

**UFRRJ  
INSTITUTO DE FLORESTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS DE  
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

**DISSERTAÇÃO**

**O modelo dinâmico do desenvolvimento: contribuição da pedagogia social de base Antroposófica para intervenções sociais**

**DÉBORA ALVES DE ALMEIDA**

**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE FLORESTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS DE  
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

**O MODELO DINÂMICO DO DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÃO  
DA PEDAGOGIA SOCIAL DE BASE ANTROPOSÓFICA PARA  
INTERVENÇÕES SOCIAIS**

**DÉBORA ALVES DE ALMEIDA**

*Sob a orientação do Professor*  
**Robson Amâncio**

Dissertação submetida como requisito  
parcial para obtenção do grau de **Mestre  
em Ciências**, no Curso de Pós-Graduação  
em Práticas de Desenvolvimento  
Sustentável

Rio de Janeiro, RJ  
Dezembro de 2016

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A447m Almeida, Debora Alves de, 1973-  
O Modelo Dinâmico do Desenvolvimento: contribuição da Pedagogia Social de base Antroposófica para intervenções sociais. / Debora Alves de Almeida. - 2016.  
52 f.: il.

Orientador: Robson Amâncio. Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa De Pós-Graduação Em Práticas De Desenvolvimento Sustentável - PPGPDS, 2016.

1. Metodologia. 2. Pedagogia Social de base Antroposófica. 3. Desenvolvimento. 4. Extensão Rural. 5. Mudança Social. I. Amâncio, Robson, 1961-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa De Pós-Graduação Em Práticas De Desenvolvimento Sustentável - PPGPDS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE FLORESTAS**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS EM**  
**DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

**DÉBORA ALVES DE ALMEIDA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção de grau de **Mestre em Ciências**, no Curso de Pós-Graduação em Práticas em Desenvolvimento Sustentável.

**DISSERTAÇÃO APROVADA EM 12/012/2016**

Banca Examinadora

---

Robson Amâncio, Prof. Dr. UFRRJ (Orientador)

---

Nilton Sousa da Silva, Prof. Dr. UFRRJ (Membro Interno)

---

Cristhiane Oliveira da Graça Amâncio, Prof. Dra. EMBRAPA  
(Membro Externo)

Para Jacques  
com minha gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Ao me lançar na aventura de navegar pela pesquisa não fui uma marinheira solitária. A jornada só foi possível graças a existência de um porto seguro, companheiras e companheiros de viagem, mensagens flutuantes recebidas de além mar e um sol brilhante para iluminar meu interior, a terra e o mar.

Minha gratidão a todos que me ajudaram, em especial:

Jacques Uljeé, a quem dedico este trabalho. Parceiro, mentor e inspiração na minha trajetória profissional.

Companheiras de trabalho e vida: Mariana de Paiva Antônio, Liliana Pires e Fernanda Basso, cada uma a sua maneira parceiras fundamentais: inspiração Antroposófica, escrita coerente e pé no chão foram as qualidades que vocês me trouxeram. Além dos importantes aprendizados vindos da prática e partilhados com generosidade.

Colegas do Núcleo Maturi, especialmente os contemporâneos da minha geração - com quem trabalhei e aprendi sobre a Pedagogia Social: Rodrigo, Hare, Hermanus, Regina, Bete, Josefina, Barbara, Beto, Rhauna, Jos, Mari, Fernanda e Lili. E mais especialmente ao Jos, pela sempre tão generosa atenção aos meus pedidos durante a pesquisa.

Envolvidos na minha trajetória profissional: extrativistas, agricultores, ambientalistas, gestores públicos, lideranças sociais e toda diversidade amazônica que representam e são o motivo do meu trabalho.

Turma quatro do PPGPDS, gente de talento!

Robson Amâncio pela compreensão nos momentos de tempestade e orientação na navegação.

Amigos do Acre que são sempre fonte de alegria e estímulo, e especialmente Mariana Pantoja, Leila Hoffmann, Bia Saldanha, Olga Thaumaturgo e Anna Rosa Oliveira que com sua amizade e palavras seguraram na minha mão para prosseguir.

Almeidas e Meneses, minha família amada que compreendeu minha escolha, incentivou, deu colo e segurou as pontas na minha ausência.

Aos irmãos marinheiros e à Rainha da Floresta, minha guia sempre.

Ao Luis, meu porto seguro e Lara, minha alegria.

## **BIOGRAFIA**

Engenheira Agrônoma formada pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1991-1995), com experiência de 20 anos em processos de desenvolvimento na Amazônia, onde residi até 2010.

O primeiro emprego no Sindicato de Trabalhadores Rurais de Ouro Preto D'Oeste revela um pouco da minha busca profissional: apoiar pessoas e grupos em seus processos de desenvolvimento num contexto de inclusão social e conservação ambiental. O meio para isso era a agrofloresta, que depois me levou ao Acre para trabalhar no Parque Zoobotânico da Universidade Federal do Acre. Pelo caminho, percorri o viés da participação social em políticas públicas como forma de assegurar voz e direitos às populações tradicionais. E assim, ainda em começo de carreira trabalhei no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura – IICA e Ministério do Meio Ambiente.

Em 2003 conheço o Núcleo Maturi e a Pedagogia Social de base Antroposófica, que descortinam uma nova abordagem de trabalho e ser profissional. Como consultora desenho e facilito processos de desenvolvimento comunitário e organizacional; sistematização e aprendizagem; formação de formadores e lideranças; diálogo e participação social; governança de cadeias de valor da sociobiodiversidade.

Foi com base nas experiências dessa fase da vida que surgiu a presente pesquisa. Posso dizer que sou uma consultora que se aventurou na academia, enfrentando todos os limites desse novo e desconhecido campo pelo interesse e necessidade de aprofundar o fazer técnico e a fundamentação teórica.

Atualmente moro no Rio de Janeiro e junto com a pesquisa nasceu também a Lara.

## RESUMO

ALMEIDA, Débora Alves de. **O Modelo Dinâmico do Desenvolvimento: contribuição da Pedagogia Social de base Antroposófica para intervenções sociais.** 2016. 52p. Dissertação (Mestrado em Práticas em Desenvolvimento Sustentável). Instituto de Florestas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016

A complexidade em que se inserem as intervenções sociais tem exigido dos profissionais novas habilidades e abordagens metodológicas. A situação pede um agente de mudança, capaz de lidar com processos onde ele mesmo e aqueles com os quais trabalha sejam sujeitos capazes de perceber a situação num movimento entre a totalidade e suas partes, para não só compreendê-la, mas também participar ativamente da construção de uma nova realidade. E mais, percebe-se os limites de intervir sobre as condições socioambientais de forma isolada ao que se passa com os indivíduos. Ou dito de outra forma, não há como buscar mudanças externas, sem, no entanto, dispor-se a mudanças interiores. Integrar as dimensões objetivas e subjetivas do desenvolvimento levaram Bernard Lievegoed a desenvolver uma abordagem denominada como Pedagogia Social, segundo a qual os indivíduos devem ser capazes de se perceberem internamente, e também de compreenderem o mundo e agir nele de forma crítica. Com base nessa fundamentação de origem Antroposófica foi desenvolvido o Modelo Dinâmico do Desenvolvimento, cuja ideia central é de que a dinâmica do desenvolvimento acontece na interface dos indivíduos e do contexto em que se inserem a partir de quatro processos interdependentes sumariamente definidos como: caracterização da situação, definição de objetivos de mudança nos indivíduos e seu contexto, tomada de iniciativas específicas de mudança nos dois âmbitos e integração dos resultados no dia-a-dia. Embora os resultados do Modelo sejam reconhecidos, o problema de pesquisa identificado foi de que o referencial tem um alcance limitado por persistirem lacunas para sua plena compreensão. Assim, foi realizada uma pesquisa de cunho exploratório baseada em estudo bibliográfico, documental e entrevistas que integrassem teoria e aprendizados práticos para a consolidação desse referencial de forma a torná-lo mais acessível aos profissionais que pretendem conduzir intervenções sociais verdadeiramente transformadoras.

**Palavras-chave:** Metodologia. Pedagogia Social de base Antroposófica. Desenvolvimento. Extensão Rural. Mudança Social.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Débora Alves de. **The Dynamic Model of Development: Anthroposophic-based Social Pedagogy contributions for social interventions.** 2016. 52p. Dissertation (Master Science in Development Practice). Instituto de Florestas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016

The complexity in which social interventions are inserted has demanded new methodological skills and approaches. The situation requests a change agent, capable to deal with processes where him or herself and also those involved and engaged in the intervention are able to perceive the situation moving from totality to the parts, not only for understanding it but also to actively participate in the building of the new reality. It is also perceived the limits to intervene over the social environmental conditions in an isolated fashion from what is going on with individuals. Putting in a different way, there are no ways to seek for external changes without being open to interior changes. To integrate the objective and subjective dimensions of development has lead Bernard Lievegoed to develop an approach called Social Pedagogy, by which the individuals must be able to perceive themselves internally, and also understand the world and act upon it in a critical manner. Based on this Anthroposophic-based grounding, it has been developed the Dynamic Model of Development, whose central idea is that the development dynamics take place in the interface of individuals and the context in which they are inserted considering four independent processes defined as: situation assessment, definition of change objectives for the individuals and for the context, decision making on specific change driven initiatives in both levels and integration of outcomes into day to day actions. Although the results of the Model are known, the identified research problem was that the framework has limited outreach as gaps for its full comprehension still persist. Therefore, an explanatory based research was undertaken focused on a literature and documental review as well as interviews to integrate theory and practical learning to consolidate this conceptual framework so as to make it more accessible to professionals that intend to undertake truly transforming social interventions.

