaram este sonho possível. Dividir a vida contigo é a maior das bênçãos.

Aos meus queridos enteados, Cauã Caetano da Silva e Miguel Caetano da Silva, meu carinho e agradecimento. Vossa presença em minha vida trouxe novas cores e aprendizados. Agradeço pela compreensão e pelo espaço que me permitiram ocupar em suas vidas, enriquecendo minha jornada com novas perspectivas e afetos.

À minha amada filha, Marina Pereira da Silva, esta conquista é também sua. Seu amor puro, seu sorriso e sua presença constante foram minha maior motivação. Que este trabalho sirva de exemplo da importância da busca pelo conhecimento e da perseverança na realização dos sonhos. Você é a luz da minha vida.

SILVA, Lauriê Fernanda. **Rudolf Steiner: Uma análise histórica de sua concepção de autoeducação e educar para a liberdade**. 2025. 101f. Dissertação (Mestrado/Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a concepção de autoeducação na perspectiva de Rudolf Steiner (1861-1925), com foco na relação entre pensar, sentir e querer e sua contribuição para a formação integral do ser humano. Para isso, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (i) analisar a conjuntura histórica, política, econômica e social na qual Steiner desenvolveu suas ideias educacionais; (ii) compreender os pressupostos teóricos da Pedagogia Waldorf, destacando suas bases filosóficas e metodológicas; (iii) identificar de que maneira a concepção educacional de Steiner pode contribuir para o pensamento pedagógico, especialmente no que se refere à educação para a liberdade e à autoeducação. O estudo justificou-se pela necessidade de repensar a educação contemporânea a partir de uma abordagem mais holística, que valorize a individualidade e o desenvolvimento integral dos estudantes. A metodologia adotada baseou-se em uma análise historiográfica e bibliográfica, utilizando obras primárias de Steiner (1918; 1919; 1985; 1999; 2000; 2004; 2016; 2018) e secundárias de autores como Bach Junior (2012; 2015; 2019), Lanz (2003; 2007; 2016), Franciulli (2015) e Mutarelli (2014). O primeiro capítulo contextualizou a vida e obra de Steiner, abordando suas influências filosóficas e pedagógicas. O segundo capítulo analisou sua concepção educacional, destacando a Pedagogia Waldorf e a ênfase no desenvolvimento integral do aluno. O terceiro capítulo explorou os conceitos de autoeducação e educar para a liberdade, ressaltando sua aplicabilidade no cenário educacional atual. Conclui-se que a proposta educacional de Steiner representa uma alternativa metodológica relevante para a educação contemporânea, capaz de promover um ensino intuitivo e centrado no aluno. No entanto, reforça-se a necessidade de mais investigações empíricas sobre sua aplicação em diferentes contextos educacionais, especialmente no ensino público, considerando os desafios de adaptação curricular e acessibilidade a esse modelo pedagógico.

Palavras-chave: Rudolf Steiner. Autoeducação. Pedagogia Waldorf. Educação para a liberdade. Desenvolvimento integral.

SILVA, Lauriê Fernanda. **Rudolf Steiner: A Historical Analysis of His Concept of Self-Education and Educating for Freedom.** 2025. 101p. Dissertation (Master's/Doctorate in Education) – Graduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Research Line: History of Education, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

ABSTRACT

This research aims to understand the concepts of self-education from the perspective of Rudolf Steiner (1861-1925), focusing on the relationship between thinking, feeling, and willing and its contribution to the integral development of the human being. To achieve this, the following specific objectives were outlined: (i) analyze the historical, political, economic, and social context in which Steiner developed his educational ideas; (ii) understand the theoretical foundations of Waldorf Pedagogy, highlighting its philosophical and methodological bases; (iii) identify how Steiner's educational conception can contribute to contemporary pedagogical thought, particularly concerning education for freedom and self-education. The study is justified by the need to rethink contemporary education through a more holistic approach, which values individuality and the integral development of students. The methodology adopted was based on historiographical and bibliographical analysis, using primary works by Steiner (1918; 1919; 1985; 1999; 2000; 2004; 2016; 2018) and secondary sources by authors such as Bach Junior (2012; 2015; 2019), Lanz (2003; 2007; 2016), Franciulli (2015), and Mutarelli (2014). In this sense, the first chapter contextualized Steiner's life and work, addressing his philosophical and pedagogical influences. The second chapter analyzed his educational concept, emphasizing Waldorf Pedagogy and the focus on integral student development. The third chapter explored the concepts of self-education and educating for freedom, highlighting their applicability in the current educational context. Thus, it is concluded that Steiner's educational proposal represents a relevant methodological alternative for contemporary education, promoting an intuitive and student-centered teaching approach. However, the study reinforces the need for further empirical research on its application in different educational contexts, especially in public education, considering the challenges of curricular adaptation and accessibility to this pedagogical model.

Keywords: Rudolf Steiner. Self-Education. Waldorf Pedagogy. Education for Freedom. Integral Development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CONTEXTO HISTÓRICO DA FILOSOFIA EDUCACIONAL DE RUDOLF STEINER.....	29
1.1 BIOGRAFIA DE STEINER.....	30
1.2 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	33
1.3 AS INFLUÊNCIAS DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL NO PENSAMENTO E OBRA DE STEINER.....	37
1.4 PRIMEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL.....	38
1.5 SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL.....	40
1.6 PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL.....	45
2 A FORMAÇÃO HUMANA DE ACORDO COM A CONCEPÇÃO DE HOMEM PARA RUDOLF STEINER E A PEDAGOGIA WALDORF.....	48
2.1 A FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE HOMEM DE RUDOLF STEINER.....	48
2.2 A PEDAGOGIA WALDORF.....	57
2.3 PRINCÍPIOS DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA PEDAGOGIA WALDORF-ESTRUTURA DO CURRÍCULO.....	62
2.4 A ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PEDAGOGIA WALDORF.....	65
2.5 APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF.....	70
3 AS CONCEPÇÕES DE AUTOEDUCAÇÃO: O PENSAR, SENTIR E QUERER NA PERSPECTIVA DE RUDOLF STEINER.....	73
3.1 COMPOSIÇÃO DA MENTE HUMANA – PRINCÍPIO DA CONSCIÊNCIA E DO PENSAR PARA STEINER.....	73
3.2 IDEIA DE LIBERDADE EM INDIVÍDUOS ADULTOS.....	78
3.3 IDEIA DE LIBERDADE NA EDUCAÇÃO WALDORF PARA CRIANÇAS EM DESENVOLVIMENTO.....	79
3.4 PROCESSO PEDAGÓGICO.....	81
3.5 TEORIA DOS TEMPERAMENTOS.....	83
CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, na linha de História da Educação. A pesquisa teve como objeto a produção de Rudolf Steiner (1861-1925), de maneira que o foco foi compreender sua concepção de educação. Nesse aspecto, com base em suas considerações, buscou-se verificar o significado de algumas categorias pedagógicas recorrentes em suas obras, tais como: autoeducação e educar para a liberdade, a partir do pensar, sentir e querer.

Rudolf Steiner foi educador, pesquisador, teórico e esteve engajado no contexto político, econômico e social de sua época. Ele desenvolveu uma abordagem holística para a educação que enfatiza o desenvolvimento integral do indivíduo, não apenas acadêmico, mas também moral, espiritual e criativo.

A decisão de realizar uma pesquisa sobre Steiner, ocorreu pela experiência e vivência como professora da educação básica e do ensino superior, pois sempre compreendi a importância do estudo da história e da historiografia como um princípio basilar para a análise dos processos educacionais, bem como para a reflexão sobre a formação das futuras gerações.

Sobre essa convicção, retomo o registro do historiador Marc Bloch (2001), que aponta que toda ciência possui a tarefa de, cedo ou tarde, ajudar-nos a viver melhor. Logo, se a ciência histórica não cumprisse esse preceito, então, seria incompleta.

Mais tarde, com o decorrer dos estudos, meu interesse foi se ampliando, à medida que fui realizando cursos de extensão e participando de eventos da pós-graduação, os quais contemplavam a linha de História da Educação na Unioeste, campus de Cascavel-PR. Desse modo, pude explorar, por meio dessas experiências, o pensamento filosófico e educacional de diversos autores, além de conhecer suas teorias, compreender suas motivações sociais e, dessa forma, analisar suas produções nos contextos educacionais de cada tempo.

Com base nas reflexões que os estudos históricos propiciavam, passei a pensar sobre a minha prática docente, bem como sobre as relações escolares e a

função da escola na sociedade¹, inclusive, no que se refere às exigências curriculares, às relações de ensino e de aprendizagem em uma sociedade marcada pelas diferenças sociais e pela divisão do trabalho.

Assim, diante da oportunidade de cursar o mestrado em educação, sob o viés da historiografia, pude observar o quanto é substancial compreendermos a complexidade da educação ao longo da história humana, visto que é uma possibilidade de analisar a nossa produção como educadores e a nossa educação.

Nesse sentido, como explica Silva (2015), o presente histórico é compreendido quando perquirido nos fatos e fenômenos passados. Logo, é preciso examinar os elementos do ontem, para compreendermos melhor a sociedade, suas relações e seus movimentos na atualidade. Afinal, como proposto por Barros (2022, p. 15): “Todos nós estamos literalmente mergulhados na história, pois ela vai se desenrolando no tempo através de um devir sem fim que nos arrasta junto às sociedades nas quais vivemos”.

Dessa forma, para que esse exame seja possível, é necessário, primeiramente, evidenciar o que urge, de cada contexto, e, principalmente, de cada tempo, pois, como desvelado por Bloch (2001, p. 55): “O tempo da história é o próprio plasma em que se encaixam os fenômenos e o lugar de sua inteligibilidade”. No mesmo entendimento, Barros (2017) resgata as ideias de Bloch e evidencia que:

Já se disse que “a História é o estudo dos homens no Tempo”. A definição, proposta por Marc Bloch um pouco antes de meados do século XX, hoje parece tão óbvia que já deve ter sido mencionada inúmeras vezes em obras de historiografia, e certamente na maioria dos manuais de História. No entanto, quando Marc Bloch a propôs, estava confrontando esta definição a uma outra que também parecera perfeitamente óbvia aos historiadores do século XIX: “a História é o estudo do passado humano” (Barros, 2017, p. 116).

¹ No Brasil, a função social da escola é estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que aponta a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, com o objetivo de desenvolver plenamente a pessoa, preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho. Além disso, a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) destaca a importância da educação contínua ao longo da vida e em diferentes espaços pedagógicos, para atender às demandas da sociedade (Brasil, 1996; CONEB, 2010). Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2025. CONEB. Conferência Nacional da Educação Básica. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6479-docfinal&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

Diante disso, buscando compreender a função atribuída à escola, bem como a complexa relação entre os processos de ensino e de aprendizagem que ocorre nesse espaço, ao entrar em contato com algumas produções de Rudolf Steiner, principalmente no que se refere às suas considerações sobre os fins educacionais, algumas interrogações surgiram, por exemplo: como o processo de educação influencia a formação do indivíduo e como o professor se torna responsável por essa formação? Ademais, qual é a importância da compreensão do contexto dos alunos para os processos educacionais?

Sobre os aspectos citados acima, cabe ressaltar que, em relação aos objetivos educacionais recorrentes no Brasil, Steiner apresenta uma singularidade ao defender a autoeducação e o educar para a liberdade, a partir do pensar, sentir e querer. Nesse caso, se, por um lado, tal como expressa Libâneo (2016), é comum quem defenda a escola como instituição responsável pela socialização do conhecimento socialmente acumulado, de modo a preparar as crianças para exercerem a cidadania², Steiner, por outro, distingue-se ao almejar a autoeducação para a liberdade. Isso é também destacado por Lanz (2003), visto que, para ele, a escola se fundamenta na formação humana, promovendo o desenvolvimento de valores diversos que capacitam o aluno a compreender e interagir com o mundo ao seu redor. Essa abordagem enfatiza a autonomia dos objetivos educacionais, do processo pedagógico e do currículo, buscando formar alunos, professores e uma escola autônoma.

Ademais, se, por um lado, a educação e a sociedade se inter-relacionam na busca de solução de problemas, por outro, a relação não é harmônica, inclusive, apresenta inúmeras contradições quanto às necessidades sociais, exigências escolares, investimento de capital, interesses individuais, nível cultural dos alunos, dos professores, entre outros. Tais contradições repercutem em debates diversos entre os segmentos políticos, sociais e pedagógicos.

Partindo do pressuposto de que a educação pode instrumentalizar o indivíduo para compreender a sociedade, para que, assim, ele projete atividades e busque formas de exercer a cidadania com responsabilidade, acredita-se que o estudo sobre

² A Constituição Federal de 1988 define a cidadania como o direito a ter direitos, destacando a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos, que é um construído da convivência coletiva e requer o acesso ao espaço público (Brasil, 1988). Brasil. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucional/constitucional.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

a concepção de educação de Steiner poderá proporcionar melhor entendimento sobre as possibilidades educativas por intermédio da escola.

Nesse aspecto, nas minhas primeiras aproximações com as ideias de Steiner, observei que suas reflexões filosóficas apresentavam contribuições para o ensino escolar, principalmente no sentido de destacar a capacidade de integrar ciência, arte e espiritualidade em uma visão holística³ do ser humano. Ou seja, Steiner defendeu uma experiência educacional que fosse humanista, integrando o desenvolvimento intelectual, artístico e prático dos alunos. Rudolf Steiner defendia que o sistema educacional de sua época estava atrelado ao industrialismo, resultando em uma falta de propósito para as pessoas, pois estava moldada para atender às demandas do sistema industrial, assim os indivíduos eram condicionados à trabalhos repetitivos, mecanizados e voltados para a produção em massa. Essa abordagem frequentemente priorizava habilidades técnicas e disciplina, deixando de lado o desenvolvimento de aspectos individuais, como a criatividade. Ele acreditava que era necessário educar para remeter o aluno à existência espiritual, permitindo à humanidade compreender a faculdade de pensar como espírito (Steiner, 2019).

Durante uma conferência no dia 10 de agosto de 2019, um mês antes da inauguração da primeira Escola Waldorf, Steiner aprofundou-se nos conhecimentos antroposóficos, uma filosofia de reflexão a iniciativas educacionais, como as escolas Waldorf, práticas agrícolas biodinâmicas, terapias alternativas e atividades culturais que promovem o autoconhecimento, a conexão entre o mundo físico e o suprasensível. Ele buscava compreender a natureza do ser humano e demonstrar como a desagregação das almas humanas era consequência das insuficiências do sistema educacional vigente. Essa conferência ocorreu após dois anos de preocupação com a situação social da Alemanha, no fim da Primeira Guerra Mundial, quando a sociedade procurava se reconstruir. Steiner relata:

[...] Juntando-se à nossa atividade social realizada até agora, uma escola em Stuttgart deve ser organizada, à medida que isso possa ocorrer dentro do atual sistema escolar. O sr. Molt, decidiu fundar uma escola assim para os filhos dos funcionários de sua fábrica, a Waldorf-Astoria. [...] (Steiner, 2019, p. 53).

³ De acordo com Steiner, sobre a concepção de holístico para o desenvolvimento do ser humano, essa questão volta-se para o desenvolvimento da criança, considerando não somente os seus aspectos intelectuais, mas, também, o emocional, físico e espiritual. Ele acredita que a educação deve levar em consideração todas as interfaces que constituem o ser humano (Steiner, 2020).

Esse movimento educacional não parou aí, estendeu-se por vários países, incluindo o Brasil. Segundo informações da Federação das Escolas Waldorf no Brasil⁴, atualmente, existem 74 escolas autorizadas a usar a metodologia Waldorf em nosso país, as quais atendem mais de 9.000 estudantes. O estado de São Paulo concentra a maior quantidade dessas escolas, com 40 unidades. Em escala global, 64 países adotam essa metodologia em um total de 2.500 escolas Waldorf. A quantidade de unidades atuantes na atualidade reflete a importância de estudar o pensamento de Steiner. Porém, para além delas, sua perspectiva educacional e ponderações sobre formação do indivíduo também apresentam a necessidade de verificar sua concepção de educação. Nesse aspecto, destacam-se algumas das categorias pedagógicas apontadas por esse autor, em relação:

- a) Ao desenvolvimento holístico: Steiner volta-se para o desenvolvimento da criança considerando não somente os seus aspectos intelectuais, mas, também, o emocional, físico e espiritual. Ele acredita que a educação deve levar em consideração todas as interfaces que constituem o ser humano (Steiner, 2020).
- b) Às fases de desenvolvimento: Steiner defende que os métodos de ensino e currículo devem ser adaptados a cada fase específica do desenvolvimento da criança (Steiner, 2018). De acordo com o autor, o desenvolvimento da criança ocorre em estágios que obedecem ao período de sete em sete anos, a que ele dá o nome de setênios, os quais correspondem aos processos de maturação física e mental do indivíduo.
- c) À ênfase do fazer artístico e atividades práticas: Steiner entende que a educação ocorre de uma forma conjugada a movimentos que proporcionam a atividade prática e a valorização das artes. Nesse sentido, as artes ajudariam a desenvolver a criatividade e a consciência da conexão com o contexto em que a criança está inserida (Steiner, 2003).
- d) Currículo Integrado: Steiner propõe um currículo composto de diferentes disciplinas, o qual permita que os alunos construam conexões com várias áreas do conhecimento e compreendam o mundo de maneira mais ampla (Meneguelli, 2021).
- e) Autonomia do Professor: Segundo Steiner, o professor deve ter a possibilidade de adaptar o ensino às necessidades específicas da classe e dos alunos. Dessa forma,

⁴ Disponível em: <https://www.fewb.org.br/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

ele acreditava na importância da intuição do professor para a compreensão individual que atendesse às demandas da educação (Mendes, 2021).

Pode-se observar, nesse contexto, que a perspectiva educacional de Rudolf Steiner evidenciou uma possibilidade de reflexão acerca da formação do indivíduo em uma perspectiva de formação integral⁵. Nesse aspecto, contrapondo-se a uma educação que não desenvolve, no indivíduo, a responsabilidade sobre suas ações, o autor defende a autoeducação. Trata-se de um ideal, que, para ele, relacionava-se à educação para a liberdade. Isso porque, quando um sujeito se autoeduca, pode estabelecer direcionamentos autênticos para suas ações. Sendo assim, a autoeducação, segundo Steiner, é um processo pelo qual o indivíduo desenvolve sua capacidade intuitiva de pensar, transcende a subjetividade e se identifica com sua individualidade. (Bach Junior, 2015). Portanto, a proposta educacional de Rudolf Steiner consiste no conceito de autoeducação, concebendo o princípio do educar para a liberdade com base no pensar, sentir e querer (Bach Junior, 2015).

As discussões com aspectos mais holísticos surgiram com o debate sobre a educação integral, a qual concebe que, embora não tenha um conceito universal de sentido e significância, efetiva-se pela necessidade de respeitar as particularidades de cada tempo e lugar; ademais, refere-se a compreender que pode ser um produto das relações que abrangem as dimensões econômico-social e político-ideológica de um determinado contexto (Freitas, 2021).

Segundo Lanz (2016), o conceito de Educação Integral para Steiner também está focado numa abordagem de desenvolvimento holístico do indivíduo. Para Rudolf Steiner (1861-1925), deve-se levar em consideração aspectos físicos, emocionais intelectuais e espirituais. Steiner também considera desenvolver o que está ligado aos sentimentos, o que denomina como emocionalidade e pensamento, que está relacionado ao intelecto, de forma harmoniosa. Além disso, ainda nessa definição, incentiva a conexão do indivíduo com a natureza, para que ele compreenda sua

⁵ O conceito de formação integral abrange o desenvolvimento artístico, espiritual e intelectual do indivíduo, de maneira que tal possibilidade deve ser entendida como um processo de individualização no qual o sujeito se torna ele mesmo. Surge na Alemanha, no final do século XVIII, e foi influenciado pelas ideias iluministas, bem como pelo movimento *Sturm und Drang* do Romantismo alemão, representado por Goethe e Schiller, entre outros. Esse movimento literário visava denunciar a falta de formação cultural e o acesso limitado à educação da classe trabalhadora

relação com o meio em que está inserido, a fim de perceber como influencia e é influenciado pelo meio.

Essa compreensão já existia em outros autores em diversificados contextos. No século XX, surgiram movimentos educacionais que compreendiam a individualidade e a participação ativa da criança no processo de aprendizagem em busca de uma educação democrática que estimulasse a autonomia, a participação ativa e cooperativa dos alunos.

Entre os teóricos, cujas ideias são aproximadas às de Steiner, está Jean Piaget (1896-1980); isso porque ambos periodizam o desenvolvimento por idades. Piaget compreende que o desenvolvimento da criança está organizado por estágios. Ele aponta que o desenvolvimento cognitivo ocorre em quatro estágios principais: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal. Já, por outro lado, Rudolf Steiner, aponta que o desenvolvimento é dividido em três setênios: o primeiro setênio (0-7 anos), o segundo setênio (7-14 anos) e o terceiro setênio (14-21 anos). Logo, podemos perceber que as ideias dos autores se aproximam, ao compreender que o desenvolvimento da criança ocorre em fases distintas e sequenciais. Todavia, Steiner enfatiza não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento emocional, social e espiritual da criança, o que promove uma abordagem mais holística da educação (Ültanir, 2012; Ginsburg, 1982).

Para a Pedagogia Waldorf, a criança deve ser encorajada ao aprendizado, respeitando seu estágio de desenvolvimento, correlacionado à idade. Em termos piagetianos, a aprendizagem ocorre quando as estruturas internas, as quais estão interligadas às questões biológicas, psicológicas e culturais, quando maduras, podem assimilar o que o ambiente lhes apresenta (Ginsburg, 1982).

Pesquisar a autoeducação e o educar para a liberdade, por meio do pensar, sentir e querer, no pensamento educacional de Rudolf Steiner, justifica-se pelas seguintes razões:

Primeiramente, porque Steiner fomenta a transmissão do conhecimento entre as gerações (adulto-criança) e, assim, ajuda a fortalecer os debates acerca da educação como campo científico (Sena, 2013). Em segundo lugar, porque o estudo do autor pode contribuir diretamente com a historiografia da educação, uma vez que suas formulações são datadas no âmbito da temporalidade e, por isso, são essenciais para pensar a educação e os processos formativos da atualidade, objetivo da história da educação e da escola.

Ademais, é preciso ressaltar que as inspirações de Steiner também se firmaram nas ideias e obras de Goethe, grande pensador e teórico que norteou muito do conhecimento científico da época. Nesse aspecto, já no início da formação acadêmica e biográfica de Steiner, quando ele sintetizou a teoria do conhecimento de Goethe na sua obra “O método cognitivo de Goethe”, de 1886 (Steiner, 2004), apresenta a teoria do conhecimento de Goethe, que dialoga com as perspectivas do que era ciência na sua época, contrapondo-se a uma herança positivista que as teorias educacionais da época reproduziam. Por conseguinte, Goethe evidencia uma maneira de compreender a realidade por meio de um campo orgânico e inorgânico na cognição às ciências humanas, sendo assim, ressalta que as ciências humanas, ao se depararem com a natureza goethiana de experiência, devem “compreender um comportamento da mente humana em relação ao objeto” (Steiner, 2004, p. 99).

Por isso, quando o autor caracteriza essas especificidades da forma de pensar a ciência no contexto de formação humana, evidencia a importância de que o indivíduo, para participar no mundo, tenha em “si mesmo o objetivo, a meta de sua existência, de sua atividade” (Steiner, 2004, p. 100). Essa afirmação de Rudolf Steiner reflete sua visão sobre o autoconhecimento e autonomia na formação humana. O autor incita a pensar que o indivíduo deve ter clareza sobre o que ele chama de propósito de sua existência e de suas ações. Isso significa que o ser humano deve buscar dentro de si mesmo as respostas para suas metas e objetivos, em vez de depender exclusivamente de influências externas ou de sistemas que não considerem sua individualidade, porque Steiner acreditava que a ciência e a educação deveriam promover o desenvolvimento integral do ser humano, incluindo aspectos espirituais e éticos.

Em um período histórico marcado pelo individualismo e por uma visão que se opunha às ciências orgânicas, o autor argumenta que o estudo dos organismos vivos deve transcender a análise puramente física, incorporando a compreensão de suas forças vitais e espirituais. Ele desenvolveu a perspectiva de que os seres vivos possuem uma organização que vai além da matéria, sendo influenciados por princípios espirituais que modelam seu desenvolvimento e funcionamento. (Steiner, 1985)

O contexto do pensamento de Steiner apresentado no parágrafo, a não aplicação de leis gerais se refere ao estudo do indivíduo, do ser vivo em sua singularidade. A ideia é que, devido à sua intrínseca liberdade e à influência de princípios “vitais e espirituais” que o moldam de maneira única, cada organismo não

pode ser totalmente compreendido ou regido por leis universais e fixas, como as que seriam aplicadas a fenômenos puramente materiais ou inorgânicos sob uma perspectiva determinista positivista. (Steiner, 2000).

Com a intenção de conhecer estudos já realizados referentes à proposta educação de Rudolf Steiner, foi realizado um Estado da Arte. Foram pesquisadas algumas bases de dados, como: Google periódicos; Scielo; plataformas de periódicos nacionais e internacionais. Os descritores utilizados foram: Rudolf Steiner, Educação e suas categorias; "Autoeducação", "liberdade" e "pensar, sentir e querer". Assim, foram encontradas teses, dissertações e artigos científicos, os quais são descritos abaixo, a fim de evidenciar a produção mais recente, ou seja, nos últimos vinte anos, que há sobre o tema.

