

EDUCAÇÃO, LIBERDADE E SOCIEDADE EM PAULO FREIRE E RUDOLF STEINER *Education, Freedom and Society in Paulo Freire and Rudolf Steiner*

*Jonas Bach Junior*¹

*Marcelo da Veiga*²

*Tânia Stoltz*³

RESUMO: Este artigo apresenta as convergências e divergências entre Paulo Freire e Rudolf Steiner em suas concepções de educação, liberdade e sociedade. A análise abrange os níveis macro, meso e micros social. A trimembração do organismo social é a concepção steineriana de sociedade que parte do conceito de individualidade e de fundamentos epistemológicos próprios. Na perspectiva macros social, os autores convergem na relação educação e liberdade como independência do Estado e do mercado. No nível mesossocial – institucional – a ideia de autoadministração escolar de Steiner coaduna com os ideais democráticos de Freire. Na interação micros social há a maior afinidade entre os autores na educação para a liberdade como processo maiêutico, porém, com pontos de vista diferenciados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Liberdade. Maiêutica. Trimembração do organismo social

Este artigo investiga convergências e divergências entre Freire e Steiner, a partir do desdobramento de seus fundamentos teóricos, diretamente relacionadas com a relação entre educação, liberdade e sociedade. A análise foi abordada inicialmente no nível macros social, apresentando primeiro a trimembração do organismo social de Steiner, sua relação com a educação e uma comparação com o pensamento freireano. No nível mesossocial, que abrange a instituição escolar, a ideia steineriana de autoadministração é debatida com os ideais freireanos de democracia participativa. Para o encontro face à face – o nível micros social - é o ideal de um processo maiêutico que aproxima os dois autores, apesar da diferença de enfoque.

A ideia de individualidade em Steiner expande-se em toda a sua obra e inspira tanto sua ideia de educação, como a concepção de sociedade. É a partir de uma confiança na potencialidade da individualidade que Steiner formula suas ideias a respeito da relação educação e sociedade.

Confiança na força do eu é expressa em seus primeiros pensamentos para a formação de professores, bem como nas instruções para uma autoeducação que aparecem nos

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

² Docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

³ Docente da Universidade Federal do Paraná.

cursos para professores, nas ideias para uma trimembração do organismo social, na verdade, em toda parte onde atuar social lhe é importante. (KIERSCH, 1978, p. 65).⁴

A compreensão de sociedade no pensamento steineriano pressupõe uma abordagem hologramática. Entender o todo (sociedade) requer a compreensão da parte (individualidade). O princípio hologramático evidencia a reciprocidade entre as partes e o todo: as partes configuram o todo e o todo também está na parte⁵.

Steiner elaborou a trimembração do organismo social como diretriz de suas ideias para o campo macrosocial⁶. A base epistemológica que fundamenta o conceito de individualidade é também o suporte teórico para esta concepção do social. A sociedade é compreendida numa subdivisão em três esferas: em sua esfera cultural e espiritual, representada pela arte, ciência e religião; em sua esfera que rege as relações humanas, representada pelos setores jurídico, administrativo e político; e em sua esfera econômica, representada pelas atividades de produção, circulação e consumo de bens. Na trimembração do organismo social, cada esfera da sociedade possui sua meta ideal: a esfera cultural e espiritual é o campo da liberdade, a das relações humanas corresponde à igualdade e a da esfera econômica é o campo da fraternidade⁷. A trimembração do organismo social não estabelece nenhum programa a ser adotado, nem é um projeto que fixa metas padronizadas, ela é apenas indicadora dos princípios que evidenciam o caminho para uma transformação⁸ da sociedade. Ela não é um esquema a ser implantado, compreendê-la pressupõe sua apreensão por uma consciência intuitiva. Um dos princípios é a ideia da sociedade como um organismo, ou seja, com dinâmica de transformação orgânica.

Na trimembração do organismo social, a educação pertence à esfera cultural, cujo princípio norteador é a liberdade. Isto significa uma escola livre das duas outras esferas, ou seja, do Estado e do mercado⁹. “O ser humano em desenvolvimento deve

⁴ [Vertrauen in die Kraft des Ich spricht sich in seinen frühen Gedanken zur Lehrerbildung ebenso aus wie in den Anweisungen zur Selbsterziehung, die in den Lehrerkursen auftreten, in den Ideen zur Dreigliederung des sozialen Organismus, ja im Grunde überall, wo es ihm auf soziales Wirken ankommt.] (KIERSCH, 1978, p. 65). (Tradução do autor).

⁵ “O princípio “hologramático” coloca em evidência esse aparente paradoxo dos sistemas complexos em que não somente a parte está no todo, mas em que o todo está inscrito na parte. Desse modo, cada célula é uma parte do todo – o organismo global -, mas o todo está na parte; a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo enquanto todo através da sua linguagem, sua cultura, suas normas.” (MORIN, 2000, p. 209).

⁶ As principais ideias referentes à trimembração do organismo social estão descritas nos livros *Os pontos centrais da questão social nas necessidades da vida do presente e do futuro* [Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebennotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft] e *Para uma trimembração do organismo social* [Zur Dreigliederung des sozialen Organismus].

⁷ A trimembração do organismo social foi idealizada para o macrosocial, porém, exceto nas iniciativas sociais inspiradas no pensamento steineriano, ela permaneceu desconhecida. Não há também o desenvolvimento de uma considerável reflexão crítica e científica a respeito do assunto, o que dificulta uma exploração pormenorizada e segura sobre esta concepção.

⁸ Na trimembração, “fala-se menos sobre os “objetivos” do movimento social do que, muito mais, dos caminhos que na vida social devem ser seguidos” (STEINER, 1976, p. 21). [... weniger von den “Zielen” der sozialen Bewegung als vielmehr von den Wegen gesprochen wird, die im sozialen Leben beschritten werden sollten.] (Tradução do autor).

