



## Um diálogo possível entre Henri Bergson e Rudolf Steiner

Bárbara Romeika Rodrigues Marques  
Universidade Federal de Juiz de Fora/PPGE e Centro Federal de Educação  
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca  
roma.barbara.roma@gmail.com

Carolina Orlando Bastos  
Universidade Federal de Juiz de Fora /PPGE e Centro Federal de Educação  
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca  
bastos.carol@ymail.com

Mylena Notaroberto Cost  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
mylenanotarobertocosta@gmail.com

Tarcísio Jorge Santos Pinto  
Universidade Federal de Juiz de Fora/PPGE  
tarcisio.pinto@ufjf.edu.br

### *Resumo:*

Com Henri Bergson e Rudolf Steiner buscamos pensar o sentido da educação que esteja em sintonia com uma forma de olhar o mundo humano como fim e a pluralidade como norte. Desejamos que a educação possa se valer do olhar humanizador e filosófico. Bergson, um amante da história da filosofia, utiliza a intuição como *método* de investigação; Steiner pensa um *método* com apurado respeito ao ser. Com as devidas aproximações e divergências, ambos fundamentam teorias do conhecimento e pensam seus possíveis desdobramentos na educação, tomando como base uma teoria da vida e uma cosmologia. A partir, então, da referência a esses filósofos contemporâneos, apresentamos a seguir um estudo que expressa o esforço coletivo por pensar a filosofia e a educação como forma de vida. A pesquisa em questão foi realizada baseando-se na leitura e na discussão de textos basilares dos pensadores em questão e de suas contribuições para a filosofia da educação.

*Palavras chave:* Bergson, Steiner, filosofia, educação, vida.

### *Resumen:*

Con Henri Bergson y Rudolf Steiner buscamos pensar en el significado de la educación en sintonía con una forma de ver el mundo humano como un fin y la pluralidad como un norte. Esperamos que la educación pueda utilizar una mirada humanizadora y filosófica. Bergson, amante de la historia de la filosofía,



utiliza la intuición como método de investigación; Steiner piensa en un método con un profundo respeto por el ser. Con las debidas aproximaciones y divergencias, ambos apoyan las teorías del conocimiento y reflexionan sobre sus posibles consecuencias en la educación, partiendo de una teoría de la vida y una cosmología. Teniendo como referencia estos filósofos contemporáneos, presentamos un estudio que expresa el esfuerzo colectivo por pensar en la filosofía y la educación como una forma de vida. La investigación en cuestión se llevó a cabo a partir de la lectura y discusión de textos básicos por parte de los pensadores en cuestión y sus aportes a la filosofía de la educación.

*Palabras clave:* Bergson, Steiner, filosofía, educación, vida.

*Abstract:*

With Henri Bergson and Rudolf Steiner, we seek to think about the meaning of education that is in tuning with a way of looking at the human world as an purpose and the plurality as a north. We hope that education may take advantage of a humanizing and a philosophical look. Bergson, a lover of the history of philosophy, uses intuition as a method of inquiry; Steiner thinks one method in a accurated respect for being. With due approximations and divergences, both support theories of knowledge and think about their possible consequences in education, based on a theory of life and a cosmology. From the reference to these contemporary philosophers, we present below a study that expresses the collective effort to think of philosophy and education as a way of life. The research in question was carried out based on the reading and discussion of basic texts by the thinkers in question and their contributions to the philosophy of education.

*Keywords:* Bergson, Steiner, philosophy, education, life.

## Introdução

Nossas pesquisas vêm se direcionando também ao estudo das contribuições do pensamento de Henri Bergson (1859-1941) para a Filosofia da Educação Contemporânea, investigando como determinadas ideias elaboradas por este filósofo francês como as de duração (tempo), intuição, inteligência, memória, vida, educação, moral, diferença, multiplicidade, entre outros, podem fornecer elementos para a reflexão de questões relacionadas à teoria e à prática educacionais no mundo atual.

É sabido que Bergson não escreveu nenhuma obra sobre educação, mas é também notório que participa ativamente de movimentos educativos na França, chegando a ser, inclusive, Conselheiro Superior da Educação Pública. Além disso, Bergson exerce influência marcante sobre importantes teóricos da educação: Claparède, Ferrière e Kerschensteiner, entre outros representantes do movimento de educação renovada, na Europa; John Dewey e William James, precursores da Escola Nova na América do Norte (Trevisan, 1995). A preocupação com a educação está presente em alguns dos mais importantes discursos proferidos pelo filósofo em eventos internacionais, e posteriormente publicados em determinadas coletâneas, aparecendo também vinculada a alguns de seus principais textos. Bergson preocupa-se antes em desenvolver algumas ideias do que indicar normas e procedimentos. De qualquer modo, sua contribuição é de grande valia conforme é enfatizado por renomados filósofos da educação na atualidade, e vem se tornando cada vez mais manifesta através dos inúmeros estudos consolidados, no mundo em geral e no Brasil em particular, em torno da relação do seu pensamento com a educação (Lecerf & Borba & Kohan, 2007).

Nos últimos tempos, propomos-nos a investigar em que medida as ideias bergsonianas podem dialogar, encontrando pontos de convergência e divergência com as ideias do filósofo e educador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), criador da Antroposofia e da pedagogia Waldorf. Tal pesquisa teve início com base no interesse em estudarmos mais amplamente esta pedagogia e a sua fundamentação filosófica, especialmente na medida em que leituras iniciais nos delinearam possíveis pontos de aproximação entre o pensamento de Bergson e o de Steiner.