O artigo "A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner", escrito por Jonas Bach Júnior (2012), explora as concepções educacionais de Paulo Freire e Rudolf Steiner com enfoque no conceito de liberdade. A pesquisa compara as bases epistemológicas e filosóficas desses autores, ressaltando como ambos concebem a liberdade como um processo de superação de determinismos e de desenvolvimento da autonomia crítica e ética. O estudo inclui uma investigação empírica com professores da Pedagogia Waldorf no Brasil, destacando desafios práticos, como o dogmatismo na aplicação pedagógica e a necessidade de integrar criticidade no campo educacional. O autor propõe uma abordagem crítica para a Pedagogia Waldorf, sugerindo um diálogo entre as ideias de Freire e Steiner como base para avançar na construção de uma educação voltada à liberdade e à transformação social.

O artigo "O pensar vivenciado na formação de professores", de Tania Stoltz e Ulrich Weger (2015), analisa a possibilidade de desenvolvimento do "pensar vivenciado" na formação de professores. Os autores defendem uma abordagem que vá além do reducionismo intelectual, promovendo a integração do pensar, sentir e querer no processo educativo. Ancorado em obras de Goethe, Schiller e Rudolf Steiner, o estudo destaca a importância de aliar ciência, atividades criativo-artísticas e desenvolvimento pessoal para formar professores capazes de atuar com individualidade ética e intuição.

O artigo "Pedagogia Waldorf, um olhar diferente à educação", escrito por César Augusto Bachega (2009), apresenta um estudo teórico sobre a Pedagogia Waldorf. Com base na Antroposofia, definida como a ciência do espírito, o autor explora como

essa abordagem educacional busca o desenvolvimento integral do ser humano, respeitando suas dimensões física, emocional e espiritual. A pesquisa enfatiza a educação humanizada, diferenciando-se de métodos tradicionais ao priorizar a formação de valores éticos e culturais em um contexto de liberdade e criatividade.

O artigo "Interações de Rudolf Steiner com uma Educação Anticolonial", de Ernesto Jacob Keim (2015), discute a viabilidade de uma Educação Anticolonial baseada nas cosmovisões de povos originários, associada aos princípios de Rudolf Steiner e à Pedagogia Waldorf. A proposta explora a liberdade como central para o processo educativo, bem como enfatiza a relevância da linguagem e da cosmovisão como expressões de identidade e representação. Ademais, o estudo utiliza abordagens fenomenológicas e hermenêuticas, desafiando métodos empírico-analíticos tradicionais, e propõe uma pedagogia que valorize a ancestralidade e a interação com a Pachamama (Mãe Terra). A educação é apresentada como um processo emancipador, que transcende fronteiras coloniais, promovendo a liberdade, a dignidade humana e a conexão com saberes ancestrais.

O artigo "Pedagogia Waldorf: educar para liberdade é desenvolver o pensar, o sentir e o querer", escrito por Jonas Bach Junior, Tania Stoltz e Marcelo da Veiga (2014), apresenta uma pesquisa empírica sobre a aplicação prática da Pedagogia Waldorf no Brasil. O estudo explora a concepção de educação para a liberdade como o desenvolvimento integrado das dimensões cognitiva, afetiva e volitiva dos alunos. A pesquisa, baseada em entrevistas com professores Waldorf, destaca os desafios enfrentados, como o dogmatismo e a adaptação de elementos culturais ao contexto brasileiro. Os autores ressaltam a importância de um currículo flexível, conectado aos ideais da filosofia de Rudolf Steiner, bem como da integração entre teoria e prática pedagógica para promover uma educação humanizada, intuitiva e criativa.

O artigo "O pensar intuitivo como fundamento de uma educação para a liberdade", escrito por Jonas Bach Junior (2015), explora o conceito de pensar intuitivo proposto por Rudolf Steiner. O autor defende que o pensar intuitivo, acessado por meio de uma observação fenomenológica, transcende o racionalismo e possibilita uma educação para a liberdade. A autoeducação e o desenvolvimento de uma consciência intuitiva são destacados como processos essenciais para a autonomia ética e a transformação do indivíduo. A pesquisa também aborda o papel do pensar intuitivo na superação do materialismo e na construção de uma subjetividade genuína e autônoma.

O artigo "Pedagogia Waldorf e sua expansão em solo brasileiro", de Joyce Lucerna Amaral e Clara Tatiana Dias Amaral, explora o desenvolvimento da Pedagogia Waldorf no Brasil ao longo de seus 65 anos no país. Publicado em 2021, o estudo destaca as características principais dessa pedagogia, baseada na Antroposofia de Rudolf Steiner, como sua visão integral do ser humano, focada no desenvolvimento físico, emocional e espiritual, e práticas como vivências artísticas, contato com a natureza e avaliação qualitativa. A pesquisa revela um crescimento expressivo das escolas Waldorf no Brasil, com cerca de 78 instituições filiadas à Federação das Escolas Waldorf do Brasil, além de diversas iniciativas em escolas públicas e sociais. O artigo conclui que a expansão dessa abordagem oferece um caminho promissor para uma educação mais humanizada e alinhada às necessidades contemporâneas.

O artigo "Pedagogia Waldorf: um olhar diferente à educação", de César Augusto Bachega (2009), apresenta um estudo teórico sobre a Pedagogia Waldorf, fundamentada na Antroposofia. O autor explora como essa abordagem pedagógica busca a formação integral do ser humano, promovendo o desenvolvimento físico, emocional e espiritual de forma humanizada. A pesquisa enfatiza práticas como o ensino artístico, a valorização do brincar e do convívio social, e a ausência de avaliações quantitativas tradicionais, priorizando a individualidade e a autonomia de cada aluno.

O artigo "Educação ao longo da vida segundo os princípios do Dr. Rudolf Steiner em função do desenvolvimento do empreendedorismo no turismo", de Marina Gregorić e Zvonka Lukša (2017), explora como a filosofia de Rudolf Steiner pode ser aplicada na educação contínua para promover o empreendedorismo turístico em Donji Kraljevec, Croácia, local de nascimento do autor. O estudo utiliza métodos qualitativos e quantitativos para analisar como a pedagogia Waldorf e a produção biodinâmica de alimentos podem se tornar uma base sólida para o turismo sustentável, trazendo benefícios econômicos e sociais para a comunidade local.

O artigo "Toda Educação é Autoeducação: Formação Docente e Saberes Pedagógicos", de Sofia Amorim e Jonas Bach Junior, publicado na revista *Triângulo* (2022), conecta o conceito de autoeducação de Rudolf Steiner com os saberes pedagógicos e a formação docente discutidos por Selma Garrido Pimenta e Maria Isabel da Cunha. Os autores exploram a ideia de que a educação, longe de ser um processo de transmissão unilateral, é uma prática reflexiva, processual e

profundamente relacionada à autoformação do professor. O texto destaca a necessidade de repensar a educação como uma arte, superando a lógica cartesiana e enfatizando a criatividade, o autoconhecimento e a autonomia do professor para proporcionar um ambiente que fomente a liberdade e o desenvolvimento integral dos educandos. A autoeducação, nessa perspectiva, é um caminho tanto individual quanto social, que transforma o educador em um facilitador do crescimento e da autonomia dos alunos.

O artigo "Reencantamento das práticas pedagógicas: pensar, sentir e querer um currículo utópico", de Yuri Rodrigues da Cunha, publicado na *Revista Espaço do Currículo* (2023), investiga como os princípios metodológicos de Rudolf Steiner podem reencantar a prática pedagógica e contribuir para a construção de um currículo utópico. O autor argumenta que o reencantamento do processo educativo requer que professores considerem as dimensões do pensar, sentir e querer, tanto em si mesmos quanto nos educandos. A pesquisa conclui que essa abordagem integral promove uma prática pedagógica mais humana, superando o racionalismo desencantado e apontando para a transformação social por meio de uma educação que valorize a autonomia, a criatividade e a reflexão crítica.

O artigo "Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf", escrito por Jonas Bach Junior, Tania Stoltz e Marcelo da Veiga (2013), discute o conceito de liberdade na educação Waldorf e o papel da autoeducação no desenvolvimento dos professores. Por meio de uma análise fenomenológica, o estudo examina como a autoeducação dos docentes fundamenta-se na dialética entre simpatia e antipatia em relação ao mundo, promovendo a fantasia moral e a consciência intuitiva como princípios para superar unilateralidades. Os autores destacam que a liberdade, na perspectiva de Rudolf Steiner, é alcançada por meio da autoeducação contínua e da presença ativa do educador, integrando os âmbitos cognitivo, afetivo e volitivo no processo pedagógico.

O artigo "Ciência Espiritual e Pensamento Antroposófico Goetheanístico: Um Saber Decolonial e Emancipatório", escrito por Yuri Rodrigues da Cunha (2023), discute como o pensamento de Rudolf Steiner pode ser usado como ferramenta metodológica para resistir à colonização política-científica e promover a emancipação humana. O autor argumenta que a perspectiva antroposófica goetheanística propõe uma abordagem fenomenológica e espiritual capaz de integrar os fenômenos vivos e os saberes negligenciados pelo pensamento materialista. Baseando-se em uma

análise decolonial, o trabalho defende que a ciência espiritual, além de ser prática e transformadora, oferece uma alternativa ao pensamento materialista desencantado, promovendo uma relação ética entre o ser humano e o mundo. A filosofia de Steiner é apresentada como um caminho metodológico para educadores e pesquisadores interessados em práticas pedagógicas emancipatórias, destacando a necessidade de uma postura aberta e reflexiva para superar desigualdades sociais e espirituais.

A dissertação "O Ensino de História no Ensino Médio das Escolas Waldorf do Brasil", de Henrique Costa Garcia, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro em 2022, investiga a prática pedagógica dos professores de História em escolas Waldorf do Brasil. O trabalho adota uma abordagem qualitativa fenomenológica e explora a relação entre essas práticas e as orientações pedagógicas de Rudolf Steiner, com foco na ideia de "sintomatologia histórica". A pesquisa aborda a transformação biográfica dos professores e a concepção de um ensino "vivo", destacando como a Pedagogia Waldorf se conecta às especificidades do ensino de História no Ensino Médio.

A dissertação "Por uma outra educação: a concepção de ser humano e da infância por meio da Pedagogia Waldorf e da Antroposofia", de Jaqueline Rodrigues Ferreira, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 2022, investiga os fundamentos filosóficos e metodológicos da Pedagogia Waldorf, baseados na Antroposofia de Rudolf Steiner. O estudo analisa o desenvolvimento humano a partir das dimensões física, anímica e espiritual, destacando a relevância do querer, sentir e pensar na prática docente. Além disso, a pesquisa explora a relação entre natureza e brincar na Educação Infantil, enfatizando a importância de uma educação integral e humanizada que transcenda os paradigmas racionalistas e promova a liberdade e a formação estética do ser humano.

A dissertação "Fundamentos da Pedagogia Waldorf e Extra Lesson: Desafios e Possibilidades para o Desenvolvimento de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem na Escola Pública", de Lucélia Augusto Machado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso em 2020, analisa a contribuição dos fundamentos da Pedagogia Waldorf e do método Extra Lesson para o desenvolvimento de crianças com dificuldades de aprendizagem. O estudo adota uma abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas, buscando compreender a formação de professores que atuam em

salas de articulação e com o método Extra Lesson. A pesquisa conclui que essa abordagem, fundamentada na Antroposofia, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral e para a autoconfiança das crianças, apesar dos desafios de implementação e da limitada difusão do método no Brasil.

A dissertação "Educating Souls, Selves, or Minds?", de Margaret Carmody, apresentada à Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill em 2019, explora a inclusão do conceito de "alma" como elemento estruturante na teoria curricular, contrastando-o com as categorias de "mente" e "eu" predominantes no discurso educacional do século XX. A pesquisa adota uma abordagem hermenêutica, combinando a teoria da alma de Rudolf Steiner, a psicoterapia pós-humanista de Mari Ruti e a teoria curricular de Kieran Egan. O trabalho propõe uma educação que integre cognição, emoção e relação social, promovendo respostas criativas, éticas e conscientes às diferenças, alinhada a uma perspectiva democrática e pluralista.

A dissertação "O percurso do pensamento de Rudolf Steiner e seu possível lugar no espaço psicológico", de Paula Franciulli, apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em 2015, explora as bases filosóficas e históricas do pensamento de Rudolf Steiner, com foco na construção de sua teoria do conhecimento e sua relação com o campo da psicologia. Utilizando uma abordagem teórica e qualitativa, a pesquisa analisa as experiências cognitivo-emocionais relatadas na autobiografia de Steiner, investigando como essas vivências moldaram suas ideias e influenciaram sua proposta epistemológica. A autora busca situar Steiner no contexto da formação do espaço psicológico, conforme o modelo teórico de Luis Claudio Figueiredo, dialogando com perspectivas como o construtivismo semiótico-cultural. A dissertação destaca o impacto das influências de Goethe e do romantismo nas concepções de Steiner, abordando a intuição e a subjetividade como elementos centrais de sua visão epistemológica e psicológica.

A tese "A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner", de Jonas Bach Júnior, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná em 2012. O trabalho investiga as propostas educativas de Rudolf Steiner e Paulo Freire, com ênfase no conceito de liberdade. A pesquisa revisita os fundamentos de ambos os autores, destacando o pensamento intuitivo e o individualismo ético em Steiner e a consciência crítica e a educação libertadora em Freire. A partir de entrevistas com professores Waldorf no Brasil, o

estudo evidencia a compreensão de liberdade como desenvolvimento integral do pensar, sentir e querer, além de desafios como o dogmatismo pedagógico. A tese propõe um diálogo crítico entre as ideias dos dois autores, argumentando pela complementaridade entre a individualidade (Steiner) e a libertação social (Freire), culminando na sugestão de uma "Pedagogia Waldorf Crítica".

A tese "Anarquismo Epistemológico em Ação: A Ciência de Rudolf Steiner na Perspectiva do Pluralismo Global de Paul Feyerabend", de Francine Marcondes Castro Oliveira, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá em 2019. O trabalho explora como as ideias de Rudolf Steiner, criador da Antroposofia, poderiam impactar o progresso científico se fossem consideradas sob o enfoque do pluralismo global de Paul Feyerabend. A pesquisa analisa a ciência de Steiner, frequentemente marginalizada pela academia, à luz do pluralismo científico de Feyerabend, que defende a inclusão de diferentes tradições e métodos para enriquecer o conhecimento. A tese destaca que a Antroposofia oferece contribuições inovadoras em áreas como educação, saúde e agricultura, representando um paradigma alternativo baseado em princípios holísticos e humanistas. O estudo conclui que o reconhecimento da ciência de Steiner, mesmo com sua abordagem peculiar, seria benéfico para o progresso democrático e plural da ciência.

A tese "Construindo Sentidos sobre o Ensino de Ciências no Contexto da Pedagogia Waldorf", de Rogério Melo de Sena, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina em 2013, analisa o ensino de ciências naturais na Pedagogia Waldorf, uma abordagem educacional alternativa criada por Rudolf Steiner. A pesquisa qualitativa utiliza a Análise de Discurso da linha francesa e os Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) na perspectiva latino-americana. O estudo aborda as especificidades da educação Waldorf, como a inclusão de uma dimensão espiritual no ensino, o uso da fenomenologia goetheana e a valorização das artes e da sensibilidade no processo de aprendizagem. Além disso, problematiza a universalidade dos saberes e o caráter prescritivo dos materiais didáticos, propondo práticas educativas contextualizadas às realidades locais. A análise também reflete sobre os desafios enfrentados por professores no Brasil ao interagirem com discursos acadêmicos e antroposóficos, destacando o papel da Pedagogia Waldorf na construção de um ensino mais humanizado e crítico.

Destaca-se, após esse breve Estado da Arte, que seria impossível abarcar todos os estudos já efetivados sobre o referido autor e seus temas pertinentes, de maneira que se ressalta que as pesquisas que foram aqui apresentadas são as mais recentes a respeito do tema.

Apesar das várias produções existentes a Pedagogia Waldorf e as contribuições de Rudolf Steiner, ainda existem áreas que não foram completamente exploradas e onde há controvérsias e resultados conflitantes. Por exemplo, a abordagem prática da autoeducação dos professores e a integração dos princípios de Steiner no contexto contemporâneo brasileiro enfrentam desafios, como o dogmatismo pedagógico e a adaptação cultural mencionados por Jonas Bach Júnior (2012) e Lucélia Augusto Machado (2020). Além disso, a aplicação dos conceitos de liberdade e intuição em diferentes contextos educacionais, como discutido por Yuri Rodrigues da Cunha (2023) e Henrique Costa Garcia (2022), revela inconsistências nas práticas pedagógicas e nos resultados obtidos, pois, ao negligenciar a individualidade, o contexto e a necessidade de uma reflexão crítica constante, inevitavelmente leva a inconsistências tanto na forma como o ensino é conduzido quanto nos resultados que os alunos alcançam. A riqueza da proposta pedagógica de Steiner reside em seus princípios norteadores, que devem ser interpretados e aplicados de forma viva e adaptativa, e não como um conjunto de regras fixas e imutáveis.

No contexto da Pedagogia Waldorf, o dogmatismo pedagógico refere-se à aplicação rígida e inflexível dos princípios e métodos propostos por Rudolf Steiner, sem levar em consideração o contexto específico, as necessidades individuais dos alunos e as dinâmicas culturais e sociais contemporâneas. Em vez de uma compreensão viva e adaptativa dos fundamentos da pedagogia, observa-se uma adesão estrita a práticas consideradas como "a única maneira correta" de educar, muitas vezes desconsiderando a evolução do conhecimento, as pesquisas atuais e as particularidades de cada situação de ensino-aprendizagem.

Portanto, diante de tantas obras discutindo o autor, no contexto contemporâneo, justifica-se estudar a concepção de educação de Rudolf Steiner, bem como suas categorias, como autoeducação e educar para a liberdade, visto serem importantes para novas visões educacionais. Nesse aspecto, acrescenta-se o fato de o autor defender uma educação que permita ao aluno compreender e interpretar os contextos aos quais está submetido, refletindo-os de forma crítica. O pensamento crítico é uma habilidade essencial para analisar e avaliar informações, argumentos e

situações de maneira clara, racional e independente. Além disso, esse tipo de pensamento promove a autonomia intelectual, possibilitando atitudes mais conscientes e reflexivas (Bach Junior, 2012).

Em uma era marcada pela rápida evolução tecnológica e pela abundância de informações, a habilidade de aprender de forma autônoma e contínua torna-se necessária. A leitura da obra de Steiner, nesse sentido, pode proporcionar a ampliação dos debates sobre o processo de ensino e de aprendizagem, além de possibilitar o conhecimento do ideal de tornar os alunos autônomos intelectualmente.

Assim, esta dissertação tem, **como objetivo geral**, compreender as concepções de autoeducação, a partir do pensar, sentir e querer na perspectiva de Rudolf Steiner. Com base nessas compreensões, é possível buscar um entendimento de como a educação pode contribuir para a formação integral do ser humano, para além de acúmulo intelectual; possibilitando o cultivo à liberdade interior, bem como a capacidade de agir de forma ética e autêntica.

A partir disso, de **forma mais específica, objetiva-se**: analisar a conjuntura histórica, política, econômica e social, na qual Steiner produz suas ideias educacionais; compreender os pressupostos teóricos definidos pelas categorias autoeducação e pensar, sentir e querer na formação do indivíduo; e identificar a concepção de educação proposta por Steiner, bem como compreender como ela pode contribuir para o pensar educacional na contemporaneidade.

A metodologia pautou-se em uma análise historiográfica, com base em fontes bibliográficas descritivas/analíticas. Logo, promoveu-se uma articulação entre fontes históricas, por meio de um trabalho com fontes primárias e secundárias, sendo primárias as obras de Steiner (1999; 2000; 1919; 2016; 2004; 1918; 2018; 1985) e secundárias, seus comentadores e outros teóricos, a saber, Franciulli (2015), Bach Junior (2015; 2019), Mutarelli (2014), Lanz (2007; 2016), o que nos possibilita compreender seu contexto.

Quanto à organização textual, o primeiro capítulo apresenta uma análise histórica do contexto sociocultural sobre a vida e a obra do autor. Em seguida, examina o que os comentadores de Steiner relatam sobre suas produções teóricas.

Na sequência, o segundo capítulo trata do conceito de educação na perspectiva do autor, sua teoria sobre a formação humana, com base na sua concepção de homem, e a Pedagogia Waldorf.

Por fim, o terceiro capítulo analisa os conceitos de autoeducação e o educar para a liberdade, a partir do pensar, sentir e querer, no pensamento educacional de Rudolf Steiner, apontando contribuições para uma abordagem educacional mais holística e centrada no aluno.

Sendo assim, esta pesquisa pretende contribuir com o desenvolvimento de uma investigação educacional baseada na produção histórica relacionada aos fenômenos humanos. Em especial, objetiva permitir um diálogo e reflexão sobre as contribuições de Rudolf Steiner para a educação a partir dos aspectos da autoeducação e do educar para a liberdade.

1 CONTEXTO HISTÓRICO DA FILOSOFIA EDUCACIONAL DE RUDOLF STEINER

Neste capítulo, o objetivo é verificar o contexto histórico da produção teórica de Rudolf Steiner, buscando perceber como as questões sociais, políticas, culturais e tecnológicas influenciaram o debate do período e as reflexões de Steiner sobre a educação.

Desse modo, foi analisada essa conjuntura, bem como os seus desdobramentos, com o objetivo de perquirir aspectos relevantes em relação ao pensamento educacional do autor, de modo especial, a influência da Revolução Industrial, das novas demandas da sociedade industrial, dos debates em torno da ciência e da política nos anos finais do século XIX e da primeira metade do século XX.

Nessa perspectiva, primeiramente, busca-se conhecer a vida desse autor, explorando sua biografia. Assim, é apresentado o contexto de seu nascimento (1861), de sua infância e adolescência, bem como sua caminhada nos estudos.

Posteriormente, de forma mais ampla, busca-se verificar o processo histórico que construiu as bases sociais e produtivas do momento vivido por Steiner. Nesse recorte temporal, iniciando por volta de 1760 – um século antes do nascimento do autor, são tecidas considerações sobre os principais fatos históricos, de maneira que abrange até 1918, quando se tem o fim da Primeira Guerra Mundial. Com isso, espera-se explorar os elementos históricos, em uma conjuntura global, a fim de verificar quais eram as condições e as necessidades do contexto, principalmente no que se refere à ciência e à educação.

Analisar Rudolf Steiner sob o viés histórico é uma tarefa que exige dois olhares: o primeiro está em sua própria biografia. O segundo, por sua vez, está pautado nos próprios episódios do período, os quais propiciaram mudanças tecnológicas, produtivas, científicas e sociais, mobilizando as ideias de Steiner, o que evidenciou reflexos sobre seu ideal social e educacional.

1.1 BIOGRAFIA DE STEINER

Rudolf Steiner nasceu em Kraljevec, na Hungria, próximo à fronteira entre a Europa Central e Oriental, em 1861. Seu pai, Johann Steiner (1829 - 1910), originalmente um caçador, deixou essa profissão para formar uma família e tornou-se telegrafista a serviço da Estrada de Ferro do Sul da Áustria. Sua mãe, Franziska Blie (1834 - 1918), era uma mulher dedicada ao lar e também trabalhava como costureira (Mutarelli, 2014).

Ainda, segundo Mutarelli (2014), devido à profissão de seu pai, que frequentemente era transferido para outras cidades, a família não permaneceu em Kraljevec por muito tempo – apenas um ano e meio – mudando-se, em seguida, para Mödling, perto de Viena, onde ficaram por cerca de seis meses. Posteriormente, a família estabeleceu-se em Pottschach, onde Steiner passou sua infância, dos 2 aos 8 anos de idade (Mutarelli, 2014).

De acordo com Franciulli (2015, s/p.), Steiner, desde jovem, sempre demonstrou um grande interesse por filosofia, ciência e espiritualidade, uma vez que “o fascínio pela natureza e seus processos seria um dos aspectos vivenciados por Steiner que, ao longo de sua vida, contribuíram na construção do seu saber”.

Ademais, segundo Mutarelli (2014), em Pottschach, nasceram seu irmão e sua irmã e, depois, “a família mudou-se para Neudörf, uma pequena aldeia húngara, a uma hora de Wiener-Neustadt” (Mutarelli, 2014, p. 26). A respeito desse local, Franciulli (2015) descreve que ele “serviu de cenário em sua história, com belas paisagens por ele narradas, sempre com muitos detalhes, muitas vezes em tom poético”. De acordo com a autora, Steiner, em sua autobiografia descreve o fascínio por viver nessa região e transmite “a impressão de grande felicidade e gratidão por ter desfrutado um convívio muito próximo com a natureza” (Franciulli, 2015, p. 38).

Quanto à vida escolar, Mutarelli relata que, “dos oito aos dez anos de idade, Steiner frequentou a escola local de Neudörf”, sendo essa “uma escola simples, com apenas uma sala de aula, onde meninos e meninas de diferentes idades participavam das aulas juntos” (Mutarelli, 2014, p. 27). Em seguida, a autora também descreve que o interesse de Steiner por figuras geométricas também começou cedo, antes dos oito anos, bem como que ele dividia mentalmente as coisas em “visíveis” e “não visíveis”, além de acreditar que a geometria podia explicar também as coisas espirituais, não físicas, percebidas apenas pela mente (Mutarelli, 2014).

Ainda sobre sua vida escolar, Franciulli (2015) explica que Steiner ingressou no “liceu da cidade vizinha de Wiener-Neustadt, aos 10 anos de idade” e que, até esse momento de sua vida, ele dividia sua atenção entre o interesse pela geometria e os conhecimentos das ciências que aprendia na escola e a vida de “caminhar pelas florestas, colhendo frutas (que, segundo ele, são as “dádivas da natureza”) e buscando água efervescente de uma fonte para sua família”. Segundo a autora, “esse era o cenário de sua infância” (Franciulli, 2015, p. 38).