**Key words:** Methodology. Anthroposophic-based Social Pedagogy. Development. Rural Extension. Social Change.

# SUMÁRIO

## 1. INTRODUÇÃO

1.1 O contexto das intervenções sociais na Amazônia e o encontro com a Pedagogia Social .....	8
1.2 Pedagogia Social e Antroposofia: considerações iniciais .....	11
1.3 Um pouco de história sobre o objeto de estudo .....	12
1.4 Objeto de estudo: o modelo dinâmico do desenvolvimento .....	13
1.5 O Núcleo Maturi: trajetória e atuação na Amazônia .....	16
1.6 Objetivos da pesquisa .....	18

## 2. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA ..... 20

## 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA À LUZ DA ANTROPOSOFIA

3.1 Características e desafios do nosso tempo .....	24
3.2 Fenômeno e dinâmica do desenvolvimento .....	25
3.3 A trimembração do organismo social e a lei social principal .....	27
3.4 Desenvolvimento do indivíduo .....	31
3.4.1 Imagem humana .....	31
3.4.2 O caminho social pedagógico de desenvolvimento individual .....	34

## 4. MODELO DINAMICO DO DESENVOLVIMENTO

4.1 O profissional que conduz processos de mudança e desenvolvimento .....	37
4.2 Forças dinamizadoras do desenvolvimento .....	38
4.3 Apresentação revisada do Modelo Dinâmico do Desenvolvimento .....	40

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 48

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 50

## ANEXOS

- A. Roteiro de entrevista individual semiestruturada
- B. Roteiro da oficina
- C. Lista de documentos pesquisados

# 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca atender aos objetivos de um Mestrado Profissional voltado a atuação prática no campo do desenvolvimento sustentável. O trabalho foi dedicado a fundamentar teoricamente a abordagem de intervenção denominada como Modelo Dinâmico do Desenvolvimento, de maneira a contribuir no fazer profissional daqueles que pretendem atuar como agentes facilitadores de processos de mudança.

Na introdução foi feita uma contextualização esclarecendo o ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa. A apresentação do objeto, no caso o referido Modelo, é feita considerando também aspectos históricos. Esta seção é encerrada com os objetivos. Os procedimentos metodológicos são apresentados no segundo capítulo. Passa-se então a fundamentação teórica, que em realidade é um dos eixos centrais do trabalho. O quarto capítulo aborda o segundo eixo da pesquisa: a descrição revisada do Modelo. Finaliza-se com considerações indicativas da continuidade deste trabalho.

## 1.1 O contexto das intervenções sociais na Amazônia e o encontro com a Pedagogia Social

Intervenção social é um nome genérico que foi aqui adotado no sentido de uma ação sistemática voltada a modificar situações sociais (de grupos, organizações, comunidades) para patamares de melhoria nas condições de vida. Podem ser amplas e direcionadas ao desenvolvimento, como também estar circunscritas a aspectos específicos, como: saúde, assistência social, renda, conservação ambiental, emergências, entre outras. Considerando a trajetória profissional da pesquisadora, o olhar está voltado ao meio rural. Mais especificamente à experiência junto a populações tradicionais e agricultores familiares na Amazônia no período de 1995 a 2010, onde as intervenções sociais vivenciadas espelham a trajetória histórica do desenvolvimento rural na região. Voltar a atenção para este passado recente ajudará a compreender as motivações que levaram à presente pesquisa, pois os mesmos dilemas e desafios persistem no momento atual.

Na Amazônia Ocidental e mais precisamente no estado de Rondônia, as intervenções sociais realizadas na segunda metade da década de 90 estavam orientadas pelo ideal do desenvolvimento sustentável e fortemente apoiadas por financiamentos internacionais no escopo de planos estaduais como o Planafloro<sup>1</sup> e nacionais como o Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais. Sindicatos, cooperativas, organizações não governamentais e até mesmo agências públicas de extensão rural implementavam ações voltadas a redução do desmatamento através de atividades produtivas que combinassem valorização da floresta em pé, conservação da biodiversidade, geração de renda e justiça social. Do ponto de vista metodológico, ampliavam-se as abordagens participativas, seja nas intervenções locais seja no diálogo para delineamento e implementação de políticas públicas.

No início da década seguinte o novo contexto político do país influencia decisivamente o meio rural. Com o Governo Lula, a partir de 2003, amplia-se a abrangência de políticas públicas que passam a incluir povos e comunidades até então excluídos, como as populações tradicionais,

---

<sup>1</sup> Planafloro: Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia. Financiado majoritariamente com recursos do Banco Mundial e implementado a partir de 1993.

e incorpora-se algumas demandas históricas dos movimentos sociais e ambientalistas. Nesse bojo, cita-se: a Política Nacional Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER, de 2010<sup>2</sup>) e a Política Nacional para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT, de 2007<sup>3</sup>).

Ainda na Amazônia Ocidental mas agora direcionamento atenção ao estado do Acre, o alinhamento político local com o plano nacional possibilitou avanços mais significativos. A partir da noção de “florestania”, numa alusão a cidadania dos povos da floresta, uma série de políticas e programas estaduais são idealizados sob o viés da sustentabilidade e inclusão social. Iniciativas piloto ampliam-se com o aporte financeiro e arcabouço político-institucional da primeira metade daquela década. O cenário político atraiu a atenção de uma pluralidade de atores que enxergam no estado a oportunidade de tornar real o ideal do desenvolvimento sustentável.

Muito embora tenha permanecido tanto no plano nacional quanto estadual a “dualidade histórica que remete a indefinições sobre o modelo, padrão ou estilo de desenvolvimento que se quer promover a partir da ação governamental” (Dias, 2008, p.106) é inegável que nesse período ganha respaldo a visão de que o desenvolvimento no meio rural não pode estar limitado ao aspecto tecnológico e produtivo.

[...] aumento de produção não acontece no vazio. Isso porque, ao se trabalhar com produção, outras esferas da vida são envolvidas: os limites socioambientais, arranjos político-culturais, universo da interioridade, do espaço psicológico e emocional – tanto dos extensionistas quanto dos agricultores envolvidos por seu trabalho de orientação – compõem um cenário complexo que demanda questionamentos epistemológicos e indagações sobre critérios éticos metodológicos (LELIS *et al*, 2012, p.70).

Como pano de fundo, é importante compreender que apesar desses avanços permaneciam em disputa duas racionalidades que condicionam as opções metodológicas: o paradigma de relações sujeito-objeto e o de sujeito-sujeito. No primeiro caso há uma expectativa de mudança social induzida, ou seja, a direção da mudança da realidade é externa e definida pela instituição que regula o processo. As políticas públicas voltadas às populações tradicionais e agricultores familiares, por outro lado, indicaram a escolha pelo paradigma sujeito-sujeito, que “fundamentado na autonomia, estabelece relações democráticas, de cooperação, de parceria, do permear de saberes próprios, construindo conjuntamente a mudança da realidade” (BRASIL, 2010, p.24).

As demandas apresentadas aos profissionais são ampliadas nesse novo cenário. É exigido tanto conhecimentos técnicos quanto habilidades processuais voltadas a construir estratégias de desenvolvimento sustentável ajustadas às dinâmicas sociais locais. Em outras palavras, torna-se mais claro o objetivo de tornar as intervenções sociais no meio rural experiência educativa e prática transformadora (Ruas *et al*, 2006). É inegável que este profissional está diante do desafio da complexidade abordado por Morin e Le Moigne (2000). Extrapolando sua teoria para a intervenção social, este desafio pode ser relacionado a três aspectos: como reunir as partes no todo, como lidar com as incertezas e as perguntas sem resposta imediata e, finalmente, como enxergar, aceitar e integrar as contradições e os resultados inesperados que possam surgir do processo.

---

<sup>2</sup> Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010.

<sup>3</sup> Decreto no 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.

A situação pede um novo tipo de profissional, um trabalhador social, capaz de lidar com processos onde ele mesmo e aqueles com os quais trabalha sejam sujeitos capazes de admirar a realidade num movimento entre a totalidade e suas partes, e assim não só compreendê-la, mas captar sua essência e mudar sua percepção, “descobrendo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade” (Freire, 1979, p.27). E mais, segundo Freire (1983) esse profissional pode ser considerado um educador que se coloca também no lugar de educando, e que na reflexão sobre a realidade e a práxis, assume a postura de sujeito cognoscente e estabelece um diálogo invisível e misterioso com si mesmo e com outros sujeitos cognoscentes, num esforço social de construção do saber que liberta a partir da tomada de consciência sobre os fatos e de sua compreensão da totalidade, resultando na conscientização.

Para Lelis (2012, p.79) poderia ser “estratégico alterar a própria denominação identitária de extensionista para agente de desenvolvimento”. Kaplan (2005) se refere a este profissional como um “artista do invisível”, que lida com processos dinâmicos e, “mesmo em meio ao movimento, à contradição e à confusão”, precisa enxergar o todo, “aprender a compreender os padrões arquetípicos que permeiam o processo humano e social”, enquanto consegue ler “a unicidade dos caminhos individuais” que surgem de tais padrões; e integrar a intervenção a esses processos sociais com rigor, ainda que com flexibilidade.

Paralelamente ao perfil profissional, considerou-se que as abordagens metodológicas utilizadas até então já não eram suficientes para atender aos desafios que se colocavam. Era preciso algo mais. Percebia-se os limites de intervir sobre as condições socioambientais de forma isolada ao que se passa com os indivíduos. Neste ponto, cabe mencionar a psicologia sócio-histórica, segundo a qual “a transformação é realizada pela atividade dos homens (pensar, sentir e agir), que se materializa historicamente em relações de produção, dominação política e processos de subjetivação” (SAWAIA, 2014). Ou dito de outra forma, não há como buscar mudanças externas, sem, no entanto, dispor-se a mudanças interiores.

[...] a transformação não é apenas uma questão estrutural, política ou econômica, e a subjetividade, uma mera panaceia. Ao contrário, tal perspectiva pressupõe a essencialidade do engajamento subjetivo para a transformação social ou, em outras palavras, que a subjetividade é uma das dimensões no interior da qual o processo revolucionário se constrói (SAWAIA, 2014, p.5).

Nesse contexto de busca pela qualificação profissional abre-se uma janela de oportunidade para inovação no campo metodológico. Uma organização de consultoria que em sua abordagem integrava o desenvolvimento dos indivíduos como pressuposto das intervenções sociais é convidada a conduzir processos de formação em projetos de conservação ambiental e desenvolvimento. O Núcleo Maturi é essa organização que leva a Pedagogia Social de base Antroposófica para a Amazônia a convite de organizações que ali atuavam.

Mais adiante apresenta-se o Núcleo Maturi e a Pedagogia Social, mas aqui cabe introduzir que sua abordagem metodológica passou a ser utilizada em algumas intervenções sociais no Acre e também em processos de formação que envolviam profissionais de outras regiões da Amazônia. Trabalhando nesse contexto no estado do Acre a pesquisadora inicia uma parceria com o Núcleo Maturi e a partir deste encontro modifica sua prática profissional.

A motivação para a pesquisa surgiu da necessidade de aprofundar aspectos conceituais dessa abordagem e com isso consolidar um referencial metodológico que pode contribuir para a

atuação profissional daqueles que pretendem realizar intervenções sociais verdadeiramente transformadoras.