Esboçamos, inicialmente, alguns desses pontos de diálogo possíveis entre Bergson e Steiner: ambos fundamentam a teoria do conhecimento, inclusive em seu desdobramento na

educação, em uma teoria da vida e uma cosmologia. As concepções acerca do tempo elaboradas pelos dois filósofos também apresentam certos pontos de convergência, já que, enquanto o primeiro defende que o tempo é “duração”, isto é, a própria temporalidade da vida, o segundo propõe que a vida se constitui por um ritmo que a cada momento acrescenta algo de novo. Tanto Bergson quanto Steiner atribuem grande importância à intuição e julgam que através dela que podemos conhecer mais profundamente a vida, o mundo e o homem, complementando o conhecimento da inteligência. Defendem também que o conhecimento do significado da memória é essencial e deve ser tomado como um dos grandes fundamentos da educação. Concordam ainda que o esforço faz parte de nossa existência, não devendo ser menosprezado, mas, ao contrário, considerado como algo que nos conecta mais profundamente à vida e potencializa nossa vontade de aprender e de nossa capacidade de conhecer. Por outro lado, apresentam distinções em relação ao modo de conceber o desenvolvimento humano e sua relação com a educação: enquanto Steiner sustenta tal desenvolvimento em ciclos de sete anos (“os setênios”) e na teoria antroposófica que considera a perspectiva da reencarnação, Bergson não admite períodos marcados de desenvolvimento e procura fundamentar sua teoria somente em conceitos filosóficos e científicos (Bergson, 1984; 1991, 1972; Santos Pinto; 2010; Trevisan, 1995; Steiner, 1991, 2003, 2004, 2008, 2014; Lanz, 1998).

O presente trabalho propõe suscitar a reflexão sobre o sentido da educação. Com a crítica de Henri Bergson e de Rudolf Steiner aos intermédios de uma sociedade pautada por uma racionalização excessiva, as autoras e o autor desse trabalho convidam seus leitores e leitoras a se *espantarem* e a *questionarem* sobre temporalidades e direções que turvam o sentido da educação no século XXI.

### *Pensar a educação, com Henri Bergson*

Com Bergson nos enveredamos no aspecto da existência humana da criação-inventividade e do fazer-acontecer sempre inédito. Fortalecemos, por essa via, algum traço não exclusivamente subserviente aos condicionantes indutivos e dedutivos aos quais se dirige nossa inteligência, que há tanto está condicionada pelo imobilismo difundido na tradição filosófica. *Seja desobediente à rigidez do pensamento! Resista ao condicionamento e ao engessamento imposto a sua capacidade racional e esteja atento à potência intuitiva!*, parece

instigar a voz bergsoniana e logo visualizamos uma proposta de educação que instiga a formação emancipada e autônoma dos sujeitos. Mas, afinal, em que medida cabe problematizar os referenciais lógico-matemáticos tão bem arraigados nos espaços escolares contemporâneos?

Para pensar *com* e a partir de Bergson cumpre, em especial, atentar ao seu modo de empreender a crítica à racionalidade clássica – *inteligência*, ao conjunto de precedentes conceituais solidificados ao longo da tradição filosófica e a estes oferecer diversos percursos gnosiológicos. Essa proposta bergsoniana pode ser localizada com o estudo de um termo-chave em sua teoria do conhecimento: o conceito de *duração*, a partir do qual surgem considerações sobre a Educação. Cada ser reafirma sua existência na medida inexata da *duração*, com a experiência particular e relacionado ao que conhece e o que pensa sobre este conhecer. Assim, ao alocar o problema do conhecimento e permitir estender a direção gnosiológica a cada modo de ser e de conhecer, os conceitos de *intuição* e de *duração* passam a se constituir, também, em fagulhas com as quais podemos nos dar conta de potencializar perspectivas do viver e do saber.

A *duração* no conceito bergsoniano (Cf. Bergson, 2005 e 2020) pode ser vista como uma experiência psicológica do ser humano. Trata-se de um *dever* que dura e que estabelece uma relação de continuidade e de diversidade - conceitos esses tão trabalhados na sala de aula e pouco pensados do ponto de vista filosófico-educacional. A experiência vivida pelo ser é, também, experiência ampliada em um tempo que se representa em um constante *continuum*. O estudioso francês vê na teoria das *multiplicidades* uma potencialidade para discutir melhor o conceito de *duração* destacando que a multiplicidade contínuas ou *de fusão* seria o que representaria melhor esta sua ideia fundamental, visto que ela não é capaz de se dividir ao mudar de natureza. Um bom exemplo disso são os sentimentos de amor e de ódio, de alegria e de tristeza, que se diferem devido às suas mudanças de natureza e das concepções de um tempo que se faz presente e atual, mas ao ainda assim só se faz em relação de continuidade por aquilo que denominamos “passado” e “futuro”. Bergson parece convidar seus leitores e leitoras a se questionarem: *O que é o tempo?* E, ao pensar a questão do tempo, na representação da *duração*, lança uma forma ímpar do ser perceber a si próprio e/com o mundo que o cerca. Nesse sentido, a ideia da duração representa uma forma de continuidade em que, ao mesmo tempo que as coisas mudam, algo de especial se mantém. Relacionada à

educação, o conceito de duração pode ser tomado nas mudanças no desenvolvimento do ser, por exemplo para pensar na criança que se transforma de acordo com o tempo, com as interações culturais e sociais, mas que algo de singular se mantém naquele ser; isto é, uma duração interior perdura. A proposta de tomar a experiência da exterioridade e a experiência da interioridade como complementares propicia uma “experiência integral” do ser. Assim, Bergson, compondo a discussão vigente em sua época sobre a consciência humana, postula novos entendimentos acerca do tempo e da vida através deste conceito de duração que podem ser essenciais para se pensar a educação no contexto contemporâneo.