Além disso, Franciulli (2015) argumenta que o que parecia ser a realidade de dois mundos tão diferentes, mas que interpelavam Steiner durante sua infância como parte de sua ‘vida prática’, foi integrado, em sua vida adulta, em uma teoria ou visão de mundo que lhe proporcionou conforto. Isto, é:

O que era a parte da natureza orgânica (a vida em si, a vegetação, a paisagem, as flores) aparece em sua autobiografia com aspecto romancado, como uma devoção ao que advém dessa natureza — sendo contrário ou avesso ao inorgânico, embora esse último fizesse parte e envolvesse toda a sua vida tanto quanto o mundo orgânico. Assim, tais revelações já dão “sinais”, já apontam para aquilo que mais tarde surgiria como uma necessidade de compreensão dessas naturezas tão contrastantes (Franciulli, 2015, p. 39).

Desse modo, segundo Franciulli (2015), a construção da teoria do conhecimento⁶, formulada por Steiner na vida adulta, teve suas raízes nas interações da infância, uma vez que essa fase pode ter influenciado a sua forma de assimilar conceitos e formular teorias (Franciulli, 2015).

Ainda sobre o período que Steiner viveu em Neudörf, Mutarelli (2014), com base em sua biografia, descreve que ele teria participado “de aulas de religião ministradas por um padre que também era um dos responsáveis pela direção da escola”. Com esse, “Steiner e seus colegas discutiam sobre política” e “sobre o sistema astronômico copernicano” (Mutarelli, 2014, p. 27).

Por conseguinte, Franciulli (2015) cita que, ao longo de sua vida, Steiner foi incentivado por diversas pessoas influentes, como professores, médicos, padres, poetas e cientistas. Com efeito, segundo a autora, essas interações contribuíram

⁶ Para Steiner, o conhecimento não é um acúmulo de informações, mas sim de um processo dinâmico de desenvolvimento interior. Ele acreditava que o conhecimento verdadeiro surge da interação entre o ser humano e o mundo ao seu redor. Essa interação envolve a observação, o pensamento e a experiência direta. Segundo sua teoria, o conhecimento é uma conquista pessoal e individual, não algo que seja transmitido de um indivíduo para outro.

significativamente para fomentar as reflexões que compõem suas teorias (Franciulli, 2015).

Mais tarde, entre os anos 1871 e 1872, Steiner concluía o equivalente ao ensino fundamental, de forma que seu pai ponderava entre duas opções para sua continuação nos estudos: o Liceu Clássico, com foco em ciências humanas e literatura, ou a escola técnica, conhecida como Realschule. Como o pai de Steiner almejava que ele se tornasse engenheiro e ocupasse um cargo na empresa ferroviária, no futuro, optaram pela escola técnica na cidade vizinha, Wiener-Neustadt (Franciulli, 2015).

Anos depois, em 1879, a família mudou-se para Inzerdorf, localizada próximo à Viena; assim, Steiner ingressou na Academia Politécnica, onde estudou matemática, física, química e filosofia. Durante esse período, ele também trabalhou como tutor particular para sustentar seus estudos (Mutarelli, 2014).

Sobre esse momento da vida de Steiner, o pesquisador Leandro David Wenceslau, em sua dissertação “Por uma medicina que eduque, por uma pedagogia que cure: as contribuições de Rudolf Steiner à integralidade na educação médica” (2011), acrescenta que, nesse período em que Steiner estudou em Viena, ele pode fugir de uma formação apenas voltada para ciências exatas e “assistir às aulas de Franz Brentano e também de Karl Julius-Schröer, quem primeiramente lhe apresentou a obra de Goethe” (Wenceslau, 2011, p. 48).

Nesse viés, Wenceslau (2011) ainda descreve que:

O contato com a obra científica de Johann Wolfgang von Goethe, um dos maiores poetas da história alemã, foi um marco na trajetória de Steiner. Schröer, quem inspirou e acompanhou o entusiasmo inicial do jovem estudante com o autor do Fausto, intermediou o convite para que, em 1883, ele assumisse a tarefa de editar os textos científicos de Goethe, para a Literatura Nacional Alemã, acrescentando notas e ensaios introdutórios (Wenceslau, 2011, p. 48).

Acerca dos seus estudos, Mutarelli (2014) ainda acrescenta que:

Para que pudesse entender e ampliar seus conhecimentos sobre o “mundo espiritual”, Steiner buscou as obras de outros pensadores da época de Kant, como Traugott Krug e a sua obra Transcendental Synthesis (“Síntese Transcedental”). Leu, também, Destiny of Man (“Destino do Homem”) de Fichte. Em seguida, leu Johann Friedrich Herbart, cujas ideias se opunham às de Fichte, Schelling e Hegel (Mutarelli, 2014, p. 31).

A experiência acadêmica e intelectual adquirida por Rudolf Steiner durante seus anos de estudo e sua imersão no pensamento de Goethe tiveram influência na formação de suas ideias. Esse período preparou Steiner para sua trajetória profissional, na qual ele atuou como editor, escritor, conferencista e professor, portanto, esse contexto o ajudou a moldar suas futuras contribuições no campo da educação e da filosofia.

1.2 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Ao longo de sua carreira, Steiner desempenhou diversas funções, incluindo a de editor, escritor, conferencista e professor. Ele esteve envolvido com o movimento teosófico no início do século XX, mas, em 1912, fundou sua própria escola de pensamento, a Antroposofia, após divergências com os líderes teosóficos.

Para explicar a Antroposofia, faz-se necessário explicar, de forma breve, o que foi a Sociedade Teosófica. Os ensinamentos dessa sociedade baseavam-se no conceito de sabedoria relacionada ao divino; a fundação dessa Sociedade é atribuída a Helena Petrovna Blavatsky (1831-1891)⁷.

Sobre essa Sociedade Mutarelli afirma:

A sociedade Teosófica teve três objetivos principais de 1881 a 1890. O primeiro era formar o núcleo de uma Fraternidade Universal da Humanidade sem distinção de raça, credo, sexo casta ou cor. Seu segundo objetivo era promover o estudo da literatura ariana e outras religiões, filosofias e ciências orientais e demonstrar sua importância para a Humanidade. O terceiro objetivo, buscado por uma parte dos membros da Sociedade, era investigar as Leis inexplicáveis da Natureza e os poderes psíquicos latentes no homem (Mutarelli, 2006, p.43).

Em julho de 1902, Steiner tornou-se membro da Sociedade Teosófica e proferiu diversas palestras em várias cidades da Alemanha, como Hamburgo, Berlim, Weimar, Munique, Stuttgart e Colônia.

No entanto, Steiner passou a utilizar a palavra Antroposofia, tendo em vista as pesquisas que havia efetivado, bem como os autores que havia lido que faziam uso desse termo para se referir ao “estudo do homem”, portanto, ele passou também a

⁷ Disponível em: <https://sociedadeteosofica.org.br/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

considerar isso para fundamentar suas palestras.

Sobre isso Mutarelli destaca:

[...] Antroposofia como palavra e denominação já é encontrada em Immanuel Hermann Fichte, o filho de Johan Gottlieb Fichte. Também professor universitário de Rudolf Steiner, Robert Zimmerman, teólogo sistemático do Belo, escolherá a palavra “Antroposofia” como título de sua obra fundamental sobre Estética (Mutarelli, 200, p. 44).

Ademais, Mutarelli observa de que maneira a visão de Steiner fundamenta essa ciência como uma filosofia espiritual que busca entender a conexão entre o mundo espiritual e o mundo físico por meio do desenvolvimento interior:

[...] Steiner defendeu a idéia de que a relação do homem com as coisas do mundo ocorre em três domínios, ou como ele mesmo diz, de maneira tripla: as coisas do mundo, as quais ele percebe através dos sentidos; as impressões que as coisas do mundo causam nele (agrado-desagrado, cobiça-nojo, simpatia-antipatia, etc); e os conhecimentos que ele alcança sobre as coisas do mundo. A terceira maneira é considerada por Steiner como uma meta à qual o homem deve aspirar incessantemente. E é com essa explicação da maneira tripla que o Steiner definiu o homem e sua relação com o mundo exterior, consigo mesmo e com o mundo supra-sensível (Mutarelli, 2006, p. 48).

Mutarelli (2006/1989) argumenta que o período de 1917 a 1923 é considerado como a terceira fase do desenvolvimento da Antroposofia, pois é o início do movimento pela “Trimembração” social⁸. Trata-se de uma teoria que Steiner sugere a reorganização da sociedade em três esferas distintas: a espiritual-cultural, a jurídico-política e a econômica. Para Steiner (2018), cada uma dessas esferas deveria operar de forma independente, mas interagir harmonicamente, assim como ele compreendia o funcionamento dos membros do corpo humano. Além disso, ele associou a liberdade à vida cultural, a igualdade à esfera jurídica e a fraternidade à esfera econômica. Para Steiner, (2011) as três esferas se relacionam com a renovação escolar ao promover uma abordagem mais holística e integrada da educação. Ao associar a liberdade à esfera espiritual-cultural, Steiner defende uma educação que priorize atividades que estimulem a criatividade, a expressão individual e o desenvolvimento artístico. Para

⁸ Disponível em: <https://www.sab.org.br/movimento-antroposofico/aplicacoes-da-antroposofia/trimembracao-social>. Acesso em: 26 ago. 2024. Editora João de Barro. “Quem foi Rudolf Steiner”. Disponível em: <https://editorajoaodebarro.com.br/o-que-e-antroposofia/quem-foi-rudolf-steiner/>. Acesso em: 26 ago. 2024

ele, o ideal seria pensar um currículo escolar que incluía disciplinas que promovam a autodescoberta e o pensamento crítico, indo além do ensino tradicional focado apenas em conteúdos acadêmicos. Na esfera jurídico-política, a associação entre igualdade e justiça social se reflete na criação de um ambiente escolar que respeite os direitos de todos os alunos, promovendo políticas educacionais que assegurem igualdade de oportunidades, inclusão e respeito às diversidades culturais e individuais.

Ademais, a esfera econômica, associada à fraternidade, desempenha um papel crucial na renovação escolar ao incentivar práticas de cooperação e solidariedade dentro do ambiente de aprendizado. Isso se concretiza por meio de projetos colaborativos, nos quais os alunos desenvolvem a capacidade de trabalhar em conjunto, compartilhar recursos e contribuir para o bem comum. Essa dinâmica de colaboração e apoio mútuo se estende para além dos muros da escola, como ilustra o conceito de Economia Viva, que, no contexto das Escolas Waldorf, manifesta-se na união de pais e responsáveis para oferecer suporte financeiro a alunos com dificuldades em custear seus estudos. Essa iniciativa demonstra como o princípio da fraternidade, aplicado na esfera econômica da comunidade escolar, promove um ambiente colaborativo e reforça a ideia de uma renovação que envolve a participação ativa de todos os seus membros. Em última análise, a integração de princípios de sustentabilidade e responsabilidade social no currículo escolar complementa essa perspectiva, preparando os alunos para enfrentar os desafios econômicos e ambientais da sociedade e incentivando a reflexão sobre suas atuações no mundo.

A busca por uma renovação escolar que integrasse os indivíduos e contribuísse para o desenvolvimento econômico e os princípios democráticos já era uma preocupação de teóricos como John Dewey (1859-1952) e Émile Durkheim (1858-1917) na transição do século XIX para o XX. Esses pensadores defendiam a necessidade de uma escola para a modernidade que aliasse o conhecimento das ciências naturais com o das ciências humanas, como história, sociologia e educação. A perspectiva de Steiner, ao integrar as esferas espiritual-cultural, jurídico-política e econômica na renovação escolar, ecoa essa preocupação com uma formação integral, embora com uma fundamentação e ênfase distintas. Enquanto Dewey e Durkheim focavam na integração social e no desenvolvimento de uma cidadania moderna através do conhecimento científico e humanístico, Steiner adiciona a dimensão da liberdade individual, da igualdade social e da fraternidade econômica como pilares para uma transformação mais profunda da educação e da sociedade. A

primeira tentativa de colocar em prática o que Steiner esperava que fosse uma Sociedade Antroposófica não deu certo, mas, conhecido como era por seus preceitos, ele foi chamado por Emil Molt, diretor de uma fábrica de cigarros em Stuttgart, chamada Waldorf-Astoria, para ajudar na fundação de uma escola. A escola teria como função instruir as crianças, filhos dos operários da fábrica, os quais passavam horas ociosas, enquanto seus pais trabalhavam (Sena, 2013).

Assim, em 1919, Steiner fundou a primeira escola Waldorf, com um currículo que enfatiza o desenvolvimento holístico do aluno; a agricultura biodinâmica, uma abordagem sustentável à agricultura; e a medicina antroposófica, que integra métodos convencionais e complementares de tratamento.

Steiner criou a primeira Escola Waldorf livre, em 1919, a pedido do antropósofo Emil Molt, um dos donos da fábrica Waldorf-Astória de cigarros, em Stuttgart. A denominação Waldorf vem dessa fábrica que iniciou suas atividades com 12 professores e 256 alunos distribuídos por 8 classes. A ideia era fazer uma escola para os filhos dos empregados da fábrica. Foi uma experiência de sucesso ao trazer uma renovação na pedagogia fundamentada pela Antroposofia. Constituído-se como uma linha filosófico-espiritualista, os conhecimentos da Antroposofia difundidos no campo da educação visam fortalecer o foco no desenvolvimento humano, baseada em uma visão espiritualista e na liberdade/autonomia (Salles, 2010, p. 22).⁹

Além de suas atividades intelectuais e práticas, Steiner foi um prolífico escritor e conferencista, o qual deixou obras que abordam temas variados, desde a pedagogia até a economia e a arquitetura.

Nas palestras proferidas em 1921, Steiner abordou temas como “A relação das diferentes disciplinas científico-naturais para com a Astronomia” e “Matemática, experimento científico, observação e resultado cognitivo a partir do ponto de vista da Antroposofia” (Mutarelli, 2006, p. 55).

Hemleben (1989), ao discorrer sobre o trabalho de Steiner nos anos seguintes à Primeira Guerra Mundial, destaca como esse autor se dedicou à expansão da Antroposofia em diversas áreas, incluindo a social, pedagógica e médica. Assim, destaca: “Ele trabalhou incessantemente nos sete anos após a Primeira Guerra,

⁹ O texto descreve, nos próximos capítulos, como se constitui a Escola Waldorf (organização, princípios, disciplinas, métodos, entre outros).

período em ele elaborou e expandiu a Antroposofia nos campos social, pedagógico, médico, entre outros” (Hemleben, 1989, p.144).

Mutarelli (2006), ao descrever os vários campos de atuação de Steiner, relata que ele recebeu diferentes influências, as quais, de forma diversa, contribuíram para o seu campo de atuação:

Pode-se perceber que a formação de Steiner foi bastante eclética. Em seus estudos, ou mesmo informalmente, ele teve contato com aspectos da geometria, física, química, biologia, incluindo as teorias evolutivas de Darwin e Haeckel, fisiologia (Helmholtz), psicologia (Brentano), línguas clássicas, literatura clássica e alemã (Goethe e Schiller), filosofia (Kant e Fichte), sendo que sua tese de doutoramento foi sobre Fichte, lógica, silogismo e economia social (idéias de Marx e Engels), entre outros. Certamente houve aspectos em que seu contato foi maior e nos quais ele se aprofundou mais, como por exemplo, acerca da teoria do conhecimento de Goethe sobre a qual ele escreveu um livro, além de ser editor de suas obras. Ele também teve um contato maior com as idéias de Nietzsche, tendo publicado um livro sobre ele e organizado sua biblioteca. Ou ainda com as idéias de Fichte, sobre as quais tratou sua tese de Doutorado (Mutarelli, 2006, p. 58).

A formação de Rudolf Steiner, abrangendo áreas, como geometria, física, química, biologia, psicologia e filosofia, reflete, como já foi citado anteriormente, uma preocupação com a abordagem holística do conhecimento, que demonstra uma visão integradora do ser humano e do mundo. No contexto da Revolução Industrial houve a mecanização da produção, a urbanização e a alienação dos trabalhadores, que se aprofundou com a chegada da Segunda Revolução Industrial, conjuntura vivenciada por Steiner. Por isso, ele percebeu a necessidade de uma abordagem educacional e filosófica que respondesse aos desafios impostos na época. Assim, sua proposta visava promover o desenvolvimento integral do indivíduo, bem como restaurar a conexão entre o ser humano e seu ambiente, contrastando com a fragmentação e desumanização provocadas pela industrialização.

1.3 AS INFLUÊNCIAS DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL NO PENSAMENTO E OBRA DE STEINER

A Revolução Industrial provocou alterações na forma de a humanidade produzir sua existência, constituindo-se em transformações no modo de produção, na economia, na sociedade e na vida cotidiana. Nesse processo, houve alterações nas

configurações das moradias, regime de trabalho, relações familiares, inclusive, aconteceram transformações na forma de educar os mais jovens, visto que a escola se tornou uma necessidade da produção, bem como das relações comerciais e políticas (Alves, 2001).

Tais mudanças, inicialmente, foram locais; posteriormente, atingiram o restante do globo. De forma processual, a produção mecanizada, a urbanização e a contratação de mão de obra, para determinadas tarefas, começaram em meados do século XVIII, na Inglaterra; com o tempo, ganharam força e espaço em outros países da Europa e, posteriormente, no mundo inteiro.

Nesse sentido, seguindo Pasquini (2020, p. 30), destaca-se que “a Revolução Industrial vai além da ideia de grande desenvolvimento dos mecanismos tecnológicos aplicados à produção”, uma vez que aumentou rapidamente a produtividade do trabalho, gerou novos comportamentos sociais, formas de acumulação de capital, modelos políticos e uma nova visão do mundo. Talvez, o mais significativo tenha sido a consolidação do capitalismo e sua divisão da sociedade em duas classes sociais distintas e contraditórias: a burguesia capitalista e o proletariado (Pasquini, 2020).

Apesar de a Primeira Revolução Industrial ter começado quase um século antes do nascimento de Steiner, ela configura-se em um marco histórico, cujos efeitos foram determinantes para os séculos seguintes. Nesse sentido, nos seus anos de estudos e de trabalho, a sociedade vivia um momento de crescimento e de mudanças que afetaria a vida de todos de alguma forma, fosse pela demanda de uma nova força de trabalho e/ou pela produção em larga escala de produtos, que antes eram acessíveis apenas a uma determinada parte da população.

Desse modo, apresenta-se a seguir, a síntese de cada uma dessas fases, a fim de que seja possível analisar como esse momento tão crucial da história da humanidade impacta a vida e a obra de Steiner.

1.4 PRIMEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

A Primeira Revolução Industrial teve início na segunda metade do século XVIII, na Inglaterra; assim, foi marcada pela transição de uma economia agrária e artesanal para uma economia industrializada e mecanizada, cujo processo foi impulsionado por várias inovações tecnológicas e mudanças sociais. Como exemplo inicial, é possível citar a máquina a vapor, desenvolvida por James Watt, em 1769, que, pouco tempo

depois, se tornou a principal força motriz das fábricas e dos meios de transporte, como trens e barcos a vapor (Pasquini, 2020).

De acordo com o pesquisador Boettcher (2015), a Primeira Revolução Industrial é “destacada pela incorporação de máquinas nas indústrias para automatizar processos que eram anteriormente 100% manuais” (Boettcher, 2015, p. 3). Ademais, o autor ainda destaca que essa revolução foi marcada por duas inovações significativas, que sugeriam uma transformação radical no setor de produção e transporte, visto que

[...] a ciência descobriu a utilidade do carvão como meio de fonte de energia e a partir daí desenvolveram simultaneamente a máquina a vapor e a locomotiva. Ambas foram determinantes para dinamizar o transporte de matéria-prima, pessoas e distribuição de mercadorias, dando um novo panorama aos meios de se locomover e produzir (Boettcher, 2015, p. 3).

Outro fator também decisivo dessa primeira revolução foi a invenção do tear mecânico, que propiciou a produção em larga escala e, assim, o setor têxtil foi o primeiro a experimentar o aumento de produção derivado da industrialização. Ademais, a exploração intensiva de carvão e a melhoria na produção de ferro foram essenciais para fornecer energia e materiais para as novas máquinas e construções.

Acerca dessa conjuntura, Pasquini (2020) complementa que o século XVIII foi marcado por uma série de invenções que originaram o modo de produção fabril. Essas melhorias no processo produtivo serviram de prelúdio para a Revolução Industrial, que revolucionou a capacidade produtiva inglesa. No entanto, essa Revolução foi muito além do surgimento de novas máquinas e fábricas, do aumento da produtividade e dos níveis de renda. De fato, ela transformou a Inglaterra e o continente europeu de maneira notável, com consequências profundamente enraizadas nas relações sociais (Pasquini, 2020, p. 31).

Nesse contexto, a Primeira Revolução Industrial desencadeou transformações sociais e econômicas de grande magnitude. Um dos impactos sociais mais evidentes foi a acelerada urbanização, impulsionada pela concentração de fábricas e áreas industriais nos centros urbanos, o que levou a um crescimento desordenado das cidades. Concomitantemente, a classe trabalhadora, constituída pelos operários fabris, ascendeu a um papel central na dinâmica econômica da época. Contudo, é crucial ressaltar que essa fase inicial da industrialização também se caracterizou por

condições de trabalho extenuantes, marcadas por longas jornadas, salários ínfimos e uma incipiente ou inexistente regulamentação trabalhista.

Rudolf Steiner, por viver na região de Kraljevec, parte do Império Austro-Húngaro, atualmente na Croácia, no decorrer do processo, experimentou alguns efeitos dessa transformação, tais como uma leve movimentação na agricultura e na manufatura, além de uma urbanização moderada, que foi aquecida pelo desenvolvimento das ferrovias, as quais passaram a fazer parte desse cenário.

Como exemplo, Franciulli (2015) relata que, para Steiner, a pequena vila de Pottschach, ou seja, o ambiente em que ele passou a infância, “exercera uma grande influência em sua vida”, visto que “ao mesmo tempo em que vislumbrava as paisagens que cercavam sua cidade, as montanhas e o verde abundante que se estendia pelo horizonte”, ele também passava seu tempo na estação de trem, que estava sob a direção de seu pai (Franciulli, 2015, p. 38).

Por conseguinte, embora o local de nascimento do autor não tenha sido palco dessa revolução, posteriormente, esses avanços permitiram que as cidades e regiões próximas se desenvolvessem. Nesse sentido, cita-se Viena, em que Steiner estudou, já que tal local estava no centro de muitas dessas transformações culturais e científicas e foi, desse modo, um dos berços que embalsamaram as ideias do autor durante esse período de inovações – econômicas e culturais.

1.5 SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

A Segunda Revolução Industrial ocorreu entre o final do século XIX e o início do século XX, estendendo-se aproximadamente de 1870 a 1914. Esse período foi caracterizado pela expansão e consolidação das inovações da Primeira Revolução Industrial, além de novas descobertas tecnológicas e científicas.

Segundo Franco (2011):

A Segunda Revolução Industrial começou por volta de 1870. Mas a visibilidade de uma nova transformação só se deu nas primeiras décadas do século XX. Foi um movimento muito mais forte nos Estados Unidos que dos países europeus (Franco, 2011, p. 31).

Nessa conjectura, cabe suscitar que, entre as principais inovações, estavam: a eletrificação das fábricas e das cidades, que revolucionou a produção e o cotidiano

das pessoas; a criação da lâmpada incandescente de Thomas Edison e o sistema de corrente alternada de Nikola Tesla, como exemplos desse momento de transformação; a produção de aço em larga escala, que permitiu a construção de ferrovias, pontes e arranha-céus; além da indústria química, que desenvolveu novos materiais e produtos, como plásticos e fertilizantes.

Outrossim, entre as inovações ocorridas nessa fase, torna-se imperativo mencionar o desenvolvimento do automóvel e do telefone, o que revolucionou os transportes e as comunicações, acelerando a troca de informações, ou seja, a interconexão global. Ademais, cita-se ainda a ascensão da eletricidade e da eletrônica no fim do século XIX e início do século XX. Isso possibilitou “[...] o emprego do motor de combustão interna, a fabricação em larga escala de aço e alumínio e a criação do telégrafo”, que, por sua vez, “estabeleceram a exploração de novos mercados e a aceleração do ritmo da indústria” (Boettcher, 2015, p. 7).

Enquanto impactos econômicos, a Segunda Revolução Industrial consolidou o capitalismo industrial e ocasionou a formação de grandes corporações e monopólios. A produção em massa tornou-se um modelo crescente; com efeito, o consumo de bens industrializados aumentou significativamente.

Entretanto, em que pese o aumento da capacidade de produção de bens materiais na sociedade capitalista, em contraposição, ela impõe novas relações de trabalho e com o trabalho. O trabalho industrializado e as relações de trabalho, firmadas na divisão da propriedade, do trabalho e na produção do lucro, afetam a mente humana, elegendo o capital como objetivo da produção. Sendo assim, os indivíduos passam a se identificar mais com o capital do que com a identidade humana, produzindo o que Marx (2004) chamou de alienação capitalista.

Nesse processo, na medida em que a sociedade desenvolve sua capacidade produtiva e coloca a ciência a serviço da produção, as diferenças sociais tornam-se maiores, as contradições das proposições de liberdade e de igualdade da revolução burguesa tornam-se cada vez mais evidentes. Diante de tal quadro, conforme explicitam Alves (2001) e Favoreto (2008), a escola pública é pensada como uma possibilidade de preparar as novas gerações para o trabalho nas fábricas e para exercer sua cidadania. Ademais, a educação pública e a ciência também ganharam importância crescente, o que refletiu sobre o valor concedido ao conhecimento e à inovação.

De acordo com Wenceslau (2011, p. 45):

Nesse contexto, associavam-se, então, o avanço científico, uma “maquinarização” do mundo e, ao mesmo tempo, uma profunda busca de sentido para a própria existência. Assim, as mudanças não deixaram de afetar o lugar das religiões e do sagrado na vida europeia deste período.

A respeito dessas mudanças, cabe elencar que, durante os séculos XVII e XVIII, de forma lenta e gradual, houve um distanciamento das questões metafísicas do centro da filosofia e da ciência. Deus e os mistérios espirituais foram relegados, principalmente, ao domínio da fé e das instituições religiosas, as quais também passavam por mudanças significativas. A Reforma Protestante havia originado uma forma de prática religiosa, o que implicou uma divisão mais nítida do campo sagrado em relação ao campo profano (Wenceslau, 2011).