⁹ A liberdade da educação em relação ao mercado e ao Estado é somente no sentido pedagógico. Isto não quer

tornar-se adulto através da força do educador e professor independente do Estado e da economia, que pode desenvolver livremente as capacidades individuais, porque estas podem prevalecer em liberdade.” (STEINER, 1962, p. 27)¹⁰. Esta concepção norteia as escolas Waldorf pelo mundo, ou seja, que a educação não deve ser regida pelas necessidades da esfera política, nem da esfera econômica. Na concepção steineriana de sociedade, a liberdade é conceituada como exercício individual. O artista, ou o cientista, ou o professor teriam como metas uma atuação a partir de um exercício do seu individualismo ético. A força que sustenta a esfera cultural (educação, ciência, arte) emana de individualidades.

O caminho de uma nova sociedade não é a implantação de um sistema de cima para baixo para toda a sociedade, mas a criação de novas formas de relações sociais a partir do contexto vivido por individualidades eticamente centradas no conceito de espírito livre. O capital sob posse individual é um meio de poder que só encontra sua saudável utilização no sistema social através do individualismo ético, ou seja, por meio do desenvolvimento de um pensar intuitivo. A independência da educação em relação ao Estado e à economia é almejada em nome de uma exploração do potencial latente que as individualidades humanas possuem para desenvolver. Os princípios do mercado ou do Estado, quando se fazem valer na área cultural-educativa, operam como opressão às individualidades humanas.

As forças de julgamento e sentimento que estão predispostas na personalidade humana e que deveriam ser desenvolvidas num saudável cultivo da vida espiritual pública, não encontram o caminho nas instituições sociais em que o homem moderno vive. Estas instituições esmagam o livre desenvolvimento do ser humano individual.

De dois lados, interpõe-se esta opressão. Por lado do Estado e da vida econômica. E o ser humano investe, consciente ou inconscientemente, contra esta opressão. Neste ataque, está a real causa das demandas sociais do nosso tempo. O restante que vive nessas exigências é onda levada à superfície que esconde o que reina nas profundezas da natureza humana. (STEINER, 1962, p. 91).¹¹

dizer que as escolas livres operariam fora do sistema legal vigente ou que seriam independentes das necessidades financeiras. A liberdade de cunho pedagógico centraliza o ser humano no processo pedagógico, em vez de colocar a educação a serviço de valores que dizem respeito somente às relações mercantilistas ou da máquina estatal.

¹⁰ [Der werdende Mensch soll erwachsen durch die Kraft des von Staat und Wirtschaft unabhängigen Erziehers und Lehrers, der die individuellen Fähigkeiten frei entwickeln kann, weil die seinig in Freiheit walten dürfen.] (STEINER, 1962, p. 27, tradução do autor).

¹¹ [Die Urteils- und Empfindungskräfte, die in der menschlichen Persönlichkeit veranlagt sind und die in einer gesunden Pflege des öffentlichen Geisteslebens zur Entwicklung kommen müssten: sie finden nicht den Weg in die sozialen Einrichtungen, in denen der moderne Mensch lebt. Diese Einrichtungen erdrücken die freie Entwicklung des individuellen Menschen. Von zwei Seiten her macht sich diese Unterdrückung geltend. Von der Seite des Staates und von derjenigen des Wirtschaftslebens. Und der Mensch stürmt bewußt oder unbewußt gegen die Bedrückung an. In diesem Anstürmen liegt die wirkliche Ursache der sozialen Forderungen unserer Gegenwart. Alles andere, das in diesen Forderungen lebt, ist an die Oberfläche getriebene Welle, die verbirgt, was in den Untergründen der Menschennaturen waltet.] (STEINER, 1962, p. 91, tradução do autor).

Steiner explora uma forma de interação social onde haja espaço para o desenvolvimento evolutivo de individualidades humanas. O elemento fluido da vida não permite esquematismos, exige uma atividade pensante viva que capte o fluxo vital da existência e, a partir deste, encontre a ação necessária para mudar.

Muitos, que se julgam práticos, são precisamente os tais abstratos. Eles não cogitam que a vida pode assumir as mais variadas formas. Ela é um elemento fluido. E quem quer acompanhá-la deve também adequar-se a esta característica fluida em seus pensamentos e sentimentos. As tarefas sociais poderão ser apreendidas somente com tal pensar. (STEINER, 1976, p. 21-22)¹²

A problematização de Steiner em seu ideal de sociedade é a superação de hábitos de pensamento, principalmente aqueles oriundos da visão materialista e aqueles que são modelo do modo burguês de interpretar a vida. O foco crítico de Steiner quanto à transformação da sociedade não está dirigido primeiramente à sociedade, mas aos hábitos de pensamento arraigados que não permitem uma nova compreensão do mundo social.

A questão do conflito de classes sociais é abordada também na trimemoração do organismo social. Porém, o conceito de classe social é nivelador, não revelando o que de fato se passa como subcorrente na consciência do ser humano. Steiner (1962, p. 22) concentra a superação da burguesia não no embate contra a classe dominante, mas no desenvolvimento de um modo de pensar que não pertence ao legado cultural burguês, nem à herança da estratificação social. Neste sentido, a Pedagogia Waldorf não veio para incitar a luta entre classes, mas para superar os problemas da sociedade por um caminho que a crítica materialista não reconhece como caminho. Como a proposta de transformação social de Steiner é um apelo ao autodesenvolvimento e isto implica num processo orgânico, ela tende a ser interpretada como utópica¹³.

¹² [Viele, die sich Praktiker dünken, sind gerade solche Abstraktlinge. Sie bedenken nicht, daß das Leben die mannigfaltigsten Gestaltungen annehmen kann. Es ist ein fließendes Element. Und wer mit ihm gehen will, der muß sich auch in seinen Gedanken und Empfindungen diesem fließenden Grundzug anpassen. Die sozialen Aufgaben werden nur mit einem solchen Denken ergriffen werden können.] (STEINER, 1976, p. 21-22, tradução do autor).