Outro elemento fundamental a se considerar a partir da filosofia bergsoniana é como, também, ela reelabora o conceito de intuição de uma maneira original e potente. Como pensar a intuição? Primeiro, entrecruzando compreensões sobre a inteligência. É preciso que se diga, de antemão, que ao apontar a discrepância entre *inteligência* e *intuição*, Bergson buscou atacar o modo como os saberes estáticos, fragmentários – relacionados à inteligência – dominam o pensamento metafísico de maneira hegemônica, anulando outras formas de inserção para o conhecimento. Ao insuflar o viés da mobilidade, da consciência e da liberdade – relacionados à intuição – sua filosofia apresenta outra perspectiva aos referenciais sólidos, condicionados à matéria, sem, contudo, propor sobreposição de uma em detrimento da outra. A proposta, portanto, não se traduz sumariamente em minar as bases da inteligência para em seu lugar estampar o modo da intuição com acesso à duração, à consciência – e os respectivos aportes da mobilidade e liberdade da criação – como alternativa uníssona. O viés dessa proposta não é realocar uma em detrimento da outra; mas pensar em como considerar também outros modos de lidar com o conhecimento, vislumbrando a potência da intuição. Vejamos primeiro como tece sua crítica aos condicionantes da inteligência racional e façamos um breve trajeto tendo em mente de que modo e quanto esse padrão gnosiológico posto pela tradição expressa, no desdobramento desta concepção em sua relação com a educação, determinados modelos de formação e de escola que temos ainda presentes em nosso tempo.

Como representante do fim da era cartesiana, o que Bergson criticou não foi propriamente a faculdade humana da inteligência, mas o intelectualismo falso, “o estado de espírito, a mentalidade uma época, o método dos positivistas, para quem tudo que não é sensível e mecanicamente mensurável, não passa de vazia sonoridade” (Trevisan, 1995, p. 25). A educação e a escola, no modo como dão continuidade e são continuadas pelo modelo da cópia, imobilidade e centralização da repetição conceitual, reafirmam, lapidam e são lapidadas

pelo *modus operandi* dessa inteligência que em Bergson aparece sinônima do racionalismo, associativismo, idealismo e positivismo, ou a todo modo de apreensão do conhecimento que se condicione às bases restritivas e invariáveis que confinam a mente humana a inertes referenciais. Os quadros subjetivos e *a priori* que a explicação idealista promove ao centro da mente humana – replicadas e formadas, também, na esfera educacional – tornam subalterna a capacidade do pensamento de se inserir em potência, sendo parte e tomando parte dos processos naturais da construção do saber. Se a ordem da geometria trata de uma relação necessária entre causas e efeitos, ela acaba por evocar ideias de inércia, de passividade, de automatismo, pois, como expressa Bergson, “a ordem geométrica não precisa de explicação, sendo pura e simplesmente a supressão da ordem inversa” (Bergson, 2005, p. 257).

Com a proposta de destronar o lugar sacralizado da inteligência como conjunto dos saberes quantitativos, referenciais, numéricos, causais, Bergson busca apontar para a multiplicidade dos fatos psíquicos e dispensar a mente humana da imobilidade dos esquemas do idealismo racional, reafirmando a realidade em si, que é da matéria da singularidade, temporalidade viva e imprevisibilidade da consciência. O ataque à inteligência positivista se faz em virtude do tanto de fragmentação que desencadeia e o quanto esse modelo de inserção na vida transforma as capacidades do intelecto no reduto mecanização-engessamento-cópia, com a atrofia da habilidade humana de inventar, propor, supor – ou de dar início a juízos capazes de conferir unidade e sentido aos dados e fatos capturados pela inteligência.

Com Bergson aprendemos a perguntar: e se subvertêssemos a ordem exclusiva da inteligência causal e considerássemos adicionado aos processos do intelecto também a abertura para a criação, a partir da consciência da ação e do sujeito que pensa e que ao trazer o conjunto de mecanismos próprios ao pensar é capaz de extrapolar reducionismos lógico-estruturantes? E se a ordem fosse de natureza íntima, criadora e inventiva a ponto de considerar as potencialidades de cada ser que origina a ação de pensar e por si lega inferências originais, algo de íntimo, autônomo e imprevisível? E se o espírito humano pudesse se sobrepor ao esquema das fragmentações para em seu lugar fazer vigorar o *em-permanente-construção*? Que construção causal poderia dar conta de tão particulares e múltiplos processos e como se daria o acesso, em cada espírito, a essa relação com instrumentos gerais do conhecimento?

A busca por localizar o espírito humano num tempo para além das demarcações que lhe determina o intelecto positivista, essa duração própria da consciência humana, espírito-matéria que é processo de criação contínua, é o retrato do que podemos pintar na palavra “intuição”,

que em Bergson figura como o contraponto da inteligência instrumental e condicionada ao *previamente-dado* das relações causais.

O alcance do que nomeia como tempo da *duração* é o fluxo psíquico que atende por aquilo que em cada consciência se faz experiência, sentir e comunicação direta com a realidade. A intuição é o principal modo de acesso à duração. Mas a intuição mesma, nos heterogêneos estados de consciência, na incapacidade de se repetir a mesma sensação, permeada de vir-a-ser, apenas pode ser sugerida, explicada ou comunicada por, num sentido último, mais “imagens” do que por “conceitos”, pois, “simples ou indivisível como a duração, seu objeto, a intuição, é por si mesma inexprimível e inexplicável”. (Trevisan, 1995, p. 63; ver também Bergson, 1984)

Se os moldes da escola operacional demandam ao intelecto o conforto da cópia e da repetição parece ser preciso, antes de tudo, três passos para dar início ao *fazer intuitivo*: desambientar; desconstruir; reconsiderar. Detectar a relação viciada com o referencial conceitual estrito; aguçar os sujeitos da escola para que sejam, por si, capazes de empreender a desconstrução do formato dado, difundido e vinculado ao *fazer escolar instrumental*; ativar caminhos que impulsionem o manejo com outras estruturas de aprendizagem, considerando a *duração singular de cada um/a através da intuição* que permite acessar modos de ser em suas diferenças próprias, capazes de gerar pontos de vista variáveis conectados ao devir contínuo da vida, mas também passíveis de serem integrados numa construção democrática e dialógica de sentidos, de conhecimentos e de posicionamentos ético-políticos. Desconstruir o funcionamento das rígidas estruturas de cópia e memorização conceitual e adicionar exercícios de pensamento que consideram o acontecimento de cada singularidade: eis uma das finalidades fundamentais da educação e da escola.