Assim, no meio da linha temporal dessa fase, exatamente em 1861, nascia Rudolf Steiner. Nesse momento, a Revolução Industrial já havia se consolidado e, tanto a sociedade quanto à família, a escola e os demais nichos que pudessem acessar a vida do autor estavam totalmente imersos pelas mudanças dessa Revolução. Como resultado, a família de Steiner, outrora do campo, agora, vislumbrava outros cenários, como o educacional. Dessa forma, Steiner foi uma criança que, desde cedo, frequentou os bancos escolares, teve acesso aos livros e cresceu em uma conjuntura histórica que, naquele momento, valorizava o saber e o conhecimento científico.

Em meio às mudanças provocadas pela Revolução Industrial, até os seus onze anos, Steiner frequentou as escolas locais, onde teve aulas de outras disciplinas. Além disso, foi batizado e recebeu uma educação religiosa católica. Ao iniciar os estudos secundários, mesmo estando matriculado em uma escola técnica, com foco no ensino científico, segundo Wenceslau (2011), ele teve contato com a obra *Crítica da Razão Pura* de Kant e já demonstrou interesse pela filosofia.

Em seguida, Steiner foi para Viena, onde foi possível estudar mais a Filosofia, debruçando-se sobre as obras de Fichte, Herbart e Kant; assim, conforme narrativa de Wenceslau (2011), nessa época, buscou compreender o “eu” humano.

Quando ele chegou ao final do colégio científico, preocupado com seu sustento e disposto a dar aulas, matriculou-se na Academia Politécnica e nas aulas de literatura alemã, passando a ter contato com obras de Goethe e Schiller. Segundo Steiner (2016), naquela época, as aulas proferidas pelo professor Karl Julius Schröer

chamavam a atenção pela visão da vida espiritual alemã do século XVIII e, também, pela leitura das obras de Goethe e de Herbart. Então, nesse período, Steiner aproximou-se de muitos conceitos, a exemplo da Metafísica, de Herbart; a Estética, a saber, ciência da Forma, de Zimmermann, além de outras teorias que versavam sobre o conceito de Belo, as quais foram a ele apresentadas naquele momento. Essas obras e teóricos, ao discutirem a educação relacionada a um ideal ético e metafísico da sociedade, influenciaram a forma de Steiner pensar a ciência e a educação, permitindo-lhe aprofundar, mais tarde, seus estudos antropológicos.

Nesse contexto, é importante pontuar que, diante dos efeitos da Revolução Industrial, Revolução Francesa e do clima de guerras constantes entre as nações europeias, entre os debates políticos e educacionais, o pensamento positivista adquiriu destaque, principalmente, ao defender a ciência a serviço do progresso.

Nesse aspecto, com base em Favoreto e Galter (2020), destaca-se que as reflexões de Augusto Comte sobre a evolução da humanidade e da ciência, ou seja, a “lei dos três estágios”, apresentou a perspectiva de que, pela ciência, poder-se-ia solucionar os problemas sociais e contribuir para acelerar o progresso. Assim, o objetivo do Positivismo seria buscar promover o progresso moral, intelectual e material de todas as sociedades humanas, por meio da ordem e do avanço das ciências.

Para Comte (1996), com base no método científico, poder-se-ia explicar, prever e direcionar a sociedade para um grau mais elevado de civilização. Noutros termos, para Comte, bem como para os seus seguidores, a ciência seria a única forma válida de conhecimento, visto que se trata de uma ciência que se faz por técnicas científicas válidas. Para ele, a ciência positivista poderia compreender as “leis naturais e invariáveis” da humanidade, podendo tornar-se um guia da ordem e do progresso. Segundo Comte (1996, p. 84):

Para apreciar suficientemente essa reação indispensável, é preciso conceber essa ordem exterior como abarcando, além do mundo propriamente dito, o conjunto de nossos fenômenos que, apesar de serem os mais modificáveis de todos, também se sujeitam as leis naturais invariáveis, principal objetivo de nossas contemplações positivas.

Então, os pensadores positivistas, pressupondo que, por um método rigoroso de observação e de comparação entre as variáveis, poderia captar e diferenciar as

causas dos efeitos, acreditavam que, assim, poderiam produzir um conhecimento livre da subjetividade individual.

Rudolf Steiner abordou as contradições sociais da 2ª Revolução Industrial, como o trabalho alienado, a miséria e a exploração, por meio de sua abordagem que compunham as três esferas sociais¹⁰. Ele criticou a centralização e a fragmentação do sistema econômico e social da época, argumentando que essas práticas levaram à alienação do trabalhador e à desigualdade social. Na terceira conferência em Dornach, que ocorrera no dia 11 de agosto de 1919, Steiner profere (Steiner, 2019, p.58):

[...] eu gostaria de falar rapidamente sobre três conceitos que, se compreendidos plenamente, proporcionam maior entendimento da vida social exterior. Afirmo expressamente: da vida social exterior, pois estes três conceitos são tomados inteiramente da atuação conjunta e do trabalho conjunto exteriores do ser humano. Trata-se dos conceitos de mercadoria, trabalho e capital. Eu já lhes havia dito que as ciências econômicas mais recentes, de todos os matizes, se esforçam em vão por obter plena clareza sobre esses conceitos. Isso se tornou impossível desde que as pessoas começaram a pensar conscientemente de acordo com a economia política. Antes do início da quinta época pós-atlântica, ou seja, antes do momento que ocorre em meados do século XV, não se pode afirmar que as pessoas compreendiam conscientemente suas relações sociais recíprocas. A vida transcorria de maneira mais ou menos inconsciente, instintiva em relação ao que se passava socialmente entre um ser humano e outro. Contudo, pelo fato de a alma da consciência estar se formando desde essa época, as pessoas tiveram de refletir cada vez mais conscientemente sobre as relações sociais. Portanto, surgiram as mais diversas direções e concepções sobre o convívio social humano. Isso começa com as escolas dos mercantilistas, depois vieram a escola dos fisiocratas, *Adam Smith*, as diferentes correntes utopistas, *Proudhon*, *Fourier*, e outros, até chegar à nova socialdemocracia de um lado, e de outro a mais recente ciência econômica acadêmica. É interessante comparar a nova teoria socialdemocrata, que se baseia em *Marx*, *Engels* e outros, com a nova ciência econômica acadêmica. Esta última é totalmente improdutiva. Ela não traz absolutamente nada em termos de conceitos que possam influir no querer social. Não se aproveita nada dos conceitos caóticos e confusos da ciência econômica acadêmica moderna quando se levanta a questão do que se deve acontecer no âmbito das relações sociais, porque essa ciência econômica acadêmica está totalmente pervertida pelas concepções que dominam a ciência moderna. E os senhores bem sabem que, apesar do grande e admirável avanço das ciências naturais, que não pode ser negado pela ciência espiritual, a moderna ciência acadêmica, na realidade, professa a rejeição de tudo que brota do espírito.

¹⁰ Como já foi abordado nas páginas 33 e 34 deste documento.

Portanto ao analisar as contradições sociais da 2ª Revolução Industrial, Steiner aponta para a inadequação das abordagens econômicas de sua época devido à necessidade de dissertar acerca de problemáticas como: mercadoria, trabalho e capital. Ele critica a ciência econômica acadêmica moderna por ser improdutiva e incapaz de influenciar positivamente as relações sociais, dado seu distanciamento das realidades espirituais e humanas. Em sua visão, as teorias econômicas falham em compreender plenamente as relações sociais conscientes que emergiram a partir da quinta época pós-atlântica, resultando em conceitos caóticos e confusos. Assim, Steiner defende a necessidade de uma reflexão mais profunda e consciente sobre o convívio social, destacando a importância de integrar percepções espirituais para superar os desafios do trabalho alienado, miséria e exploração que marcaram a 2ª Revolução Industrial. Essas considerações amparam uma visão de Steiner, assim como de qualquer estudo sobre a evolução das relações econômicas e sociais, através de uma perspectiva crítica e holística, para Steiner, das dinâmicas do capitalismo industrial.

1.6 PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918), surgida das rivalidades imperialistas na disputa por matérias-primas e por zonas de influências comerciais, resultou em uma reconfiguração econômica e política do planeta, bem como resultou em novas perspectivas sobre a ciência e seu papel na sociedade.

Enquanto consequências locais, é possível citar a grande destruição e perdas humanas, uma vez que a Europa foi devastada, com milhões de soldados e civis mortos e feridos. Também, houve transformações políticas, com a queda de impérios, como o Austro-Húngaro, o Russo, o Alemão e o Otomano. Além disso, surgiram novos países na Europa Central e Oriental (Pasquini, 2020)

Concomitantemente, houve diversas crises econômicas, pois, muitas economias europeias foram seriamente abaladas, o que resultou em inflação, desemprego e pobreza (Pasquini, 2020). Por fim, em termos globais, houve uma reordenação geopolítica, com o surgimento dos Estados Unidos como uma potência mundial, enquanto a Europa começou a perder seu domínio global.

A Primeira Guerra Mundial deixou um legado duradouro, visto que houve alteração de forma drástica da paisagem política, econômica e social do mundo, além de tal evento ter estabelecido as bases para muitas das questões globais do século XX.

A Primeira Guerra, com seu notório desenvolvimento de tecnologias bélicas, produtos químicos, medicamentos, transportes e formas de comunicações, colocou a ciência como um dos elementos decisivos na garantia do desenvolvimento nacional e na possibilidade de produzir vidas mais confortáveis. Diante das possibilidades de destruir ou salvar vidas, de criar ou destruir matérias, as lideranças políticas passaram a defender a necessidade de desenvolver o espírito científico na produção e na educação.

Rudolf Steiner foi afetado diretamente pela Primeira Guerra Mundial, pois, vivendo na Europa Central, palco do conflito, foi testemunha ocular dos efeitos da guerra. Ele observou com grande preocupação o impacto devastador e os enormes tumultos provocados na sociedade. Segundo Franciulli (2015), para Steiner, assim como para Auguste Comte, a guerra era resultante da falta de uma visão espiritual, um sinal da crise espiritual e moral na humanidade. Ademais, a guerra influenciou o desenvolvimento de sua teoria da Antroposofia, visto que o autor acreditava ser esse o caminho para promover a renovação espiritual e social.

Durante a guerra, Steiner realizou inúmeras palestras e escreveu diversas obras sobre as causas e as consequências do conflito, nas quais apontou que se fazia necessária uma transformação espiritual da sociedade para evitar futuros conflitos. Seus trabalhos dessa época incluem reflexões sobre a natureza do mal, a importância da compreensão espiritual, bem como a necessidade de um novo tipo de educação e organização social baseada nos princípios antroposóficos.

Por conseguinte, uma das contribuições mais significativas de Steiner (2018), durante e após a Primeira Guerra Mundial, foi a sua proposta de triarticulação social, um modelo que dividia a sociedade em três esferas independentes, mas inter-relacionadas: a vida cultural e espiritual, a vida política e de direitos, e a vida econômica. Ele acreditava que essa estrutura poderia prevenir os tipos de conflitos que ocasionaram a guerra, promovendo um equilíbrio saudável entre os diferentes aspectos da vida social. Em sua obra 'Os Pontos Centrais da Questão Social', Steiner escreve (Steiner, 2011, p.29):

[...] a 'questão social' é tratada como uma questão econômica, político-jurídica e espiritual. O autor acredita reconhecer como é das reivindicações das vidas econômica, político-jurídica e espiritual que surge o 'verdadeiro caráter' dessa questão social. É somente desse conhecimento de causa que podem advir os impulsos para uma configuração saudável dessas três áreas dentro da ordem social.- Em épocas mais antigas do desenvolvimento da humanidade, os instintos humanos se encarregavam de estruturar essas três áreas, articulando-as de acordo com a natureza humana daquela época. No presente dessa evolução, estamos diante da necessidade de almejar essa articulação por meio de um querer social consciente.

Nesse sentido, diferentemente das lideranças políticas que defendiam o conhecimento científico como sinônimo de desenvolvimento social, Rudolf Steiner defendia o desenvolvimento da Antroposofia. Para ele, era necessário promover uma renovação espiritual, a qual era essencial para evitar futuros conflitos e criar uma sociedade mais justa e equilibrada.

Desse modo, após o fim da guerra, Steiner continuou a trabalhar para a aplicação prática de suas ideias, inclusive por meio da fundação de escolas Waldorf e da promoção da agricultura biodinâmica. Ele também participou ativamente de iniciativas sociais e culturais na tentativa de reconstruir a Europa devastada pela guerra.

Portanto, é possível observar que a construção do pensamento pedagógico, moral e filosófico de Steiner é fruto de uma série de entrecruzamentos relacionados tanto com sua história de vida familiar quanto em relação ao contexto social vivido e carga de leituras realizadas durante sua formação escolar e profissional.

Tendo em consideração seu contexto e processo de formação teórica e prática, no próximo capítulo, busca-se compreender sua concepção de educação.

2 A FORMAÇÃO HUMANA DE ACORDO COM A CONCEPÇÃO DE HOMEM PARA RUDOLF STEINER E A PEDAGOGIA WALDORF

Neste segundo capítulo, aprofundamos a compreensão do conceito de formação humana na concepção de homem apresentada por Rudolf Steiner, por meio da sua produção teórica geral e da sua teoria pedagógica, intitulada Pedagogia Waldorf.

A proposta pedagógica de Steiner convida a compreender as diversas esferas do saber num âmbito filosófico e educacional sobre a formação do indivíduo por meio de princípios holísticos. Analisamos o pensamento de Steiner em relação à sua proposta para a educação, vinculada ao contexto social de sua época.

2.1 A FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE HOMEM DE RUDOLF STEINER

Para entender a visão de Rudolf Steiner sobre o ser humano, é importante conhecer os princípios da Antroposofia. Essa corrente de pensamento foi desenvolvida por Steiner entre 1886 e 1925, embora só em 1904 tenha recebido oficialmente o nome de Antroposofia. Tal abordagem de pensamento emerge para entender tanto o mundo quanto o ser humano, mediante diversas dimensões. O plano físico, no qual a observação é realizada por meio dos sentidos humanos, é apenas um aspecto; a Antroposofia também considera processos mentais e psíquicos que podem ser percebidos, assim como a realidade material. Assim, entende que a percepção cotidiana geralmente se limita ao plano material, em conformidade com o grau de consciência do homem comum (Machado, 2020).

Nesse sentido, um aprimoramento da consciência humana, para a Antroposofia, possibilita que o ser humano enxergue realidades que vão além do mundo material, alcançando diferentes níveis de compreensão (Machado 2020).

Segundo os referenciais publicados por Steiner, influenciado pela ciência de Goethe, os fenômenos que representam os processos mentais e psíquicos, como os níveis de consciência, referem-se a experiências de natureza simbólica, que nem sempre são reconhecidas como científicas. Isso ocorre porque a vivência genuína dessas experiências reside em um plano diferente da realidade. Steiner, em suas análises, elucida essas experiências de natureza simbólica com as ferramentas

metodológicas do pensamento acadêmico-filosófico de sua época. Na obra 'Fenomenologia de Goethe e Educação há a seguinte reflexão (Bach, 2019, p.157):

No reino vegetal há muitas espécies de árvores, com sua rica diversidade em produção de folhas, frutos e flores; assim como há também muitas espécies de árvores do conhecimento: positivismo, materialismo dialético, fenomenologia, psicanálise, etc., com seivas (palavras, pensamentos, linguagens) diferenciadas, como modos distintos de absorver os dados brutos, a realidade, e produzir assim a multiplicidade espiritual da humanidade.

Esta imagem comparativa, estendida à fenomenologia de Goethe, permite descrever certos aspectos específicos de sua cosmovisão, possibilitando uma compreensão mediada pela própria linguagem simbólica que Flusser utilizou e que caracteriza o estilo fundamentada abordagem científica goethiana. Neste sentido, o caminho percorrido para se chegar à fenomenologia goethiana da natureza – a linguagem simbólica – corresponde à própria forma da mesma. De acordo com os mesmos princípios subjacentes à fenomenologia de Goethe, ela se baseia em forma e conteúdo correlacionados. Ou seja, a pesquisa fenomenológica da natureza não é uma invasão, é uma aproximação. A linguagem da invasão é lógica e linear, a linguagem da aproximação é simbólica.

Segundo Steiner (1985), é possível alcançar a compreensão da realidade espiritual por meio do conhecimento. Ele propõe uma teoria cognitiva que busca superar a divisão entre a realidade objetiva e o conceito no processo cognitivo do sujeito. Para Romanelli (2015), Steiner procura um ponto inicial em que o sujeito cognitivo, sem premissas prévias, possa começar a atividade do conhecimento. Ele contesta a afirmação de Kant de que não é possível alcançar o conhecimento dos fundamentos primordiais do suprasensível.

No prefácio do livro Verdade e Ciência, Steiner escreve:

Qual foi o resultado alcançado por Kant? Ele mostrou que a nossa capacidade cognitiva não pode penetrar no fundamento das coisas situadas além do nosso mundo sensorial e racional, fundamento que seus precursores tinham procurado por meio de moldes conceituais mal compreendidos. Disso ele concluiu que nosso pensador científico devia permanecer dentro do que pode ser alcançado pela experiência, não podendo chegar a conhecer o fundamento primordial suprasensível, a “coisa em si”. Mas o que seria se essa “coisa em si”, com todo o fundamento transcendente dos objetos, fosse apenas um fantasma? É fácil perceber que a realidade é mesmo essa. Pesquisar o âmago mais profundo das coisas, desvendar os seus princípios primordiais, é um impulso inseparável da natureza humana. É o fundamento de toda atividade científica (Steiner, 1985, p. 9).

Nas obras de Steiner, é possível identificar que a atividade cognitiva do ser humano acontece a partir de um impulso interno; essa concepção representa a essência da sua ação investigativa no que se refere à edificação do conhecimento humano. Como mencionado anteriormente, Steiner formou-se na Escola Técnica de Viena. Nesse contexto, é compreensível que seu pensamento tenha sido influenciado pela visão positivista predominante na ciência do final do século. No entanto, ele não se limitou a essa perspectiva. Para Steiner, a ciência tem como objetivo a elevação da existência humana, o que envolve a exposição filosófica do significado humano de seus resultados. Welburn (2005, p. 92) afirma:

Ao afirmar nossa habilidade de constituir o mundo como conhecemos, a fenomenologia surgiu para engrandecer ainda mais nosso sentido de poder da mente, garantindo que podemos extrair a essência “transcendental” dos fenômenos e, ao mesmo tempo, definir o nosso eu em relação ao mundo.

É possível perceber que o autor tem uma preocupação com os meios que propiciam uma reflexividade científica, o que Mutarelli (2015) define como a possibilidade de a atividade científica ser acompanhada de capacidade de autointerrogação.

Segundo Bach (2015), para Rudolf Steiner, a autointerrogação é uma possibilidade para o desenvolvimento do pensamento intuitivo, pois ela envolve uma relevante reflexão que o indivíduo desenvolve sobre seus próprios pensamentos e ações. Para ele, com base nesse processo, há possibilidade de transcender o pensamento racional para alcançar o pensamento intuitivo.

Bach (2015) ainda destaca que esse tipo de pensamento não segue uma lógica linear e o que predomina é a compreensão intuitiva da realidade, ou seja, ele envolve uma concepção intuitiva da realidade.

Segundo Bach (2019), um outro conceito que Steiner relaciona com o pensamento intuitivo é o pensamento simbólico, visto que o autor considera que exercitar o pensamento simbólico requer a capacidade de usar símbolos e metáforas para compreender a realidade. Assim, a criatividade e a imaginação são contempladas, permitindo a construção de conceitos complexos por meio de experiências sensoriais e emocionais.

Steiner afirma que o pensamento simbólico é essencial para a compreensão da realidade, pois permite uma conexão mais intuitiva e holística com o mundo. Ao

contrário do pensamento cartesiano, que tende a analisar e fragmentar a realidade em partes menores, o pensamento simbólico busca integrar e sintetizar as experiências e percepções, promovendo uma visão mais unificada e significativa do mundo.

Na antroposofia, essa abordagem é essencial, pois nela considera-se o desenvolvimento cognitivo como um processo que abrange não apenas a lógica e a razão, mas também a intuição e a imaginação. Segundo Steiner, no livro “Verdade e Ciência” (1985), os indivíduos, por meio do pensamento simbólico, conseguem superar as limitações do pensamento racional e alcançar níveis mais profundos de compreensão e de conhecimento.

Além disso, Steiner argumenta que a interação crítica com a realidade é fundamental para a “compreensão verdadeira”.¹¹ Ele explica que, se tudo nos fosse apenas dado, permaneceríamos em um estado de observação externa do mundo e de nossa individualidade, incapazes de compreender verdadeiramente as coisas. Nossos conceitos teriam apenas uma relação superficial com os objetos de estudo, sem uma conexão interna. Para que o conhecimento verdadeiro ocorra, é essencial que nossa atividade intelectual não apenas parta de algo dado, mas que seja ativa dentro desse contexto. Steiner enfatiza que a atividade do pensamento é crucial para a teoria do conhecimento, pois é por meio do ato de pensar sobre o mundo que o indivíduo pode exercer a atividade do conhecimento. O autor descreve a ciência do pensar, em que a lógica desempenha uma função descritiva das formas do pensamento, possibilitando uma síntese entre o conteúdo pensado e outras partes do mundo (Steiner, 1985).¹²

Diante disso, só o pensamento, por meio da relação entre os elementos da realidade e da interação que daí resulta, possibilita, ao ser humano, a oportunidade de cognição. Portanto, o ato cognitivo separa esses elementos na tentativa de conhecer, enquanto o pensar os reúne novamente para forjar o conhecimento da realidade circundante. O pensar é o elemento que introduz a ordem necessária para um entendimento e que fornece, na visão steineriana, a complementação transformadora que constitui o mundo dado numa totalidade. Steiner (1985) afirma:

¹¹ Conceito já explicado no primeiro capítulo na página 16.

¹² É importante ressaltar que os conceitos evidenciados não são tratados apenas na obra referenciada, mas em todas as obras de Steiner, durante toda a sua vida. De forma generalizante, escolheu-se esta, mas a vida acadêmica toda do autor discutiu tais pontos. Seria impossível relacionar todas as obras em que tais conceitos aparecem, por isso, elencou-se uma, que é de data mais antiga, uma das primeiras, como referência.

[...] se queremos conhecer algo além do nosso pensar, só o podemos com o auxílio do pensar, ou seja, o pensar tem de abordar algo dado e transformar a relação caótica deste com a imagem do mundo numa relação sistemática. O pensar aborda, pois, o conteúdo dado do mundo como princípio formador (Steiner, 1985, p. 37).

A teoria da constituição do pensar na antroposofia, conforme descrita por Rudolf Steiner, enfatiza que o pensamento é o elemento central que permite ao ser humano organizar e compreender a realidade, o que também é preconizado pela teoria positivista e cartesiana.¹³ O ato de pensar separa e reúne os elementos da realidade, transformando o caos em uma ordem sistemática e compreensível. Esse processo é essencial para a cognição e a formação do conhecimento. Relacionando essa teoria com o conceito de quadrimembração¹⁴, é possível entender que cada um dos quatro corpos ou organizações descritas por Steiner, a saber, o corpo físico, o corpo etérico, o corpo astral e o Eu – desempenha um papel específico na facilitação do ato de pensar e na integração do conhecimento.

Assim, Steiner (1985) afirma que o corpo físico fornece a base material, enquanto o corpo etérico sustenta os processos vitais necessários para a atividade cognitiva. O corpo astral está relacionado às emoções e percepções, que influenciam o pensamento, e o Eu, ou o espírito, é o núcleo da individualidade que unifica e dá sentido às experiências. Assim, a quadrimembração do ser humano complementa a teoria do pensar ao fornecer uma estrutura holística que integra os aspectos físicos, vitais, emocionais e espirituais na busca pelo conhecimento verdadeiro.

O quadro abaixo explica melhor como Steiner (1996) concebeu o homem composto por quatro reinos coexistentes na natureza: o mineral/ corpo físico, o vegetal/corpo etérico, o animal/o corpo astral, e o Eu, que qualifica a individualidade de cada ser humano:

¹³ Essencial destacar que não é foco deste estudo discutir os pontos de encontro e desencontro em relação à influência dessas teorias para a obra de Steiner.

¹⁴ A quadrimembração do ser humano é um conceito central na Antroposofia e na Pedagogia Waldorf. Ela divide o ser humano em quatro "corpos" ou níveis de existência.

Quadro 1 - Quadrimembração Humana: os quatro elementos

O SER HUMANO E OS QUATRO ELEMENTOS			
Reino Mineral	Reino Vegetal	Reino Animal	Ser Humano
			Individualidade ou organização do "EU" Em sua entidade o homem possui um quarto membro, que não compartilha com qualquer outro ser terrestre, o 'EU' humano, no qual o homem no seu íntimo, dá um nome a si próprio, apresentando-se como ser único, singular, diferente de todos os seres de sua própria espécie, que possui a autoconsciência. Isso pressupõe uma série de aculdades que não se encontram no animal como: capacidade de pensar, memória, representação mental, renúncia, liberdade, etc.
			Organização anímica ou corpo astral Essa qualidade presente no homem é apenas partilhada com o mundo animal, pertence a um estágio evolutivo superior que possibilita toda a gama emocional, desde os instintos mais primitivos até os sentimentos mais nobres, e sublimes. É denominado corpo das sensações, dos sentimentos, é o portador de dores e prazeres, instintos, apetites, paixões, simpatias, antipatias, etc. Permite ter manifestações de sensibilidade que não está presente no mundo mineral nem no vegetal, apenas no mundo animal e no homem.
			Organização vital ou corpo etérico Existe uma força vital a permeiar os seres orgânicos : o corpo etérico ou plasmador, ou corpo das forças plasmadoras que não existe nos minerais, mas nas plantas, nos animais e no homem, assim, além de dar forma, provoca toda a dinâmica das funções vitais, atuando no espaço e no tempo, segundo leis próprias. O corpo etérico deixa de existir no momento da morte, mas que havia possuído a capacidade de formar organismos.
			Corpo físico, mineral Para a ciência espiritual 'o homem possui este corpo físico em comum com o chamado reino mineral, e denomina corpo físico no homem apenas o que produz a mistura, a combinação, a estrutura e a dissolução das mesmas substâncias, segundo as mesmas leis atuantes no mundo mineral'. Condicionado às mesmas leis da vida física, compondo-se das mesmas substâncias e forças que formam o resto do mundo inorgânico.