## **1.2 Pedagogia Social e Antroposofia: considerações iniciais**

Integrar as dimensões objetivas e subjetivas do desenvolvimento levaram Bernard Lievegoed a desenvolver uma abordagem denominada como Pedagogia Social, segundo a qual os indivíduos devem ser capazes de se perceberem internamente, e também de compreenderem o mundo e agir nele de forma crítica. Para tanto, entende-se que é preciso trabalhar tanto no desenvolvimento dos indivíduos quanto das condições sociais.

A partir desta concepção, o holandês Jacques Uljeé, um dos pioneiros da Pedagogia Social desenvolveu o Modelo Dinâmico do Desenvolvimento – objeto desta pesquisa que será abordado no próximo tópico. Mas antes de adentrar na pesquisa propriamente, importante distinguir que aqui será tratada a Pedagogia Social de base Antroposófica<sup>4</sup>.

A Antroposofia pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo que amplia o saber obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em diversas áreas da vida humana (medicina, pedagogia, economia, arquitetura e agricultura). Tem seus fundamentos teóricos, filosóficos e antropológicos, elaborados pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), por quem foi definida como Ciência Espiritual. O conhecimento noológico (do grego noo: espiritual) decorre de sua investigação do plano suprasensível, ampliando a concepção de ser humano e de sua finalidade.

Steiner doutorou-se em Filosofia (1891), e foi um dos primeiros filósofos europeus a superar a ruptura entre sujeito e objeto. Seus fundamentos estão focados na questão da liberdade como um processo de autodeterminação e desenvolvimento da consciência (Bach Junior, 2012). O caminho iniciático defendido por Steiner trata da capacidade de vivenciar uma realidade ampliada mediante o despertar de órgãos de percepção inatos do ser humano. No entanto, não está situada no campo das religiões e crenças porque seus conteúdos não deveriam ser tomados como dogma, o que fere inclusive os seus próprios termos e valores internos voltados a liberdade de pensamento e desenvolvimento da individualidade.

As indicações steinerianas para o exercício deliberado de autodesenvolvimento são apresentadas como passíveis de adoção por qualquer pessoa. E possuem “variações mais modestas”, em termos de não estabelecer a pretensão de um caminho espiritual iniciático, como caracterizado por Pasquarelli Junior (2001, p.27).

A interação com o outro na vida social também é fonte crucial para o autodesenvolvimento consciente, sobretudo se se coloca numa perspectiva de atuação social consciente. Com base na ciência espiritual Antroposófica existe, entre várias outras iniciativas que aplicam e reelaboram o legado de seu fundador, a proposição de um saber pedagógico-social para lidar com o crescimento anímico-espiritual próprio e, ao mesmo tempo, para favorecer o desenvolvimento do outro e da vida social (PASQUARELLI JUNIOR, 2001, p.28).

---

<sup>4</sup> Esta distinção se faz necessária por existir no Brasil um ramo da educação também denominado pedagogia social, mas com outra conotação.

A Pedagogia Social de base Antroposófica está assim fundamentada numa base que foge aos moldes mais costumeiros do mundo acadêmico. E nesse sentido esta pesquisa é uma inovação. No entanto, há que se considerar que os parâmetros que julgam o que é científico do que não é estão sempre sob questionamento, seja de modo linear e gradual como na visão popperiana, seja de modo revolucionário como afirma Kuhn (Morin, 2005). Mas de uma forma ou de outra, o reflexo atual é de que alguns “sacrifícios” tem sido cometidos em busca do enquadramento científico.

A ciência não é uma operação de verificação das realidades triviais, ela é a descoberta de um real escondido (...). Para que haja uma aproximação e diálogo entre a inteligência do homem e a realidade ou a natureza do mundo, são precisos sacrifícios enormes: para manter o formalismo ou a quantificação, o conhecimento científico sacrifica as noções de ser, de existência e a integridade dos seres (MORIN, 2005, p.58).

Portanto, num contexto da evolução multidimensional da ciência defendida por Morin, tem-se a possibilidade de que a academia, sobretudo num Mestrado Profissional, seja enriquecida mais pela abertura e reconhecimento de resultados do que paralisada pela recusa cética. É com base nesse pressuposto que a presente pesquisa foi realizada.

### **1.3 Um pouco de história sobre o objeto de estudo**

A Pedagogia Social é uma abordagem recente. Segundo Uljée, “seu batismo oficial” aconteceu em 12 de Maio de 1955, quando o então o professor Bernard Lievegoed proferiu sua aula inaugural na Faculdade de Economia da Universidade Erasmus (em Roterdã na Holanda). Lievegoed teve contato com a Antroposofia ainda no curso de medicina. Formado em 1930, ele inicialmente dedicou-se ao desenvolvimento humano mas logo seu trabalho passou a integrar duas orientações essenciais: o fomento de condições organizacionais saudáveis e o desenvolvimento de pessoas.

Em 1953 Lievegoed criou o Instituto Pedagógico Holandês – NPI, organização voltada para consultoria organizacional. Até então a administração de empresas era pautada em noções quantitativas. Lievegoed introduziu o conceito de desenvolvimento na esfera de organizações numa perspectiva qualitativa, ou seja, com foco em criar condições para a qualidade da interação entre os indivíduos como base para desenvolvimento social (Uljée, 2007). Essa abordagem atendia a busca de alguns empresários brasileiros, que em 1969 convidam Lievegoed para ministrar um curso no Brasil. Tem início a colaboração de um pequeno grupo com o NPI, que designa Alexander Bos como seu representante e consultor no país. A partir de 1971 passam a acontecer seminários anuais e, paralelamente, processos de consultoria.

Em 1987, Jacques Uljée, também consultor do NPI, vem apoiar a realização do seminário. O estilo do novo consultor surpreende o grupo de coordenação dos seminários, que foi desafiado a compreender um dos fundamentos da pedagogia social na prática: o protagonismo na realização de uma iniciativa. Dois anos depois Uljée se muda para o Brasil, desligando-se do NPI onde havia sido membro por 21 anos. Como consultor, Jacques apoiou o fortalecimento da Pedagogia Social no país contribuindo para sua emancipação em relação ao NPI na Holanda. Em 1993 é criada a Associação de Pedagogia Social e em 1997 o Núcleo Maturi. Outras organizações de

consultoria também surgiram como fruto dos seminários de Pedagogia Social, a exemplo do Instituto Fonte e Instituto Ecosocial.

A partir de uma base comum da Antroposofia, cada consultor do NPI criava conceitos de trabalho singulares. O “Modelo Dinâmico do Desenvolvimento” foi assim formulado por Uljée ainda na Holanda e apresentado para consultores no Brasil logo nos primeiros anos após sua chegada no país. No ano 2000, Uljée conduziu um curso de aperfeiçoamento profissional para os consultores do Núcleo Maturi e outros convidados. Com duração de dois anos, abordou entre outros aspectos o Modelo como orientação para intervenções sociais. Desde então, esses profissionais passaram a utilizar o referencial em suas consultorias, sobretudo no âmbito empresarial.

A partir de 2001 o Modelo passou a ser adaptado e utilizado mais intensamente por consultores do Núcleo Maturi no contexto do terceiro setor e mais especificamente na área socioambiental na Amazônia, como será aprofundado mais adiante. Embora atendessem às necessidades internas dos consultores do Núcleo Maturi persistiam lacunas de compreensão, sobretudo para sua comunicação externa. E essa foi a necessidade que orientou a realização dessa pesquisa.

Jacques Uljée regressou à Holanda em 2011. No ano seguinte foi condecorado pela coroa holandesa como Cavaleiro da Ordem de Orange Nassau pelo seu trabalho no Brasil. Faleceu em 19 de fevereiro de 2013, próximo aos 80 anos de idade. Esta pesquisa é também uma homenagem e reconhecimento pela sua contribuição para a formação de profissionais de desenvolvimento no Brasil e especialmente no Núcleo Maturi.

#### **1.4 Objeto de estudo: o Modelo Dinâmico do Desenvolvimento**

Esta seção introduz o Modelo Dinâmico do Desenvolvimento como era compreendido e apresentado até a realização da presente pesquisa. No capítulo 4 será feita uma nova apresentação, demonstrando o quanto foi possível avançar na compreensão do Modelo como resultado da realização dessa pesquisa. Antecipa-se que o “desenho do modelo” não foi modificado, buscando-se aprofundar na sua fundamentação.

Um modelo pode ser entendido como uma lei, um arquétipo, ou seja, padrões que acontecem voluntária ou involuntariamente. Ao se visualizar um modelo, é possível percorrer o caminho da intervenção de forma mais consciente e com mais profundidade, com significativos ganhos qualitativos.

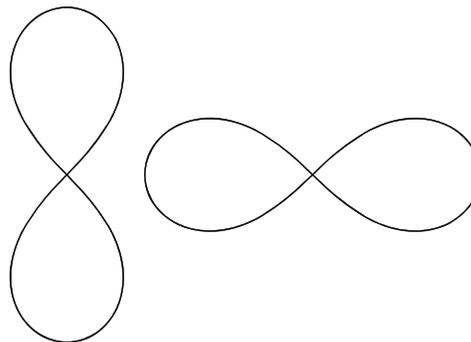
O Modelo aqui tratado é definido a partir do que se denomina como quatro modalidades de trabalho, expressando qualidades características que o processo de intervenção assume para criar condições para o desenvolvimento. Estas modalidades ou tipos de processo são também chamadas de “estações” do modelo, e ocorrem de forma dinâmica e muitas vezes concomitantes. A representação do modelo pode ser feita de duas formas, sendo a primeira delas mais sintética, como na figura 1.



**Figura 1:** Modelo Dinâmico do Desenvolvimento – sintético.  
Adaptado a partir de acervo do Núcleo Maturi.

- Caracterizar : caracterizar a situação e conscientizar-se para a mudança;
- Objetivos de mudança e de aprendizagem: estabelecer objetivos que norteiam a mudança;
- Criar situações de experimentação e de aprendizagem: a ocorrência de processos específicos para a mudança;
- Processamento dos resultados: integração de resultados de mudança no contexto e nos indivíduos.