¹³ Steiner (1976, p. 27) problematiza antecipadamente o fato da trimemoração do organismo social ser interpretada como utópica. “Quem encontrar algo utópico neste texto, a este o autor solicita que considere o quão forte se distancia atualmente, com algumas representações que se faz sobre um possível desenvolvimento das relações sociais, da vida real e se deteriora em fanatismo. Por isso, enxerga-se o que foi buscado na realidade verdadeira e na experiência de vida, como neste texto procura-se apresentar, como utopia. Alguém verá nesta exposição, então, algo “abstrato” porque lhe é somente “concreto” o que ele está acostumado a pensar e “abstrato” também o concreto então, se não está habituado a pensá-lo”. [Wer doch etwas Utopistisches in dieser Schrift findet, den möchte der Verfasser bitten, zu bedenken, wie stark man sich gegenwärtig mit manchen Vorstellungen, die man sich über eine mögliche Entwicklung der sozialen Verhältnisse macht, von dem wirklichen Leben entfernt und in Schwärmgeisterei verfällt. Deshalb sieht man das aus der wahren Wirklichkeit und Lebenserfahrung Geholte von der Art, wie es in dieser Schrift darzustellen versucht ist, als Utopie an. Mancher wird in dieser Darstellung deshalb etwas «Abstraktes» sehen, weil ihm «konkret» nur ist, was er zu denken gewohnt ist und «abstrakt» auch das Konkrete dann, wenn er nicht gewöhnt ist, es zu denken.] (STEINER, 1976, p. 27, tradução do autor).

A Pedagogia Waldorf faz parte de um movimento cultural conhecido como *Reformpädagogik*¹⁴ e inclui, entre seus ideais, uma escola acessível a qualquer pessoa, independentemente da classe social à qual pertença (STEINER, 1962, p. 59)¹⁵. Para que individualidades encontrassem espaço cultural e educativo adequado às metas universais humanas, Steiner concebeu a escola Waldorf como uma escola popular¹⁶. Segundo Schneider (2006b, p. 115), este objetivo, concebido no nascimento da Pedagogia Waldorf, não se realizou satisfatoriamente. Ele critica justamente o distanciamento entre teoria e prática nas escolas Waldorf como principal fator desviante da Pedagogia Waldorf em relação aos seus objetivos fundamentais¹⁷.

A partir da idéia genérica de educação livre do Estado e do mercado, Steiner concebe a autoadministração para as escolas Waldorf como processo de encaminhamento e decisão da vida da comunidade escolar. A liberdade, que na trimembração do organismo social está como meta ideal da esfera cultural (macrossocial), espelha-se holograficamente no princípio institucional (mesossocial). A escola é uma parte da esfera cultural e nela liberdade significa o poder de autoadministrar-se. O ideal que vive no todo, na esfera cultural e espiritual, vive também na parte, na instituição.

Uma reconstrução de nossa vida social tem de, por isso, obter força para estabelecer o sistema de ensino autônomo. Se homens não devem mais reger homens da maneira antiga, então tem de ser criada a possibilidade para que o espírito livre em cada alma humana torne-se o condutor da vida de tal maneira enérgico quanto é respectivamente

¹⁴ “*Reformpädagogik* é uma crítica radical relacionada à instituição escola e alimenta uma grande parte de sua identidade a partir da delimitação da “escola regular”. Contra uma didática que pensa a partir de currículo e curso intelectuais, a *Reformschule* aposta na centralização da criança em situação de ensino e aprendizagem” (BREIDENSTEIN, 2008, p. 27). [*Reformpädagogik ist in radikaler Kritik auf die Institution Schule bezogen und speist ein Gutteil ihrer Identität aus der Abgrenzung von der „Regelschule“. Gegen eine von Curriculum und Lehrgang aus denkende Didaktik setzt die Reformschule auf die „Kindzentrierung“ von Lehr-Lernsituation.*]

¹⁵ “As crianças devem ser educadas para o humano e ensinadas para a vida, de modo tal que corresponda à exigência de ser estabelecida para qualquer ser humano, independente de qual classe social ele advém. O que a práxis da vida do presente demanda do ser humano, deve se espelhar na organização desta escola. O que deve atuar como espírito dominante nesta vida, tem que ser estimulado nas crianças através da educação e das aulas.” [*Die Kinder sollen zu Menschen erzogen und für ein Leben unterrichtet werden, die den Anforderungen entsprechen, für die jeder Mensch, gleichgültig aus welcher der herkömmlichen Gesellschaftsklassen er stammt, sich einsetzen kann. Was die Praxis des Gegenwartslebens von dem Menschen verlangt, es muß in den Einrichtungen dieser Schule sich widerspiegeln. Was als beherrschender Geist in diesem Leben wirken soll, es muß durch Erziehung und Unterricht in den Kindern angeregt werden.*] (STEINER, 1962, p. 59, tradução do autor).

¹⁶ “Na escola Waldorf Emil Molt criou ao mesmo tempo uma instituição que corresponde a uma exigência social do presente. Ela é primeiramente a escola popular para filhos dos operários da fábrica Waldorf-Astoria em Stuttgart. Além dessas crianças, há também alunos de outras classes da população, de modo que o caráter da escola popular única é plenamente salvaguardado” (STEINER, 1962, p. 104). [*In der Waldorfschule hat Emil Molt zugleich eine Einrichtung geschaffen, die einer sozialen Forderung der Gegenwart entspricht. Sie ist zunächst die Volksschule für die Kinder der in der Waldorf-Astoria-Fabrik in Stuttgart Arbeitenden. Neben diesen Kindern sitzen auch diejenigen anderer Bevölkerungsklassen, so daß der Charakter der Einheits-Volksschule voll gewahrt ist.*] (Tradução do autor)

¹⁷ Por um lado, as escolas Waldorf são criticadas justamente por desviarem-se de seu objetivo social fundamental e por não superarem a orientação burguesa. Por outro lado, a realidade é ampla e há situações que merecem um estudo de caso para que conclusões não se generalizem, como por exemplo, a iniciativa social Associação Monte Azul, que aplica os princípios da Pedagogia Waldorf em favelas de São Paulo. Ver em referências (CRAEMER, 2008).

possível nas individualidades humanas. Este espírito não se deixa oprimir. Instituições que querem regular o sistema escolar do mero ponto de vista de uma ordem econômica seriam a tentativa de tal opressão. Esta faria com que o espírito livre se revoltasse permanentemente a partir de seus fundamentos naturais. (STEINER, 1962, p. 30).¹⁸

A autoadministração é a incorporação de um ideal republicano. A escola Waldorf foi pensada como república de professores, sem alguma instância superior fora dela para a tomada de decisões. Outro fator agregado é a não separação entre quem administra e quem leciona. “O sistema de educação e de ensino, do qual toda vida espiritual brota, tem que ser submetido à administração daqueles que educam e ensinam.” (STEINER, 1976, p. 10)¹⁹. A escola Waldorf é projetada como espaço cultural para fomentar o autodesenvolvimento das pessoas que dela participam. A configuração institucional da escola Waldorf teve a intenção de proporcionar um espaço adequado à essência humana, que não repetisse o autoritarismo do passado e que fosse aberto aos novos anseios no processo de desenvolvimento humano. A liberdade de uma individualidade requer uma forma de ensino autônoma e, por isso, uma administração da vida escolar que corresponda a estes princípios.

