

**REENCANTAMENTO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: pensar, sentir e
querer um currículo utópico**

**REENCHANTMENT OF
PEDAGOGICAL PRACTICES: thinking,
feeling and wanting a utopian
curriculum**

**REENCANTAMIENTO DE LAS
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: pensar,
sentir y querer un currículum
utópico**

Resumo: Neste trabalho, nosso objetivo é demonstrar que o pensamento do filósofo Rudolf Steiner pode ser utilizado, por seus princípios metodológicos, como instrumentos potentes para o reencantamento da prática pedagógica e a construção de um currículo utópico. Nosso argumento consiste em defender que o professor-estudante deve atuar em sua prática pedagógica, na relação educador-educando, levando em consideração pensar, sentir e querer dos educandos e de si, reencantando seu processo educativo, contribuindo para a construção de um currículo utópico. Concluiu-se que a experiência vivida como educador proporciona fundamentos para enfrentar os dilemas causados por uma prática orientada pela modernidade racional-desencantada, que considera o ser humano apenas do ponto de vista racional-cognitivo.

Palavras-chave: Reencantamento do mundo. Rudolf Steiner. Pensar, sentir e querer.

Recebido em: 08/06/2023
Aceito em: 13/09/2023
Publicação em: 06/10/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

DOI: 10.15687/rec.v16i3.66941

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Yuri Rodrigues da Cunha

Doutor em Ciências Sociais

Universidade Estadual Paulista, Brasil.

E-mail: cunhayr@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9797-9387>

Como citar este artigo:

CUNHA, Y. R. REENCANTAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: pensar, sentir e querer um currículo utópico. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-12, ANO: 2023. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.66941>

Abstract: In this paper we intend to show that the thought of the philosopher Rudolf Steiner can be used as a powerful tool for the re-enchantment of pedagogical practice and the construction of a utopian curriculum because of his methodological principles. Our argument consists in defending that the teacher-student, in his pedagogical practice, in the relationship between educator and student, must take into account the thinking, feeling and willing of the students and of himself in order to re-enchant the educational process and contribute to the construction of a utopian curriculum. It was found that the experience of being an educator provides a basis for overcoming the dilemmas caused by a practice oriented toward rational, disenchanted modernity that views human beings only from the rational-cognitive point of view.

Keywords: re-enchantment of the world. Rudolf Steiner. Thinking, feeling and willing.

Resumen: En este trabajo, nuestro objetivo es demostrar que el pensamiento del filósofo Rudolf Steiner puede ser utilizado, por sus principios metodológicos, como poderosos instrumentos para el reencantamiento de la práctica pedagógica y para la construcción de un currículum utópico. Nuestro argumento consiste en defender que el docente-alumno debe actuar en su práctica pedagógica, en la relación educador-alumno, teniendo en cuenta el pensar, sentir y querer de los estudiantes y de ellos mismos, reencantando su proceso educativo, contribuyendo a la construcción de un Currículum utópico. Se concluyó que la experiencia vivida como educador brinda fundamentos para enfrentar los dilemas provocados por la modernidad racional-desencantada, que considera al ser humano sólo desde el punto de vista racional-cognitivo.

Palabras clave: Reencantamiento del mundo. Rudolf Steiner. Pensar, sentir y querer

1 INTRODUÇÃO

A reflexão aqui apresentada diz mais da atuação do autor como professor e profissional da educação básica e ensino superior do que de um estudioso formal do campo educacional. Assim, o texto é atravessado por tal condição e lugar de fala, pois a vivência e a experiência cotidiana fornecem os dados sob os quais se propõe uma prática de reencantamento do mundo. Afirmar isso é uma forma de vincular-se à própria experiência do cotidiano, em espaços onde ocorrem encontros e afetos, os quais convidam o professor para refletir sobre seu campo de atuação e a si próprio (SGARBI, 2005).

Destarte, ao se afirmar sobre a experiência do cotidiano, parte-se de um pressuposto que há, no próprio cotidiano, um espaço para a construção de uma epistemologia. Conforme argumenta Sgarbi (2005), não basta apenas assumir a epistemologia do cotidiano como uma perspectiva metodológica, mas deve-se buscar formas criativas de superar os dilemas da modernidade, sobretudo no discurso hegemônico científico, que reduz a complexidade da vida aos elementos universais e racionais pretensamente captados.

Com isso, aponta Sgarbi (2005), “é preciso inventar maneiras para superar algumas heranças da modernidade, e a superação de uma postura hegemônica dos discursos das ciências” (p. 23). Somente assim seria possível avançar na democracia, construindo um *espaçotempo* fundamental para a participação coletiva.

Desta maneira, a mudança de paradigma pressupõe construir outras formas de relações educador-educando, por exemplo, que a nosso ver, passam também pelo desenvolvimento de outro olhar para o próprio ser humano. Um olhar que não deve ser unilateral e compreender o ser humano como um ser meramente racional, conforme apresentado na modernidade, mas um ser cujas características são: pensar, sentir e querer.