É possível com o envolvimento da intuição pensar afirmativamente o ciclo do conhecimento que é dinâmico, vivo, pessoal e intransponível – e por isso mesmo somente ativado a partir de cada sujeito do pensar. A intuição constitui um espaço amostral que alarga possibilidades, abre espaço para o *fazer de si*, a partir de si, que é também, mas não somente, inteligência. Em outras palavras, vemos aí, na união com a potência da intuição, a possibilidade de vivificar, alargar e aprofundar a atividade da inteligência estrita, segundo Bergson. Portanto, a intuição não é possível de ser gerenciada, manipulada e transmitida, pois não há como atuar a intuição em um “mecanismo intuitivo”.

Por isso que inteligência e intuição se complementam: uma se entrelaça na outra e o máximo que esta pode inferir para outra consciência é da ordem do estímulo e do entusiasmo. A intuição enquanto método-caminho pode vir a instigar, inflamar, suscitar outros movimentos intuitivos, ativar a potência de cada gerador-pensante, anunciar a não-exclusividade da racionalidade positivista. Não se diz de métodos, mas se diz de acessos. Não é caminho demarcado, mas indicador de veredas. Legar algo de novo ao mundo é o desafio do fazer intuitivo, a partir da espontaneidade do ato do pensar que entra no esquema. Diz Bergson: “Toda obra humana que contém uma parte de invenção, todo ato voluntário que contém uma parte da invenção, todo ato voluntário que contém uma parte da liberdade, todo movimento de um organismo que manifesta espontaneidade traz algo de novo para o mundo (Bergson, 2005, p. 230).

O traço do *fazer intuitivo* não aponta um sistema estrutural a ser aplicado em sala de aula, mas é a sustentação de um sentido para a formação escolar que busca principalmente instigar cada participante do processo de aprendizagem a observar, organizar, construir, desconstruir, desorganizar e desvelar os dados *vindos de fora* através de uma conexão íntima, uma “mistura” com os dados *vindos de dentro*, ou seja com a materialidade e a espiritualidade que compõem a consciência subjetiva, procedimento que Bergson denomina de “experiência integral” e que Deleuze caracterizará como um “empirismo superior” a ser perseguido pela Filosofia. Tal exercício só se torna possível quando o ato de conhecer vira também problema filosófico, pauta-componente do que se quer aprender e problematização do *como* se aprende. Artimanha e método didático que, por causa da natureza particular de cada ser que lhe traz à tona, não se fecha estritamente aos comandos da previsibilidade da ação. O movimento do devir da criação constitui aquele que aprende e potencializa a dimensão do que se aprende e, por sua vez, é os fluxos que orientam o desenvolvimento da intuição e também da inteligência no processo educacional.

O roteiro metodológico não satisfaz todas as variáveis que acompanham cada conjunto componente da sala de aula, mas os sujeitos que formam e são formados na escola podem e devem experimentar e dar a experimentar mais amplamente o *fazer da intuição*. De que modo o exercício da intuição adicionado em duração viva à inteligência poderá, efetivamente, se mostrar exequível enquanto fazer didático, dependerá das pistas de cada componente e de cada contexto escolar.

### *Pensar a educação com Rudolf Steiner*

Rudolf Steiner criou uma pedagogia com características próprias e fundamentais que refletem e ao mesmo tempo se posiciona criticamente em relação ao seu contexto de sua época, sendo capaz de se atentar para o corpo humano e as suas vivências sociais. O ser, na concepção steineriana, é formado por corpo, alma e espírito, e deve ser intuído e compreendido em sua conexão com o todo do universo. A pedagogia que Steiner elabora acaba se tornando original, autêntica e fecunda no decorrer do século XX e também no nosso século a partir de suas discussões de que a educação estaria em crise complementadas, ampla e profundamente, por suas elaborações filosófico-pedagógicas que buscaram, de um modo próprio, criar meios para ultrapassar os diferentes aspectos desta crise, ou pelo menos para se contrapor a eles.

Vemos que, no geral, tanto a escola do século XX quanto a do XXI desmembram o ensino, dividem as disciplinas e fragmentamos conhecimentos. Nesse contexto, acabam primando por aspectos acumulação de conhecimentos a serem memorizados sem uma conexão mais ampla e profunda entre eles, assim como sem vinculações com as experiências dos educandos na vida concreta, socialmente compartilhadas. Além disso, preponderam procedimentos quantitativos de avaliação baseados em exames, provas e padrões internacionais.

Conforme podemos constatar, a pedagogia a partir da modernidade foi adquirindo um novo significado em relação à pedagogia clássica: se, inicialmente estava alicerçada na reflexão filosófica e se alinhava através dela para constituir uma concepção de formação integral do ser humano, passa a se estruturar e se desenvolver a partir de diferentes campos de conhecimento científicos próprios, como os da Psicologia, da Psiquiatria, da Biologia, da História, da Economia, da Cibernética, entre outros. Além disso, e aí residirá o maior problema que ameaça uma proposta mais profunda de formação, a pedagogia passará a sofrer uma pressão e uma influência marcante do capitalismo e de uma economia política cada vez mais liberal. Desse modo, vai perdendo cada vez mais o seu caráter autônomo de formação do ser humano com preocupações sociais legítimas para atender um modelo de sociedade que passa a valorizar um aprendizado preponderantemente instrumental permeado por uma competitividade e uma meritocracia que não consideram as condições inicialmente desiguais

dos cidadãos: acaba-se, assim, promovendo uma seleção de mão de obra diferenciada também pelas condições econômicas e aliada a todo um aparato industrial e mercadológico.