Fonte: Vantroba e Palagi (2021).

A explicação da quadrimembração na Antroposofia, conforme ilustrado no quadro acima, representa um conceito central na antroposofia, desenvolvido por Rudolf Steiner, que descreve a constituição quádrupla do ser humano. Segundo essa visão, o ser humano é composto por quatro corpos ou organizações distintas: o corpo físico, o corpo etérico, o corpo astral e o Eu. O corpo físico é a parte material e visível do ser humano, composta por células, tecidos, órgãos e sistemas, e proporciona a estrutura física necessária para a vida terrena. O corpo etérico, também conhecido como corpo vital, é responsável pelos processos de crescimento, regeneração e vitalidade, que regula as forças vitais e os processos biológicos (Vantroba e Palagi, 2021).

Ademais, o corpo astral, ou corpo anímico, está relacionado às emoções, desejos e instintos, de forma a mediar as experiências sensoriais e emocionais, como prazer, dor, simpatia e antipatia. Esse corpo compartilha características com o reino animal. Por fim, o Eu, ou espírito, é a parte mais elevada e espiritual do ser humano, exclusiva da espécie humana. Ele proporciona autoconsciência, autorreflexão e a

capacidade de moldar o próprio destino, sendo responsável pela individualidade e pela capacidade de pensar, falar e agir conscientemente (Setzer, 2000).

Na Pedagogia Waldorf, baseada nos princípios da Antroposofia, a compreensão da quadrimembração é utilizada para desenvolver uma abordagem educacional, que considera o desenvolvimento integral do ser humano. Para a Pedagogia Waldorf, o conceito de educar vai além da busca pelo intelecto, pois compreende o corpo, as emoções e o espírito como partes integrantes do desenvolvimento humano, numa perspectiva holística; por isso, os currículos das instituições que adotam essa Pedagogia possuem foco principal em atividades artísticas, práticas manuais e exercícios físicos, além das disciplinas acadêmicas tradicionais, com um objetivo estritamente voltado para essa aprendizagem baseada no fazer artístico, manual, físico, não apenas teórico. Além disso, a educação é estruturada em etapas, que correspondem ao desenvolvimento dos quatro corpos, segundo a Antroposofia, que enfatiza o desenvolvimento dos corpos físico e etérico na primeira infância.

Compreender a perspectiva holística, proposta pela Pedagogia Waldorf, contribui para o entendimento do que Steiner propõe como método. Nessa forma de compreensão de formação do indivíduo, considera-se que o método deve prever o contato com a natureza, integração de atividades ao ar livre, o fazer manual de atividades cotidianas, pois se acredita ser importante a conexão do ser humano com o mundo natural para a sua formação. Assim, a quadrimembração, proposta na teoria do autor, oferece uma visão integrada do ser humano, rumo ao desenvolvimento, considerando as individualidades e necessidades dos alunos em cada etapa da vida.

Um outro aspecto que a Antroposofia demonstra é a forma de compreensão da realidade. Isso está apresentado na Figura 1:

Figura 1 - Pensar, Sentir e Querer



Fonte: Vantroba e Palagi (2021).

A figura acima demonstra como a Antroposofia entende a compreensão da realidade humana com base em três sistemas interligados: o sistema neurossensorial, o sistema rítmico e o sistema metabólico-motor. Cada um desses sistemas está associado a uma função específica do ser humano: pensar, sentir e querer. O sistema neurossensorial, responsável pelas percepções sensoriais e pelo pensamento, inclui o cérebro e os órgãos dos sentidos. Por meio desse sistema, o indivíduo processa informações e desenvolve a consciência de si e do ambiente, estabelecendo uma relação direta com a atividade cognitiva e a percepção consciente do mundo.

O sistema rítmico, que abrange o coração e os pulmões, é responsável pela circulação sanguínea e pela respiração. Esse sistema atua como mediador entre o pensar e o querer, influenciando ambos e permitindo que o indivíduo experimente, bem como responda emocionalmente às situações vividas. Assim, o sentir está associado às emoções e às relações interpessoais, desempenhando um papel crucial na forma como os seres humanos interagem e se conectam com o mundo ao seu redor.

Por fim, o sistema metabólico-motor, que inclui os órgãos digestivos e os músculos, é responsável pela digestão e pelo movimento. Esse sistema está ligado à vontade e à ação, sendo fundamental para a realização de atividades práticas e para a interação física com o mundo. As atividades metabólicas e motoras ocorrem muitas vezes de forma inconsciente, mas são essenciais para a execução de ações e para a manifestação da vontade.

Para a Antroposofia, o princípio de observação do indivíduo parte de uma cosmovisão, na qual se considera que o desenvolvimento físico está conectado ao corpo físico, o desenvolvimento anímico, ao corpo etérico e astral, e o

desenvolvimento espiritual, ao corpo do eu. O corpo físico está ligado ao elemento terra; o etérico, ao elemento água; o astral, ao elemento ar; e o eu, ao elemento fogo. Esses corpos são partes da constituição humana e são denominados, por Steiner (1996), como quadrimembração. Além disso, a Antroposofia reconhece o indivíduo como um ser trimembrado em corpo, alma e espírito. De acordo com Romanelli (2008, p. 82), essa visão do ser humano está relacionada ao seu estar no mundo:

O corpo, portador dos processos metabólicos que o estruturam e o desenvolvem, carrega em si a força vital que permite o ser humano exercer sua vontade, seu querer. A alma, corpo astral carrega a vida dos sentimentos, o sentir humano. O espírito, portador do Eu e da vida intelectual ou do pensar. Steiner considera também três sistemas ou membros da organização corpórea do ser humano. O primeiro é o sistema neurossensorial do homem que tem seu centro na cabeça e dela se irradia para todo o resto do corpo humano. O segundo é o sistema rítmico que abrange a respiração e o sistema sanguíneo. O terceiro sistema é o metabólico-motor que é responsável pelos processos metabólicos e pelo movimento. A organização corpórea da sustentação física para a vida da alma, ou vida anímica, segundo o autor.

Romanelli (2008), nesse sentido, destaca que o corpo, a alma e o espírito estão interligados com as atividades anímicas de pensar, sentir e querer. Essas atividades não podem ser compreendidas de forma isolada, pois estão sempre interconectadas. Na Pedagogia Waldorf, o processo cognitivo é visto como um caminho que busca equilibrar as tendências do sentir e do pensar para educar o querer. Essa educação é alcançada por meio da harmonia do sentir, que entende o indivíduo como um ser trimembrado¹⁵, que, segundo Steiner (1997), percebe o mundo por meio dos seus sentidos.

A compreensão antroposófica da realidade humana, ao dividir-se nos sistemas neurossensorial, rítmico e metabólico-motor, revela o que a Pedagogia Waldorf denomina com a interconexão entre pensar, sentir e querer, pois, quando o sistema neurossensorial processa as informações, ele desenvolve a consciência e fundamenta o pensar. O sistema rítmico, sendo mediador entre o pensar e o querer, permite que o sentir se manifeste pelas emoções e relações interpessoais. Por fim, o sistema metabólico-motor, ao realizar a digestão e o movimento, concretiza o querer em ações

¹⁵ O conceito de trimembração, para Steiner, é de que o ser humano é composto por três partes interdependentes: corpo, alma e espírito. Cada uma dessas partes desempenha funções específicas, mas estão interligadas e interagindo entre si (Romanelli, 2015).

práticas. Assim, com base nos princípios da Antroposofia, a Pedagogia Waldorf percebe o ser humano como um todo integrado, em que corpo, alma e espírito interagem harmoniosamente.

Como se pode observar, a Pedagogia Waldorf foi desenvolvida com o objetivo de educar de maneira mais humanista, de forma que propõe uma abordagem educativa que se preocupa com o desenvolvimento integral da criança. Ao considerar o pensar, sentir e querer como aspectos interligados do ser humano, essa pedagogia busca equilibrar o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico dos alunos. Com base em um currículo integrado e que enfatiza a afetividade, a Pedagogia Waldorf considera as diferenças e o desenvolvimento das capacidades individuais. Assim, para essa teoria, a educação não se limita à aquisição de conhecimentos, mas visa ao aperfeiçoamento das potencialidades humanas, preparando os alunos para a busca de uma existência significativa.

2.2 A PEDAGOGIA WALDORF

A Alemanha, em meados de 1914 e 1918, estava imersa nas consequências dos resultados da Primeira Guerra Mundial e eram necessárias mudanças nos setores cultural, econômico e político. Foi quando, como já exposto, Emil Molt, que era diretor de uma fábrica de cigarros, chamada Waldorf-Astoria, pediu a Rudolf Steiner um projeto de escola, para que os filhos dos funcionários da fábrica pudessem estudar e se ocupar. Antes da Guerra, o trabalho feminino era majoritariamente os cuidados domésticos e com os filhos, dentro de casa, porém, com a Guerra as crianças e as mulheres tiveram de sair de suas casas; as mães e esposas passaram a ter mais atividades, , pois muitas delas perderam seus maridos, que eram provedores do sustento material, e tiveram de ocupar postos de trabalhos nas manufaturas (Campos, 2012). Entretanto, é preciso ressaltar que essa foi uma realidade da classe média, pois na classe trabalhadora mulheres e crianças sempre foram explorados na indústria¹⁶. O avanço da tecnologia da Segunda Revolução Industrial, também, tornou

¹⁶ Quanto menos habilidade e força o trabalho manual exige, isto é, quanto mais a indústria moderna progride, tanto mais o trabalho dos homens é suplantado pelo de mulheres e crianças. As diferenças de idade e de sexo não têm mais importância social para a classe operária. Não há senão instrumentos de trabalho, cujo preço varia segundo a idade e o sexo.” (MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista** (1848). São Paulo: Boitempo, 2005, p. 46).

possível a ampliação da exploração do trabalho da mulher em outros setores, que antes exigiam maior força física. Logo, diante dessa realidade, as crianças eram levadas ao trabalho junto dos pais e acabavam ficando ociosas.

Assim, nesse contexto, em 1919, surgiu a primeira escola Waldorf, criada por Steiner e também dirigida por ele. Segundo Lanz (2016), as exigências de Steiner, para que aceitasse a proposta, eram: escola aberta a crianças provenientes de outros lugares e contextos; que pudesse colocar em práticas os princípios pedagógicos de forma livre, a partir das matérias e do currículo; e que também pudesse escolher seus professores.

Conforme Santos (2015), a proposta da escola Waldorf, na época, foi considerada reformadora, visto que preconizava a importância de se pensar o processo de desenvolvimento de cada criança. Uma das principais fundamentações dessa pedagogia é observar o desenvolvimento infantil no contexto educacional, baseado na afetividade, por isso, objetiva a busca por um currículo que integre o desenvolvimento global dos alunos. O respeito às diferenças, a preocupação em desenvolver as capacidades individuais e os potenciais de cada criança também se tornam premissas para a prática educativa. Santos (2015) também ressalta que, para que a escola pudesse ser inaugurada, os professores deveriam fazer um curso pedagógico ministrado por Steiner, com duração de três semanas, assim, poderiam conceber o sentido da pedagogia Waldorf.

Steiner “treinava os professores para verem em cada criança uma pergunta, um enigma divino, que o educador deveria resolver através da arte da educação exercida com amor, até o jovem encontrar-se a si mesmo” (Carlgren; Klingborg, 2006, p. 22). Esse curso é considerado o primeiro de formação para professores nos princípios da Pedagogia Steineriana¹⁷.

Segundo Romanelli (2008), o educar acontece a partir do fazer artístico¹⁸. Por meio desse elemento, procura-se desenvolver o conhecimento que vai atuar no pensar do aluno, contribuindo para desenvolver o amor por outros seres e também o respeito à natureza. Desse modo, “a proposta pedagógica Waldorf, toma por base que

¹⁷ As conferências ministradas por Steiner nesse curso estão transcritas nos três volumes da Coleção “A Arte de Educar”.

¹⁸ Artístico, para a Pedagogia Waldorf, conceitua os princípios necessários para a formação das energias da vontade e de um juízo artístico, que compreende atividades de desenho, pintura, modelagem e contextualiza essas práticas às demais disciplinas do currículo.

o ser humano não se desenvolve apenas com aquisição de novos conhecimentos, mas que evolui pelo aperfeiçoamento de suas capacidades” (Santos, 2015, p. 15), o que possibilitaria o desenvolvimento integral do ser humano¹⁹.

Ao refletir sobre as contribuições significativas do método desenvolvido por Rudolf Steiner, para a concepção da Pedagogia Waldorf, percebe-se que ele é baseado numa concepção educacional que aborda as necessidades individuais das crianças. As escolas Waldorf, nesse sentido, refletem a visão de Steiner de uma educação centrada no indivíduo. Sobre isso, Bach Junior (2012) ressalta:

A segurança de Steiner para afirmar que a vontade concebida intuitivamente através do mundo ideativo está isenta de um teor imoral, baseia-se no princípio de identidade absoluta, onde o mal nunca esteve, nem vai estar. O conceito de individualidade steineriano comporta a identificação do indivíduo com o conceito de ser do homem. Qualquer vontade gerada fora desse elemento essencial, pelo não-ser, é uma vontade que não pertence ao mundo das ideias, portanto, não pertence à humanidade do homem. O elo que realiza a integralidade das forças cindidas no indivíduo não é uma exigência. Mesmo no estado dissociado, no estado do não-ser, o restabelecimento do estado associado é um ato livre, no sentido de que não há determinação fora do indivíduo, a não ser nele mesmo, que efetiva o laço (Bach Junior, 2012, p. 33).

Uma situação foi determinante para que Rudolf Steiner continuasse sua caminhada rumo ao fazer pedagógico. De acordo com a sua autobiografia, esse fato ocorreu num determinado período em que estava-exercendo o ofício de preceptor para uma família em Viena. Eram quatro irmãos e um deles tinha hidrocefalia; essa foi uma das maiores tarefas de educar com a qual já havia se deparado. Assim, Steiner desenvolveu um método de ensino personalizado para o menino, que incluía exercícios de movimento e outras atividades que ajudavam a melhorar sua coordenação e equilíbrio. O menino fez progressos significativos sob a orientação de Steiner, inclusive, concluiu o liceu e se formou em medicina; faleceu somente por conta das consequências da Primeira Guerra Mundial. Essa experiência ensinou muito a Steiner. Abaixo, estão transcritas as palavras do autor sobre como ele refletiu a respeito dessa situação:

¹⁹ Quando se trata de formação integral, a abordagem Antroposófica da educação enfatiza a necessidade de um trabalho integrado com os três aspectos do ser humano – pensamento, sentimentos e ações – durante a infância e adolescência, para a plena realização do seu potencial, de modo a tornar-se um adulto equilibrado.

Essa tarefa pedagógica se tornou, para mim, uma rica fonte de aprendizado. A didática que eu tinha de aplicar me abriu uma perspectiva da relação entre o anímico-espiritual e o corpóreo no homem. Ali eu fiz meu verdadeiro estudo de Fisiologia e Psicologia. Percebi como educação e ensino têm de se tornar uma arte baseada em real conhecimento do homem [...]

Frequentemente tinha de preparar-me durante duas horas para meia hora de aula, a fim de configurar a matéria de modo a poder alcançar um máximo da capacidade de desempenho do menino no menor tempo e com a menor exigência possível das forças mentais e corporais (Steiner, 2016, p. 95).

Ao observar a estruturação das escolas Waldorf, segundo Romanelli (2015), no cotidiano dessas instituições, percebe-se que há a utilização de diversos procedimentos artísticos em sala de aula, principalmente, no ensino fundamental, em relação à estrutura do currículo. Nesse sentido, tal abordagem proporciona à criança várias perspectivas sobre a matéria estudada. O currículo é composto das seguintes matérias: trabalhos manuais, línguas estrangeiras, filosofia, astronomia, zoologia, euritmia, botânica, artesanato, música, assim como artes cênicas e plásticas.

Uma das preocupações é o exercício da cidadania, por isso, os conteúdos dessas matérias são adaptados à idade dos alunos, de modo que eles tenham uma interação ativa com os conhecimentos. Segundo Carlesso e Del Frari (2019), essas disciplinas desempenham um papel fundamental no exercício da cidadania, porque promovem um desenvolvimento integral e multifacetado do indivíduo. Segundo as autoras a pedagogia Waldorf através da abordagem holística e interdisciplinar estimula o desenvolvimento intelectual, emocional, social e ético dos alunos. A inclusão de disciplinas como línguas estrangeiras amplia a compreensão cultural, enquanto a filosofia e a astronomia incentivam o pensamento crítico e a reflexão sobre o papel do ser humano no universo, além disso, trabalhos manuais e artesanato valorizam habilidades práticas e o respeito pelo trabalho manual, e também a compreensão de como as mudanças acontecem e como elas são produzidas e moldadas ajudando o aluno a pensar sua responsabilidade com base no conceito de sustentabilidade. Ao entrar em contato com conceitos como a euritmia, as artes cênicas e plásticas formas de expressão criativa que fortalecem a autoestima e a colaboratividade através da expressão do eu, por isso contribuem para o desenvolvimento de competências para o desenvolvimento da cidadania.

Segundo Santos (2015), a proposta steineriana abrange o desenvolvimento do aluno mediante uma concepção anímica, espiritual e física. Como a Pedagogia Waldorf está alicerçada nos fundamentos da Antroposofia, faz-se necessário apresentar alguns aspectos dessa ciência, pois, para Lanz (2016), tal teoria busca compreender as necessidades do ser humano, a partir de um viés artístico, cultural e científico para a vida prática.

Outro fundamento da Antroposofia, que precisa ser explicado para se compreender os princípios Pedagógicos das Escolas Waldorf, é que, segundo Abreu e Sâmara (1999), o homem não é constituído apenas de físico, biológico e/ou psíquico, mas sim da união desses três aspectos que o constituem com um ser trimembrado.

Para Steiner (2000), o ser humano leva 21 anos para alcançar a maturidade, ou seja, a criança, progressivamente, conquista responsabilidade, autonomia e liberdade. Para o autor, o desenvolvimento acontece a partir de setênios, como pode se compreender a seguir:

Segundo Rudolf Steiner, a vida humana não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos. Em cada um desses ciclos, um determinado membro da entidade humana se desenvolve de maneira mais pronunciada. A personalidade, isto é, o “Eu”, “vive” então principalmente nesse membro. Embora essa divisão em setênios, possa ser observada durante a vida inteira, a “educação”, no sentido comum limita-se aos primeiros vinte e um anos de vida, ou seja, aos três primeiros setênios (Lanz, 2016, p.35)

Portanto, segundo Lanz (2016), a Pedagogia Waldorf também considera esses três primeiros ciclos, sendo que o primeiro está vinculado ao querer e dura até a troca dos dentes, período entre o zero e os sete anos. O segundo é vinculado com o sentir, de maneira que dura até a puberdade, período entre os sete e os catorze anos. O terceiro é vinculado com o pensar e dura até a maturidade sexual, período desde os quatorze até os vinte e um anos.

Contudo, essas três fases, que compreendem as categorias querer, sentir e pensar da teoria steineriana, não devem ser consideradas separadamente, visto que as habilidades continuam a ser trabalhadas no decorrer do desenvolvimento e na vida. Entretanto, em cada faixa etária, existe uma ênfase de determinado desenvolvimento sobre o outro.

2.3 PRINCÍPIOS DA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA PEDAGOGIA

WALDORF- ESTRUTURA DO CURRÍCULO

A estruturação do currículo Waldorf baseia-se em princípios que sustentam sua lógica organizadora, sua compreensão do desenvolvimento humano e a adequação dos conteúdos às etapas que permitem a assimilação e a compreensão do mundo. O princípio orientador mais significativo do currículo está relacionado ao objetivo de apresentar o mundo à criança e ao jovem de maneira que, por meio dessa construção cognitiva, afetiva e volitiva²⁰, seja estabelecida uma unidade com o mundo. Esse objetivo, que permeia todo o percurso escolar, por meio das proposições curriculares, está ligado à concepção de ser humano, que é base para a formulação de procedimentos pedagógicos, metodológicos e didáticos, os quais são aplicados para a prática de ensino.

A concepção de ser humano, na Pedagogia Waldorf, pressupõe uma cosmovisão que fundamenta a compreensão do que é o ser humano. A antropologia filosófica, que serve como base teórico-conceitual dessa pedagogia, é inter e transdisciplinar, visto que abrange as dimensões sociais, psicológicas, materiais e espirituais do desenvolvimento humano.

Bach (2018) explica que, desde a evolução do bebê, que inicialmente é um ser biológico sem articulação cognitiva com o mundo, até o adulto, capaz de pensamentos abstratos que transformam a realidade, se considera o desenvolvimento de acordo com a perspectiva da antropologia filosófica da Pedagogia Waldorf, ou seja, um processo contínuo de desenvolvimento da psique em suas três instâncias: pensar, sentir e querer. Esse desenvolvimento envolve transformações qualitativas na corporalidade, vitalidade e subjetividade, o que reflete a complexidade da natureza humana.

Na obra *A Educação da Criança: Segundo a Ciência Espiritual*, Steiner (2010) apresenta as bases para o currículo das escolas Waldorf e demonstra que partem de uma visão global e holística da evolução individual, desde o nascimento até a juventude, para que, então, seja possível compreender as particularidades do

²⁰ Para Rudolf Steiner, o conceito de “volitivo” está ligado à ideia de vontade, bem como à capacidade de ação consciente e intencional do ser humano. Na pedagogia Waldorf, há a preocupação em compreender o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas, mas também as capacidades volitivas, ou seja, a força de vontade e a capacidade de tomar decisões conscientes e responsáveis.

desenvolvimento humano. Na abordagem global, pressupõe-se que a evolução individual ocorra em etapas qualitativas, a cada sete anos. Dessa forma, o currículo foi elaborado considerando as características específicas dos três primeiros setênios:

Pensar, sentir e querer evoluem da infância à juventude, partindo de um estado de unidade entre si e com o mundo, para aos poucos, ao longo do tempo, irem se dissociando entre si e do mundo. A dissociação é um processo diferenciador que confere o processo de individualização humana, que, a cada passo alcançado de diferenciação, deve, a partir de si, estabelecer a correlata reunificação com o mundo. A temporalidade do desenvolvimento individual é concebida como uma passagem gradual, em processos transitórios, cujo ponto de partida é uma unidade psíquica subjetiva de pensar, sentir e querer, e uma unidade interacional sujeito e mundo ou também intersubjetiva; cujo ponto de chegada é uma dissociação psíquica das três instâncias e uma dualidade intersubjetiva ou entre sujeito e mundo, ambas instadas a reestabelecer o vínculo com a realidade circundante (Bach, 2018, p. 861, apud Stockmeyer, 2015).

O currículo nas escolas Waldorf é determinado pelo critério do vínculo entre sujeito e objeto, aluno e mundo, visto o fato de que, para a Antroposofia, a característica da presença humana no mundo muda a cada sete anos, pois esse critério de vínculo se transforma conforme o setênio. No primeiro setênio, a ênfase acontece na revinculação da criança, que ocorre por meio da vontade, razão pela qual a atividade lúdica e criativa é central no currículo. No segundo setênio, o estabelecimento de vínculo efetiva-se predominantemente por meio dos sentimentos, com a transmissão do conteúdo curricular expressa por imagens. No terceiro setênio, a superação da dissociação, que pode ser compreendida como o desenvolvimento da capacidade de unir e harmonizar diferentes dimensões do ser humano, a saber, o pensamento, o sentimento e a vontade, é determinada pelo desenvolvimento intelectual, com foco nos conceitos.

O currículo acompanha essa polaridade entre unidade e dissociação que corresponde ao vir a ser humano, estipulando os conteúdos de ensino correlatos à transição [Steigerung] entre os polos opostos. Os princípios metodológicos e didáticos incluem o objetivo de não acelerar a dissociação quando a experiência humana do mundo ainda é unitária, e de estimular o processo subjetivo de construção de unidade quando a experiência humana do mundo já é dissociada (Bach, 2018, p. 862).

Além da divisão da infância à juventude em setênios, a Pedagogia Waldorf também presta atenção especial aos ciclos de desenvolvimento da subjetividade, que passam por saltos qualitativos transformativos. Segundo Steiner (1982 *apud* Bach, 2018), o primeiro indício desse desenvolvimento ocorre por volta dos três anos de idade, quando a criança começa a formar a noção de “eu”, ainda influenciada por forças subconscientes. Nesse sentido, o currículo Waldorf é estruturado para atender ao ritmo do desenvolvimento humano, que se manifesta a cada três anos.²¹ Por isso, o currículo apresenta modificações significativas quando a criança está entre os 9 e 10 anos de idade, e novamente aos 12 anos, a fim de se adequar a essa vivência da criança/adolescente.

De acordo com Romanelli (2015), durante a segunda fase do desenvolvimento infantil, a criança se orienta mais pelo sentir. A Pedagogia Waldorf, portanto, adota um enfoque artístico para estimular a imaginação e a fantasia, permitindo que a criatividade e o desenvolvimento emocional sejam cultivados. Essa abordagem inclui um contato maior com as cores, que evocam sentimentos e experiências emocionais, e as crianças são incentivadas a explorar o colorido de forma livre, sem a necessidade de dominar técnicas específicas, como luz e sombra, perspectiva, ponto e linha, etc.