Assumir essa postura é compreender que o ser humano não é uma cabeça pensante que rola pelo mundo. Mas é levar em conta que a cabeça pensante é sustentada por um corpo humano – um corpo que, além de pensar, sente e deseja. Portanto, parte-se da premissa de um ser humano em sua totalidade, isto é, um ser humano integrado no pensar, sentir e querer (STEINER, 2018, 2018b).

Por se tratar aqui de um texto cujo autor é um professor que se tornou pesquisador do campo educacional, bem como de sua premissa que compreende o ser humano em sua integralidade (isto é, pensar, sentir e querer), esta é, a nosso ver, uma forma de buscar outros caminhos metodológicos para

pensar criticamente o currículo – cujas bases se sustentam num paradigma científico desencantado pela racionalidade moderna, que, no limite, é construído sobre a separação de sujeito e objeto (MOCELIN, 2014).

Isso posto, argumenta-se neste trabalho que o reencantamento do currículo se faz necessário à prática docente. Reencantamento esse que não tem um único caminho, mas que se constrói e reconstrói na medida em que o professor assume uma postura diletante e aberta para os afetos que emergem na experiência do cotidiano, de uma relação educador-educando.

Assim, nosso trabalho é dividido da seguinte maneira: na primeira seção, apresentam-se as premissas metodológicas que balizam esta reflexão, centradas na compreensão do professor-estudante e o reencantamento do mundo. Na segunda seção, apresentam-se os fundamentos do *pensar, sentir e querer* como categorias importantes para uma prática docente reencantada que aponte para uma possibilidade de reencantamento do currículo. Na terceira seção, apresenta-se a experiência do cotidiano que fundamenta a postura de professor-estudante que propõe este texto, concluindo que a mudança de postura do educador, compreendendo o educando em seu pensar, sentir e querer, é em si uma forma de reencantar a prática pedagógica e apontar para a construção de um currículo utópico.

2 PREMISSAS METODOLÓGICAS: professor-estudante e o reencantamento do mundo

Tem-se como ponto de partida neste texto um professor que se tornou estudante do campo educacional na medida em que atuava como professor nas mais diferentes realidades pedagógicas e educacionais. Aqui se refere a uma trajetória de 13 anos no campo docente, de atuação na educação básica, em diversas unidades escolares, seja na educação pública quanto na educação privada, e também como professor substituto no ensino superior.

Esses aspectos são importantes para balizar o ponto de partida da reflexão do professor que se tornou estudante do campo educacional, na medida em que os desafios de sala de aula surgiam nas mais diversas experiências do cotidiano. Com isso, apresenta-se numa perspectiva metodológica o próprio vir a ser de um *professor-estudante*

A compreensão de *estudante*, que compõe o substantivo *professor-estudante*, aqui adotada, se alicerça na formulação de Larrosa (2003), na qual o estudante é aquele que estuda por seu próprio desejo e desinteressadamente; não aquele que possui um propósito particular e pragmático, mas aquele que busca atuar no mundo a partir do que sente e compreende da própria realidade. É um estudante que busca aprender de novo, e tal busca está motivada apenas pelo desejo de atuar em sua própria realidade.

Por não ter nenhuma tarefa programada, nenhuma matéria e nenhuma obrigação, se mistura com seu estudo. Por nada ter, não tem nem mesmo recordações, nem sequer projetos. Estendido no umbral do presente, livre de vínculos e livres de pretensões, o estudante simplesmente estuda. [...] E, com esse gesto de dobrar-se sobre si mesmo, fabrica-se, com seu próprio corpo. (LARROSA, 2003, p. 199)

Já a compreensão de *professor*, como o primeiro substantivo que é colocado no termo *professor-estudante*, é retirada daquele sujeito imerso nas práticas pedagógicas cotidianas. É um sujeito que estuda, prepara aula, leciona, cumpre os ritos burocráticos, e, principalmente, cumpre, dentro das possibilidades, programas pedagógicos que em sua grande maioria foram pensados por outras pessoas.

Assim, ao tomar como premissa metodológica a atuação de um professor-estudante, busca-se propor uma maneira distinta para que o educador se coloque na relação com os educandos em uma sala de aula. Assim, quando o educador se coloca numa posição de também estudante, ele se abre e aprende com seus interlocutores, e consegue captar novas perspectivas de ações e práticas, que podem despertar outras potencialidades para um sujeito que atua cumprindo regras e procedimentos, pelas quais sua liberdade de atuação muitas vezes não ultrapassa a própria relação existente dentro de sala de aula, de como uma aula será conduzida.

Desta maneira, o professor-estudante não teria outra finalidade além da sua relação e atuação

com os estudantes em sala de aula. É uma perspectiva metodológica que não visa que o professor adentre a sala de aula e cumpra programas alheios a si próprio, pensados e construídos para estabelecer e manter uma relação de poder (APPLE, 2002), mas que se relacione de maneira viva, potente e aberta com os estudantes que estão diante de si.