Uma relação saudável entre escola e organização social existe somente se à última são aduzidas disposições humanas individuais novas formadas num desenvolvimento desimpedido. Isto só pode acontecer se a escola e o sistema educacional estiverem situados dentro do organismo social sobre a base da sua autoadministração. (STEINER, 1962, p. 26).²⁰

Um aspecto é como a escola Waldorf foi idealizada em seu nascimento e primeiros anos de existência, outro aspecto é como esta idéia foi sendo interpretada e formatada na prática ao longo do processo histórico. A praticidade e a efetividade do ideal da autoadministração podem ser questionadas. Preparar professores acumulando responsabilidades em funções profissionais como administrar e lecionar é um grande desafio. Administração e ensino são dois campos que exigem, cada um a seu modo, um conhecimento especializado. A trimembração do organismo social é apenas uma idéia geral da sociedade ampla. Ela apenas aponta princípios para o todo. Bauer

¹⁸ [Ein Neuaufbau unseres gesellschaftlichen Lebens muß daher die Kraft gewinnen, das selbständige Unterrichtswesen einzurichten. Wenn nicht mehr Menschen über Menschen in der alten Art „regieren“ sollen, so muß die Möglichkeit geschaffen werden, daß der freie Geist in jeder Menschenseele so kraftvoll, als es in den menschlichen Individualitäten jeweilig möglich ist, zum Lenker des Lebens wird. Dieser Geist läßt sich aber nicht unterdrücken. Einrichtungen, die aus den bloßen Gesichtspunkten einer wirtschaftlichen Ordnung das Schulwesen regeln wollten, wären der Versuch einer solchen Unterdrückung. Sie würde dazu führen, daß der freie Geist aus seinen Naturgrundlagen heraus fortdauernd revoltieren würde.] (STEINER, 1962, p. 30, tradução do autor).

¹⁹ [Das Erziehungs- und Unterrichtswesen, aus dem ja doch alles geistige Leben herauswächst, muß in die Verwaltung derer gestellt werden, die erziehen und unterrichten.] (STEINER, 1976, p. 10, tradução do autor).

²⁰ [Ein gesundes Verhältnis zwischen Schule und sozialer Organisation besteht nur, wenn der letzteren immer die in ungehemmter Entwicklung herangebildeten neuen individuellen Menschheitsanlagen zugeführt werden. Das kann nur geschehen, wenn die Schule und das Erziehungswesen innerhalb des sozialen Organismus auf den Boden ihrer Selbstverwaltung gestellt werden.] (STEINER, 1962, p. 26, tradução do autor).

(2006, p. 166) questiona a transferência do que Steiner validou no macrosocial para a dimensão institucional, no mesossocial²¹. A autoadministração pode ser facilmente confundida como forma de gerenciar uma escola sem hierarquia. O direito de todos em expressar sua opinião e ponto de vista não significa que todos possuam o mesmo nível de responsabilidade, nem efetuem tomadas de decisão.

Uma comparação entre os ideais de Steiner - em relação à educação e sociedade - com os ideais freireanos gera um leque de convergências e divergências. Por um lado, olhar a tirania do mercado como um mal a ser superado, é uma convergência com as ideias de Freire. Por outro lado, na visão de sociedade como um todo, o legado marxista em Freire diverge do posicionamento steineriano. Para Steiner, a solução para a questão social tem sua fonte na teoria do conhecimento, esta é a baliza para as ideias de transformação de sociedade. Neste sentido, a cota materialista-dialética em Freire não se aproxima dos fundamentos fenomenológicos de Steiner. A afinidade entre ambos está no não servilismo da educação às necessidades mercantilistas. A contraposição ao neoliberalismo é um posicionamento claro em Freire²². Para ele, o desafio da pedagogia crítica é evitar a adaptação dos educandos à sociedade e ao mercado. As reflexões sobre o papel da pedagogia de Freire no século XXI indicam esta meta.

Hoje [...] os educadores têm uma nova responsabilidade, que é a de se constituírem em críticos da cultura, e a educação deveria, então, constituir-se em uma esfera pública de deliberação, um teatro de deliberação pública que não seja controlado nem pelo Estado, nem pelo mercado. Isto é, um dever, um compromisso e uma promessa de uma educação utópica na promoção de uma democracia radical. (TORRES, 2008, p. 51).

O instrumento contra a adaptação do ser humano aos preceitos do mercado que atentam contra a vida é a consciência crítica. A preparação dos educandos para enfrentar a conquista de uma posição no mercado de trabalho ocupa grande parte do processo educacional, negligenciando uma série de aspectos pertinentes à existência humana que são deixados de lado. O pensamento freireano leva a uma revisão dos currículos e métodos, da estrutura escolar, da postura dos educadores, de desenvolver uma visão crítica nos educandos e educadores para que a educação não seja mero processo de tornar os seres humanos ajustados.

Uma educação sem a influência do Estado e do mercado é um ideal afim entre os dois autores. Porém, a principal divergência a respeito do macrosocial está na perspectiva de mudanças que conflitam entre reforma radical proposta por Freire e

²¹ “Como o conceito de trimemoração de Steiner foi esboçado para um sistema macrosocial, este pode ser distorcido por uma transferência indevida no mesossocial” (BAUER, 2006, p. 166). [*Da Steiners Dreigliederungsansatz für ein makrosoziales System skizziert wurde, kann dieser durch unsachgemäße Übertragung in das Meso-Soziale verfremdet werden.*] (Tradução do autor). Bauer acrescenta, ainda, que o pensamento a respeito da trimemoração permanece abstrato, pois é apenas transmitido pelos fundadores da escola - a partir dos estatutos - e não é realmente compreendido.