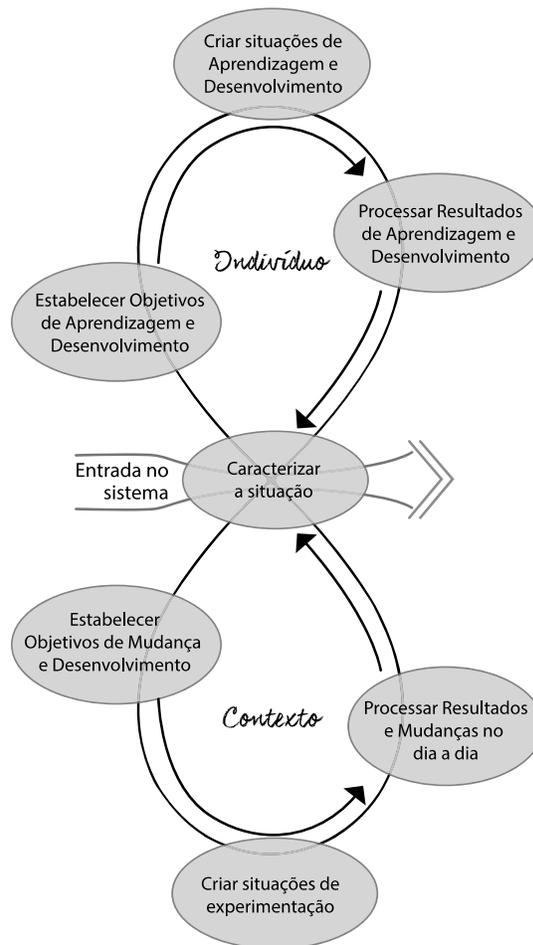
A segunda forma de representação do Modelo é feita a partir de uma lemniscata, que é uma figura geométrica em forma de hélice, que nas ciências representa o infinito (vide figura 2). Simbolicamente a lemniscata representa o equilíbrio dinâmico e rítmico entre dois polos opostos. Os movimentos helicoidais são amplamente utilizado nos processos antropológicos: desde a dinamização de medicamentos, até a criação de estruturas arquitetônica, movimentos da Eúritmia, desenhos da Terapia Artística e fluxos da engenharia Antropológica. Ao longo da dissertação esta representação será bastante utilizada.



**Figura 2:** Lemniscata

A ideia central que orienta o Modelo é de que a dinâmica do desenvolvimento acontece na interface dos indivíduos e do contexto em que se inserem (grupo, organização, comunidade). A questão central que se coloca para os processos de intervenção é quais condições precisam ser criadas a cada nível (indivíduo, grupo, organizações, comunidade) para que se possa participar e contribuir de forma saudável para o desenvolvimento do todo e, de outro lado, quais condições devem ser criadas na totalidade, para que se torne possível o desenvolvimento saudável de cada parte.

A figura 3 traz uma representação mais detalhada do modelo, destacando as duas dimensões inter-relacionadas: a do indivíduo e a do contexto. A dimensão do contexto diz respeito à realidade, de um grupo, organização ou comunidade onde se quer realizar mudanças. Uma vez que o grupo envolvido no processo define o que se quer mudar no contexto, cada indivíduo tem a possibilidade de definir seu caminho de desenvolvimento e aprendizagem. E, desta forma, os resultados ao longo do processo vão sendo integrados à realidade das pessoas e do contexto.



**Figura 3:** Modelo Dinâmico do Desenvolvimento.  
Adaptado a partir de acervo do Núcleo Maturi.

## 1.5 O Núcleo Maturi: trajetória e atuação na Amazônia

O Núcleo Maturi foi fundado em 1997 com a missão de criar condições para o desenvolvimento e a sustentabilidade da vida social em suas diferentes manifestações: entre pessoas e em grupos, organizações e sociedade. A abordagem está fundamentada no fortalecimento do indivíduo para que atue como agente de mudança e desenvolvimento no seu contexto, bem como ao apoio para que grupos e organizações possam lidar com o seu próprio conteúdo de maneira livre, criativa e profunda. A personalidade jurídica é de uma associação com o propósito de nutrir os profissionais que a compõem, criando uma fundamentação comum que se expressa considerando a trajetória profissional, especificidades e expertises de cada membro. Os membros possuem empresas de consultoria através das quais se relacionam com seus contratantes no campo financeiro.

Desde seu nascimento coexistiam no Núcleo Maturi dois focos distintos: um voltado ao meio empresarial, de grandes corporações e também empreendimentos familiares; e outro direcionado a iniciativas sociais sobretudo no meio urbano. Para exemplificar essa segunda frente destaca-se a Rede Corrente Viva, iniciada no ano 2000 com ideia de uma “corrente para o fortalecimento de organizações de base” da zona sul da cidade de São Paulo.

Em 2000 aproximam-se do Maturi alguns profissionais das ciências agrárias e com isso abriu-se uma nova frente de atuação: o contexto socioambiental. A porta de entrada foi a formação em educação ambiental tendo a Pedagogia Social como fundamentação. Os contratantes eram organizações não governamentais com atuação na Mata Atlântica e Amazônia que buscavam a qualificação profissional de técnicos e parceiros dos projetos.

O cuidar do meio natural pede uma atividade social compartilhada que pressupõe o despertar de cada indivíduo para seu papel de construtor e zelador social e planetário. Este despertar nos coloca numa caminhada atualíssima e desafiadora da educação de crianças, jovens e adultos para fenômenos naturais e sociais (ERISMANN, 2010, p.16).

Em 2003 cresce a demanda na Amazônia e Mariana de Paiva Antônio, uma das consultoras, se muda para o Acre. Cabe aqui o reconhecimento à liderança da Mariana nessa fase inicial de sementeira da Pedagogia Social na região. A partir desse movimento a pesquisadora se integra ao grupo juntamente com outras duas profissionais, Fernanda Basso e Liliana Pires. Forma-se assim um “grupo do Acre” com quatro pessoas. Ao todo eram sete consultores voltados mais fortemente ao campo socioambiental, contando com a parceria dos demais membros do Maturi conforme a necessidade. Atualmente o Núcleo Maturi é formado pelas quatro consultoras do “grupo do Acre”. Aqueles profissionais voltados ao meio empresarial decidiram fortalecer sua ação no interior de São Paulo e os demais, por motivos diversos, se associaram a outros grupos. Ainda assim, não deixam de continuar como parceiros de trabalho. Considerando a composição atual, o Maturi segue atuando sobretudo no âmbito socioambiental, mas também no apoio a gestão de Escolas Waldorf, desenhando e facilitando processos de diálogo voltados a tomada de decisão e planejamento; desenvolvimento organizacional e comunitário; sistematização e aprendizagem; gestão participativa; formação de formadores e lideranças sociais. Importante mencionar que o Modelo não é o único referencial orientador adotado pelo Núcleo Maturi, mas que para os fins de ilustrar sua aplicação prática fez-se um recorte identificando as principais experiências que tiveram este fundamento conforme sintetizado na tabela 1.

**Tabela 1:** Experiências referenciais do Modelo Dinâmico do Desenvolvimento. Fonte própria.

<b>Título</b>	<b>Contratantes e Parceiros</b>	<b>Quando</b>	<b>Envolvidos/ Público</b>	<b>Foco</b>
<b>Formação em Educação ambiental (Programa EAPICD)</b>	WWF e rede de parceiros na Amazônia, Mata Atlântica e Cerrado	Ciclo 1: 2001 a 2002 Ciclo 2: 2004 a 2005	Técnicos de projetos de conservação e desenvolvimento-ONGs e movimentos sociais	Formação de educadores ambientais.
<b>Desenvolvimento comunitário na Flona Purus (AM)</b>	WWF IBAMA Associação de moradores	2003 a 2004	Ribeirinhos e agricultores	Construção e implementação do plano de desenvolvimento comunitário. Formação de agentes comunitários.
<b>Formação de formadores (AC)</b>	WWF (ciclo 1) CTA (ciclo 2)	Ciclo 1: 2004 Ciclo 2: 2006 a 2007	Técnicos de projetos de conservação e desenvolvimento	Qualificação da equipe técnica e parceiros para atuarem em processos de formação.
<b>Formação de lideranças comunitárias (AC)</b>	CTA Associações comunitárias	2006 a 2007	Extrativistas	Formação de liderança para atuação no desenvolvimento comunitário.
<b>Governança do consórcio Amazoniar (RO/AC)</b>	WWF Kanindé FSC CTA SOS Amazônia	2004 a 2006	Técnicos de projetos de conservação e desenvolvimento	Formação para o trabalho em equipe associado a intervenções organizacionais.
<b>Política de desenvolvimento de parcerias do Programa Amazônia</b>	WWF	2005	Equipe técnica da organização: gestores de projetos e coordenadores de programa	Desenvolvimento organizacional: intervenção da organização junto a rede de parceiros comunitários e outras ONGs.
<b>Formação de agentes socioambientais na Bacia do Rio Xingu (PA/MT)</b>	Instituto Socioambiental	2009 a 2010	Professores da rede pública em 15 municípios da Bacia	Formação de agentes de mudança na comunidade escolar utilizando a agrofloresta como elemento integrador.
<b>Desenvolvimento organizacional de empreendimentos solidários (AC)</b>	Governo do Estado do Acre	2010 a 2011	Colônia de pescadores Grupo de costureiras Marcenaria comunitária	Desenvolvimento organizacional.

O conjunto das experiências pode ser agrupado em três frentes: formação, desenvolvimento comunitário e desenvolvimento organizacional. Em comum, há a ideia central do Modelo Dinâmico do Desenvolvimento: integração entre a dimensão de desenvolvimento dos indivíduos e das condições sociais. Para tanto, são conduzidos os 4 tipos processos essenciais: caracterização da situação, definição de objetivos de mudança nos indivíduos e seu contexto, tomada de iniciativas específicas de mudança nos dois âmbitos (experimentos), integração dos resultados no dia-a-dia.

Dentre todas as experiências identificadas, para esta pesquisa destaca-se aquela realizada entre 2003 e 2004 na Floresta Nacional do Purus com o objetivo de facilitar o processo de desenvolvimento comunitário como base para elaboração do Plano de Manejo da Unidade de Conservação. A experiência gerou importantes resultados e em 2006 foi sistematizada com o objetivo de aprimorar o Modelo a partir da prática e gerar aprendizados e recomendações para novas experiências. Em relação ao objeto de pesquisa, o ponto de partida foi a versão resultante desse trabalho.

A riqueza das experiências na Amazônia despertou o interesse de Jacques Uljée, que por quase um ano viveu no Acre acompanhando os trabalhos realizados na qualidade de consultor sênior, inclusive na sistematização acima mencionada.

Na trajetória do Núcleo Maturi a experiência na Amazônia se diferencia por ter sido o momento em que a Pedagogia Social adentra mais fortemente os movimentos sociais e comunidades tradicionais. Acontece aí uma integração única possibilitada pela trajetória profissional da equipe do Maturi e também de seus parceiros que tinham como fundamento de sua prática a educação popular. É possível dizer que este foi um experimento inicial do que num futuro possa se chamar de uma Pedagogia Social Crítica, inserida no contexto das lutas sociais na Amazônia.