A correlação do estado psíquico e antropológico da criança ou do adolescente e a forma como ele vai interagir com o mundo é uma das preocupações do currículo de uma escola Waldorf. No primeiro setênio, a criança percebe a si mesma e ao mundo de maneira integrada, com uma vivacidade que impregna suas percepções, fazendo com que as coisas pareçam comunicar-se entre si. Como a criança ainda não se autopercebe de forma abstrata, ela não compreende as abstrações feitas pelos adultos. Por isso, busca-se respeitar as fases específicas do desenvolvimento da criança. No segundo setênio, a qualidade da interação com o mundo passa por uma transformação. Segundo Bach (2018), entre os 9 e 10 anos, a criança vivencia uma separação mais intensa entre seu eu e o ambiente, o que pode gerar crises, além da necessidade de suporte adequado. Aos 12 anos, a experiência da própria corporeidade se transforma, alterando também a relação da criança com o mundo.

Bach (2018) relata que o primeiro livro publicado sobre o currículo Waldorf foi elaborado por Caroline von Heydebrand, que acompanhou Rudolf Steiner durante

²¹ Aqui, é importante não confundir o ciclo de desenvolvimento humano, que acontece a cada três anos, com as fases do currículo da Pedagogia Waldorf, que se divide a cada sete anos.

suas orientações aos primeiros professores Waldorf. Nessa obra, ela destaca que os conteúdos de ensino não deveriam ser ensinados de forma dogmática, ou seja, não deveriam ser ministrados de forma fixa e fechada. Isso porque tal realidade era considerada um dos desafios acerca da compreensão do currículo; ou seja, era preciso relacionar o que se idealizava para o indivíduo com o que havia de concreto na dimensão histórico-cultural em que ele está inserido, de forma que acontecem transformações que atravessam a constituição desse indivíduo ao longo do tempo.

Heydebrand enfatiza que Steiner apenas deixou exemplos do que as crianças deveriam aprender em cada idade. “Os professores puderam, em seu trabalho prático, então, elaborar, complementar e ampliar tais exemplos a partir dos próprios conhecimentos” (Bach 2018, p. 863 *apud* Heydbrand, 2016, p.10, tradução nossa).

Assim, tal modelo permitiria que os professores, a partir de seus próprios conhecimentos e experiências, adaptassem, complementassem e ampliassem o ensino conforme a necessidade de cada turma e contexto educacional. Isso objetivaria também reforçar a importância da autonomia docente na Pedagogia Waldorf, estimulando uma prática pedagógica mais criativa e contextualizada, que buscasse respeitar tanto os princípios fundamentais da Antroposofia quanto as particularidades dos alunos. Além disso, essa abordagem valorizaria a construção do conhecimento de maneira viva e em constante evolução, o que se alinha com a visão de Steiner sobre o desenvolvimento integral do ser humano.

Diante das considerações feitas, é preciso também explicar sobre como as Escolas Waldorf ficaram organizadas em relação às disciplinas e sistema de avaliação, o que é efetivado no próximo item.

2.4 A ORGANIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PEDAGOGIA WALDORF

Quando Steiner propôs a estrutura de currículo apresentada atualmente nas escolas Waldorf, vivia-se um momento de dificuldade em relação à educação das crianças, tendo em vista o contexto histórico já mencionado. A escola passava, naquela situação, a ser um local onde as crianças deveriam estar, portanto, era preciso pensar o trabalho pedagógico, já que se necessitava integrar essa criança, primeiramente afastada da sociedade ao ser colocada na escola, à vida social. Para

Steiner, não se podia fazer isso de qualquer forma, já que considerava que o ser humano precisava se desenvolver de maneira integral.

Diante do contexto da época, em relação aos fatos históricos, sociais, políticos e econômicos que estavam acontecendo, Rudolf Lanz, em sua obra *Pedagogia Waldorf*, destaca pontos de vistas levantados à época:

[...] Basta ouvir, entre milhares de vozes, a de um llich, que se expressa em formulações contundentes (*em Deschooling Society*) : “ A indústria do saber...”, “ O conhecimento é uma mercadoria que se oferece no mercado da instrução..”. Os valores institucionalizados que a escola instila são de natureza quantitativa. A escola introduz os jovens num mundo em que tudo é mensurável, também sua fantasia e até o próprio homem...”, A escola pretende desmembrar o ensino em compartimentos, embutir no aluno um currículo composto desses blocos pré-fabricados e ler o resultado numa escala internacional” (Lanz, 1979, p.69).

Lanz (1979), diante do fato de a educação ter se tornado uma mercadoria naquele contexto, questiona o papel da pedagogia, pois cita a colaboração dessa ciência em várias áreas, como a psicologia, a psiquiatria, a biologia, a zoologia, dentre outras. Porém, observa o quanto ela atua por um curto período de forma autônoma e se perde no seu principal objetivo, que é a formação do ser humano.

Segundo Steiner (2018), em um momento em que a Europa se encontrava em meio às incertezas pós Primeira Guerra-, buscava-se novas formas de reconstruir a sociedade e encontrar esperança em meio à crise. A escola, por sua vez, para esse teórico, exercia o papel de promover, em meio a esses eventos, respostas que pudessem proporcionar ao ser humano um desenvolvimento mais integral, que considerasse aspectos intelectuais, emocionais e espirituais.

Segundo Souza (2019), essa não era somente uma preocupação de Steiner, que se encontrava na Europa, visto que John Dewey, contemporâneo dele, que estava nos Estados Unidos, demonstrava a mesma preocupação em pensar uma nova forma de educação. Isso porque o contexto da Revolução Industrial exigia olhar para a complexidade da sociedade naquele momento, além de chamar a atenção para o quanto esse fato histórico demandou dos homens, que constituíam a sociedade da época, já que precisavam encontrar novas formas de convivência social; ou seja, era preciso pensar novas formas de organização da vida social. Nesse sentido, para John Dewey, a democracia deveria ser pautada na ciência, de forma que, assim, fosse possível que os indivíduos que compunham a sociedade da época pudessem

encontrar soluções para os problemas vitais, tanto no âmbito material quanto moral, bem como na inteligência.

Diante disso, Souza (2019) explica a importância da escola como instituição para que a inteligência fosse fomentada com o propósito de desenvolver esse indivíduo: “[...] a escola sintetiza as relações associadas com a organização da vida coletiva. Sendo assim, a leitura da dinâmica de composição da sociedade contribui para uma estruturação coerente da escola e do programa de ensino” (Souza, 2019, p.34).

Souza (2019) também salienta a importância de salientar, ademais, a contribuição de Dewey nessa época, primeiramente, por ser um contemporâneo de Steiner, e também pelo fato de que foi um autor que apontou as divergências e particularidades que moveram indivíduos em seus grupos, levando em consideração seu grupo social e seus interesses sobre sociedade e democracia.

Tendo em vista a falta de oportunidades para os jovens que eram inseridos nas indústrias, bem como a escassez de preparo para o mercado de trabalho, a fim de exercerem suas funções, a Pedagogia Waldorf pensava em ampliar o pensamento e a criatividade, por meio de engajamento em práticas que os fizessem entender a realidade de uma forma mais integral.

Assim, tal proposta surgiu como resposta às necessidades de uma nova geração de crianças e jovens, os quais cresceriam em um mundo de rápida transformação. Portanto, a ideia central era criar um ambiente educacional que promovesse o desenvolvimento da criatividade, da imaginação como componente curricular e com aprendizagem voltada para a prática.

Nesse sentido, Lanz, que foi pioneiro na fundação da primeira escola Waldorf no Brasil, relaciona os conceitos tradicionais do método pedagógico e também faz uma crítica às abordagens que apenas focam no conhecimento teórico e nas competências acadêmicas tradicionais.

Na própria era da tecnocracia, o ensino criado por esse sistema não é capaz de satisfazer nem as exigências do próprio sistema. Parece evidente haver algo fundamentalmente errado, e esse algo, na opinião da pedagogia Waldorf, é o conceito biologistas do ser humano e a cosmovisão materialista que dominam a educação.

A isso acresce outro fator; desde o berço, o homem moderno está acostumado a uma total passividade mental: os meios de massa lhe servem notícias, divertimentos e slogans prontos: eles vivem em apartamentos sem personalidade, em meio a móveis e objetos

fabricados em série; as imagens que o circundam (graças à publicidade), as opiniões que ouve, tudo isso o transforma num mero consumidor cuja única iniciativa consiste a rigor, em escolher entre várias opções igualmente prontas. Sendo solicitado só de fora, sem fantasia nem engajamento próprios, com o pensar reduzido a um raciocínio mecanizado (pelo cientificismo que culmina no computador), sua criatividade acaba sendo totalmente atrofiada (Lanz, 1990, p.70-71)

O autor acrescenta que o sentido da Pedagogia Waldorf está no movimento que se faz para que o homem tenha consciência do fenômeno humano e inter-humano, a fim de que compreenda a qualidade do que é ser humano e sobre como faz parte de um Universo, ou seja, que entenda o sentido de sua existência (Lanz, 1990).

Diante disso, as disciplinas trabalhadas pela abordagem da Pedagogia Waldorf visam às dimensões artísticas, para além do conhecimento teórico; buscam o entendimento dos processos de fabricação, de montagem, bem como para que servem na sociedade; situam o saber histórica e cientificamente construído como produto do ser humano, fomentando a criticidade e a capacidade reflexiva, além do questionamento sobre a organização societal. Nesse contexto, a avaliação efetivada em relação aos alunos é feita de forma contínua, baseada em projetos que integram os grupos; em observação do professor em relação ao desenvolvimento cotidiano da turma e do indivíduo; em autoavaliação, para que os estudantes tenham consciência das suas próprias práticas e reflitam sobre o seu fazer, bem como seu compromisso com seu próprio aprendizado.

Como já afirmado, na pedagogia Waldorf, o currículo é estruturado para acompanhar as fases do crescimento físico, emocional e espiritual, de modo que cada etapa de ensino seja apropriada para o momento de desenvolvimento da pessoa, por essa razão, no contexto do Jardim da Infância, as atividades pedagógicas são desenvolvidas por meio de diversos assuntos, incluindo desenho, pintura, música, culinária, modelagem, teatro e eurytmia (Alvares, 2010)²². As ações educacionais iniciam com o gênero textual conto de fadas, com o intuito de melhorar o vocabulário, estimular a imaginação, favorecer a memória, a discriminação auditiva e a autoexpressão, especificamente, como uma introdução aos estudos de ciências sociais e história.

²² Conceito da Antroposofia.

O aprendizado das ciências é facilitado por meio de caminhada na natureza e experiências práticas que envolvem a observação direta de plantas, insetos e animais. As atividades artísticas, como a eurtmia, incorporam movimento e ritmo, abrangendo jogos em roda, saltos e tarefas cotidianas, os quais promovem a coordenação motora e a responsabilidade. Por fim, a matemática é introduzida por meio de jogos de contar, rimas e atividades práticas, como a preparação de refeições, quando as crianças aprendem a medir ingredientes e a organizar a mesa, integrando-se, assim, às atividades rotineiras de uma casa.

Segundo Alvares (2010), no Ensino Fundamental, o currículo abrange as seguintes disciplinas: alfabetização, matemática, história, música, trabalhos manuais (como tricô, marcenaria e metal), escultura, eurtmia, educação física e línguas estrangeiras (alemão e inglês). As ações pedagógicas são adaptadas para promover um aprendizado gradual. No que diz respeito às línguas estrangeiras, até o terceiro ano do Ensino Fundamental, o ensino é centrado em versos, canções, jogos e dramatizações que refletem as respectivas culturas, com foco na linguagem oral.

A partir do quarto ano, a leitura e a escrita são modificadas, enquanto, no quinto ano, se inicia a sistematização da gramática. As aulas de música começam no primeiro ano com canto e flauta; a partir do terceiro ano, os alunos passam a ter contato com instrumentos musicais, como: violino, viola e violoncelo, integrando-se à orquestra da escola a partir do quinto ano. A avaliação do progresso das crianças é realizada por meio de boletins, que descrevem detalhadamente habilidades acadêmicas e o desenvolvimento de habilidades sociais, como perseverança, interesse, automotivação, por meio da criação de uma imagem abrangente do desenvolvimento individual ao longo da vida.

E, para finalizar a Educação Básica, Alvares (2020) relata que, no Ensino Médio, o currículo abrange as matérias obrigatórias do sistema oficial, além de disciplinas específicas, como história da arte, tecelagem, pintura, zoologia, ecologia, antropologia, meteorologia, escultura, tecnologia e informática, drama e teatro, coral e orquestra, além de trabalhos em metal, litografia e encadernação. As ações pedagógicas, como explica a autora, são projetadas para proporcionar experiências práticas e contextualizadas. E, ao fim do 12º ano, os estudantes realizam um trabalho para finalizar o curso, intitulado monografia.

Em relação às avaliações, a partir do 9º ano, são compostas por provas e trabalhos individuais, com boletins quadrimestrais e um boletim descritivo ao final do

ano, que oferece um panorama detalhado do desenvolvimento das competências solicitadas pelos conteúdos do currículo.

Em síntese, o currículo da pedagogia Waldorf é uma proposta estruturada para tentar promover o desenvolvimento integral do ser humano em cada uma das suas fases de crescimento, de acordo com os seus propositores. Dessa forma, desde a educação infantil até o ensino médio, é planejado para buscar atender às necessidades específicas de desenvolvimento físico, emocional e espiritual dos alunos.

As práticas pedagógicas, os conteúdos abordados e as formas de avaliação são ajustadas de acordo com a idade e o estágio de desenvolvimento dos alunos, que assegura uma formação que integre conceitos não somente acadêmicos, mas que preparam para as vivências cotidianas de um indivíduo em sociedade.

No próximo item, discorre-se sobre a aplicação de tal proposta e suas implicações.

2.5 APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF

Segundo Lanz (1990), o jardim de infância, nas escolas Waldorf, busca imitar um lar familiar, de maneira que proporciona um ambiente acolhedor e aconchegante. Assim, as crianças, mesmo de diferentes idades, convivem no mesmo espaço, como irmãos da mesma família, as quais são guiadas por professores mais experientes. Sobre essa fase:

O jardim de infância é uma solução de emergência. Com efeito, o ideal seria que a criança em idade pré-escolar estivesse com a mãe no ambiente familiar, brincando com seus irmãos e com crianças da vizinhança, num ambiente onde pudesse conviver com a natureza e com os afazeres diários da casa.
Mas onde existem essas condições, na vida atual? (Lanz, 1990, p. 99).

Em âmbitos gerais, a aplicação das escolas Waldorf acontece entre as idades de sete a dezoito anos, ou seja, nos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Um ponto importante a ser destacado é que não é possível explanar detalhes do funcionamento de uma escola Waldorf que seja comum a todas elas, segundo seus dirigentes, pois esse tipo de sistematização rígida é contrária ao que essa pedagogia propõe, visto ser uma preocupação que a escola tenha a adaptabilidade de acordo com as diferentes circunstâncias do meio social em que se encontra. Entretanto, é

possível identificar algumas características, geralmente, presentes em todas as instituições Waldorf. Nesse sentido Lanz (1990) destaca:

Uma escola Waldorf completa abrange doze séries divididas em dois ciclos, de oito e quatro séries, respectivamente. Em geral existe ainda um jardim de infância dividido em vários grupos e, às vezes, uma 13ª série que serve de ano preparatório para exames oficiais de conclusão de cursos de 2º grau [...].
Na proposta de Rudolf Steiner não há distinção de classe social, religião e raça e baseia-se no princípio de igualdade entre os cidadãos e ao direito à educação de forma completa (Lanz, 1990, p. 104-105).²³

Assim como já foi explorado anteriormente, a pedagogia de Rudolf Steiner baseia-se nos princípios da Antroposofia; um desses princípios é o relacionamento entre professor e alunos, visto ser essencial para o bom andamento das atividades efetivadas.

Em relação ao currículo, as matérias e a metodologia dependem das sugestões feitas por Steiner e das exigências curriculares feitas pelas legislações educacionais. Pode-se destacar que todas as matérias são obrigatórias para todos os alunos. Em relação à formação profissional, Lanz destaca:

[...] As escolas Waldorf não são consideradas como instituições que distribuem chances de carreira profissional. Não existem obstáculos e controles conduzindo aos privilégios (diplomas, etc) que abrem as portas para determinadas profissões. A pedagogia Waldorf recusa essa seleção (se é que o sistema atual das provas, exames, vestibulares etc...é realmente uma seleção equitativa), pois considera que o ensino primário e médio devem proporcionar a mesma formação humana e as mesmas chances a todos (Lanz, 1990, p. 106).

Diante do contexto social em que a Pedagogia Waldorf surgiu, Steiner fez exigências para que o currículo fizesse menções a assuntos que demonstrassem o progresso a que a humanidade estava submetida, ainda que vivendo um período de guerra. Nesse sentido, Lanz reforça:

Como nossa era é caracterizada pelo domínio do homem sobre a natureza e pela sua atividade no contexto social, Steiner exigiu para as escolas Waldorf que ênfase especial fosse dada aos assuntos

²³ Ressalte-se que a primeira proposta de Steiner para a Pedagogia Waldorf não compreendia cobrança de mensalidades ou uma escola para uma classe social mais abastada. Historicamente, essas instituições organizaram-se de maneira diversificada do que o teórico havia pensado naquele primeiro momento. Entretanto, não é objetivo deste estudo abordar esse viés de discussão.

atuais e práticos. No ensino praticado em escolas tradicionais, muitos conteúdos e métodos têm suas raízes em épocas passadas. Há nele elementos medievais, e muitos dos seus princípios remontam à Grécia ou Roma antigas. Ora, cada época tem sua mentalidade própria, e a pedagogia não pode ater-se a formas e critérios superados. Steiner fez questão que um ensino moderno estivesse entrosado nos princípios autênticos e sadios da fase atual da evolução humana (Lanz, 1990, p. 111).

Quando se trata de exames ou provas tradicionais para acessar o ensino superior, as escolas Waldorf reconhecem essas formas de avaliação. Entretanto, por orientação do próprio Steiner, entende-se que há muito além disso, para avaliar um conhecimento adquirido. Steiner também orientou que se prezasse por um ambiente em que não se prevalecesse o pânico em relação a esses processos de seleção, bem como que também mantivessem a essência do método Waldorf. Desse modo, por considerar a importância dos conhecimentos requeridos pelas legislações vigentes, exigiu que eles fizessem parte do currículo obrigatório das escolas Waldorf, levando em conta que os conteúdos fossem abordados de forma separada e o método Waldorf fosse aplicado criteriosamente, pois, assim, os alunos estariam preparados para situações futuras de avaliação (Lanz, 1990).

3 AS CONCEPÇÕES DE AUTOEDUCAÇÃO: O PENSAR, SENTIR E QUERER NA PERSPECTIVA DE RUDOLF STEINER

Nesta seção, trata-se a respeito da autoeducação, como conceito formulado por Rudolf Steiner, bem como suas implicações e contextos, em relação ao trabalho pedagógico. Inicia-se a discussão, apresentando o conceito de explicando como funciona a composição humana, princípio da consciência e do pensar para Steiner.

3.1 COMPOSIÇÃO DA MENTE HUMANA – PRINCÍPIO DA CONSCIÊNCIA E DO PENSAR PARA STEINER

Rudolf Steiner concebia a mente humana como um sistema integrado, em que pensar, sentir e querer operam em sinergia, configurando a totalidade da experiência humana. Para ele, o pensar não era apenas um processo cognitivo ou intelectual, mas uma atividade criativa e intuitiva, capaz de acessar as profundezas da realidade e transcender as limitações do raciocínio convencional. Nesse sentido, o pensamento não é um mero instrumento analítico; ele torna-se a base para uma compreensão fenomenológica do mundo e de si mesmo. Essa abordagem molda não apenas a teoria da educação de Steiner, mas também a prática pedagógica da Pedagogia Waldorf, que coloca o desenvolvimento integral do ser humano no centro do processo educativo.

O conceito de pensar intuitivo é central na visão de Steiner, pois representa um estado elevado de consciência em que o indivíduo não apenas observa o mundo, mas também compreende a si mesmo como um ser criador. Conforme Bach Junior (2015), o pensar intuitivo, diferentemente do racional, emerge da coincidência entre a atividade de pensar e o conteúdo pensado, que cria uma experiência única de vivência do pensamento em sua essência. Nesse estado, não há separação entre o sujeito e o objeto; ambos se fundem em uma interação dinâmica que revela a essência do fenômeno observado. Isso confere ao sujeito a capacidade de transcender os limites impostos pela razão instrumental, a fim de acessar uma dimensão mais profunda e autônoma da consciência humana.

Esse modelo foi amplamente influenciado por pensadores, como Schelling, cuja ideia de cisão primordial serviu de base para a compreensão de Steiner sobre a individualidade e a liberdade. Schelling argumentava que o "si-mesmo", quando

desconectado de seu centro, fragmenta-se, enquanto o retorno ao núcleo mais profundo permite a revelação de sua totalidade e identidade. Steiner, ao adotar essa perspectiva, vai além, ao propor que a liberdade não é apenas uma condição existencial, mas uma experiência ativa de identidade, que só pode ser vivida no presente. Nesse contexto, a liberdade é alcançada por meio do desenvolvimento do pensar intuitivo, que integra e harmoniza as dimensões de pensar, sentir e querer (Schelling, 2016; Steiner, 2000).

A estrutura tríplice da mente humana, segundo Steiner, reflete essa interdependência. O pensar está vinculado à cognição e à consciência; o sentir, às emoções e valores; e o querer, às ações que transformam o mundo. Essa visão holística refuta a separação artificial entre mente e corpo, razão e emoção, ao propor que o ser humano só pode se realizar plenamente ao integrar essas dimensões. Para Steiner, o equilíbrio entre essas forças é essencial para o desenvolvimento de uma vida verdadeiramente livre e criativa.

Na prática educativa, esse entendimento ganha uma dimensão ainda mais profunda. A Pedagogia Waldorf, fundamentada nos princípios steinerianos, entende a educação como um processo de autoeducação. O professor não apenas transmite conhecimentos, mas também inspira os alunos a despertarem suas próprias capacidades criativas e intuitivas, a fazer a sua própria educação, da forma que lhes é mais pertinente. Segundo Bach Junior e Flory (2020), o pensar intuitivo não é um estado final a ser alcançado, mas o ponto de partida para uma expansão contínua da realidade humana. Assim, a prática pedagógica deve estimular não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e o volitivo, permitindo que cada indivíduo descubra seu potencial único.

Essa concepção de educação é inseparável da ideia de liberdade como experiência de identidade. Steiner argumenta que a liberdade só pode ser vivida quando o sujeito, por meio da autoeducação, atinge um estado de autoconhecimento e criatividade plena. Essa liberdade não é uma escolha arbitrária, mas uma capacidade que se desenvolve por meio da integração das dimensões humanas. O ato de pensar, nesse contexto, deixa de ser apenas uma ferramenta para a compreensão do mundo externo e torna-se um meio de transformação interna.

A abordagem de Steiner sobre a mente humana oferece uma perspectiva transformadora, não apenas no campo educacional, mas também em nossa compreensão sobre o que significa ser humano. A ideia de liberdade, como concebida

por ele, está profundamente conectada à possibilidade de o indivíduo realizar sua potencialidade integral. Essa liberdade não é um estado natural, mas algo a ser conquistado por meio de um esforço contínuo de autoeducação. O pensar intuitivo, nesse contexto, funciona como a ferramenta essencial para essa conquista, pois permite que o ser humano vá além do conhecimento superficial para acessar as verdades mais profundas sobre si mesmo e o mundo ao seu redor.

A educação, portanto, desempenha um papel central nesse processo. Para Steiner, a escola não deve apenas preparar os indivíduos para desempenhar funções na sociedade, mas sim capacitá-los a se tornarem criadores de suas próprias vidas. Ele acreditava que o processo educativo deveria ser tão dinâmico quanto o desenvolvimento humano, com respeito às fases de maturação e exploração das interações entre pensar, sentir e querer. Essa visão desafia os modelos tradicionais, que, frequentemente, fragmentam o aprendizado em disciplinas isoladas e priorizam a aquisição de informações em detrimento do desenvolvimento integral.

A ênfase na autoeducação também se estende aos docentes, que, segundo Steiner, devem atuar como mediadores de um processo vivo e orgânico. Para tanto, é necessário que eles próprios estejam engajados em um contínuo desenvolvimento pessoal e profissional, renovando suas práticas e alinhando-as aos princípios de liberdade e criatividade. Bach Junior e Flory (2020) destacam que a educação, segundo Steiner, deve criar condições para que tanto alunos quanto professores acessem um nível mais elevado de consciência, permitindo que sua atuação no mundo seja fundamentada em valores éticos e em um senso ampliado de responsabilidade.

A autoeducação dos professores, segundo Rudolf Steiner, consiste na aplicação prática de seus fundamentos filosóficos na busca pelo equilíbrio entre teoria e prática. Na perspectiva da educação Waldorf, esse processo ocorre por meio de uma dialética dinâmica entre simpatia e antipatia em relação ao mundo, o que contribui para evitar tanto a alienação quanto a rigidez no contato com a realidade. Esse equilíbrio, enraizado no individualismo ético, promove uma atuação docente criativa, guiada pela "fantasia moral", conceito central de Steiner. Assim, a Pedagogia Waldorf desafia os professores a se atualizarem constantemente, tanto no plano profissional quanto no existencial, superando abordagens que se limitam à repetição de fórmulas passadas.

A autoeducação reflete um compromisso ético do professor com sua prática, que se baseia não apenas na transmissão de conteúdos, mas na inspiração de um desenvolvimento integral no aluno. Isso demanda do educador uma constante autorreflexão e o esforço para alinhar sua prática pedagógica aos princípios humanistas e éticos que fundamentam a Pedagogia Waldorf (Bach *et al.*, 2013).