²² “[...] teremos que criticar o neoliberalismo que é o novo demônio dos nossos dias”. (TORRES, 2008, p. 42).

reforma orgânica proposta por Steiner²³. Neste assunto os dois autores trabalham de modos distintos, pois Freire incentiva o engajamento político e Steiner o engajamento pelo desenvolvimento do espírito livre no social.

O foco numa educação popular foi um ideal de ambos. Por caminhos diferentes e perspectiva distinta, Freire construiu sua história conectado à educação popular. Sua filosofia da educação não é outra coisa senão reflexões de sua prática educativa com o povo. Sua principal contribuição foi estimular o desenvolvimento de educadores críticos para questionar um sistema educacional que era para o povo, em vez de com o povo.

A práxis de uma escola autoadministrada está baseada numa relação onde todos possuem o direito de falar. Neste sentido, dar voz a todos os participantes é implantar um permanente exercício da reflexão e da democracia. Uma ponte acessível com o pensamento de Freire está, então, no seu ideal de democracia participativa e não só meramente representativa. O exercício de somente eleger quem possa representar é um momento pontual, porém o exercício de inserir-se no debate coletivo exige que os sujeitos aprendam a se colocar e dar valor aos seus pontos de vista. O ideal de uma escola regida por individualidades livres tem desafios a serem concretizados na prática. Bauer (2006, p. 190-197) identifica como problemas comuns da autoadministração a falta de confiança em liderança, conflitos por falta de uma solidariedade efetiva e de diálogo. A ênfase no fator individual – sem uma compensação no fator solidário – tem um efeito negativo no todo da escola. Quando as decisões são conjuntas, a capacidade de dialogicidade é um fator diferencial qualitativo na condução coletiva. Este ponto de fragilização na concretização dos ideais da Pedagogia Waldorf poderia ser complementado com o pensamento freireano e seu destaque para os desafios que os grupos possuem e que não são resolvidos de forma solitária, mas solidária. Ser individualidade é conhecer o seu diferencial em relação aos outros, porém, conectando-se às necessidades que dizem respeito ao estar e fazer juntos. Evoluir como individualidade requer também o potencial dialógico. Neste sentido, o exercício do individualismo ético encontraria um complemento na proposta freireana. A dialogicidade é a forma de ser junto onde “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença”, ela é a “forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 1996, p. 60). Steiner (1980, p. 88) problematiza o aspecto antissocial no fenômeno do individualismo, quando se esquece de sua dependência em relação ao organismo social e fica limitado ao egoísmo burguês. A proposta de um individualismo ético é a superação desta tendência antissocial.

A crítica de Freire à burocratização das mentes humanas e aos padrões de pensamento burguês exige igualmente uma superação de hábitos mentais²⁴. Apesar

²³ Steiner (1962, p. 46) refuta os agrupamentos partidários. A união entre seres humanos deve girar em torno de valores que partam da ideia de humanidade, e não de interesses particulares que desconhecem ou negligenciam princípios da ética universal.

²⁴ “É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente.” (FREIRE, 1997, p. 9).

da semelhança entre os dois autores em suas críticas à burguesia, há uma diferença na interpretação de como superar este obstáculo. Freire assume, com sua influência marxista, a questão do conflito de classes e este é um lado provocativo que traz ao debate crítico a inclusão social como engajamento em nome da luta por transformação. A crítica social é um elemento comum em Freire e Steiner, porém a condução do diálogo crítico não é igual na questão da diferença entre as classes sociais. Para Steiner, a individualidade é um fator supraclasse social. Este fator de incompatibilidade não aproxima os dois autores.

A trimembração do organismo social no macrosocial como idealização de sociedade é um tema em si, sua transferência para a esfera mesossocial na autoadministração das escolas Waldorf é outra questão em si. Ambas possuem a desvantagem de serem mal consideradas quando a interpretação não parte da teoria do conhecimento de Steiner e sim de pontos de vista subjetivos. Freire e Steiner apresentam certas afinidades na concepção da relação entre educação e sociedade. Entretanto, suas divergências ocorrem devido a pontos até então não superados. A base materialista no pensamento de Freire não se aproxima da proposta de superação do materialismo, presente em Steiner em toda sua obra. A compreensão da trimembração do organismo social tem como requisito uma teoria do conhecimento que concebe uma transformação estético-orgânica do social. Esta transformação estético-orgânica do social está baseada numa prática do individualismo ético. O conceito de individualidade (espírito livre) é o referencial principal em Steiner e amplia-se em sua problematização sobre o social. O conceito de individualidade continua sendo o ponto de não aproximação com o pensamento freireano, mesmo quando ambos abordam a questão social. Entretanto, a ênfase freireana na solidariedade e dialogicidade é um elemento necessário ao exercício do individualismo ético e, neste sentido, ambos os autores têm um campo em comum.

O princípio da liberdade tem suas implicações no macro e mesossocial, inspirando o ideal de uma escola autoadministrada e livre de influências estatais e econômicas. No âmbito microsossocial, o mesmo princípio é incorporado na ideia de maiêutica. Como Freire e Steiner propõem uma renovação social, eles exploram a possibilidade do novo através de um processo que permita o surgimento de um modo de estar e agir no mundo que não repita as tendências coercivas do passado. Isto implica numa qualidade de um processo interacional maiêutico e que será explorado a seguir.

LIBERDADE COMO PROCESSUALIDADE INTERACIONAL MAIÊUTICA

Educar para a liberdade não pode ser entendido como um objetivo pré-fixado, pois se a liberdade for formalmente definida, ser livre significaria a condição coerciva de atingir o tal objetivo formalizado. Seríamos obrigados a ter que alcançar tal objetivo formalizado, contradizendo o princípio da liberdade. “Não pode haver uma educação para a liberdade porque toda liberdade inculcada não é liberdade alguma.

Educação pode somente livrar de coerções que impedem o nascimento da liberdade.” (VEIGA, 2006, p. 36)²⁵. A liberdade individual em Steiner e a liberdade social em Freire não são um estado, só dentro da processualidade particular ou coletiva ela vai se estabelecendo. A relação entre o seu conceito na existência – particular e interacional – e seu conceito na área pedagógica estabelece esta como preparadora para aquela; sendo que a última é apenas um caso específico da primeira e ambas estão intrinsecamente interligadas.