Embora este seja um campo teórico ainda a ser explorado e que foge aos objetivos iniciais dessa pesquisa, Bach Junior (2012, p. 368) já sinaliza o “possível diálogo entre as teorias de Freire e Steiner (...) na complementaridade que existe entre a liberdade do pensar de uma individualidade e a libertação social de processos opressores”. O autor parte do contexto educacional da Pedagogia Waldorf e afirma que a noção de educação para liberdade é “estabelecer um ambiente cultural de fomento da autoeducação, tendo como suporte o desenvolvimento da consciência crítica e intuitiva” (ibid, p.370). Essa foi a direção tomada em muitos dos trabalhos realizados pelo Núcleo Maturi na Amazônia.

A prática da pesquisadora está assim enraizada nessa vivência, que cria o pano de fundo para a reflexão teórica a ser feita no presente trabalho.

## **1.6 Objetivos da pesquisa**

Há uma demanda clara por novas abordagens para intervenções sociais. O referencial criado por Jacques Uljée vem sendo utilizado para orientar a atuação de profissionais em diversos contextos e públicos: agricultores, moradores de unidades de conservação, gestores de ONGs, movimentos sociais, professores, entre outros. Embora os resultados sejam reconhecidos, o problema de pesquisa que se coloca é de que este referencial tem um alcance limitado, pois ainda persistem lacunas para sua plena compreensão.

Aspectos relativos a base teórica da Antroposofia estão dispersos nas obras de seu fundador, Rudolf Steiner, carecendo de uma revisão direcionada ao tema do desenvolvimento social. Da mesma forma, a fundamentação da Pedagogia Social presente nas obras de Bernard Lievegoed e Alexander Bos, assim como uma coleção de manuscritos inéditos de Uljée entregues ao Núcleo Maturi podem iluminar os pressupostos que embasam o Modelo em questão. Ademais, os profissionais que vem utilizando o modelo tem acumulado um aprendizado prático que pode contribuir para seu aprimoramento. A integração destes elementos é o desafio colocado para esta pesquisa, que tem os seguintes objetivos:

### **Objetivo geral**

Consolidar um referencial metodológico para intervenções sociais transformadoras.

### **Objetivos específicos**

- Reunir e integrar uma base teórica que fundamente o Modelo Dinâmico do Desenvolvimento a partir da contribuição dos autores de referência da Antroposofia;
- Aprofundar a abordagem e descrição das estações do Modelo considerando os aprendizados e formulações de seu autor e profissionais de desenvolvimento.

## 2 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para melhor elucidação da metodologia faz-se necessário destacar que este trabalho é considerado um aprofundamento da reflexão realizada anteriormente no campo profissional e não acadêmico. Como mencionado, o dito Modelo Dinâmico do Desenvolvimento foi o referencial adotado em diversas experiências de intervenção social. Uma delas, realizada entre 2003 e 2004 na Floresta Nacional do Purus, foi objeto de um processo de sistematização e aprendizagem em 2006. O objetivo foi aprimorar “Modelo” a partir da prática e gerar aprendizados e recomendações para novas experiências. Portanto, chegou-se a um primeiro nível de conceitualização, na direção indicada por Holliday (2006) ao descrever processos de sistematização.

Na sistematização busca-se penetrar no interior da dinâmica das experiências, algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática quanto da teoria (HOLLIDAY, 2006, p.24).

Em comparação com a sistematização, a pesquisa requer um grau de teorização mais amplo e profundo. Parte-se do pressuposto de que a pesquisa social pode enriquecer a interpretação da prática direta (realizada na sistematização) com novos elementos teóricos, permitindo maior grau de abstração e generalização. Para tanto, é necessário relacionar o conhecimento produzido com o conhecimento acumulado (Holliday, 2006). Portanto, partiu-se do pressuposto de que o Modelo já enriquecido pelos aprendizados práticos pode ser aperfeiçoado no âmbito teórico a partir dessa pesquisa.

A pesquisa é um processo formal e sistemático com o objetivo de descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos (Gil, 2008). O rigor inicia-se com o delineamento de um caminho coerente a ser perseguido para atingir os objetivos esperados. Este caminho, denominado como método científico, expressa a forma para estudar e explicar um determinado problema. Para isso, partiu-se da compreensão de que num Mestrado Profissional está se tratando de uma pesquisa aplicada, que tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos gerados (Gil, 2008).

Os fundamentos e aplicações práticas dos preceitos da Antroposofia tem sido pouco estudados no meio acadêmico. Isso se deve ao rompimento histórico ocorrido quando Rudolf Steiner apresentou suas teorias para a comunidade científica da época. No Brasil, as pesquisas tem sido realizadas no campo da saúde, educação, agricultura e arquitetura<sup>5</sup>, e assim, gradativamente, vem se ampliando a produção científica na temática. O mesmo, contudo, parece não se aplicar a Pedagogia Social de Base Antroposófica. Levantamento feito junto ao acervo da Sociedade Antroposófica do Brasil não resultou em qualquer produção acadêmica na área.

Nesse contexto, optou-se pela realização de uma pesquisa exploratória, que segundo Gil (2008) tem a finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. Para o autor, essas pesquisas podem incluir levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não

---

<sup>5</sup> Pesquisas disponíveis no acervo da Sociedade Antroposófica do Brasil: [www.sab.org.br](http://www.sab.org.br)

padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nessas pesquisas.

Outro importante elemento para o delineamento metodológico foi o fato da pesquisadora ser parte do próprio objeto de pesquisa. Ou seja, como membro do Núcleo Maturi, organização onde o Modelo foi gestado e difundido, não havia como separar e objetivar o papel da pesquisadora. Embora não tenha sido usada na plenitude de suas etapas, a pesquisa-ação orientou a definição de como se daria o envolvimento da pesquisadora e dos demais membros do Núcleo Maturi no processo de pesquisa.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1998). Dessa forma, os demais membros do Núcleo Maturi assumiram o papel de “participantes representativos” e criou-se uma dinâmica de diálogo e colaboração com a pesquisadora ao longo de todo trabalho.

A base epistemológica do Modelo Dinâmico do Desenvolvimento está contida na Antroposofia, como base-matriz, assim como em seu desdobramento na Pedagogia Social. Com base nisso, buscou-se conservar a leitura interna a essas concepções. Portanto, no âmbito desta pesquisa não avançou-se no diálogo e contraposição com outros autores e correntes de pensamento.

Quanto a escolha dos autores da pesquisa bibliográfica adotou-se como critério principal trabalhar com obras originais de Steiner como precursor da Antroposofia. No âmbito da Pedagogia Social, priorizou-se Bernard Lievegoed, Alexander Bos e claro, Jacques Uljée. Buscava-se com isso resguardar a fundamentação originária, evitando reinterpretações, num primeiro momento.

Diante de algumas lacunas persistentes, passou-se a buscas complementares que levaram a identificar Christof Lindenau como autor original de conteúdos considerados quase como “domínio público” no círculo socio-pedagógico mais jovem. Buscando-se dialogar com a produção acadêmica disponível, identificou-se três autores da área de educação que poderiam contribuir em relação a teoria cognitiva, liberdade e desenvolvimento do indivíduo – Romanelli (2015), Bach Junior (2012) e Pasquarelli Junior (2001) respectivamente. Por fim, publicações complementares de profissionais do Núcleo Maturi foram adicionadas, a saber: Alves (2012), Junqueira (2007) e Schoenmaker (s/d).

Embora a pesquisa exploratória seja aquela com menor rigidez no planejamento (Gil, 2008), buscou-se desde o início definir o escopo e abrangência deste aprofundamento teórico para se manter o foco e objetividade. Isso porque um estudo teórico-exploratório pode se tornar muito amplo, sendo necessário delimitar previamente a abrangência que melhor atenda aos objetivos propostos. Considerando as etapas iniciais propostas na pesquisa-ação, houve um momento “exploratório inicial” para definir mais claramente o próprio problema e as questões de pesquisa. Assim, a partir de uma formulação provisória destes elementos iniciou-se a pesquisa bibliográfica. A certa altura, o Núcleo Maturi foi consultado sob a forma de diálogo ou entrevistas para coleta de informações. E com as contribuições daí advindas chegou-se ao delineamento final do escopo da pesquisa bibliográfica e os procedimentos para uma pesquisa empírica complementar.

Focalizando o objetivo específico de (i) reunir e integrar uma base teórica que fundamente o Modelo passou-se a definição de um recorte mais preciso, visto que a produção bibliográfica de Steiner é vasta e permite diferentes portas de entrada. Foram definidas categorias de análise, ou

seja, a classificação ou agrupamento de elementos para organização do conteúdo. Foi adotada a classificação de categorias teóricas para aspectos conceituais convergentes ao tema central do Modelo: desenvolvimento social. Definiu-se duas categorias de análise *a priori*: a conceituação de desenvolvimento e as etapas ou fases propostas (como o desenvolvimento se dá no tempo). Vale mencionar que embora essa tenha sido a estrutura inicial, no decorrer do estudo bibliográfico viu-se a necessidade de desdobrar as categorias. A redação final, no entanto, obedeceu ainda outra lógica que favorecesse a compreensão do ponto de vista do leitor.

Considerando o segundo objetivo da pesquisa: (ii) aprofundar a abordagem e descrição das estações do Modelo; optou-se pela pesquisa documental e a pesquisa empírica através de entrevistas individuais e a realização de uma oficina com caráter de entrevista em grupo. O critério para definição de participantes era o quanto já haviam empregado o Modelo, de forma a que pudessem contribuir com aprendizados mais sólidos. Houve certa dificuldade de mobilização e agenda, o que resultou na participação de 4 pessoas, mas com bastante experiência prática. As entrevistas individuais foram conduzidas de forma semi-estruturada, abordando aspectos históricos e aprendizados específicos (vide roteiro no Anexo A). A entrevista em grupo (ou oficina<sup>6</sup>) possibilitou aprofundar aspectos conflitantes e suprir lacunas a partir do diálogo entre os participantes (vide roteiro no Anexo B), tendo como referência a concepção adotada por Bohm (2005).

Diálogo vem do grego *diálogos* (...). *Logos* significa a palavra ou melhor o significado da palavra. E *dia* significa através e não dois como parece. O diálogo pode acontecer com qualquer número de pessoas, não apenas com duas. A imagem sugerida por essa derivação é o de uma corrente de significados, que flui entre nós e por nosso intermédio (...). Esse fato torna possível o fluxo de significados na totalidade do grupo, e daí podem emergir compreensões novas. Trata-se de algo inédito, que pode não estar presente no ponto de partida. Esse significado compartilhado é a ‘cola’ (...) que mantém juntas as pessoas e as sociedades (BOHM, 2005, p.33-34).