É, de certa forma, retomar a perspectiva freireana de que ensinar, estar em sala de aula, exige consciência do inacabamento do ser humano: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2018 p. 50). Assim, ser professor-estudante, é ser gente “porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo” (idem, p. 52).

Com isso, propor esse olhar sobre o professor-estudante é também nos depararmos com nossa própria memória e (auto)imagem. Disto decorre uma pergunta importante: como evitar a cegueira em relação a nós mesmos? Como driblar os pontos cegos que nos dificultam ver que não vemos o que somos? (SGARBI, 2005, p. 18). As repostas aos questionamentos não podem se dar por completo, mas é justamente a “persistência do mistério que nos inspira criar” (idem, p. 19).

Essa maneira dela, que é a minha — e de muitas outras pessoas que entendem que precisam fazer diferente do já feito —, não é uma imposição externa, mas sim uma escolha interna, uma maneira de compreender a vida cotidiana e de se relacionar com ela em todos os sentidos, o que inclui, obviamente, uma maneira de fazer conhecimento. (SGARBI, 2005, p. 43)

Como diria Riobaldo, em Grande Sertão Veredas: “as pessoas ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam” (ROSA, 1994, p. 24-25).

Assim, tais ponderações colocam em evidência o seguinte questionamento: como buscar uma percepção de si e do mundo mais adequada, e de que maneira podemos atuar de maneira reencantada na realidade pulsante e desafiadora que se encontra ao nosso entorno?

A resposta a esse questionamento, conforme se compreende aqui, não pode ser oferecida de maneira satisfatória pelo paradigma racionalista desencantado, mas só pode ser formulada se buscadas outras referências e outras possibilidades de compreensão da própria prática docente. Assim, conforme se apresenta neste texto, uma das respostas possíveis passa por três aspectos chaves: pensar, sentir e querer.

Não é possível estar no mundo, vivenciá-lo e não ser afetado por ele, sobretudo por nos situarmos em um tempo e espaço no qual a educação se depara com grandes dilemas. Um importante e que chamamos a atenção é o currículo desencantado. Com isso, a questão que se coloca aqui é a necessidade de inventar maneiras para superar algumas heranças da modernidade, afinal,

A tessitura de conhecimentos em rede é um desafio de superação de formas de fazer que se enraizaram no mundo ocidental com a hegemonia do pensamento moderno. Superar essas formas de fazer não implica apenas mudanças discursivas, mas antes e mais profundamente, mudanças sociais, melhor dizendo, mudanças nas relações sociais. (SGARBI, 2005, p. 24)

Nesse sentido, quando se fala em pensar, sentir e querer, nos referenciamos à compreensão de uma natureza humana, conforme apresentada por Rudolf Steiner (2018, 2018b). Ela é vinculada a uma natureza gnosiológica retomada a partir do pensamento científico de Goethe, cujo conhecimento não pode ser estabelecido pela dualidade sujeito x objeto, como resultado do desencantamento da modernidade, mas pela vinculação de sujeito com a natureza que ele faz parte (STEINER, 2004).

Para Steiner, o ser humano só chega à totalidade, a um conhecimento genuíno do ser humano, ao compreender que este completa o sentido de movimento que está posto no mundo (2004), isto porque os fenômenos que ocorrem exteriormente estão em movimento, do qual nosso sentido capta somente um instante. Assim, esse sentido completo só pode ser alcançado se o ser humano o fizer idealmente, em certa medida, espiritualmente e intuitivamente.

Essa perspectiva parte da premissa que o pesquisador-educador deve possuir uma postura

diletante frente à realidade, que o leva a uma genuína vinculação do ser com qualquer a realidade que lhe seja exterior.

Compreende-se, com isso, que essa postura diletante é filosófica e permite ao professor-estudante estar aberto a tudo aquilo que lhe chega, sejam movimentos oriundos do mundo inorgânico ou orgânico, e destes, dos vegetais às relações sociais, o que demonstra nossa implicação constante no mundo em que vivemos. Do ponto de vista objetivo, por exemplo, ao adotarmos como educadores essa postura curiosa sobre o próprio currículo pedagógico, posso, por exemplo, questionar os critérios de um paradigma desencantado, no qual a transmissão de um saber e a relação educador-educando são atravessadas apenas pelo pensar, e o conteúdo, previamente delimitado, deve ser repassado ao estudante.

Portanto, é uma lógica sujeito e sujeito, na qual o que está diante de mim só posso compreender se me vincular dele. O que me é externo ressoa e habita em mim, e eu sinto-me ressoar e habitar na própria realidade exterior, ao mesmo tempo em que não abandono meu mundo interno e uma consciência de como atuar, de outra forma, na realidade objetiva.

É este um atuar reencantando o mundo; e atuar reencantando o mundo, como educador, é pensar em formas de reencantar o currículo.

O reencantamento do mundo deve ser visto como um processo, no qual a insatisfação com a concepção científica vigente de natureza como mecanismo causal, concepção que seria a causa da submissão técnica da natureza e dos problemas sociais e ambientais relacionados a isso, é colocada em xeque, e no qual outras concepções científicas de natureza se afirmam como alternativas possíveis. (MOCELLIM, 2016, p. 24)

De acordo com Weber (2007), em meio à perspectiva desencantada, o progresso científico configurou-se como aspecto central na intelectualização.