Além disso, Steiner conecta seu conceito de educação à sua visão filosófica mais ampla, influenciada por pensadores, como Goethe e Schelling. Ele entende o ser humano como um microcosmo do universo, em que o desenvolvimento individual reflete o movimento maior da natureza e do cosmos. Assim, o processo educativo não é apenas uma questão técnica ou prática, mas também espiritual, envolvendo a relação do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo ao seu redor. Essa visão está intrinsecamente ligada à sua filosofia antroposófica, que fundamenta a Pedagogia Waldorf e outras iniciativas relacionadas.

Um aspecto da abordagem de Steiner é sua ênfase na integração entre liberdade individual e responsabilidade coletiva. Ele acredita que o desenvolvimento do pensar intuitivo não apenas libera o indivíduo, mas também o capacita a contribuir de forma significativa para a transformação social. Isso ocorre porque a liberdade, na visão steineriana, não é um estado egoísta ou isolado, mas um processo que conecta o ser humano ao todo maior. Esse ideal está profundamente enraizado no individualismo ético, que Steiner concebe como um equilíbrio entre singularidade pessoal e universalidade.

Por fim, a composição da mente humana, tal como descrita por Steiner, aponta para um horizonte mais amplo de possibilidades na educação e na vida em sociedade. Ao propor que o pensar, o sentir e o querer sejam trabalhados de maneira integrada e harmoniosa, ele oferece uma alternativa ao paradigma fragmentado que caracteriza grande parte do pensamento moderno. Essa visão convida tanto educadores quanto estudantes a enxergarem a si mesmos como agentes ativos de um processo contínuo de evolução pessoal e social, fundamentado em liberdade, criatividade e responsabilidade ética.

A Pedagogia Waldorf, com suas raízes nessa visão filosófica, permanece relevante ao oferecer um modelo que valoriza não apenas o intelecto, mas o ser humano em sua totalidade. Mais do que uma metodologia educacional, ela se apresenta como uma filosofia de vida que busca integrar o desenvolvimento individual com o coletivo, preparando indivíduos para se tornarem não apenas cidadãos

competentes, mas também agentes transformadores em um mundo em constante mudança. Assim, a composição da mente humana, na perspectiva de Steiner, torna-se não apenas um campo de estudo, mas um guia para a prática e a reflexão em busca de uma vida mais plena e significativa.

Nesse contexto, entende-se que a autoeducação é um elemento central no desenvolvimento contínuo do professor e na criação de uma prática pedagógica transformadora, especialmente no contexto da Pedagogia Waldorf. Esse equilíbrio permite ao professor desenvolver a "fantasia moral", definida por Steiner como a capacidade criativa de articular os ideais pedagógicos às necessidades concretas da sala de aula.

A relação entre autoeducação e prática pedagógica não é meramente técnica; trata-se de uma transformação ética e intuitiva do professor. Schneider (1982 *apud* Bach *et al.*, 2013) descreve a autoeducação como um processo que ativa a consciência intuitiva e a fantasia moral do educador, permitindo que ele integre a teoria pedagógica com a prática de maneira dinâmica e contextualizada. Esse processo está profundamente ligado à compreensão das leis que regem o desenvolvimento humano, tornando a prática pedagógica mais sensível e responsiva às necessidades dos alunos. Segundo o autor, a autoeducação do professor é a base para a realização de uma educação que respeite a individualidade e promova a autonomia.

No âmbito da Pedagogia Waldorf, Bach Junior (2013) descreve a autoeducação como um princípio do individualismo ético, no qual o professor busca alinhar seus ideais pedagógicos à realidade vivida na sala de aula. Esse processo é fundamental para evitar abordagens unilaterais ou prescritivas, que frequentemente resultam na repetição de práticas ultrapassadas. A autoeducação, portanto, torna-se uma ferramenta indispensável para que o professor esteja sempre atualizado e preparado para lidar com os desafios da educação contemporânea.

A prática autoeducativa também encontra ressonância nas metodologias montessorianas. Como aponta Montessori (2017), o professor deve estar atento à construção de ambientes que favoreçam a autonomia e o autoconhecimento dos alunos. Para essa autora, a autoeducação é um processo que beneficia tanto o docente quanto o aluno, pois cria condições para o desenvolvimento mútuo. Esse enfoque reflete a ideia de que a educação é um processo colaborativo, no qual tanto o educador quanto o educando são transformados pela interação.

Nesse sentido, a autoeducação constitui-se não apenas como uma prática necessária, mas como um compromisso profissional do educador. Ela demanda uma disposição constante para aprender, desaprender e reaprender, reconhecendo que o processo educativo é dinâmico e multifacetado. Para Morin (2005), essa postura reflexiva é o que distingue o educador comprometido com uma educação de qualidade e com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, a autoeducação para professores transcende a simples atualização profissional, sendo um elemento-chave na construção de uma prática pedagógica ética, criativa e responsiva. Ela permite que o educador desenvolva não apenas suas competências técnicas, mas também sua capacidade de inspirar e transformar vidas. Como sintetiza Schneider (1982 *apud* Bach *et al.*, 2013), a autoeducação é a força motriz que conecta a teoria pedagógica à prática, capacitando o professor a atuar com integridade, sensibilidade e propósito.

3.2 IDEIA DE LIBERDADE EM INDIVÍDUOS ADULTOS

A ideia de liberdade em indivíduos adultos, na perspectiva de Rudolf Steiner, transcende o conceito de liberdade como uma mera escolha ou ausência de restrições. Ela é, fundamentalmente, uma conquista interior, alcançada por meio de um processo contínuo de autoeducação, que integra pensar, sentir e querer. Esse entendimento encontra ressonância na filosofia antroposófica de Steiner, para quem a liberdade não é um estado dado, mas algo a ser construído ao longo da vida por meio de experiências individuais, introspecção e desenvolvimento consciente.

Para Steiner (1999), a liberdade verdadeira só é possível quando o indivíduo desenvolve autonomia em todas as dimensões de sua existência. Ele compreende que a liberdade não é simplesmente agir conforme os próprios desejos, mas cultivar uma relação ética consigo mesmo e com o mundo ao seu redor.

A liberdade, portanto, não é uma abstração distante, mas uma prática cotidiana. Segundo Schneider (1982 *apud* Bach *et al.*, 2013), ela está diretamente ligada ao conceito de fantasia moral, no qual o indivíduo exerce sua capacidade criativa para transformar desafios em oportunidades de crescimento. Essa abordagem implica uma reavaliação constante das próprias ações e motivações, permitindo que o adulto alcance uma relação mais profunda com sua identidade e com os outros. Nesse processo, o pensar intuitivo desempenha um papel crucial, pois possibilita ao indivíduo

transcender o raciocínio meramente lógico e acessar níveis mais profundos de compreensão e decisão.

No entanto, a liberdade adulta não é apenas uma questão de autonomia intelectual ou ética. Maria Montessori (1949) enfatiza que a liberdade também está ligada à capacidade de o indivíduo agir de forma responsável e consciente no mundo. Segundo a autora, a educação desempenha um papel central na preparação do indivíduo para a liberdade, ao criar condições para que ele desenvolva suas capacidades de forma integrada e harmoniosa. Nesse contexto, a liberdade adulta é o resultado de um processo contínuo de aprendizado e autoaperfeiçoamento, que começa na infância e se estende por toda a vida.

A prática da liberdade, segundo Steiner (2000), exige uma profunda conexão com o presente. Ele argumenta que o indivíduo só pode ser verdadeiramente livre quando está plenamente consciente e presente em suas ações. Esse entendimento contrasta com a ideia de liberdade como algo fixo ou estático, sugerindo que ela é um estado dinâmico e em constante evolução. A liberdade adulta, assim, é tanto uma realização quanto uma busca permanente, na qual o indivíduo deve constantemente reavaliar suas escolhas e aspirações à luz de suas experiências e valores.

Essa abordagem crítica da liberdade desafia os paradigmas tradicionais, além de oferecer uma visão mais ampla e integrada do desenvolvimento humano. Ela sugere que a liberdade não é apenas um direito, mas uma responsabilidade, que exige do indivíduo um compromisso com sua autoeducação e com o bem-estar coletivo. Como conclui Bach Junior (2013), a liberdade é uma prática ativa, que se manifesta na capacidade do indivíduo de agir de forma consciente, ética e criativa, transformando sua vida e o mundo ao seu redor.

3.3 IDEIA DE LIBERDADE NA EDUCAÇÃO WALDORF PARA CRIANÇAS EM DESENVOLVIMENTO

Na perspectiva da Pedagogia Waldorf, a liberdade na educação é como um exercício que visa proporcionar à criança a autonomia educacional. A escola atua como uma fase preparatória, utilizando metodologias específicas para cultivar no indivíduo as formas e métodos necessários a fim de alcançar a liberdade e a autonomia. Assim, a educação é concebida como um treinamento contínuo para a vida.

Bach (2013) explica esse conceito da seguinte forma:

Nesse sentido, os procedimentos pedagógicos podem ser analisados como exercícios de capacitação e a vida escolar, para crianças e jovens, seria uma vida de treinamento. Assim como uma escola de música não garante que cada aluno se tornará um concertista, mas durante a permanência dos alunos ela oferece experiências que amplificam o desenvolvimento humano para a execução musical, precisa-se olhar a Pedagogia Waldorf com esse enfoque de fase preparatória quando aborda os discentes. A questão de se tornar um concertista, ou de exercer efetivamente a ideia de liberdade na existência concreta, é uma questão de empenho próprio (Bach, 2013, p. 166).

Com base no exposto por Bach (2013), é possível compreender que a Pedagogia Waldorf se preocupa em criar condições para que o aluno, por meio de uma rotina, hábitos e um contexto adequado, possa desenvolver por si mesmo a compreensão de que, para alcançar a liberdade, é necessário dedicar-se a isso.

Para aqueles que têm contato com os preceitos da Pedagogia Waldorf, torna-se mais claro o motivo da criação de um caminho sistematizado e metodologicamente compreensível. Assim, ao chegar à vida adulta, o indivíduo exerce essa liberdade sem grandes esforços, pois foi moldado para essa conduta.

A Pedagogia Waldorf também considera os aspectos individuais e legítimos de cada pessoa, dependendo da fase em que se encontra. Essas considerações, baseadas nas especificidades de cada indivíduo, referem-se à quantidade de conhecimento que ele possui, à profundidade e compreensão das coisas a partir de sua ótica, às capacidades conquistadas e às habilidades desenvolvidas até aquele momento.

Com essa perspectiva, a Pedagogia Waldorf entende que, ao invés de serem impostas por fatores externos, as habilidades que o indivíduo deve desenvolver precisam ser despertadas por uma exigência interna. O método deve servir para despertar a vontade própria. Assim, o ideal de liberdade para a Pedagogia Waldorf é que, a partir de estímulos, crianças e jovens desenvolvam um “querer” interno, numa perspectiva de conhecer para se desenvolver.

Hoje ninguém deve ser obrigado a compreender. Não exigimos aceitação de quem não sente uma necessidade pessoal para adotar uma determinada convicção. Igualmente não queremos inculcar conhecimentos à criança, mas queremos desenvolver suas faculdades

para que ela queira compreender por conta própria e não precise ser obrigada a compreender (Steiner *apud* Bach p.184)

Bach *apud* Rawson (2010) destaca o aprendizado docente sustentável como suporte para a prática vinculada à teoria. A autoeducação é, portanto, a viabilizadora e confirmadora dos processos pedagógicos, estabelecendo uma conexão entre o contexto docente e a fundamentação teórica.

A abordagem intelectual, ao tentar aplicar um ideal perfeito à realidade limitada, não encontra motivação para melhorar. A busca pelo ideal exige um salto de consciência para enfrentar obstáculos com uma vontade clara de superá-los. A questão de verificar o ideal não precisa ser apenas filosófica; ela pode ser respondida de maneiras mais simples.

3.4 PROCESSO PEDAGÓGICO

Ao considerar o que se conhece e estuda sobre o processo pedagógico de uma escola Waldorf, percebe-se que a preocupação com o desenvolvimento do conteúdo visa construir uma atividade mental no aluno, envolvendo-o no processo de aprendizagem a partir do que já conquistou. Isso significa que ele traz consigo os aprendizados adquiridos ao longo da vida e, a partir de suas vivências, pode chegar a conclusões próprias, passando por diferentes processos.

Nesse sentido, Bach (2013) destaca:

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. Assim, é na vida escolar que se procura evitar a inclinação humana à unilateralidade mental. A flexibilidade para dominar diferentes processos exige, sempre, mais esforço. O domínio de um processo gera, em seguida, o conforto da passividade. A cultura educativa de expor ao desafio de aquisição de outros processos é o ensejo para ampliar as faculdades mentais (Bach, 2013, p. 168).

O princípio da autoeducação constitui um dos pilares fundamentais da prática pedagógica na Pedagogia Waldorf. Ele está intrinsecamente ligado à ideia de liberdade, que, para Rudolf Steiner, representa mais do que uma escolha externa; é uma experiência profunda de identidade e autonomia. A prática pedagógica assentada na autoeducação e na liberdade deve, portanto, buscar desenvolver no aluno a

capacidade de pensar, sentir e querer de maneira equilibrada, promovendo uma integração holística das dimensões humanas.

Como já exposto, Steiner (2008) concebe a mente humana em três dimensões integradas: pensar, sentir e querer. Cada uma delas corresponde a uma habilidade essencial para a vida. O pensar relaciona-se à cognição, o sentir, às emoções, e o querer, à ação. Para Steiner, o desenvolvimento equilibrado dessas dimensões é essencial para que o indivíduo atinja a liberdade verdadeira.

Diante disso, é preciso considerar, por exemplo, um contexto escolar, cujo ambiente é composto por várias possibilidades de aprendizado; assim, a educação, segundo Steiner, é vista como uma forma de conciliar a ideia de ser humano com as circunstâncias que lhe são apresentadas. Portanto, um desafio é pensar na atualidade, em que os alunos estão expostos e conciliar isso com a individualidade humana.

Para Steiner (1999), o conceito de individualidade remete ao conceito aristotélico de enteléquia, que significa possuir sua própria finalidade. Nesse sentido, ele compreende o presente como uma possibilidade de criação e nos faz pensar que a repetição do passado não abre espaço para o eu. Ele chama isso de pedagogia da presença, trazendo a referência do espiritual na educação. Para Steiner, a ideia de liberdade está intrinsecamente ligada à autoeducação, sendo que o eu, aqui interpretado como o indivíduo, só consegue se identificar no presente.

A tradução da ideia de liberdade é composta pela ideia de autoeducação. Já que, neste processo de devir, o ser humano se encontra como educando e ser emancipado (autoeducador), ou seja, autorrealizador com autoconhecimento numa relação de troca com a natureza, com seu próximo, bem como com o ambiente espiritual completo, ele se vê sempre numa trama de desenvolvimento determinada pela polarização da individualização e universalização, na qual reciprocamente - pois os pólos formam uma unidade - um dos dois pólos é dominante de acordo com a situação de desenvolvimento do momento (Schneider, 1992, p. 160 apud Bach et al., 2013, p. 169).

Na pedagogia Waldorf, a principal preocupação é com a busca individual dos alunos na construção de sua identidade por meio do ato pedagógico. Portanto, é necessário pensar em um movimento flexível, sem percepções fixas, pois a autenticidade no fazer pedagógico e a individualidade de quem aprende a ensinar são fundamentais.

Ao buscar o conceito de individualidade, é importante ressaltar que ela só pode ser compreendida por meio das relações sociais, visto que depende de uma dinâmica interativa. Na pedagogia Waldorf, ao se pensar em autoeducação, leva-se em consideração a intensidade das interações, especialmente, a partir de dois aspectos mútuos: a qualidade da interação interpessoal (entre docente e alunos) e a qualidade da relação intrapessoal (do docente consigo mesmo).

Essa inter-relação deve ser uma preocupação central do docente, já que, para os professores Waldorf, a educação dos alunos se realiza pelo ser do professor. Na sala de aula, o professor apresenta uma atuação de sua vida, de forma que toda a sua existência é demonstrada nessa atuação. “A diferença principal atuante no ensino decorre da atitude mental do professor em todo o tempo de sua existência, atitude que ele leva para a aula” (Steiner, 1995, p.26).

Para essa consciência no processo dinâmico de autoeducação, Rudolf Steiner destaca a importância de reconhecer os processos antropológicos e antroposóficos. Nessa perspectiva, a compreensão da liberdade está ligada ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e volitivo do ser humano.

Assim, destaca-se:

A psique humana na Pedagogia Waldorf é considerada sob essa forma tríplice que envolve o campo mental, das emoções e da vontade. A autoeducação é concretizável por uma postura autocrítica em relação a esses três níveis. A dimensão crítica está reservada ao seu aspecto positivo de acordar para as limitações, como estímulo à transcendência dos impasses individuais ou interacionais (Kiersch, 2011, *apud* Bach, 2013, p.170).

Nesse sentido, é preciso destacar que a liberdade, assim como a autoeducação, no processo educativo preconizado pela Pedagogia Waldorf, é essencial para o desenvolvimento do ser humano de maneira mais integral.

3.5 TEORIA DOS TEMPERAMENTOS

Segundo Ito e Guzzo (2002), a Teoria dos Temperamentos teve origem na Grécia Antiga, por volta de 400 a.C., com o médico Hipócrates. Para ele, a saúde e a personalidade de uma pessoa eram determinadas pela proporção de quatro fluidos corporais, ou o que ele chama de humores: sangue, fleuma, bile amarela e bile negra.

Esses humores estavam associados a diferentes temperamentos e características de personalidade.

Sobre os temperamentos, Steiner (1996 *apud* Vantroba e Palagl, 2021) destaca que, com base na Antroposofia, embora cada indivíduo possua um Eu próprio, a constituição física e anímica humana pode ser classificada em quatro tipos principais. Esses temperamentos — sanguíneo, melancólico, colérico e fleumático — refletem a interação entre a herança genética e o desenvolvimento do "eu" ao longo do tempo.

No quadro abaixo, é possível identificar as características dos temperamentos.

Quadro 2 - Divisão dos Temperamentos

Característica	Colérico	Sanguíneo	Fleumático	Melancólico
Aparência Física	Baixo, atarracado, ereto entroncado, pescoço grosso.	Esbelto, elegante, bem equilibrado.	Forte, corpulento, redondo.	Grande, ossudo, membros pesados, cabeça inclinada.
Andar	Firme, crava os calcanhares no solo.	Leve, dispara nas pontas dos pés.	Ondulante, lento, move-se de forma esmagadora.	Lento, com tendência a inclinar-se, marcha inclinada.
Olhos	Energéticos, ativos.	Dançantes, vivos, alegres.	Sonolentos, letárgicos, quase sempre semicerrados.	Trágicos, tristes, pesarosos.
Gestos	Curtos, ríspidos, bruscos, repentinos.	Graciosos, vivazes.	Lentos, intencionais, deliberados.	Desanimados.
Modo de Falar	Forte, abrupto, enfático, expressivo, vigoroso, intencional, epopeico.	Eloquente, com linguagem floreada.	Ponderado, lógico, claro.	Hesitante, fraco, não completa as frases, deficiente.
Relações	Amigável, enquanto puder manter liderança.	Amigável com todos, caprichoso, mutável, inconstante.	Amigável, mas reservado, insensível, impassível.	Fraco, simpatia só pelos companheiros de infortúnio.
Hábitos	Necessita contagiar todos com sua animação.	É flexível, não tem hábitos fixos.	Gosta de rotina, hábitos determinados.	Gosta de ocupações solitárias.
Alimento	Gosta de comidas condimentadas, bem-preparadas.	Belisca, gosta de comida bonita, bem apresentada.	Come alimentos bem substanciosos, come de tudo.	É metucioso, gosta de alimentos doces.
Vestuário	Gosta de alguma coisa individual peculiar.	Gosta de coisas novas e coloridas.	Tem um gosto conservador.	Escolhe roupas sem vida, desleixadas. É difícil de agradar.

Observação	Examina o que interessa, mas esquece.	Observa tudo, mas esquece tudo.	Observa e relembra tudo com exatidão quando desperta o seu interesse.	Observa pouco, lembra de tudo.
Memória	Pobre.	Muito pobre.	Boa relação com o mundo exterior.	Boa em relação a si próprio.
Interesse	O mundo, ele próprio e o futuro.	O presente imediato.	O presente sem envolvimento.	Ele próprio.
Atitudes	De comando, agressiva, enérgica, convencida.	Gentil, simpática, compreensiva.	Perspícaz, objetiva.	Egoísta, negativa, auto sacrifício sem o admitir.
Disposição	Arrojado, impetuoso, magnânimo, enérgico, intolerante, exuberante.	Gentil, amigável, instável, superficial, inconstante.	Leal, estável, letárgico, satisfeito, metódico, confiável.	Auto absorto, mórbido, triste, introvertido, pressionado, ansioso.

Fonte: Vantroba e Palagi (2021)

Vantroba e Palagi (2021), baseadas em Steiner, orientam que o quadro acima contribui para a observação das particularidades de cada criança em determinadas situações; assim, a partir do conhecimento dos quatro tipos de temperamentos, é possível que familiares e professores atuem de forma mais próxima e adequada, respeitando e ajudando cada criança conforme suas necessidades individuais.

A esse respeito, Lanz (1979) destaca a preocupação da pedagogia Waldorf com o desenvolvimento a partir de uma compreensão da individualidade, levando em consideração a diversidade. Lanz (1979) explica que, por vezes, o professor se depara com crianças que tem alguma tendência, ou o que ele chama de inclinações unilaterais; para ele, o professor não deve “podar” os dons e, sim, contribuir para que ele se desenvolva em outras áreas em que apresenta menores habilidades. O autor destaca que a conduta das ações dependerá da perspicácia do professor, a fim de recorrer a atividades que favoreçam o desenvolvimento de outras áreas a partir da criatividade.

Numa perspectiva de inclusão, é possível destacar a forma como a Pedagogia Waldorf instrui os educadores a auscultar os alunos e a preservar o conceito de individualidade. Isso visa que ocorra um processo de desenvolvimento genuíno e que seja possível a integração, partindo do pressuposto de que as diferenças existem e o que precisa ser trabalhado é a adaptabilidade com base em condutas condizentes com cada etapa do desenvolvimento do ser humano:

O que há de individual num ser humano não é logo visível. Aparecerá no decorrer dos três setênios- desde que não haja um ambiente que torne essa eclosão impossível. De um modo geral, os dois primeiros setênios servirão para levar “o mundo” a cada criança: preparam-se dessa forma opções para o terceiro setênio, onde o Eu, isto é, a personalidade espiritual, desabrochará; é nessa altura que a autêntica enteléquia aparecerá. A melhor maneira de preparar essas opções consistirá no desenvolvimento de uma rica vida sentimental durante o segundo setênio.

Ínúmeros são os fatores que ameaçam em nossa época o desabrochar da verdadeira personalidade. Não é por acaso que se fala tanto de massificação, isto é, em nivelamento de tudo que possa haver de individual num ser humano. As imagens estereotipadas dos meios de massa, a avalanche de sons e ritmos, a animalização dos instintos e a mecanização do pensar; outros tantos golpes para massacrar a individualidade. Entre as contramedidas, uma educação de acordo com a verdadeira natureza ocupa o primeiro lugar. Ela implica, partindo da afirmação do próprio “Eu”, o respeito ao “Tu”, a auto – integração na genuína responsabilidade social e a positividade perante o mundo- a qual- não exclui a crítica justificada (desde que o espírito crítico, que contém um elemento destruidor, não seja cultivado em jovens antes da puberdade) (Lanz, 1979, p. 62).²⁴

No contexto aqui considerado, o termo vida sentimental citado por Lanz refere-se às emoções e aos sentimentos mais profundos que retratam as experiências internas de um indivíduo. Steiner acreditava que considerar os aspectos emocionais de um indivíduo é muito importante para o desenvolvimento humano e que devem ser observados de forma diligente, principalmente durante a infância. Assim, ele defende que as emoções não devem ser negligenciadas, pois, ao se considerar tais aspectos, há contribuição para a formação de indivíduos mais conscientes de si mesmos e também dos outros; dessa forma, esse seria o caminho para a autoeducação.

Sobre os temperamentos, Lanz (1979) argumenta que, apesar de, enquanto humanos, termos características permanentes que definem o nosso Eu, existem os quatro temperamentos, que constituem a composição de características que estão num indivíduo. Em geral, na mesma personalidade, há a presença de dois ou mais traços de temperamento.

Lanz (1979), na obra *Pedagogia Waldorf: caminho para ensino mais humano*, descreve as características que a criança demonstra ter em cada tipo de temperamento. Ele cita que a criança sanguínea pode ser considerada desatenta, tem

²⁴ A enteléquia representa o estado em que algo atinge sua plenitude e perfeição, ou seja, quando um ser realiza seu propósito essencial. Aristóteles a usava para explicar a relação entre potência e ato, onde um ser passa do estado potencial para a realização plena de sua natureza.

uma postura leve e ágil, por isso, sempre se encontra em movimento e tem a alegria como estado dominante a maior parte do tempo. Pode apresentar dificuldades em permanecer concentrada em uma atividade por muito tempo; também, apresenta inteligência, mas pode lhe faltar perseverança e concentração. O adulto, ao reconhecer esses traços, deve investir na afetividade, pois, ao reconhecer o sentimento de amor, haverá uma inclinação ao objeto de sua afeição.

O autor ressalva que há, na infância, características em todas as crianças, do temperamento sanguíneo, em comparação com outras idades, pois ela ainda não se atenta às seriedades que a vida adulta requer de um indivíduo.

Nos traços do comportamento melancólico, o autor destaca que se apresentam características contrárias ao sanguíneo, pois há presença de traços de tristeza. A criança evita o contato com o mundo externo e, por vezes, torna-se introvertida, criando um mundo imaginário e com tendências ao isolamento. Como sugestão para equilibrar as tendências do comportamento melancólico, como o ensimesmamento, o autor sugere atividades que tenham movimentos rítmicos e musicais.