A oficina foi, portanto, uma oportunidade de integrar percepções e dar potência aos aprendizados individuais. E ainda, fortaleceu o vínculo das pessoas com a pesquisa.

A pesquisa documental<sup>7</sup> inicialmente estava direcionada ao acervo do Núcleo Maturi, notadamente materiais de “segunda-mão”, ou seja, que já receberam tratamento analítico, como: relatórios das experiências na Amazônia, dos processos formativos e notas técnicas. Ao longo das entrevistas ocorreu um fato inesperado e a pesquisa documental ganhou outro vulto. Foi localizada uma coleção de manuscritos de Jacques Uljée elaborados após sua intensa vivência como consultor sênior na Amazônia, e mais especificamente após seu envolvimento na sistematização da experiência na Flona Purus. A intenção de Uljée era publicá-los como um livro, no entanto ficaram inacabados. Houve um esforço de edição da pesquisadora em busca da coerência interna dos 16 textos que somavam cerca de 70 páginas. Com isso, foi possível identificar os trechos mais relevantes para o presente trabalho, os quais foram inseridos sob a forma de referência bibliográfica (Uljée, Jacques. Coleção de Manuscritos Inéditos. 2007).

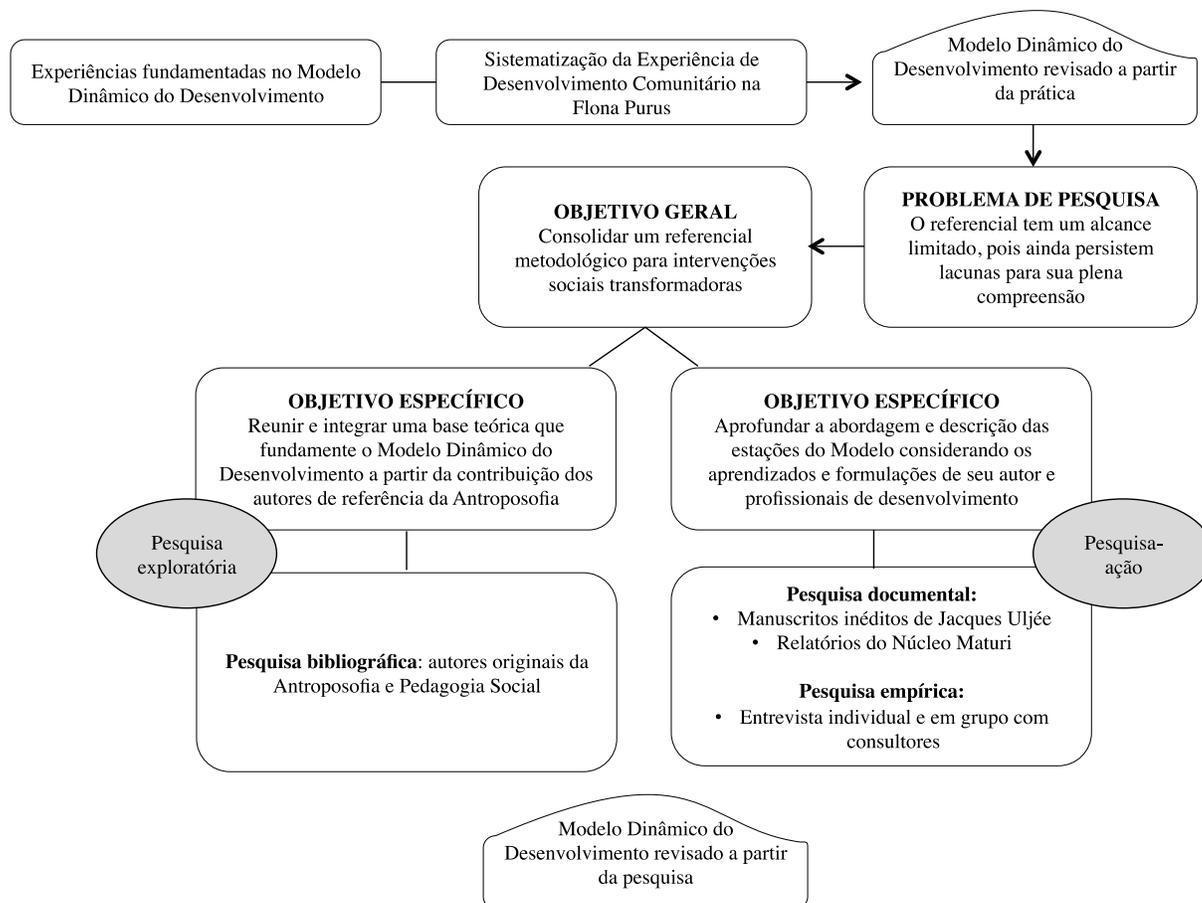
---

<sup>6</sup> Realizada em Florianópolis nos dias 9 e 10 de setembro de 2016.

<sup>7</sup> A lista completa dos documentos consultados na pesquisa documental encontra-se no Anexo C).

Os resultados da pesquisa foram relatados na fundamentação que fornece a base teórica para compreensão do Modelo. Assim como estão expressos numa nova explicação do Modelo no capítulo 4 dessa dissertação.

A síntese do processo de pesquisa é apresentada na figura 4.



**Figura 4:** Diagrama síntese da pesquisa. Fonte própria.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA À LUZ DA ANTROPOSOFIA**

O principal intento da fundamentação teórica foi reunir e integrar um conteúdo até então disperso e sem uma relação direta com intervenções sociais e a proposição processual feita por Uljée. Inicia-se trazendo a perspectiva evolucionária do ser humano e suas implicações. Após abordar o desenvolvimento enquanto fenômeno e sua dinâmica, aprofunda-se na concepção de organismo social e suas leis. Por fim, trata-se da visão de ser humano e o caminho social pedagógico de desenvolvimento do indivíduo.

#### **3.1 Características e desafios do nosso tempo**

Na fundamentação Antroposófica o desenvolvimento humano está ligado ao processo evolutivo terrestre, que é apresentado em eras culturais. Estas não são divisões históricas, mas descrições que vão além dos fenômenos materiais e físicos, e seriam expressão de uma identidade evolutiva espiritual. Não caberia aqui reconstruir detalhes dessa cosmogonia, mas é importante explicitar alguns aspectos da relação entre macrocosmo e o desenvolvimento humano e social, pois cada fase da evolução terrestre condiciona novos desafios para o desenvolvimento humano e portanto direciona a atuação social considerando as necessidades do presente.

Na atualidade vivemos sob influência da quarta e quinta “eras culturais”: do intelecto e da consciência. A era do intelecto, também chamada era greco-romana (aproximadamente de 750 a.C. – 1413 d.C.) foi caracterizada pela preponderância do sentimento, mas também do raciocínio, possibilitando a descoberta do pensar interiorizado. Apareceram pela primeira vez as religiões sistemáticas, a filosofia, a ciência racional. O ser humano conquista o mundo, pelo pensamento, pela ciência, pela organização, pelas artes. Um período caracterizado pela “eclosão do homem na plenitude da sua genialidade” (LANZ, 1997, p.64).

A era da consciência dá seus primeiros passos sob influência do período anterior. Iniciada no começo do século XV é caracterizada pelos descobrimentos e descobertas, a crítica, a busca pela verdade. Surge uma nova ciência, livre do dogmatismo religioso, entusiasmada pelas explicações mecanicistas e causais para o mundo. O desenvolvimento racional-científico conquistado foi também separando a alma humana e o cosmo. A ciência ganha gradativamente uma autoridade sobre todos os campos da vida.

Aquilo que é visto externamente, em termos evolutivos se configura num impulso em direção ao individualismo humano. Neste quinto período toda uma série de “provas” surgirão para que o ser humano alcance o desenvolvimento da consciência característica desta época. Segundo Steiner (2002), a atual configuração da humanidade não permite que se nasça com as mesmas disposições intelectuais e de relacionamento de tempos anteriores, e que portanto estas capacidades precisam ser desenvolvidas. Sob influência do período atual, o ser humano nasce com uma natureza que implica separação, egoísmo e solidão. O isolamento humano tem se tornado uma das características mais importantes deste tempo, resultando em maior dificuldade em se conhecer e ganhar confiança e intimidade com o outro. Esta tendência é considerada necessária, portanto, para que tome forma o que há de individual na “alma da consciência”.

Se por um lado o pensamento racional foi um dos principais motores da individualização, por outro a “idolatria à ciência” comprometeu a capacidade humana de julgamento na visão

steineriana. O autor caracteriza como “princípio do jesuitismo” o desenvolvimento sistemático dessa “força e convicção na autoridade”, que pode se expressar em campos variados (STEINER, 2002). O contraponto não seria o saber especializado de todas as áreas, “a autoridade é que deve criar, mas temos que ser capazes de um julgamento e intelectos sadios”. Para Steiner, portanto, o valor essencial do destino da época está fundamentado na clareza do pensar, que possibilitaria uma nova capacidade de julgamento, mais fundamentada em si mesmo. Esta ideia central foi formulada por ele como uma ética da responsabilidade ou individualismo ético.

Assim, diante dos desafios de nosso tempo, Steiner propõe, de um lado, o desenvolvimento da liberdade de pensamento que permite autonomia de julgamento, e, por outro lado, o desenvolvimento da compreensão social. Neste sentido, a compreensão social diz respeito ao conhecimento sobre o desenvolvimento da individualidade e o reconhecimento consciente das forças e leis<sup>8</sup> que atuam na interação humana (vida social<sup>9</sup>). Em substituição a viagens de descoberta a continentes desconhecidos, ocorre a necessidade de exploração do nosso próprio território interior desconhecido (LIEVEGOED, 1999, p.16). A tarefa da época passa por tornar mais conscientes estas forças e leis atuantes na vida social e também pela estruturação de novas formas sociais que favoreçam o desenvolvimento individual e social, como será discutido no próximo tópico.

### **3.2 Fenômeno e dinâmica do desenvolvimento**

A história conceitual sobre desenvolvimento indica sua origem na biologia para depois ter sido trazido para o campo social e econômico (Esteva, 2000). Partindo desse paralelo entre os organismos biológicos e sociais, reside a ideia de que há um movimento arquetípico pelos quais passa o processo de desenvolvimento de todos os seres, tais como: gestação, nascimento, crescimento, declínio e morte. Bernard Lievegoed era médico psiquiatra e também utilizou-se do conhecimento biológico sobre o fenômeno do desenvolvimento para conceber sua aplicação na vida social. Para o criador da Pedagogia Social, nos sistemas biológicos desenvolvimento é um processo previsível e predeterminado que conduz à forma global que o organismo deve assumir. Já nos sistemas sociais, há a consciência humana, que abre a possibilidade de intervir e não somente se sujeitar às leis arquetípicas (LIEVEGOED, 1994).