A intelectualização e a racionalização crescentes não equivalem, portanto, a um conhecimento geral crescente acerca das condições em que vivemos. Significam, antes, que sabemos ou acreditamos que, a qualquer instante, poderíamos, bastando que o quiséssemos, provar que não existe, em princípio, nenhum poder misterioso e imprevisível que interfira como curso de nossa vida; em uma palavra, que podemos dominar tudo, por meio da previsão. Equivale isso despojar da magia do mundo. Para nós [...] se trata, de recorrer à técnica e a previsão. Tal é o significado essencial da intelectualização. (WEBER, 2007, p. 30-31)

Desta maneira, se as premissas do desencantamento do mundo residem na previsão e de que maneira podemos dominar a realidade exterior, a sala de aula é, por excelência, o espaço da imprevisibilidade e do não domínio. O motivo é que, diante do educador, ainda que este seja um sujeito consciente de sua tarefa, uma pergunta ou questionamento de um estudante demonstra a relação que só acontece ali, em ato, em algo que jamais poderia ter sido previsto pelo educador.

A premissa desencantada apontada por Weber não pode atribuir sentido e significação à vida (MOCELLIM, 2014, 2016), mas constitui-se em uma força que esvazia o mundo de sentido. Desta maneira, na contemporaneidade, num sentido diametralmente oposto, emerge uma reflexão no campo sociológico que apresenta o conceito de reencantamento do mundo como a emergência de um novo paradigma científico, que, insatisfeito e rejeitando o modelo científico moderno, repensa a vida e seus contornos (MOCELLIM, 2016).

De um modo geral, podemos dizer que a crise paradigmática de que tratamos aqui, a qual seria a base de instauração de um novo paradigma supostamente capaz de promover um reencantamento do mundo, se fundamenta em quatro rupturas epistemológicas, ou seja, na crítica de quatro ideias e/ou ideais de ciência que foram importantes para o paradigma anterior. (MOCELLIM, 2016, p. 22)

Portanto, diante do que foi exposto, bem como dos limites da racionalidade moderna, segue-se num caminho para pensar um reencantamento do mundo à luz do pensar, sentir e querer, apresentados por Rudolf Steiner, compreendendo-os como ferramentas para o educador reencantar a si e o currículo.

3 RUDOLF STEINER: pensar, sentir e querer como ferramentas para o educador reencantar a si e o currículo

Rudolf Steiner foi um filósofo austríaco que viveu entre 1861 e 1925 e deixou um vasto legado sobre o que denominou Ciência Espiritual (ou ciência do espírito). A coleção de suas obras completas forma um acervo com mais de 300 volumes, entre livros e conferências públicas, versando sobre temas como a filosofia, epistemologia, pedagogia, agricultura, medicina, economia, política, arquitetura, artes, euritmia, religiosidade e cristianismo místico, dentre outros.

Ainda que Steiner seja um autor europeu, sua formulação oferece um campo de possibilidades ao educador para desenvolver de uma postura diletante que se converte em uma epistemologia possível a partir do cotidiano da vida social e de construção de relações sociais solidárias como potentes instrumentos de reencantamento da prática docente e do currículo, a partir da relação cotidiana do educador.

O que é chamado aqui de postura diletante é uma posição ética com o mundo que circunda esse educador, buscando o que é essencial na relação do sujeito observador com o objeto observado, cuja finalidade é compreender a unidade entre ambos, conforme apresentado por Cunha (2023). Esta postura diletante pode ser uma importante ferramenta para o campo pedagógico, se considerado que os educadores deveriam ser incessantemente interessados pelo mundo e seus múltiplos fenômenos.

Na perspectiva steineriana, a liberdade é possível no autoconhecimento, e é algo em que o ser humano se autodetermina. O ser humano deveria ser “côscio de que seu pensar, sentir e querer partem de seu ‘eu’. Toda atividade de nossa personalidade está ligada a esse centro do nosso ser” (STEINER, 2004, p. 104).

A partir desta perspectiva metodológica de Steiner é possível pensar uma prática docente. De acordo com o pesquisador Bach Jr. (2019), a perspectiva educacional que Steiner desenvolveu, baseada na fenomenologia goetheana, colocou primeiramente os educadores em uma situação de estímulo para a própria atividade reflexiva e julgadora de suas percepções, que devem ter como baliza uma autoeducação.