Em poucas palavras, como romper com um tipo de formação que deixa de se balizar por significativos ideias éticos, estéticos e políticos para antes de mais nada buscar preparar homens e mulheres para os interesses do capital? Influenciado diretamente pela filosofia e pela concepção pedagógica de Rudolf Steiner, perguntará Rudolf Lanz sobre como responder a esta demanda marcadamente mercadológica: “o que esperam a indústria, as demais empresas econômicas, as instituições de pesquisa, etc, de um jovem colaborador?” (Lanz, 1986, p. 66). Sem dúvida, pode-se responder a essa pergunta voltando-se simplesmente para a capacitação de uma mão de obra ao mercado, mas o que não se pode esquecer jamais e colocar como prioridade absoluta é o ser humano enquanto indivíduo moral, ético, político, estético, capaz de se desenvolver sensível, cognitiva e criticamente para elaborar bem seus sentimentos, formar suas opiniões e pensamentos, criar e reavaliar seus juízos e valores.

Rudolf Lanz destaca que não se pode culpar somente a educação, mas as formas em que as crianças estão sendo criadas em seu próprio ambiente familiar. Cada vez mais se vê crianças aclimatadas a uma espécie de “passividade mental” (Lanz, 1986, p. 66), desprovidas da capacidade de criação autêntica e pouco familiarizadas com a liberdade inventiva do espírito. Assim, suas escolhas passam a se basear em escolher o que já está pronto. Predomina na sociedade contemporânea a desvinculação do ser com o mundo da pluralidade. Pode-se dizer do predomínio do raciocínio mecanizado, da cópia e da repetição de conteúdos dados, também através das telas das TVs, dos computadores e dos celulares cada vez mais potentes do ponto de vista tecnológico e cada vez menos exigentes da singularidade de cada ação.

A pedagogia Waldorf, idealizada por Rudolf Steiner, questiona essa lógica mecanicista e capitalista da contemporaneidade. Ela sucede de uma rica concepção filosófica do humano como um ser que, por meio do seu desenvolvimento e esforço conscientes, é capaz de se tornar cada vez mais livre em seus processos inerentes de sentir, querer e pensar integrados ao universo como um todo e à sua vida social (Steiner, 2008). A partir desta fundamentação filosófica, Steiner cria então a Antroposofia e, a partir dela, a pedagogia Waldorf, através da qual defenderá que as crianças e os adolescentes devem se formar enquanto seres singulares que podem e devem desenvolver uma ampla visão do Universo e do mundo social para buscar melhor se inserir nos mesmos. Pode-se perceber, nesse caso, que a educação possui também uma função terapêutica no - e para- os seres que nela estão envolvidos. Dessa forma, a

Antroposofia se traduz na pedagogia Waldorf pelo cuidado e apreço na formação integral do ser humano, considerando-o uma unidade formada por corpo, mente e espírito, que faz parte da natureza e, neste sentido, se relaciona também diretamente com o mundo à sua volta, inclusive com sua comunidade e sua sociedade num sentido mais amplo. Com isso, a educação abarca todas as esferas dessa unidade humana conectada ao universo, buscando um desenvolvimento harmônico dos sujeitos para que eles possam se conhecer, conhecer o outro e o mundo.

Na pedagogia Waldorf precisa-se também de uma visão e de uma relação ampla entre o educador e os educandos, onde o primeiro deve ser um grande observador das singularidades e incentivador das potencialidades próprias dos segundos, a partir da necessidade de lidar com seres e situações diferentes. Cabe a esse professor, ver como as disciplinas deverão ser trabalhadas em cada turma especificamente e como poderão ser bem complementadas e enriquecidas através das atividades artísticas como os trabalhos manuais, o canto, a pintura, o desenho, o teatro, a oficina de leitura, a música, a marcenaria, etc... Todo esse conjunto deve promover aquilo que Steiner denomina como “Arte da Educação” (Steiner, 1991, 2003, 1999)

Assim, o docente possui um papel fundamental no processo de ensino-aprendizado de cada criança e jovem, em suas vidas num sentido amplo, pois será ativo na tarefa de cultivar sensibilidades, vontades e pensamentos, despertando a descoberta do mundo e a curiosidade por problemas vitais a serem enfocados criativamente. Assim, a partir da concepção de Steiner, o educador colabora ativamente para o processo de “evolução”, num sentido próprio, do ser humano sem que cada qual não perca consciência da responsabilidade também de sua “auto educação”. Deste modo, segundo Steiner, cada educador reconhece o seu papel na educação de toda a humanidade. Em outras palavras, além de contribuir para o processo educacional de cada um num sentido estrito, o educador também colabora para o processo de aperfeiçoamento da sociedade como um todo, diretamente relacionado ao processo anterior, ocupando-se assim em ajudar na boa inserção de seus alunos e suas alunas nos mais diversos contextos sociais (Steiner, 1991, 2008).