Do ponto de vista arquetípico, desenvolvimento seria por definição descontínuo e submetido a estágios de crise estrutural. Lievegoed (1994) cita quatro estágios ou fases: crescimento (de partes ou de todo organismo), diferenciação de funções e subsistemas, hierarquização das funções, e integração – quando um novo sistema é formado e o organismo como um todo funciona em maior grau de complexidade.

Há, portanto, um processo de integração, em que novos elementos são absorvidos por uma estrutura já existente, e assim tanto os conteúdos quanto a estrutura existente transformam-se para reagrupar-se numa nova totalidade. Mas há também um processo de desintegração, em que velhos conteúdos recebem novo significado e lugar, em uma nova formação estrutural ou padrão

---

<sup>8</sup> As leis se assemelham mais a noção de um arquétipo do que uma visão positivista-funcionalista.

<sup>9</sup> Cabe aqui o esclarecimento de que o termo social no referencial Antroposófico não trata de uma acepção para grupos, coletivos ou um segmento/recorte político-administrativo. Segundo Pasquarelli Junior (2001) o enfoque está numa relação de conexão multidirecional e em múltiplos níveis entre o sentido interior vivido (individualidade) e o plano da vida comunitária (ou em grupos).

básico. O que era periférico pode se tornar central e vice-versa. A medida do quanto este processo será destrutivo ou produtivo dependerá da força integrativa do organismo, levando-o ao caos ou uma forma mais elevada de integração (LIEVEGOED, 2009).

Para Uljée (2007), a força integrativa do organismo está na qualidade da relação entre o ser humano e o organismo social. Esta relação é o objeto em desenvolvimento. Na visão do autor, desenvolvimento implica um processo de criação ativa (do ser humano) que faz surgir novas estruturas, aqui entendidas como o que dá forma e integra o organismo em níveis cada vez mais sofisticados da sua existência no decorrer do tempo.

Na medida em que a energia humana está voltada para criar, manter, cuidar, melhorar e inovar a coesão do organismo, podemos falar de sistema social de organizações de trabalho e comunidades (ULJÉE, 2007).

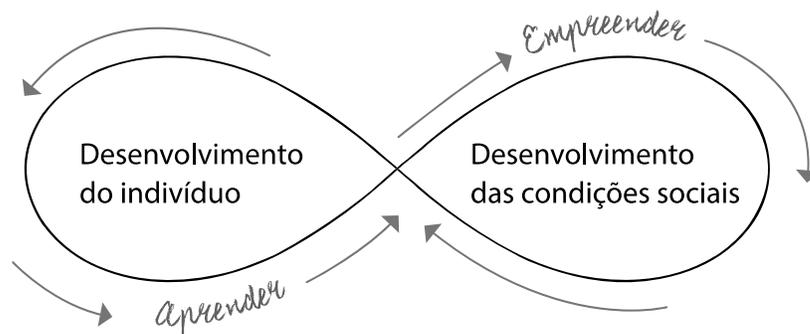
Na mesma direção de reconhecer o papel do ser humano na configuração do organismo social, Steiner enfatiza a noção de reciprocidade entre o ser humano e as condições sociais. Na visão steineriana há uma relação dinâmica pela qual “a vida dos seres humanos depende das condições sociais na mesma medida em que estas são provocadas pelos seres humanos” (STEINER, 2003, p.25). O ser humano está, portanto posicionado, como criador e criatura da realidade social que integra.

Esta concepção surge do entendimento do ato cognitivo como ato criador da própria realidade. Baseando-se na cosmovisão de Goethe, os estudos de Steiner indicam que a realidade não é estática, acabada e situada fora da consciência do ser humano, e sim resultante do encontro entre as impressões sensoriais, que o ser humano recebe passivamente de fora, e aquilo que brota ativamente em seu interior como um complemento sem o qual o mundo não faria sentido para ele. As condições externas são vistas como criação humana, onde são projetados sentimentos, atitudes e pensamentos. Colocando em outros termos, segundo Romanelli (2015, p.54), “na teoria cognitiva de Steiner o sujeito e o objeto do conhecimento estão em constante atividade interativa”. A realidade só se completa a partir do processo cognitivo percorrido pelo ser humano.

Do ponto de vista de intervenções sociais, esta é uma ideia central, que implica na concepção de que o novo só pode surgir a partir de criadores com pensamentos, atitudes e sentimentos diferentes dos que conceberam aquilo que já está superado ou deve ser transformado. Há, portanto, uma interdependência entre a dimensão interna - dos indivíduos, e as condições externas; o que leva a uma concepção bidimensional e integrada do desenvolvimento: de um lado se cria condições para o desenvolvimento de cada indivíduo e de outro se fomenta condições sociais saudáveis, que por sua vez tornam possível o desenvolvimento de cada parte.

A relação entre cognição e ação torna-se evidente quando Steiner afirma que um “agir correto nasce de um correto pensar; e um agir incorreto nasce de um pensar incorreto ou da ausência de pensamentos” (STEINER, 2003 p.17). Conclui-se que a dinâmica básica do desenvolvimento consiste na interação entre aprender (cognição) e empreender (ação), resultando no desenvolvimento tanto dos indivíduos quanto das condições sociais.

Dito de outra forma, trata-se do desenvolvimento para a vida social e da vida social, como expresso na figura 5.



**Figura 5:** Dinâmica do desenvolvimento.  
Adaptado a partir de acervo do Núcleo Maturi.

A partir dessas duas dimensões abrem-se duas chaves na elucidação da fundamentação Antroposófica: na dimensão externa a noção de organismo social trimembrado, e na interna a visão de ser humano e do processo de desenvolvimento do indivíduo, relacionado a teoria cognitiva de Steiner.

### 3.3 A trimembração do organismo social e a lei social principal

Na perspectiva steineriana a sociedade sempre foi constituída de três âmbitos: vida cultural-espiritual relacionada ao conhecimento, valores e capacidades humanas; vida normativa ou político-jurídica relativa aos direitos, deveres e acordos da interação social e uma vida econômico-produtiva englobando produção de bens e serviços para o atendimento de diversas necessidades humanas.

No caminho de evolução da humanidade estes âmbitos estavam ordenados hierarquicamente. No início o centro era a liderança espiritual (ex. Faraó) que trazia direção para toda a vida, os três âmbitos eram “uniformes” e submetidos à hierarquia espiritual-religiosa. Com o processo de emancipação humano e ampliação da consciência, a vida normativa se diferenciou. Na Grécia antiga as pessoas “deixaram de procurar os sacerdotes e passaram a sentar-se em círculos para resolver seus problemas”. A vida econômica veio a ter sua diferenciação no século XVIII com as atividades mercantis, e ganhou ainda mais proeminência quando uniu-se às possibilidades técnicas da ciência.

Nos tempos recentes manteve-se este ordenamento hierárquico, com a vida econômica assumindo formas bem determinadas. A dimensão econômica inseriu-se na vida humana enquanto as demais não ocuparam, com a mesma naturalidade, seu espaço no organismo social. A atenção humana foi atraída pela técnica e pelo capitalismo e, ao mesmo tempo, foi desviada de outros campos do organismo social. Para que a vida social seja saudável, é preciso que também esses outros campos recebam, por parte da consciência humana, as indicações para suas adequadas formas de atuação. Portanto, a questão que se coloca é de que estes três âmbitos da vida não devem mais ser ordenados hierarquicamente, porém colocados

um ao lado do outro e todo ser humano deve ser corresponsável e colaborar nos três âmbitos (STEINER, 2011).

Ao contrário do necessário protagonismo humano, Bos (1986) destaca que vivemos a “caricatura” de um futuro possível, onde, como tendência predominante, o ser humano participa passivamente em cada um desses âmbitos. A título de exemplo, o autor cita: na esfera cultural-espiritual como receptor de informação de massa via televisão; no campo normativo com o direito ao voto seguido de desvinculação com os políticos eleitos; e como consumidor passivo no âmbito econômico.

A imagem-guia chamada por Steiner como trimembração do organismo social, ou simplesmente trimembração social mostra três subsistemas, relativamente autônomos, que se mantêm mutuamente em equilíbrio. O primeiro sistema, o sistema econômico, engloba a relação material do ser humano com o mundo exterior e o ambiente, envolve “produção, circulação e consumo de mercadorias”. O segundo sistema, está relacionado com o que deve existir no organismo social em virtude da “relação entre pessoas”, pode ser considerado como a “vida do direito público”. O terceiro sistema tem sua razão de ser em função do que deve brotar e encontrar sua inserção no organismo social partindo da “individualidade humana única, seus dons e capacidades” (STEINER, 2011, p.55 e 56).

A necessidade de maior equilíbrio na vida social já vive há tempo como aspiração na alma humana, segundo a visão Antroposófica sobre a evolução da humanidade. Quando no final do século XVIII ressoaram os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade houve um entusiasmo vivo fruto dessa necessidade. Por outro lado, não faltaram pensadores que mostrassem a impossibilidade de concretizar tais ideias sem que entrassem em contradição. Steiner, contrapõe dizendo que o verdadeiro significado desses três ideais somente vem à luz quando se percebe a natureza e a unidade da trimembração do organismo social, e a partir “desses três impulsos cada sistema poderá exercer uma interação frutífera com os demais” (STEINER, 2011, p.75). Para sua realização prática é necessário o reconhecimento de que cada um desses impulsos tem seu espaço próprio de atuação em uma das esferas vitais do organismo social, tendo só ali uma função construtiva, saudável.

No campo cultural-espiritual cabe a realização do impulso da liberdade; onde as pessoas, a partir de suas capacidades individuais, querem ser produtivas, toda forma de determinação alheia vem a tolher o desabrochar livre destas qualidades. O campo econômico deve basear-se na “fraternidade resultante das formas associativas”. Tudo o que está sendo produzido deve ser orientado para uma satisfação das necessidades realmente existentes. E neste caso, a orientação para o próprio lucro prejudica a saúde da vida econômica. No campo normativo, da vida político-jurídica “é preciso aspirar à realização da igualdade” para regulamentar direitos e deveres mútuos. Justamente porque as pessoas são “fundamentalmente equivalentes” toda tentativa de introduzir por meio do exercício de poder desigualdade, discriminação e privilégios, é prejudicial para o desenvolvimento sadio do organismo social. (STEINER, 2011 p.75 e CRAEMER s/d).