A prática e a teoria da fenomenologia são construídas em sala de aula e os educadores não estão no mero papel de informadores, mas de condutores de processo fenomenológico seguindo orientações como: dirigir e concentrar a atenção da consciência para uma metodologia da observação, criar uma dinâmica indagadora sobre as percepções para estimular a autonomia reflexiva dos alunos, proporcionar abertura para averiguação e constatação na formulação dos próprios juízos a respeito do que foi observado, permitir uma flexibilidade no uso da linguagem padronizada, julgamento e conclusão dos fenômenos, abrir espaço para testar e para não impor hipóteses, incentivar diversos modos de representação como prática de uma versatilidade da intencionalidade da consciência. (BACH Jr., 2019, p. 181)

Ao propor uma prática didático-pedagógica, Steiner parte de uma compreensão do ser humano que é distinta da imagem construída pela modernidade racional-desencantada. Essa racionalidade tinha como grande projeto emancipar o ser humano, levando-o ao progresso (MORIN, 2005). Todavia, o projeto iluminista, com suas

[...] forças científicas/técnicas/econômicas descontroladas arrastam os seres humanos para a degradação irreversíveis, começando pela destruição da biosfera cujas consequências extremamente nefastas ainda serão sentidas pela humanidade. (MORIN, 2005, p. 26)

É como se as forças da modernidade atuassem reduzindo a realidade, fragmentando o

conhecimento, que passou a ser invadido por especialidades disciplinares, estabelecendo leis universais, mas fragmentando a complexidade do ser humano. O conhecimento científico, na avaliação de Morin, “continua sendo concebido como tendo por missão dissipar a aparente complexidade dos fenômenos a fim de revelar a ordem simples a que eles obedecem” (MORIN, 2005b, p. 3).

Morin (2005, 2005b) destaca ainda a importância de aspirar à complexidade que traz em si a aspiração à completude. Assim, “o paradigma complexo resultará do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão se acordar, se reunir” (MORIN, 2005b, p.77).

Com isso, ao recorrermos à concepção de Steiner, busca-se recompor e reconstruir uma compreensão parcial do ser humano que levaria às consequências identificadas por Morin.

A vida econômica baseada na técnica do moderno capitalismo atuaram como que naturalmente sobre a sociedade moderna, conduzindo-a à adoção de determinada ordem interna; as atenções humanas foram atraídas para os aspectos trazidos pela técnica e pelo capitalismo e, ao mesmo tempo, foram desviadas de outros campos do organismo social. [...] nossos hábitos de pensamento, a fora pela qual representamos o mundo, ainda não está plenamente adequada ao que, por exemplo, se apresenta no organismo humano como a essência íntima da atuação da natureza. [...] Um pensar e sentir, um querer e desejar saudáveis com relação à estruturação do organismo social só podem desenvolver-se quando há clareza de que, para ser saudável, o organismo social também necessita ser estruturado segundo seus três integrantes [pensar, sentir e querer]. (STIENER, 2011 p. 51-53)

Steiner chama a atenção para a necessidade de se pensar e construir uma realidade social que esteja atravessada pelo pensar, pelo sentir e pelo querer, e não apenas assentada na racionalidade moderna iluminista, cuja razão seria o único instrumento para transformação e construção de um mundo humano; assim,

[...] trata-se de permitir que o pensar e a sensibilidade humanos aprendam a reconhecer as condições que viabilizam a vida, observando o organismo natural, e que então, essa sensibilidade e capacidade de percepção possam ser aplicadas ao organismo social. (STEINER, 2011, p. 54)

Desta forma, Steiner não quer meramente transpor para a esfera social o raciocínio que deve ser utilizado para compreensão do organismo natural, mas a partir da compreensão mais ampla do ser humano é que podem ser construídos caminhos para a construção de uma realidade mais humana.

Essa argumentação transposta ao campo educacional, que é o objetivo deste trabalho, oferece algumas pistas para o reencantamento do currículo e remagificar a vida (SGARBI, 2005) numa direção utópica, cuja construção do inédito viável se torne possível.

Pergunta Steiner,

Qual é o âmbito da vida que mais exige de nós agir com o espírito? É o da educação e do ensino. Na educação temos de atingir o ser humano como um todo, e o ser humano completo é constituído de corpo, alma e espírito. Temos de saber lidar com o espírito se quisermos educar. [...] Por isso que, é que a questão social é essencialmente uma questão de educação. (STEINER, 2018Bb, p. 4)

Desta maneira, a construção de um outro mundo possível passaria, de acordo com Steiner, pelo campo da educação, e este não deveria ser compreendido a partir da lógica racionalista desencantada.

Quando o autor chama a atenção para o “espírito”, ele está não falando de uma dimensão transcendental, mas de um conhecimento que atenda às necessidades de uma vida prática. “É precisamente em virtude da forma característica da vida mental moderna que o conhecimento espiritual constitui um domínio cognitivo indispensável ao nosso tempo” (STEINER, 1994, p. 17).

Assim, “na escola não devemos aprender para saber, mas aprender para que, na vida, sempre possamos aprender. É isto o que se, por assim dizer, deveria estar a base de uma pedagogia e didática espiritual” (STEINER, 2018b, p. 11). Na ótica de Steiner, a prática pedagógica não pode ser eficaz se a natureza humana não for compreendida de maneira mais ampla, o que significa que a educação deveria atentar-se não apenas ao pensar, mas também ao sentir e ao querer. De que maneira Steiner apresenta tais ideias?