Conforme a pedagogia Waldorf, o denominado “professor de classe” acompanha seus alunos e alunas durante os 8 primeiros anos do ciclo fundamental (Lanz, 1986, p. 70). Esse é responsável por ensinar matérias comuns ao currículo sem ter formação especializada em

todas as áreas (aritmética, geometria, história, química, física, biologia, etc...) além de atuar também na orientação das atividades artísticas (trabalhos manuais, musicalização, etc). O(a) professor(a) de classe Waldorf deve se formar é para educar com amor e entusiasmo, sabendo que o seu comprometimento ético, estético, político com seus alunos, com a escola e com a sociedade é fundamental. Ele(a) deverá sempre estar disposto (a) a aprender *com* todos que frequentam esse ambiente escolar. Por que esse professor(a) deve compartilhar os ciclos fundamentais de vida dos(as) seus(suas) educandos(as)? Porque acredita-se que nesse tempo o(a) professor(a) consegue doar-se a um melhor acompanhamento, compreensão e colaboração no desenvolvimento dos(as) seus(suas) educandos(as) permitindo que todos possam perceber melhor suas fragilidades e dons. Ele ou ela é também “responsável” pela formação contínua na colaboração das famílias que compõem a escola. Pelo menos uma vez semestralmente reúnem-se educadores(as) e familiares para formar uma espécie de “imagem da classe” (Lanz, 1986,p. 71). A pedagogia Waldorf preza pela comunicação e interação constante entre responsáveis, professores e estudantes, para que, além de conhecer mais o contexto social de cada um e cada uma, haja um conhecimento mais amplo e profundo, bem como uma interrelação efetiva escolar e extraescolar capaz de contribuir significativamente nos processos de formações de todos e todas pertencentes à comunidade escolar. Vale ressaltar que o (a) professor (a) não precisa se sentir o único responsável pela formação de seus educandos. O corpo discente e docente se desenvolvem juntos ao longo desses 8 anos e somente a partir disso passa-se para outro tipo de convívio. A partir do 9º ano, assume-se uma nova forma de composição pedagógica. Agora os (as) professores (as) são especializados, mas preserva-se a figura do tutor de turma. Os (as) docentes são aqueles que ensinam componentes que se unem e se complementam.

Devemos enfatizar que, de acordo com a pedagogia Waldorf, o educador interfere não só na formação corporal e intelectual do estudante, mas também na sua formação espiritual, com ênfases em aspectos diferentes de acordo com cada etapa de desenvolvimento. Ao educar para a liberdade, o docente deve evitar uma mera transferência do conhecimento (o que Paulo Freire denomina “educação bancária”) e se ancorar uma pedagogia que valorize e incentiva uma efetiva participação da criança e do jovem na elaboração das experiências formativas compartilhadas, no exercício de suas liberdades relacionadas com as dos outros e em relação com todo o cosmo. (Steiner, 2008, 1999, 2003). Em nome desta responsabilidade, o

educador deve assumir uma postura meditativa e reflexiva a respeito de sua docência, repensando sua prática constantemente de acordo com as necessidades observadas.

Outro aspecto essencial na pedagogia Waldorf é a relação entre o pensar, o sentir e o querer que mencionamos de passagem. Lanz (1998) explicita que o pensar e o querer são dois polos ligados pelo sentir. O autor salienta como característica do pensar “[...] um certo recuo do indivíduo em relação ao objeto” (Lanz, 1998, p. 91), pois a análise é exterior ao indivíduo, algo imóvel. Já o querer está repleto de vida para o futuro, considerando que “ao quisermos algo, projetamo-nos em direção ao futuro, da mesma forma como nos voltamos para o passado ao ‘conhecermos’. E o futuro sempre é repleto de vida” (Lanz, 1998, p.91). Por fim, o sentir liga os dois extremos pois se dirige ao presente. Portanto, a prática pedagógica deve buscar a harmonia entre esses três elementos, fazendo o pensar dar um sentido maior ao querer, sempre cultivado em relação direta com o sentir. Steiner julga como fundamental a ênfase no querer vinculando diretamente à vontade de fazer coisas no mundo, a partir do sentir que nos é primordial, mas orientado pela capacidade de pensar de forma mais ampla e profunda: é tudo isto que nos distingue como humanos e nos torna seres que têm em si a potência da liberdade (Steiner, 2008).

Tendo em conta tais perspectivas, não é surpreendente a crítica de Steiner à supervalorização do pensar em detrimento do querer e do sentir no âmbito educacional, o que acaba gerando uma intelectualização precoce e excessiva nas escolas, sendo este um dos principais equívocos da educação contemporânea (Lanz, 1998). Com isso, deixa-se de cultivar processos primordiais para um desenvolvimento amplo, potente e saudável do ser humano, condensando o ato de ensinar à esfera conteudista, perdendo o elemento vivificador da prática pedagógica. Sem essa vitalização, ou seja, quando a educação versa somente sobre a valorização do intelecto, o morto e imóvel é ressaltado em detrimento do vivo, do dinâmico, da energia vital criadora (Steiner, 1991, 2003, 1999).

Daí, pode entender mais amplamente o protagonismo da arte no cotidiano Waldorf. O artístico configura um elo com o elemento vivificador, essencial para Steiner. Burlando a subserviência do estilo de vida contemporâneo ao consumo inconsciente e repetição mecânica, as expressões artísticas genuínas permitem a expressão do sentir, da vontade, propiciando uma ampla vivência, para além de abstrações inteligíveis ministradas de maneira passiva e desconexa. Dessa forma, a pedagogia Waldorf valoriza o equilíbrio de atividades práticas, artísticas e teóricas, que se interrelacionam culminando em um desenvolvimento

equilibrado das esferas do sentir, do querer e do pensar. Com isso, o indivíduo tende a se desenvolver de uma maneira mais integral, construindo um conhecimento significativo e permeado pela ludicidade criadora num sentido profundo do termo (Steiner, 1991, 2003, 1999).

Aliás, o viver a experimentação, *conectar o desconexo* é um orientador marcante na pedagogia formulada por Steiner. Buscando conectar o ser humano com o mundo à sua volta, auxiliando na produção de sentido para os sujeitos, os trabalhos manuais e artesanais possuem um papel de destaque no currículo dos alunos. Além de promover uma ruptura com a alienação, a prática de atividades manuais favorece a imaginação, a criatividade e a autonomia, exercitando aspectos como a paciência, o esforço, a resiliência na criação concreta, características comumente atrofiadas na contemporaneidade tecnológica, marcada pela aceleração e a preferência ao instantâneo e ao *produto final*.