Preparar para a liberdade significa conceber uma série de experiências educacionais que possibilitam o desenvolvimento de capacidades que atendem às necessidades de autorrealização. Preparação está dentro da própria processualidade, ou seja, não há alguém completamente pronto, todos os seres humanos estão se preparando. Freire e Steiner partem da incompletude do ser humano e veem a educação como dinamizadora de um gradual aperfeiçoamento que não acaba. A diferença entre cada ser humano é o grau de preparação já conquistado ou o afincamento em conquistá-lo, pois vinculado à preparação está a aquisição de uma consciência da responsabilidade para então agir. Neste sentido, toda e qualquer forma de educação não garante liberdade alguma e a Pedagogia Waldorf não é exceção, pois garantias partem de certezas que não cabem no conceito de liberdade. Como o papel da educação pode ser compreendido em relação à liberdade humana? Como auxiliadora de algo que está sempre nascendo. Ajudar a nascer é ser parteira e não a presunção de levar a fama de ser a mãe ou de ser o pai (dessa liberdade). O papel da educação para a liberdade é mais humilde, pois pode no máximo colaborar para vinda do que quer nascer. Este papel da educação como ajudante no processo de nascimento, ou de parteira, é conhecido como maiêutica socrática. O sentido de maiêutica socrática ganha diferentes conotações em Freire e Steiner, que são oriundas de seus pontos de partida distintos, o social e o individual respectivamente.

A Pedagogia Waldorf tem o objetivo de ser uma educação maiêutica, cujo modo de atuar pedagogicamente parte de um conhecimento antropológico que inclui o processo evolutivo inter-relacionado das dimensões físicas, psicológicas e mentais (corpo, alma e espírito). O processo maiêutico tem a pretensão de ajudar a criar condições para o autodesenvolvimento da individualidade consciente. “O princípio fundamental de uma pedagogia integral e orientada à maioria consiste na maiêutica socrática: o criar condições de aprendizado e desenvolvimento para um aprender autodescobridor no sentido de uma parteira da personalidade que nasce.” (SCHNEIDER, 2006a, p. 310)²⁶.

Para compreender isto na especificidade da Pedagogia Waldorf é necessário incluir o processo fenomenológico evolutivo da consciência que se realiza em setênios

²⁵ [Eine Erziehung zur Freiheit kann es nicht geben, weil jede anerzogene Freiheit keine Freiheit ist. Erziehung kann nur von Zwängen freihalten, die eine Geburt der Freiheit verhindern.] (VEIGA, 2006, p. 36, tradução do autor).

²⁶ [Das Grundprinzip ganzheitlicher und auf Mündigkeit ausgerichteter Pädagogik besteht in der sokratischen Maieutik: dem Schaffen von Lern- und Entwicklungsbedingungen für selbstentdeckendes Lernen im Sinne einer Geburtshilfe der werdenden Persönlichkeit.] (SCHNEIDER, 2006a, p. 310, tradução do autor).

durante toda a vida do ser humano. A criança e o jovem passam por três no período escolar e estes níveis de consciência são considerados na Pedagogia Waldorf como etapas que seguem o princípio da metamorfose, baseado na fenomenologia de Goethe. O autodesenvolvimento em si é a autorrealização individual que, com o sufixo “auto”, pressupõe que não há receitas. Entender o autodesenvolvimento só é possível por autodescoberta, pois o processo é único, não é possível compará-lo a de nenhum outro. Por isso a liberdade não tem forma definida, não há prescrição sobre como alguém deve ou não se autodesenvolver, senão já não seria “auto”. A liberdade é o processo de conquista da identidade da individualidade, de uma identidade que não foi herdada nem cunhada no passado. Esta identidade é desconhecida, ela quer vir à tona, este é o sentido de evolução em Steiner.

A Pedagogia Waldorf tem o objetivo de apenas preparar o nascimento. A fecundação, a gestação e a parição para este nascimento não são alçada da Pedagogia Waldorf. Na vida adulta, autodesenvolvimento implica na assunção por si mesmo do processo global, é autofecundação, autogestação e autopartejamento. A educação Waldorf é idealizada como processo para capacitar o indivíduo a realizar estes três processos por vontade própria, a partir de suas experiências na vida. A analogia sobre a parteira e momento de nascimento, emprestada da realidade natural, quando transposta à educação e com foco na criança e no jovem, pede por um deslocamento no tempo, já que prepara para o nascimento no processo escolar, mas a fecundação, a gestação e a parição ocorrem no processo da vida, depois do papel de parteira. Entretanto, professoras e professores, enquanto preparam seus estudantes, estão vivendo seus próprios processos de autodesenvolvimento. Neste sentido, os educadores são educandos, só que o nível consciente de aprendizado ocorre em outra dinâmica. Neste ponto é possível uma ponte com o pensamento freireano. Romanelli (1996, p. 608) assinala a interação maiêutica como elemento comum entre ambos os autores. “‘Conhecer a si mesmo’ e ‘cuidar de si mesmo’ são máximas educativas para Freire e Steiner pois o professor que se autoconhece pode oferecer mais ao aluno”.

A maiêutica socrática em Freire é a maneira de conduzir a interação social de modo tal que uma consciência não se imponha sobre outra, transferindo conteúdos enquanto a outra apenas os recebe. Este diálogo maiêutico visa a problematização de tendências do social onde sujeitos foram subjugados a interpretar o mundo apoiados em prescrições. Como intercalado à problematização da subjugação há a intenção de transcender o medo da liberdade ou o medo da reação de quem está acostumado a oprimir, há um jogo de forças entre a conservação do modo interacional e um impulso para renová-lo. A consciência que só entende que os problemas permanecem como eles sempre foram, não consegue ser crítica, ou seja, de dinamizar-se dialeticamente com o novo sempre possível, denominado por Freire de inédito viável. A maiêutica socrática torna-se o exercício livre de mentes para criar no diálogo a tarefa conjunta que proporciona um modo de interação social que supera a opressão e configura nova forma social necessária ao desenvolvimento do grupo. Não há receitas, este princípio Freire lembrou até o fim da vida. O princípio libertador só pode ser reinventado. A

transcendência não é só na consciência, é também ação no mundo. Na unidade reflexão e ação, o inédito viável é vivido como dor. Daí a expressão freireana de partejamento, que exige coragem diante de quem está ciente do processo difícil e necessário de trazer a renovação a qualquer esfera interacional. “Não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. O conflito parteja a nossa consciência. Negá-lo é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social. Fugir a ele é ajudar a preservação do *status quo*.” (FREIRE, 1997, p. 42). A maiêutica em Freire é a própria condução do diálogo em conexão com a realidade. Andreola (2006, p. 22) enfatiza que a maiêutica freireana não possui um caráter individualista, onde o educando extrairia o conhecimento de sua mente, porém tem um caráter intersubjetivo.