A dimensão do pensar assenta-se no ser humano neurosensorial, isto é, naquilo que é percebido do mundo exterior através dos sentidos, que são, de certa forma, localizados na “periferia” do organismo humano e são levados para o interior humano, através dos nervos. Desta maneira, o pensar não seria algo muito distinto da tradição filosófica iluminista, pela qual se entende que nada pode haver em nossa mente que não tenha passado antes pelos sentidos.

Além do ser humano neurosensorial, há também o sistema *rítmico*, composto pelos sistemas respiratórios, circulatório e linfático. Esses sistemas seriam responsáveis pelo sentir; é como se a respiração permitisse ao ser humano, no ato de inspirar e expirar, trazer o mundo externo para dentro de si e depois, levar de dentro para fora. A respiração, como um dos exemplos do sistema rítmico, estaria ligada ao sentir e à vida do sentimento. O elemento rítmico está vinculado ao sentir, da mesma maneira que o pensar ao sistema neurosensorial.

Já o querer conecta-se, na ótica de Steiner, ao sistema metabólico-motor, aos movimentos humanos. Assim, o querer se vincularia diretamente à percepção de nossa própria atividade volitiva. Portanto, essa trimemoração humana, *pensar, sentir e querer*, da perspectiva de Steiner (2018, 2018b), é compreendida nesse trabalho como aspectos fundamentais à prática pedagógica reencantada.

Por que se coloca aqui essa trimemoração como importante? Pois, na prática pedagógica, dentro da sala de aula, nos concentramos e privilegiamos uma forma específica do saber, centrada quase exclusivamente numa via intelectual, isto é, numa forma de transmissão de um saber específico que se baseia em apresentar e definir determinados conceitos desencantados.

Assim, para apresentarmos determinados conceitos, dependemos da capacidade intelectual de captar as sensações e fenômenos e criar representações destes, convertendo-os em conceitos. Nessa forma de exposição, ainda que de maneira dialógica, o educador proporciona uma vivência intelectual menos imaginativa e mais reprodutiva, isto é, a capacidade de criar imagens a partir de uma narrativa fica cada vez mais atrofiada, em detrimento de uma hipervalorização visual.

De igual maneira, para nós educadores, atuar pedagogicamente levando em consideração os campos do *sentir* e do *querer* é fundamental.

4 EXPERIÊNCIA DE UM COTIDIANO REENCANTADO: *pensar, sentir e querer* na prática pedagógica

Conforme mencionamos no início deste artigo, o que se apresenta aqui é uma reflexão de minha atuação como professor e profissional da educação básica e ensino superior, e não um o resultado parcial de uma pesquisa formal do campo educacional. Desta maneira, uma breve contextualização se faz necessária, uma vez que emerge da percepção de nossas próprias práticas.

O autor deste texto é professor e atua na educação básica desde 2010, lecionando nas áreas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, tendo vivenciado diferentes experiências docentes na rede pública (2010 – 2014) – atuando em diversas unidades escolares –, como professor de ciências humanas em uma unidade prisional, também em escola agrícola, em regime de internato. Atua também na rede particular desde 2015, em colégios tradicionais, que se utilizam de métodos apostilados (2015 – 2019), e, atualmente, como professor regente de 7º ano em uma escola Waldorf (2020 – atual).

Ainda que pese minha experiência cotidiana como professor, é importante que esta não seja compreendida apenas como um caminho de dimensão individual, mas uma vivência que possibilita uma reflexão sobre o próprio campo da educação e do currículo. É uma vivência que não pertence apenas a si próprio, mas à sociedade (STEINER, 2004).

O ser humano não pertence apenas a si próprio; ele também pertence à sociedade. O que se revela não é apenas sua individualidade, mas também a da

nacionalidade a que ele pertence. O que ele realiza se origina de sua força, mas também da força plena de seu povo. Com sua missão ele cumpre uma parte da missão de seu povo. O que importa é que seu lugar no âmbito de seu povo seja tal que ele possa fazer valer plenamente a potência de sua individualidade. (STEINER, 2004, p. 104)

Assim, conforme se argumenta aqui, atuar na possibilidade de um reencantamento da prática docente e do currículo é também reconhecer o lugar social ocupado pelo professor-estudante na relação educador-educando, buscando construir um currículo utópico que questione a realidade e busque atuar nesta, de modo a transformá-la.

Nas escolas em que atuei, sejam públicas quanto em colégios particulares apostilados, a preocupação central do currículo era que o professor apresentasse todo seu conteúdo aos alunos. Assim, os alunos, memorizando uma infinidade de conceitos, poderiam ter maiores condições de realizar uma prova de vestibular. É evidente também que estamos levando em consideração o estabelecimento e manutenção de uma relação de poder (APPLE, 2002).

Ainda que pese que há materiais didáticos e apostilas que podem ser importantes fontes de estudos, ao serem adotadas cotidianamente pelo professor dificultam outros momentos importantes de liberdade de atuação do docente. Ainda que adotado um sistema apostilado, a liberdade docente não pode ser totalmente tolhida, pois a relação educador-educando que ocorre em uma sala de aula é, por excelência, um espaço de encontro que não pode ser definido *a priori*.