Steiner acredita que o ser humano é parcialmente condicionado e parcialmente livre, sendo condicionado, mas podendo evoluir na construção de sua liberdade, que tem como potência essencialmente humana (Steiner, 2008, p. 52). A escola detém um papel central nessa “evolução”, sendo de suma importância a sua contribuição na formação do caráter humano, isto é, do ser para a liberdade. Ao contrário da educação mecanicista, intelectualista e fortemente instrumentalista, ainda predominante nos tempos atuais, Steiner e seus continuadores destacam a pertinência de uma educação harmônica, que respeite os tempos próprios dos diferentes indivíduos em suas singularidades e se constitua, em contraponto à perspectiva anteriormente destacada, como um processo de formação vitalista, compondo inteligência, intuição e sensibilidade em torno do ampliação do conhecimento humano, que não se faz isolado do mundo social, mas não pode ser reduzido pelo mercado, e que se consolide, na relação com os componentes artísticos essenciais, efetivamente como uma arte, uma “arte da educação”.

Destarte, é inegável a importância das contribuições do Steiner para subverter a hegemonia racionalista, mecanicista e capitalista existente em sua época, mas ainda marcante nos dias atuais. Seus escritos valorizam as potencialidades do ser humano livre, baseando-se em uma mediação educacional que visa contribuir para o amplo desenvolvimento dos sujeitos por meio das suas relações intrapessoais, interpessoais e cósmicas, visando a sustentação de um mundo plural e humano mais harmoniosamente ligado à natureza, ao todo do universo.

### *Um diálogo possível entre o pensamento de Bergson e de Steiner*

Há uma diferença crucial entre os autores aqui estudados: Henri Bergson se preocupa em estudar e embasar o seu pensamento na história da filosofia, para isso, almeja desenvolver e investigar algumas ideias antes de indicar normas e procedimentos a serem adotados. Steiner se interessa em pensar o ser humano e a sua constituição, visando a partir daí a elaboração e desenvolvimento de uma “ciência” do humano – a Antroposofia – que visa articular diretamente os saberes teóricos com a vida prática humana, através da medicina, da farmacologia, da arquitetura, da agricultura biodinâmica, dentre outros campos, e notadamente através também da pedagogia. Entretanto, pode-se afirmar que ambos os filósofos elaboram *teorias do conhecimento* fundamentadas teorias da vida e cosmologias que se desdobram em diferentes campos de conhecimento, estabelecendo também contribuições específicas para a educação.

Dentre as possíveis convergências, está o conceito de *tempo* desenvolvido por esses estudiosos. Ambos utilizam-no enquanto uma reação ao mecanicismo do período histórico em que vivem, a saber, uma racionalização excessiva que se associa a uma concepção mecanicista do tempo. Dessa forma, tanto Bergson quanto Steiner desenvolvem concepções sustentadas no movimento concreto da vida em geral e, associado a ele, no desenvolvimento singular de cada ser humano, salientando o vivenciar e o experimentar próprios de cada um.

Todavia, os autores em questão apresentam uma distinção marcante que vale ser destacada no que diz respeito ao modo de conceber esse processo desenvolvimento humano em a sua relação com a educação. Enquanto Steiner sustenta o desenvolvimento do ser e da educação pautada em setênios e considera a perspectiva de abertura mística para a educação (como através do conceito de carma), Bergson não admite períodos marcados no desenvolvimento do ser. Para ele, a vida enquanto “duração” é sempre mudança contínua e imprevisível.

As concepções de educação propostas tanto por Bergson quanto por Steiner abrem margens para outros modos de ver, endossando a ampliação dos campos das possibilidades cognitivas e sensoriais assim com a importância de fazeres múltiplos. Encaminham, também, o questionamento acerca dos acessos, permissões e entradas comuns ao acontecimento escolar. Buscam *acessos outros* nas distintas experiências formativas, o que implica no questionando e

a valorização excessiva do conhecimento da inteligência/razão largamente desconectado do conhecimento intuitivo, ao longo da tradição ocidental.

O encaminhamento dessas concepções em seus desdobramentos gnosiológicos e educacionais demanda ao professor ou à professora o envolvimento com a reflexão acerca dos sentidos da vida, da sociedade e da escola, bem como dos objetivos da formação que se almeja. Há, a partir de então, a indicação da relevância do investimento no esforço de potencializar em cada estudante a energia criadora, buscando despertar e cultivar curiosidades, envolvimento e criações mais amplas, consistentes e significativas ao longo do processo educacional.

Inspirados pelas filosofias de Bergson e de Steiner, os envolvidos com a formação escolar voltaram suas atenções também ao dinamismo próprio de cada modo de empreender caminhos e perspectivas de observação e experimentação sensível e conceitual. Por esta perspectiva, a escola pode ser o lugar da difusão do legado pela tradição, ao mesmo tempo em que sustenta a capacidade de dar início ao inédito do mundo humano, isto é, uma escola pode atuar a partir do aperfeiçoamento da personalidade mediada pela liberdade de cada ser na relação com a face pública do mundo.

Com a dupla via bergsoniana e steineriana, pensar filosoficamente a educação implica principalmente em criar o hábito do fazer intuitivo e dinâmico potencializando e enriquecendo a inteligência e compreensão das coisas. Ampliamos assim o olhar através de outras perspectivas de domínio conceitual, suplantando a inteligência estática e abrindo margem para o imprevisível, enveredando-se por uma via que não se acomode estritamente no modelo das ideias pré-fabricadas. Atrelar à educação outras imagens de abrangência dos saberes, possibilita o complemento da soma cognição *mais* imaginação onde a “simplicidade” da intuição completa e transforma a complexidade das abstrações conceituais.