A interação com caráter maiêutico pode ser analisada sob três aspectos na Pedagogia Waldorf: na relação professor e estudantes, professor e familiares, e professores entre si. A autoeducação do professor é o elemento articulador para dinamizar o processo interacional nestas três formas de relação.

O encontro entre professor e estudante lança a contínua questão para aquele de como interagir com este para o aprendizado e desenvolvimento autodeterminado deste. Por isso, a fenomenologia do desenvolvimento humano é um pilar central como ferramenta aos docentes em sua tarefa educacional. Uma peculiaridade do universo Waldorf é a incorporação de uma linguagem imagética do professor, como ponte a ser construída para inspirar o ser do educando a autodesenvolver-se. Este pressuposto adquire diferentes facetas de acordo com a fase que os educandos se encontram. Na conjuntura pós-moderna, com as crianças absorvendo cada vez mais cedo uma relação abstrata com o mundo e uma linguagem representacional da realidade, este ideal Waldorf não pode ser considerado radicalmente. Entretanto, a linguagem imagética é o ser da consciência da criança – até o segundo setênio – que, ao ser explorada no campo educacional, estabelece uma interação maiêutica que respeita o ser da infância.

A dimensão do autodesenvolvimento de cada estudante é exclusivamente única, lançando aos docentes um processo de observação, descrição e julgamento que respeita as fases de individualização e socialização do ser que vem ao mundo. A proporção desta dimensão é o encontro do modo particular com inúmeros fatores como herança biológica e sócio-cultural, estilo de vida familiar e modo de contato com o mundo realizado fora da escola. A noção de respeito ao ser da criança é uma forma de interagir sem que o professor tenha que impingir algo, é um ideal e faz parte do processo de autoeducação do professor para conquistar esta capacidade. O objetivo é estabelecer um modo de interagir onde os estudantes descubram seu caminho próprio de aprender, sem que a educação oprima sua expressividade inerente. Entre o que sempre foi e o novo que quer ser há o despertar da criatividade para conciliar os dois.

O aprender tem que ser mais e diferente do que a assunção de tradições, isto é experimentar, testar e aperfeiçoar junto com a permanente procura por novos caminhos e possibilidades inesgotáveis. Metodicamente isto é instaurado por um

processo de autoaprendizado, como - por exemplo - o texto condutor (Leittext), e por uma relação de instrutor reservada. O instrutor torna-se assim um orientador de aprendizado que presta ajuda de parceiro pedagógico na procura da própria solução. O método socrático de partejamento é o único instrumento-guia do instrutor que realmente não prejudica a capacidade de julgamento que se desenvolve no educando. (SCHNEIDER, 2006c, p. 103).²⁷

O universo infantil permanece intocado nas obras de Freire e provavelmente elas não colaborariam diretamente nesta questão específica da Pedagogia Waldorf. Na interação dos professores entre si o exercício maiêutico só se estabelece quando os dialogantes não operam com preconceitos ou julgamentos fixados em relação à condução do rumo da comunidade escolar. Este fator é de suma importância nas escolas Waldorf, pois a maioria delas é autoadministrada. Como a perspectiva de cada um e a correspondente noção entre o que deve permanecer como está e o que deve mudar diferem um do outro, de acordo com a subjetividade dos participantes, este é um fator gerador de conflitos. A administração dos conflitos torna-se o principal elemento determinante do sucesso ou não na tomada de decisões que abrangem a vida escolar. A problematização freireana poderia ser de grande importância, pois toca no ponto frágil das relações de poder entre seres humanos. O ideal de autoeducação dos professores requer a consideração crítica sobre a questão do poder. Steiner concebeu uma idéia de escola onde as determinações são exercidas a partir de impulsos internos à comunidade escolar e não coerções externas. O sucesso ou não desta condução coletiva depende da conscientização de todos.

Na interação entre professores e familiares a dialogicidade toma outra dimensão, de acordo com o grau de interesse dos familiares na concepção educacional Waldorf, do nível de consciência em relação a este e do correspondente nível de envolvimento na educação dos filhos. Como cada criança tem um universo familiar com características únicas, a dialogicidade professor e familiares incorpora inúmeros matizes. A modernidade é um processo de instalação da impessoalidade entre seres humanos e a pós-modernidade é a manifestação aguda daquela. Recuperar a pessoalidade é a tentativa de transpor tendências negativas já incorporadas no tecido social. A maiêutica entre professor e familiares só é possível quando o ideal de autoeducação é assumido por ambos os lados. A dialogicidade para administrar afinidades e desafinidades tem seu sucesso na reciprocidade, em nome do processo de desenvolvimento da criança ou jovem, e tem seu insucesso nas incompatibilidades não superadas entre os adultos. O contributo freireano de aceitação humana para

²⁷ [*Lernen muss mehr und Anders sein als die Übernahme von Traditionen, nämlich ein Erproben, Überprüfen und Verbessern gepaart mit der ständigen Suche nach neuen Wegen und unausgeschöpften Möglichkeiten. Methodisch wird dies durch Selbstlernverfahren, wie z.B. den Leittext, eingeleitet und durch ein zurückhaltendes Ausbilderverhalten. Der Ausbilder wird dadurch zum Lernberater, der pädagogische Geburtshilfe beim Finden der eigenen Lösung leistet. Die sokratische Methode der 'Geburtshilfe' ist das einzige 'Führungs'-Instrument des Ausbilders, das die sich entwickelnde Urteilsfähigkeit des Auszubildenden wirklich nicht beeinträchtigt.*] (SCHNEIDER, 2006c, p. 103, tradução do autor).

configuração de uma reformulação de valores pautada na diversidade poderia ser de suma significância neste campo das relações humanas.