O sistema apostilado, associado a poucas aulas semanais de 50 minutos com cada turma, dificulta que o educador construa uma conexão mais íntima e profunda com os jovens educandos. Isso significa que, incapaz de observar e se abrir aos educandos diante de si, o educador precisa apresentar todo o conteúdo já previamente estabelecido pela apostila. Disso decorre que o pensar do professor atua preponderantemente na sala de aula. É evidente que tanto o sentir quanto o querer estão presentes, mas não são mobilizados senão para a própria compreensão do conteúdo, e não como formas potentes para um processo educativo criativo.

No colégio que adota o sistema apostilado, a apostila se converte em seu próprio fim; o compromisso do professor, portanto, é com o conteúdo, não com os alunos. Se o educador sente que o estudante não conseguiu aprender, ele precisa se desdobrar para proporcionar outras abordagens que sensibilizem esse aluno, ao mesmo tempo em que não pode “perder tempo”, pois não conseguirá chegar à última aula programada previamente pelo sistema de ensino.

Assim, o professor atrofia seu sentir e querer, atua unilateralmente pela exposição de conteúdo e resolução de exercícios de vestibulares. Se o professor não consegue ter um *sentir* e um *querer* atuantes em sua prática pedagógica, seria irreal esperar que ele pudesse atuar de maneira eficaz no campo do sentir e do querer dos educandos diante de si.

A relação professor-aluno cristaliza-se numa lógica de uma educação bancária (FREIRE, 2005). O espaço do sentir e do querer não é considerado, e, portanto, não pode haver uma educação integralmente humana, quando apenas um aspecto do ser humano é considerado, o pensar.

O professor deveria ter liberdade criativa de propor um caminho específico para um determinado currículo mínimo, conforme disposto na BNCC, que lhe fizesse mais sentido, no qual sua percepção e olhar estivessem mais preocupados com o sujeito diante de si do que em completar todos os exercícios da apostila. A finalidade pedagógica da relação educador-educando deve ser o educando, e não o conteúdo.

Quando passei a atuar em uma escola que não adota material didático apostilado pude perceber quão necessário é estar articulado o pensar, o sentir e o querer. Em uma escola cuja preocupação é que o conteúdo seja levado aos estudantes por meio de narrativas e experimentos, a partir das quais o educando elabora artisticamente em seu caderno o conteúdo vivenciado e narrado, o que vale é a sua visão das narrativas quanto dos experimentos. Desta maneira, pensar, sentir e querer são campos férteis e devem necessariamente estar presentes para uma boa prática educativa.

Quando apresentamos um conteúdo no qual o estudante precisa observar, imaginar, pensar, criar representações, entendemos que estamos devolvendo a capacidade de reencantar-se com os fenômenos que foram “desencantados” e convertidos em conceitos apresentados de maneira fria em uma apostila.

Tomemos como exemplo uma aula de física cuja temática era acústica, quando o aluno precisa observar e descrever um experimento físico:

O professor, com o auxílio de outra pessoa, solta um rojão a uma distância razoável, o que leva os alunos a perceberem que, antes de escutarem o som, veem a luminosidade do estouro do explosivo. Após os alunos observarem o experimento, eles precisam relatar, escrever e ilustrar o que aconteceu.

Nesse sentido, é evidente que o sentir é mobilizado no estudante, quando ele observa um fenômeno, produz uma sensação de simpatia ou de antipatia. De igual maneira, quando ele precisa escrever um texto e fazer uma ilustração em seu caderno, deve mobilizar seu querer, sua vontade para que as ilustrações e a disposição dos textos em caderno sem pauta estejam esteticamente de seu agrado.

Entendemos aqui que atuar nessa direção, de pensar, sentir e querer, é proporcionar uma forma de reencantamento da prática educativa para o educador, e também proporcionar reencantamento nos estudantes. Ou seja, é a perspectiva de que o educador, ao se colocar diante da realidade que o circunda, de seus educandos, de maneira desencantada, inspira e oferece algum repertório para que o estudante, por si, possa desenvolver seu próprio processo educativo (STEINER, 2018, 2018b). É nesse sentido que a educação se torna autoeducação.

Cabe destacar que o educador deve estar sustentado e parametrizado por um currículo mínimo; porém, o educador, quando tem possibilidade de atuar mais livremente em sala de aula, atravessado não apenas por sua racionalidade, mas com seu sentir e seu querer voltados aos estudantes, a criação de vínculos e espaços de aprendizados se tornam mais efetivos. Dito de outra maneira, reencantar a prática pedagógica é se vincular aos estudantes e não ao conteúdo que deve ser transmitido.