Quando se trata do comportamento colérico, o autor apresenta a relação com o “fogo”, porque evidencia episódios de violência, numa proporção inadequada em relação ao incidente que o levou a ter raiva. Entretanto, demonstra uma rápida assimilação da desproporção do seu agir e lamenta-se do ocorrido. Para o autor, é nesses intervalos que o indivíduo com traços coléricos torna-se acessível, de maneira que é possível orientá-lo para que possa regular essas atitudes, visto que argumentar ou tentar contê-lo no momento da raiva de nada adiantará. Ele salienta que esse temperamento também apresenta traços positivos, como: perseverança, responsabilidade e coragem, assim como apresenta traços de liderança. Para contribuir com o desenvolvimento da criança colérica e buscar o equilíbrio, Lanz sugere proporcionar tarefas que possam desenvolvê-lo fisicamente e que requerem força, assim, ela perceberá que há limitações e que nem sempre tem domínio de todas as circunstâncias. Um outro destaque do autor é o fato de que o colérico se distancia do sentimentalismo, que é uma outra abordagem complexa desse temperamento; portanto, é interessante ajudá-lo a desenvolver sentimentos de carinho e amor, já que, se ele encontra idealização nas ações que precisa realizar, será mais fácil desenvolver o autocontrole.

Nesse contexto, quando se identifica o comportamento fleumático, pode-se observar uma idealização constante que, por vezes, o retira da realidade. Da mesma

forma, o melancólico apresenta-se como introvertido, mas isso não gera sofrimento. Diante disso, para trabalhar com crianças que possuem esse temperamento, é preciso despertar sua consciência e atenção para a realidade, visto que eles têm a tendência de dormir muito; nesse sentido, deve-se reduzir as horas de sono e conduzir a criança à prática de exercícios físicos.

Ademais, Lanz (1979), em sua compreensão, escreve:

Em geral, o professor terá em sua classe um equilíbrio entre os quatro temperamentos. Sua arte consistirá em atingi-los todos de maneira igual. Se ele se dirige de preferência aos alunos de um determinado temperamento, os outros vão criar-lhe problemas sérios. Donde a necessidade de atuar sobre todos. Esta capacidade deve ser desenvolvida, pois o professor terá, graças à sua própria índole, uma instintiva propensão para um ou outro temperamento. Um dos meios mais recomendados por Rudolf Steiner consiste em agrupar alunos na sala de aula conforme os temperamentos, sentando-os juntos. Desse modo os sanguíneos, por exemplo ficariam mais calmos, cansando-se mutuamente com sua turbulência; e os fleumáticos, exasperados pela indolência dos seus respectivos vizinhos, ficariam mais “nervosos” dentro de suas possibilidades.

De qualquer forma, o conhecimento dos vários temperamentos ajuda o professor a compreender os alunos e seu comportamento (Lanz, 1979, p.66).

Diante disso, é preciso ressaltar que o conhecimento dos temperamentos na Pedagogia Waldorf não apenas auxilia a gestão de sala de aula, mas também contribui para a criação de um ambiente mais equilibrado e inclusivo, no qual cada aluno pode desenvolver plenamente suas potencialidades. Essa abordagem reforça a importância de observar cada criança como um indivíduo único, com suas próprias características e necessidades, permitindo ao professor adaptar suas estratégias de ensino, para atender a essa diversidade.

Segundo Lanz (1979), o agrupamento de alunos por temperamentos, por exemplo, é uma estratégia que promove a harmonia na sala de aula e incentiva os alunos a aprenderem uns com os outros, ao mesmo tempo em que equilibra tendências comportamentais que poderiam causar desequilíbrios.

Ao abordar o equilíbrio entre os temperamentos, Lanz (1979) ressalta que a intervenção pedagógica deve ser sensível e estratégica, considerando as inclinações naturais de cada professor. Ele aponta que muitos educadores têm uma tendência instintiva a se identificar mais facilmente com um tipo de temperamento, o que pode influenciar suas práticas em sala de aula. Assim, a autoeducação do professor

desempenha um papel fundamental nesse processo, pois o conhecimento aprofundado sobre os temperamentos não só o ajuda a compreender melhor seus alunos, mas também a refletir sobre suas próprias inclinações e como podem impactar a dinâmica educacional.

Steiner (1995) reforça essa ideia ao destacar que o papel do professor vai além de transmitir conteúdos; ele deve inspirar e cultivar um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. Essa abordagem exige do professor uma postura introspectiva, na qual ele avalia continuamente seu impacto no desenvolvimento emocional, cognitivo e volitivo dos estudantes. A combinação de autoeducação e conhecimento dos temperamentos é, portanto, uma ferramenta poderosa para transformar a sala de aula em um espaço de crescimento mútuo.

No entanto, a aplicação prática desse conhecimento enfrenta desafios significativos, especialmente no contexto contemporâneo, em que a padronização e a massificação das práticas pedagógicas, muitas vezes, ignoram as individualidades dos alunos. Como apontado por Lanz (1979), a educação moderna frequentemente prioriza resultados mensuráveis em detrimento do desenvolvimento humano pleno, resultando em um "nivelamento" que sufoca a individualidade e inibe a expressão autêntica do "Eu". Nesse cenário, a Pedagogia Waldorf emerge como uma alternativa que valoriza a singularidade de cada aluno e busca criar um equilíbrio entre as exigências do sistema educacional e as necessidades individuais.

Entre as contramedidas propostas pela Pedagogia Waldorf, destaca-se o cultivo de uma rica vida emocional durante os primeiros setênios. Como descrito por Steiner (1995), a educação deve respeitar o ritmo natural de desenvolvimento do ser humano, permitindo que a criança explore suas capacidades e interesses em um ambiente acolhedor e inspirador. Essa abordagem visa preparar o indivíduo para a autonomia e a autorrealização, criando as bases para uma vida adulta marcada pela liberdade e pela criatividade.

Além disso, a Pedagogia Waldorf defende que o desenvolvimento emocional e social deve ser integrado ao currículo acadêmico, criando uma experiência de aprendizado que é, ao mesmo tempo, significativa e transformadora. Lanz (1979) sugere que a atenção às diferenças individuais não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade para enriquecer a prática pedagógica e promover uma educação mais humana e inclusiva.

Diante disso, esta seção analisou, sob diferentes perspectivas, as concepções de autoeducação e suas implicações no contexto da Pedagogia Waldorf, destacando a integração das dimensões de pensar, sentir e querer como pilares fundamentais para o desenvolvimento humano. Rudolf Steiner propõe uma visão holística da educação, em que a autoeducação não é apenas um processo individual, mas também uma responsabilidade ética e social. Essa abordagem considera a liberdade como um estado de constante construção, alcançado por meio de práticas pedagógicas que respeitam a individualidade e promovem o desenvolvimento integral.

O conceito de liberdade permeia todos os aspectos discutidos no capítulo, desde a relação do professor com sua prática pedagógica até o impacto dessa prática no desenvolvimento dos alunos. A ideia de individualismo ético, central na filosofia de Steiner, reforça a necessidade de equilibrar as dimensões internas e as demandas externas, possibilitando uma atuação criativa e consciente tanto para o professor quanto para os educandos. Além disso, a abordagem antroposófica enfatiza que a verdadeira liberdade só pode ser vivida no presente, por meio de uma conexão plena com o momento e a experiência.

Outro ponto destacado foi a importância do conhecimento dos temperamentos na prática pedagógica, que permite aos professores compreenderem melhor seus alunos e adaptarem suas estratégias de ensino às necessidades individuais. Essa compreensão vai além da simples identificação de traços comportamentais, promovendo a criação de ambientes educacionais que valorizam a diversidade e incentivam o desenvolvimento de habilidades em todas as áreas.

No âmbito da autoeducação, esta seção reforça que essa prática não é apenas uma atualização profissional, mas um compromisso contínuo do professor com sua própria transformação e com a criação de uma prática pedagógica mais inclusiva, ética e responsiva. A autoeducação é, portanto, um elemento essencial para o êxito da Pedagogia Waldorf, pois conecta a teoria à prática, permitindo que educadores e educandos evoluam juntos em direção à realização de seus potenciais.

Por fim, os princípios discutidos ao longo desta parte do trabalho ressaltam a relevância da Pedagogia Waldorf como um modelo educativo que transcende abordagens tradicionais. Ao colocar o desenvolvimento humano integral no centro do processo pedagógico, a filosofia de Steiner oferece uma alternativa que valoriza não apenas o conhecimento técnico, mas também a formação ética, emocional e espiritual. Assim, contribui para ampliar a compreensão sobre a importância da

autoeducação e da liberdade como elementos transformadores na educação e na vida em sociedade.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo geral compreender as concepções de autoeducação, a partir do pensar, sentir e querer na perspectiva de Rudolf Steiner, analisando como sua abordagem pode contribuir para a formação integral do ser humano. A pesquisa permitiu constatar que a proposta educacional de Steiner enfatiza o desenvolvimento holístico do indivíduo, indo além da instrução intelectual para englobar os aspectos emocionais, espirituais e práticos da aprendizagem.

Diante disso, foram traçados alguns objetivos específicos, os quais também foram contemplados na discussão. A análise da conjuntura histórica, política, econômica e social, na qual Steiner desenvolveu suas ideias educacionais, revelou que suas reflexões estavam intrinsecamente ligadas aos desafios de sua época. Mediante a investigação dos pressupostos teóricos das categorias de autoeducação e do educar para a liberdade, observou-se que sua proposta pedagógica visa formar indivíduos autônomos e capazes de agir com consciência crítica em seu meio social. Além disso, identificou-se como a Pedagogia Waldorf teve a possibilidade de contribuir para o pensamento educacional contemporâneo, especialmente, no que diz respeito à integração das dimensões cognitivas, emocionais e volitivas no processo de ensino e aprendizagem.

No primeiro capítulo, realizou-se uma análise histórica do contexto sociocultural da vida e obra de Rudolf Steiner, evidenciando as influências filosóficas, políticas e sociais que moldaram sua concepção de educação. No segundo capítulo, discutiu-se sua teoria educacional, abordando a formação humana sob a perspectiva da Pedagogia Waldorf e sua ênfase no desenvolvimento integral do aluno. Já no terceiro capítulo, explorou-se a noção de autoeducação e o conceito de educar para a liberdade, destacando como a integração do pensar, sentir e querer pode fomentar uma aprendizagem mais significativa e autônoma.

Nesse contexto, acredita-se que, como educadores, é preciso adotar a premissa de promover o desenvolvimento dos alunos, pelos quais se é responsável no processo educativo, ao estar em sala de aula, de maneira que é possível também atuar de maneira intuitiva, conforme a perspectiva de Steiner. Nas condições atuais, criam-se oportunidades para que esses indivíduos desenvolvam uma postura repleta de vontade própria na busca por seu aprimoramento em mais âmbitos.

Ao olhar para o contexto escolar em sua totalidade, abrangendo aspectos estruturais, físicos, teóricos, formativos e também políticos, depara-se com acontecimentos que ora são ideais, ora estão longe do que deveriam ser para a formação de um indivíduo. Esses acontecimentos fazem parte do cotidiano da escola, de maneira que tudo o que o professor encontra faz parte de suas percepções. Esses acontecimentos são os dados com os quais ele trabalha. A ideia de liberdade serve como um guia, sempre acessível à intuição do professor. Assim, é possível afirmar que realidade nunca é completamente satisfatória, pois cada interação social é única e imperfeita. Nesse contexto, a ideia de liberdade ajuda a transformar cada situação, que está sempre incompleta.

Nesse sentido, a importância deste estudo reside na necessidade de repensar a educação de forma mais integrada e humanizada, proporcionando uma formação que contemple não apenas o acúmulo de conhecimento, mas também o desenvolvimento ético, emocional e social dos indivíduos. Além disso, destaca-se a contribuição da Pedagogia Waldorf como uma alternativa metodológica para um ensino mais intuitivo e centrado no aluno.

Contudo, algumas limitações devem ser apontadas. A pesquisa baseou-se predominantemente em fontes bibliográficas, o que restringe uma análise empírica da aplicação da Pedagogia Waldorf em diferentes contextos educacionais. Além disso, a proposta de Steiner, apesar de sua riqueza conceitual, ainda enfrenta desafios em sua implementação prática, especialmente em um sistema educacional que valoriza modelos mais tradicionais de ensino. Isso sem esquecer do acesso limitado a tais instituições, tendo em vista que são escolas privadas e é preciso haver investimento financeiro para ter acesso a elas, por parte dos pais, o que, em absoluto, é a realidade da maioria da população na atualidade.

Mesmo com essas limitações, o estudo realizado evidencia a relevância do pensamento de Steiner para a educação atual, sobretudo, em um contexto no qual se buscam novas metodologias que valorizem a individualidade do aluno e promovam o desenvolvimento integral. A proposta de Steiner dialoga com questões fundamentais da prática docente, como a necessidade de adaptação do ensino às particularidades de cada aluno e a importância da intuição do professor na condução do processo educativo.

Dessa forma, este estudo buscou contribuir para o debate sobre a educação contemporânea, incentivando novas investigações sobre a relação entre a

autoeducação, a liberdade e o desenvolvimento integral do ser humano. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam fomentar reflexões e práticas que valorizem a autonomia dos estudantes e a intuição dos professores na construção de uma educação mais significativa e transformadora. Também, que outros estudos possam ser efetivados sobre o tema, somando-se a muitos outros já realizados, a fim de que a discussão sobre uma educação promotora do desenvolvimento dos estudantes, que nunca está finalizada, seja enriquecida.

REFERÊNCIAS

ABREU, I. A. de A.; SÂMARA, T. A. **Caminho para um ensino mais humano: apontamentos sobre a pedagogia e as escolas Waldorf**. Belo Horizonte: Líthera, 1999.

ALVARES, S. L. **Traduzindo em formas a pedagogia Waldorf**. Orientadora: Ana Lúcia Nogueira de Camargo Harris. 2010. 139 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/782262>. Acesso em: 03 fev. 2025.

ANDRADE, J. E. O processo de modernização conservadora na Alemanha e suas repercussões sociais na transição para o século XX. **Cadernos de História**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 123-137, 2007. Disponível em: <https://www.cadernosdehistoria.ufmg.br/index.php/cadernos/article/view/78>. Acesso em: 17 fev. 2024.

AMARAL, N. F. O ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças: abordagem antropológica. **Educação e Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 9-25, jul./dez. 2018.

BACH JUNIOR, J. **A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner**. Orientadora: Tania Stoltz. 2012. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/wp-content/uploads/2020/06/R-T-JONAS-BACH-JUNIOR.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BACH JUNIOR, J. **A educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf**. Orientadora: Andréia A. Marin 2007. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/12134>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BACH JUNIOR, J. **Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner**. Curitiba: Lohengrin, 2019.

BACH JUNIOR, J. O pensar intuitivo como fundamento de uma educação para a liberdade. **Revista Brasileira de Educação Waldorf**, São Paulo, v. 0, n. 56, p. 131-145, abr.-jun. 2015.

BACH JUNIOR, J. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 233-250, 2019.

BACH JUNIOR, J.; GUERRA, M. G. M. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Curriculum sem Fronteiras**, [s.l.], v. 16, n. 3, p. 857-

875, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v16n3/1809-3876-curriculum-16-03-857.pdf>. Acesso em: 07 out. 2024.

BACH JUNIOR, J.; STOLTZ, T.; VEIGA, M. da. Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 42, p. 161–175, 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5512>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BACH JUNIOR, J.; FLORY, E. V. A Consciência do Eu e a Psicologia de Steiner e Wallon. **Perspectiva**, [s.l.], v. 38, n. 4, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65302>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BARROS, J. D. A. **História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARROS, J. D. A. **A historiografia como fonte histórica**. Editora Vozes, 2022.

BLOCH, M. **Apologia da História ou do ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

BRANCO, M. L. F. R. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 783-798, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zzzKmVzSksPgLzJzkNYMfKx>. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRANDENBURG, L. E.; LÜCKMEIER, C. A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. **In: CONGRESSO ESTADUAL DE TEOLOGIA**, 1., 2013, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: EST, 2013. v. 1. Disponível em: ANAIS.EST.EDU.BR.. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAMPOS, L. C. No afrouxar dos espartilhos: uma análise interdisciplinar acerca da formação da identidade ocidental feminina durante a Primeira Guerra Mundial sob a ótica da indumentária. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [s.l.], v. 6, n. 12, 2012. Disponível em: <https://www.historiaemreflexao.ufgd.edu.br/article/view/1234>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CARLGREN, F.; KLINGBORG, A. **Educação para a liberdade: A Pedagogia de Rudolf Steiner**. Tradução de E. Kunze e K. O. Kunze. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

CÔNEGOS REGULARES LATERANENSES. **Os Cônegos Regulares Lateranenses e Santo Agostinho**. Diocese de Osasco, 2019. Disponível em: <https://diocesedeosasco.com.br/os-conegos-regulares-lateranenses-e-santo-agostinho/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

DE LIMA, E. C.; DE OLIVEIRA NETO, C. R. Revolução Industrial: considerações sobre o pioneirismo industrial inglês. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 194, p. 102-113, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/32912>. Acesso

em: 30 jan. 2025.

Del Frari, Liliana; Pereira Pretto Carlesso, Janaína As contribuições da Pedagogia Waldorf para a aprendizagem e o neurodesenvolvimento infantil no ensino fundamental Research, Society and Development, vol. 8, núm. 3, 2019 Universidade Federal de Itajubá, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662194003>

FAVORETO, A.; GALTER, M. I. Teorias da transformação social: paradigmas positivistas e marxistas em debate. **Educere et Educare**, [s.l.], v. 15, n. 34, 2020. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23312>. Acesso em: 25 nov. 2024.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, C. R. de. **Trabalho e Educação em Makarenko**: entre a necessidade de profissionalização e uma educação integral. Orientadora: Ângela Mara de Barros Lara. 2021. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/teses>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FERREIRA, J. R. **Por uma outra educação**: a concepção de ser humano e da infância por meio da pedagogia Waldorf e da antroposofia. Orientador: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c9ddc400-1ffc-4496-b247-69e9d2477b71/content>. Acesso em: 31 jan. 2025.

FRANCIULLI, P. **O percurso do pensamento de Rudolf Steiner e seu possível lugar no espaço psicológico**. Orientadora: Livia Mathias Simão. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-12112015-161312/publico/franciulli_corrigida.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

GINSBURG, I. H. Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of child development and implications for pedagogy. **Teachers College Record**, v. 84, n. 2, p. 327–337, 1982. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146818208400204>. Acesso em: 30 jan. 2025

GREUEL, M. da V. **A obra de Rudolf Steiner**: orientação geral sobre a obra e explanações introdutórias dos livros básicos. São Paulo: Antroposófica, 1994.

GREGORIĆ, M.; LUKŠA, Z. Obrazovanje za poduzetništvo / Education for entrepreneurship. **Croatian Journal of Education**, Zagreb, v. 7, n. 1, p. 123-137, 2017. Disponível em: <https://hrcak.srce.hr/broj/15498>. Acesso em: 26 fev. 2024.

GUERRA, M. A história das escolas Waldorf. **Revista de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 35, 2006.

HEMLEBEN, J. **Rudolf Steiner**. Tradução de Heins Wilda. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 1989.

HOBBSBAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004

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

LANZ, R. **Noções Básicas de Antroposofia**. Editora: Antroposofia, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MACHADO, L.A. **Fundamentos da pedagogia waldorf e extra lesson: desafios e possibilidades para o desenvolvimento de crianças com dificuldades de aprendizagem na escola pública**. Orientadora: Rosely Aparecida Romanelli. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso – 2020. Disponível em: <https://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/LUCE%CC%81LIA%20AUGUSTO%20MACHADO.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MENDES, J. A.; NISHIZAWA, K. K. A proposta educacional de Rudolf Steiner: a Pedagogia Waldorf e a arte de educar. **KOAN - Revista de Educação e Complexidade**, Cianorte, v. 9, n. 1, p. 74-96, out. 2021. Disponível em: <https://crc.uem.br/departamento-de-pedagogia-dpd/koan-revista-de-educacao-e-complexidade/edicao-n-9-out-2021/arquivos-9/artigo-5>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MENEZES, J. B.; VACCARI, F. C. A. O saber transdisciplinar no terceiro milênio e a auto-educação do professor. **Pensar: Revista de Ciências Jurídicas**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 53-56, 2005.

MONTESSORI, M. **A descoberta da criança: pedagogia científica**. Tradução de Aury Maria Azélio Brunetti. 1. ed. São Paulo: Kíron, 2017. 348 p.

MORIN, E. Educação na era planetária. **In: FÓRUM UNIVERSO DO CONHECIMENTO: PLANETA TERRA: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR**, 2., 2005, São Paulo. São Paulo: Universidade de São Marcos, 2005.

MUTARELLI, S. R. K. **O querer, o sentir e o pensar de Rudolf Steiner na literatura para crianças e jovens: os atos da vontade**. Orientadora: Profª. Drª.

Maria Aparecida Barbosa. 2014. 150 f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-09062015-121600/publico/2014_SandraReginaKukaMutarelli_VCorr.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

OLIVEIRA, F. M. C. **A relação entre homem e natureza na Pedagogia Waldorf**. Orientadora: Sonia Buck. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/4023>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PESSOA, E. Breves considerações acerca da participação do Estado nas industrializações atrasadas. **Leituras de Economia Política**, Campinas, n. 5, p. 1-13, dez. 1997. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/LEP/L5/1-Eneuton.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PASQUINI, N. C. Revoluções Industriais: uma abordagem conceitual. **Revista Tecnológica da Fatec Americana**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 29-44, 2020. Disponível em: <https://www.fatec.edu.br/revista/index.php/RTecFatecAM/article/view/235>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ROCHA, Z. Heráclito de Éfeso, filósofo do Lógos. **Revista de Letras**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 1-16, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/ZBHWMrRqbfQ5HK4vSFwW3kP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2024.

ROMANELLI, R. A. **A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf**. Orientadora: Maria Cecília Sanchez Teixeira. 2008. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-152112/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ROMANELLI, R. A. A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 49-66, abr./jun. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/B4BPzfQ8MP3jBk5SDYDpRzQ/>. Acesso em: 03 fev. 2025.

SALLES, R. Pedagogia Waldorf e sua expansão em solo brasileiro. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 9, p. 93636-93651, set. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/36604>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SCHELLING, F. W. J. **Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit und die damit zusammenhängenden Gegenstände**. Hofenber: Hofenberg Verlag, 2016.

SENA, R. M. de. **Construindo sentidos sobre o ensino de ciências no contexto da pedagogia Waldorf**. Orientador: Irlan von Linsingen. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/123456789/107256/1/319468.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

SETZER, V. W. **Rudolf Steiner: vida, obra e influência**. Palestra apresentada em São Paulo, 2003. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/palestras/rs-vida-obra-influencia.html>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SETZER, V. W. **Uma introdução antroposófica à constituição humana**. São Paulo: IME-USP, 2000. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/const1.htm>. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, J. C.; BATISTA, E. L.; MUFATTO, L. M.; SZEUCZUK, A. Instituições escolares: memória, fontes e arquivos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 64, p. 159-169, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641180>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, M. O pensar intuitivo como fundamento de uma educação para a liberdade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 123-145, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pFfQQCtnW9fvKf7jhbKjvwv/>. Acesso em: 07 out. 2024

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA. **Sociedade Antroposófica Brasileira**. [S. l.: s. n.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.sab.org.br/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SOUZA, H. A. de. **A função do professor na proposta educacional de John Dewey (1859-1952)**. Orientadora: Maria Inalva Galter. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4617?mode=full#preview-link0>. Acesso em:

STEINER, R. **A Educação da Criança: Segundo a Ciência Espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 2010.

STEINER, R. **A filosofia da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1999.

STEINER, R. **A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. Tradução de Christa Glass. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2000.

STEINER, R. **A questão pedagógica como questão social**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2019.

STEINER, R. **Education as a social problem**. Dornach, 1919. Disponível em: <https://rsarchive.org/Lectures/GA296/English/AP1969/19190809p01.html>. Acesso em: 14 fev. 2024.

STEINER, R. **Minha vida**: a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.

STEINER, R. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. São Paulo: Antroposófica, 2004.

STEINER, R. Sexta conferência do ciclo “Sintomatologia histórica” GA 185. Dornach, 27 out. 1918. Tradução de Karin Glass. In: STEINER, R. **O Mistério da Liberdade**. Sociedade Antroposófica no Brasil: São Paulo, 2000.

STEINER, R. **Economia Viva**. 4. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2018.

STEINER, R. **Verdade e Ciência**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1985.

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

STEINER, R. **Os pontos centrais da questão social**. Aspectos econômicos, políticos-jurídicos e espirituais da vida em sociedade. 1 ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2011.

STEINER, R. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**. Conferência proferida em Dornach (Suíça), em 12 de agosto de 1916. Tradução de Christa Glass. São Paulo: Antroposófica, 1997.

VANTROBA, E. L.; PALAGI, A. M. M. A Antroposofia: 'conhecimento do ser humano/sabedoria do homem' em consonância com a Pedagogia Waldorf. **Cognitionis**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-15, jan. 2021. Disponível em: <https://revista.cognitionis.org/index.php/cogn/article/view/166>. Acesso em: 26 fev. 2024.

VEIGA, M. da. Antroposofia: Ciência ou Crença? **Revista Chão & Gente**, Botucatu, SP: ELO – Instituto de Economia Associativa, n. 19, p. 16-17, set. 1996.

WELBURN, A. **A filosofia de Rudolf Steiner** e a crise do pensamento contemporâneo. 1 ed. São Paulo: Editora Madras, 2005.

WENCESLAU, L. D. **Por uma medicina que eduque, por uma pedagogia que cure**: as contribuições de Rudolf Steiner à integralidade na educação médica. Orientador: Ferdinand Rohr. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4870>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ÜLTANIR, E. An epistemological glance at the constructivist approach: constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. **International Journal of Instruction**, v. 5, n. 2, p. 195-212, 2012. Disponível em: https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2012_2_12.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.