CONCLUSÃO

A trimembração do organismo social como ideia de sociedade apresenta configurações bem distintas nas dimensões macro e mesossocial. Seu fundamento principal é uma teoria do conhecimento fenomenológica que embasa a ideia de individualidade em Steiner. Esta é a principal divergência em relação a Freire, que tem como ponto de partida a intersubjetividade. Entretanto, apesar de possuírem pontos de partida diametralmente opostos, os autores apresentam certas afinidades na concepção da relação entre educação e sociedade. Porém, a base materialista no pensamento de Freire não se aproxima da proposta de superação do materialismo, presente em Steiner em toda sua obra. A transformação da sociedade incorporada na trimembração do organismo social parte de uma fundamentação epistemológica que concebe uma reformulação estético-orgânica do social. Esta transformação estético-orgânica do social apoia-se numa prática do individualismo ético. Apesar das perspectivas opostas, elas apresentam um caráter mutuamente complementar, pois o destaque freireano ao âmbito humano dialógico e solidário traz à tona necessidades do exercício de um individualismo ético.

Uma educação para a liberdade significa para Freire e Steiner que a educação não deve ser dirigida nem pelo Estado, nem pelo mercado. Os fundamentos teóricos freireano e steineriano têm um desdobramento convergente neste ponto. Outra possibilidade de afinidade está na ideia de escola autoadministrada que configura uma república de professores. A democracia participativa está incorporada a uma autoadministração escolar.

A concepção de liberdade em Freire e Steiner pressupõe a compreensão de processualidade em sua realização no mundo. Ambas as perspectivas trabalham com a ideia de superação dos determinismos, exploram a possibilidade do inusitado. A relação maiêutica como condutora e facilitadora de processos que permitam o nascimento de um novo modo de estar e agir no mundo está presente na concepção de educação dos dois autores. O ser humano é incompleto e no seu processo de completamento está seu curso evolucionário. A maiêutica é a postura de ajuda para que o novo, que precisa se fazer presente, tenha condições de vir à tona, tanto em processos individuais como sociais. Apesar das perspectivas diferenciadas entre Freire e Steiner, ambos pautaram-se numa processualidade interacional que explora o inusitado no ser humano.

BACH JUNIOR, Jonas; VEIGA, Marcelo; STOLT, Tânia. Education, freedom and society in Paulo Freire and Rudolf Steiner. *Educação em Revista*, Marília, v. 13, n.1, p. 47-62, Jan.-Jun. 2011.

ABSTRACT: This article presents the similarities and differences between Paulo Freire and Rudolf Steiner in their conceptions of education, freedom and society. The analysis covers the macro, meso and micro level. The threefolding of the social organism is the Steiner's conception of society that is based on the concept of individuality and has his own epistemological foundations. In the macro perspective, the authors converge on the relationship between education and freedom as independence of state and market. At meso-social level - institutional - the Steiner's idea of a self-governing school has affinity with the democratic ideals of Freire. In micro-social interaction there is the highest affinity between the authors in education for freedom as maieutic process, but with different points of view.

KEYWORDS: Education. Freedom. Maieutic. Threefolding of social organism

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino. Educação e diálogo na perspectiva de Freire. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 19-34, jan./jun. 2006.

BAUER, Horst P. Zur Ethik selbstverwalteter Organisationen – Anspruch und Realität von Schulen und Einrichtungen in freier Trägerschaft. In: BAUER, Horst Philipp; SCHNEIDER, Peter (Ed.). *Waldorfpädagogik: perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006. p.129-234

BREIDENSTEIN, Georg. Reformpädagogik und qualitative Schulforschung: Anwendungsgebiete, Risiken und Nebenwirkungen. In: BREIDENSTEIN, Georg; SCHÜTZE, Fritz. (Org.). *Paradoxien in der Reform der Schule: Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. p.14-32

CRAEMER, Ute. *Transformar é possível: A Associação Comunitária Monte Azul entre desafios e conquistas*. CRAEMER, Ute; IGNACIO, Renate K. (Org.). São Paulo: Petrópolis, 2008.

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

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

KIERSCH, Johannes. *Freie Lehrerbildung: zum Entwurf Rudolf Steiners*. Stuttgart (Alemanha): Verlag Freies Geistesleben, 1978.

MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

ROMANELLI, Roselly Aparecida. Paulo Freire e Rudolf Steiner: quando os caminhos do conhecimento se encontram. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p. 605-610

SCHNEIDER, Peter. Lehrerbildung auf der Grundlage eines freiheitlichen Menschenbildes. In: BAUER, Horst Philipp; SCHNEIDER, Peter (Ed.). *Waldorfpädagogik: perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006a. p. 297-322

_____. Ursprung und Ziel der Waldorfschule: Eine notwendige Besinnung. In: BAUER, Horst Philipp; SCHNEIDER, Peter (Ed.). *Waldorfpädagogik: perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006b. p.105-128

_____. Waldorfpädagogik als mitteleuropäische Kulturimpuls. In: BAUER, Horst Philipp; SCHNEIDER, Peter (Ed.). *Waldorfpädagogik: Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006c. p.45-104

STEINER, Rudolf. *Zur Dreigliederung des sozialen Organismus: Gesammelte Aufsätze 1919-1921*. Stuttgart (Alemanha): Verlag Freies Geistesleben, 1962.

_____. *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1976.

_____. *Die soziale Frage als Bewusstseinsfrage: acht Vorträge, gehalten in Dornach zwischen dem 15. Februar und 16. März 1919*. Dornach (Suíça): Rudolf Steiner Verlag, 1980.

TORRES, Carlos Alberto. Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto et al. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. Apresentação Jason Mafra. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p.41-56

VEIGA, Marcelo da. Die Diskursfähigkeit der Waldorfpädagogik und ihre bildungsphilosophischen Grundlagen. In: BAUER, H. P.; SCHNEIDER, P. (Hrsg.). *Waldorfpädagogik – Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*. Frankfurt (Deutschland), Peter Lang, 2006. p.15-44