Uma educação afinada com as questões levantadas por Bergson e Steiner investe em buscar os meios possíveis para não negligenciar os distintos elementos constitutivos do ser humano. Procura antever que os aspectos da formação humana são ao mesmo tempo físicos e espirituais, abarcando a vontade e todas as faculdades cognitivas, assim como a sensibilidade, a emoção e o afeto. Pensar os processos de formação humana e, principalmente, pensar a escola significa considerar esta soma – “síntese da tradição a ser conservada *mais* personalidade em evolução do educando” (Trevisan, 1995, p. 113).

### *Considerações finais*

Cumprе destacar que esse estudo não está concluído, pois refletir sobre o sentido da educação demanda a prática de revisitar continuamente modos de cuidar do mundo humano. Essa busca por cuidar do mundo, a partir do cuidado com a educação, é o que move nosso grupo de pesquisa. Não somente através do pensamento de Bergson e de Steiner, mas reunindo perspectivas capazes de legar às novas gerações a possibilidade de sustentação e renovação de uma cultura verdadeiramente humana.

As autoras e o autor deste trabalho buscaram investigar como as concepções, conceitos e discussões dos autores em questão abrem a possibilidade de contribuir para a sociedade do século XXI, em especial, para fazer frente ao contexto de crise da educação. A tirar pela realidade brasileira, em que professores e professoras estão ocupando cada vez mais as clínicas psiquiátricas, esgotados profissionalmente e sem condições materiais e psicológicas de se manter dignamente no ofício. Diante dessa problemática, tomar os conceitos bergsonianos e steinerianos é também uma escolha política por resgatar o sentido humano e, portanto, ontológico, ético e estético da educação.

Primeiramente, percebeu-se que apesar de terem vivido na mesma época, a sociedade do século XIX, tanto Bergson quanto Steiner tomam o tempo como um *devoir* que dura, prolongamento ininterrupto do passado em um presente que avança em um *porvir*. Em um segundo momento, buscou-se indagar como o pensamento de Steiner contribui para o investimento com uma educação humanizada, tendo em vista algumas especificidades fundamentais que dão sustentação à Antroposofia e à Pedagogia Waldorf. Destacamos a pertinência de um momento de *suspensão* que pode ser observado através da busca por um conhecimento mais significativo, da expressão artística e do engajamento democrático nos processos da formação escolar. Por fim, buscou-se uma relação possível entre os autores e o *diálogo* de perspectivas que façam frente ao mecanicismo e à racionalização excessiva que turva o sentido genuíno da educação.

Esta proposta de diálogo (coletiva, perene, em processo...) que buscamos inserir na linha de pesquisa *Filosofia como forma de vida e educação*, e compartilhar na quinta edição da ALFE, em muito se fortalece com a ocasião de troca, e se fortalecerá com os vestígios de perguntas que não cessam. Bergson e Steiner são vozes que se unem às nossas; somando forças e apostas. A esperança é que a educação possa se valer do olhar humanizador e

filosófico; desejamos esta forma de olhar que toma o mundo como lar e a pluralidade como norte. Uma vez mais, nossa luta é também uma busca pelas melhores companhias e o revestimento das melhores perguntas.

*Obras consultadas*

BERGSON, H. (1991). *Oeuvres*. 5e édition. Édition du Centenaire. Paris: P.U.F.

\_\_\_\_\_. (1972). *Mélanges*. Édition du Centenaire. Paris: P.U.F.

\_\_\_\_\_. (1984). *Cartas, conferências e outros escritos*. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural. [Coleção Os Pensadores].

\_\_\_\_\_. (2020) *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Trad.: Maria Adriana Camargo Cappelo. São Paulo: Edipro.

\_\_\_\_\_. (2005). *Evolução criadora*. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2006). *O Pensamento e o movente*. Trad: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes.

DELEUZE, G. (2012). *Bergsonismo*. trad.: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34.

LANZ, R. (1986 e 1998). *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 4ª edição e 6ª edição.

LECERF, É. & BORBA, S. & KOHAN, W. (orgs). (2007). *Imagens da imanência – escritos em memória de Henri Bergson*. Belo Horizonte: Autêntica.

SANTOS PINTO, T. J (2015). Filosofia e Educação em Bergson. *Educação em Foco* (Juiz de Fora), v. 20, p. 231-249. Doi:<https://doi.org/10.22195/2447-524620152019642>.

\_\_\_\_\_. (2010). *O método da intuição em Bergson e a sua dimensão ética e pedagógica*. São Paulo: Loyola.

STEINER, R. (1991). *A arte da educação I – O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia*. São Paulo: Antroposófica.

\_\_\_\_\_. (2003). *A arte da educação II – Metodologia e didática no ensino Waldorf*. 2ª edição. São Paulo: Antroposófica.

\_\_\_\_\_. (1999). *A arte da educação III– Discussões pedagógicas*. São Paulo: Antroposófica.



\_\_\_\_\_. (2008). *A Filosofia da Liberdade*. 4ª edição. São Paulo: Antroposófica.

\_\_\_\_\_. (2004) *O método cognitivo de Goethe*. 2ª edição. São Paulo: Antroposófica.

\_\_\_\_\_. (2014). *O andar, o falar e o pensar. / A atividade lúdica*. 9ª edição. São Paulo: Antroposófica.

\_\_\_\_\_. (1985). *Verdade e Ciência- Prelúdio a uma Filosofia da Liberdade*. São Paulo: Antroposófica.

TREVISAN, R. M. (1995). *Bergson e a Educação*. Piracicaba: Editora Unimep.