Assim, o paradigma que emerge com o *pensar, sentir e querer*, por se sustentar sobre uma compreensão integral do ser humano, compreendendo-o não apenas de maneira centrada na racionalidade, possibilita que os educandos que estão diuturnamente diante do educador estejam numa posição de sujeitos, e não de objetos de um saber meramente formal que precisa ser apresentado. Educador e educandos são sujeitos inteiros que não só compreendem, mas se afetam e constroem possibilidades de atuar na realidade, uma vez que no processo escolar essas qualidades estão presentes.

É como se dessa forma superássemos a racionalidade desencantada que compreende o mundo pela polaridade sujeito x objeto, como se a primeira fosse hierarquizante sobre a segunda. Ao passo que, reencantando a prática docente, e por conseguinte o currículo, a relação que se estabelece é de sujeito x sujeito, pois também me coloco na relação educador-educando como professor-estudante, me abrindo aos sujeitos que estão diante de mim, me afetando e desejando contribuir ainda mais para o processo formativo de cada um deles, reconhecendo que isso passa também pelo meu próprio processo formativo.

Assim compreendemos que toda a reflexão que aqui emergiu só pode ser elaborada em razão da própria experiência do cotidiano, conforme aponta Sgarbi (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado ao longo deste texto, cujo objetivo era apresentar uma reflexão sobre o reencantamento da prática docente a partir da atuação do autor como professor e profissional da educação básica e ensino superior. Desta maneira, o texto demonstrou como a condição professor que reflete sobre suas práticas, que se vincula à experiência do cotidiano, permite ao educador refletir sobre seu campo de atuação e a si próprio (SGARBI, 2005), transformando-o em um professor-estudante.

Nesse sentido, o intento foi buscar possibilidades para a construção de outras formas de relações educador-educando que não sejam atravessadas pela visão unilateral do ser humano racionalizado,

conforme apresentado na modernidade, mas também do educador que atua e leva em consideração o sentir e o querer. Para nós, esse é o sentido da argumentação de Sgarbi (2005) sobre a necessidade de inventar maneiras para superar algumas heranças da modernidade.

Esta é uma perspectiva que não separa sujeito e objeto, educador e educando, mas seu inverso: aproxima-os, na medida em que pensar, sentir e querer estão vinculados e imbricados. Esse sentido demonstra um caminho passível para reconstruir o que a modernidade racionalizada e desencantada fragmentou (MOCELIN, 2014).

Reconstruir é reencantar. Reencantar é buscar, como professor-estudante, outros referenciais que colaborem com nossa ação pedagógica. Assim buscaram-se, com as categorias pensar, sentir e querer apresentadas por Steiner, inspirações para uma prática pedagógica reencantada.

O educador reencantado atua inspirado; atuando inspirado, inspira os educandos. Assim é possível, a partir de cada relação entre educadores e educandos, construir um currículo utópico, pelo qual cada sujeito da relação esteja consciente de seu pesar, inspirado por seu sentir, impulsionado por seu querer. Desta forma, a partir desta relação é possível outro caminho para uma educação cujo compromisso seja com a transformação social, que trabalhe para colaborar com a redução das desigualdades e que promova uma realidade humanamente reencantada.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Educação e poder**. 2. ed. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BACH Jr., Jonas. **Fenomenologia de Goethe e Educação**: a filosofia da educação de Steiner. Curitiba: Lohengrin, 2019.
- CUNHA, Yuri Rodrigues da. Ciência espiritual e pensamento antroposófico goethianístico: um saber decolonial e emancipatório. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 16, n. 1, p. 99–114, 2023. DOI: 10.18554/rt.v16i1.6544. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6544>. Acesso em: 4 jun. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- LARROSA, Jose. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga. 4. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2003.
- MOCELLIM, Alan Delezari. **Ciência, Técnica e Reencantamento do Mundo**. 2014. 243 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- MOCELLIM, Alan Delezari. **O reencantamento do mundo como crise paradigmática**. ANPOCS, 2016.
- MORIN, Edgar. Para além do iluminismo. **Famecos**. n. 26, p. 24 – 28, 2005. Porto Alegre. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4955/495550182003.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 1994.
- SGARBI, Paulo. Artigo 5. Para uma epistemomagia do cotidiano. P. 1-19 In: SGARBI, Paulo. **Avaliação pensadassentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano**. 2005. 381p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- STEINER, Rudolf. **Teosofia**: introdução ao conhecimento suprassensível do mundo e do destino humano. Trad. Daniel Brilhante de Brito. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1994.
- STEINER, Rudolf. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goetheana. Trad. Bruno Callegaro e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2004.

STEINER, Rudolf. **Os pontos centrais da questão social**: aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade. Trad. Jacira Cardoso e Marco Bertalot-Bay. São Paulo: Antroposófica, 2011.

STEINER, Rudolf. **O estudo geral do homem**: uma base para a pedagógica. Trad. Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 2018.

STEINER, Rudolf. **Fundamentos da arte de educar**: valores anímicos-espirituais na Educação e na vida social. 2. ed. Trad. Paula Toschi Dassie. São Paulo: FEWB, 2018b.

WEBER, Max. **Ciência e Política**: duas vocações. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 14. Ed. São Paulo: Cultrix, 2007.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).