Embora Steiner não tenha formulado uma teoria social, a compreensão dos pressupostos da trimembração social ficam mais claros em associação com o que Steiner chamou de Lei Social Principal:

O bem<sup>10</sup> de uma integralidade<sup>11</sup> formada por pessoas que trabalham em conjunto será tanto maior quanto menos o indivíduo exigir para si os resultados de seu trabalho, ou seja, quanto mais ele ceder esses resultados a seus colaboradores, e quanto mais suas necessidades forem satisfeitas não por seu próprio trabalho, mas pelo dos demais. (STEINER, 2003, p.36).

A formulação desta lei reconhece que o egoísmo é parte da natureza humana e se torna presente quando temos que viver e trabalhar com outros no âmbito da sociedade. Como expresso anteriormente, há uma relação dinâmica entre a dimensão interna e externa, o que leva a maioria das pessoas a privilegiar instituições por meio das quais o indivíduo possa satisfazer da melhor forma suas próprias necessidades. Assim, segundo Steiner, sob a influência dos sentimentos egoístas, a questão social é formulada da seguinte maneira: quais as instituições e medidas sociais devem ser tomadas para que cada um possa obter para si o resultado do seu trabalho? Para a Ciência Espiritual, o cerne da questão social é consequência do egoísmo, entendido como interesse próprio. Assim, as condições sociais baseadas nessas forças criam um círculo vicioso degenerativo.

Colocado de outra forma, no âmbito social o que Steiner indica como princípio fundamental é que “o bem-estar humano é tanto maior quanto menor é o interesse próprio”. Ou seja, a realização dessa lei depende que as pessoas superem o egoísmo. Porém, Steiner ressalta que não se deve pensar que seria suficiente aplicar esta lei apenas do ponto de vista moral. Esta lei só atuará como deve quando uma integralidade de pessoas conseguir criar instituições<sup>12</sup> fundamentadas em novas formas de interação social. Steiner (1986) propõe e denomina as formas sociais para a busca da fraternidade de *associações*, as formas sociais para a busca da igualdade de *estados* ou *democracias*, e aquelas nas quais se busca a liberdade de *iniciativas colaborativas*<sup>13</sup>. A partir da imagem-guia de Steiner, Lindenau (1991) formula desdobramentos da Lei Social Principal sob essa perspectiva. No Brasil, esta formulação foi também desdobrada por Schoenmaker (s/d) e assim apresentada aqui de forma integrada entre esses dois autores.

- A vida cultural-espiritual de um todo social se desenvolve mais frutiferamente quanto mais ela for originada a partir do comprometimento com a **liberdade** de todos os que colaboram, e esse comprometimento se desenvolver na direção de uma **forma colaborativa** de trabalho.

O bem estar de uma totalidade de pessoas do ponto de vista da mobilização de suas capacidades será tanto maior quanto mais a cooperação entre pessoas se der a partir da liberdade do outro e será tanto menor quanto mais esta cooperação for regida por determinação alheia. Em outras palavras podemos dizer que a cooperação entre

---

<sup>10</sup> O tradutor da obra enfatiza que a palavra alemã original (Heil) significa mais do que bem, e pode incluir saúde, bem-estar, harmonia.

<sup>11</sup> Da mesma forma a palavra alemã Gesamtheit, neste contexto, deve permitir uma interpretação que vá além da “mera soma indefinida de indivíduos” (ou seja, totalidade), por isso optou-se pela palavra “integralidade”.

<sup>12</sup> O que entende por instituição está relacionado a formas sociais diversas.

<sup>13</sup> O texto traduzido fala em corporações. Mas a nota do tradutor explica que Steiner dá à palavra “corporação” um significado próprio, distinto do entendimento associado a este termo nos dias atuais. O termo iniciativas colaborativas é portanto uma tradução livre.

peças será tão mais frutífera quanto mais se fundamentar na liberdade (de iniciativa) do outro e será tão mais estéril quanto mais se realizar por determinação alheia.

- A vida jurídica de um todo social se mostrará mais sustentadora das relações na medida em que se fundamentar na busca da **igualdade** entre as partes e esta busca se transformar numa **forma democrática** de trabalho;

O bem estar da totalidade das pessoas, do ponto de vista da estruturação de suas relações, será tanto maior quanto mais os acordos entre elas forem estabelecidos com base em igualdade entre as partes e será tanto menor quanto mais poder for exercido. Em outras palavras, os acordos serão tão mais sólidos e duradouros quanto mais forem estabelecidos com base em igualdade entre as partes e serão tão mais frágeis e inconstantes quanto mais poder for exercido.

- A vida econômica de um todo social se desenvolve tanto mais satisfatoriamente para cada um, quanto mais for exercitada a busca da **fraternidade** por todas as pessoas participantes e essa busca se ampliar na direção de uma **forma associativa** de trabalho.

O bem estar de uma totalidade de pessoas do ponto de vista da adequada satisfação de suas necessidades será tanto maior quanto mais emanar da fraternidade (interesse ativo pelas necessidades do outro) e será tanto menor quanto mais se orientar para a maximização do proveito próprio.

E assim, chega-se a uma formulação integrada da Trimembração do Organismo Social e a Lei Social Principal.

Quanto mais, no contexto de uma sociedade, as pessoas, individualmente e em grupos, almejarem estruturar a satisfação de **necessidades de forma associativa**, o estabelecimento de **acordos de forma democrática**, e o **trabalho de forma colaborativa**, tanto mais intensivamente se desenvolve neste contexto uma estrutura trimembrada, diferenciada. (LINDENAU, 1991, p.20, grifo nosso)

Cabe ressaltar que o indivíduo certamente deve pensar em si quando se trata de dar forma e desenvolver a própria vida. A pessoa nunca se tornaria uma individualidade autônoma com pensamentos próprios, capaz de se colocar diante do mundo e agir a partir de uma vontade própria se não fizesse algo para si e não trabalhasse em si mesmo. Portanto, há uma antissocialidade necessária ao desenvolvimento humano, mas que na vida social provoca o “adoecimento do organismo social”. Na Lei Social Principal, Steiner está se referindo a esta antissocialidade levada para dentro do convívio humano.

Ao contrário do que preconiza Steiner, nossa sociedade está fundamentada no interesse próprio e a antissocialidade se manifesta como dominação, discriminação e exploração, como será mais detalhado adiante. Lindenau (1991) fala que essas forças atuam como imposição de comportamento, exercício de poder e maximização do lucro. Embora sejam reconhecidas como meios “legais” de estruturação social, o autor considera que no futuro se evidenciará que são formas que atuam de maneira socialmente destrutiva. A ação numa iniciativa social orientada pela trimembração poderá promover o desenvolvimento das forças germinadoras aqui mencionadas. Esse cultivo, no entanto, não deve ser visto como um exercício temporário, mas como uma busca essencial pelo devir humano. É nessa perspectiva que deve ser visto o processo de desenvolvimento individual, tratado no tópico seguinte.

### 3.4 Desenvolvimento do indivíduo

#### 3.4.1 Imagem humana

Antes de adentrar os aspectos do desenvolvimento individual, é preciso iniciar pela visão da natureza humana na perspectiva Antroposófica.

A partir do que Goethe expressou em sua obra, Steiner (1994, p.25) elabora a concepção de ser humano a partir de uma trimembração em corpo, alma e espírito. As “três faces em sua natureza são também uma maneira de dizer que o ser humano se associa às coisas do mundo por esse tríplice modo”. Mas o autor anuncia que “não juntemos a esse fato interpretação alguma, aceitemo-lo tal qual se apresenta. (...) Quem associar essas três palavras a quaisquer opiniões preconcebidas, ou mesmo hipóteses, fatalmente entenderá mal [o que é apresentado]”. E assim, a concepção steineriana do ser humano é apresentada em suas próprias palavras, conforme descrito no quadro abaixo.

#### **Quadro 1:** Natureza trimembrada do ser humano.

**Corpo** – aquilo por cujo meio as coisas ao redor do homem se apresentam. Por seu corpo o homem pode colocar-se momentaneamente em relação às coisas. Por seu corpo ele está relacionado com as coisas que se apresentam aos seus sentidos. E tal como observa as coisas do mundo exterior com seus sentidos, ele pode também observar sua própria existência corpórea. A existência corpórea acha-se manifesta aos olhos de todos.

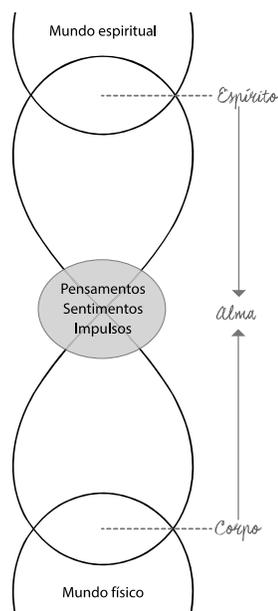
**Alma** – aquilo por cujo intermédio o homem associa as coisas ao próprio existir, sentindo nelas agrado e desagradado, prazer e desprazer, alegria e dor. Por sua alma ele guarda em si as impressões que as coisas produzem nele. O anímico é um domínio inacessível à observação corpórea. A existência anímica o homem a leva dentro de si, como um mundo seu.

**Espírito** – o que possibilita a pessoa (segundo expressão de Goethe) contemplar a realidade “como ente divino” (...) a partir do que contém em si mesma. Por seu espírito o mundo externo se apresenta à pessoa de forma superior. É em seu íntimo, sem dúvida, que se revelam os segredos do mundo exterior, porém a partir do espírito a pessoa sai de si e deixa as coisas pronunciarem-se sobre si mesmas, sobre o que tem significado não para ele, mas para elas.

Adaptado pela autora a partir de Steiner, 1994.

Lievegoed (1994) resgata outros autores cujas imagens humanas tiveram e ainda tem grande influência em toda nossa vida cultural (no sentido trimembrado). Cita que da imagem

biológica de Freud<sup>14</sup> passando pelas imagens psicológicas de Adler<sup>15</sup> e Jung<sup>16</sup>, surgiram as imagens mais espirituais do homem, propostas por Frankl<sup>17</sup> e Assagioli<sup>18</sup>. Para o autor antropológico, a visão steineriana incorpora os três aspectos e o inspirou a apresentá-la numa figura (abaixo) que evidencia as chamadas qualidades anímicas.



**Figura 6:** Ser humano trimembrado.

Fonte: adaptado pela autora a partir Lievegoed, 1994

A imagem apresenta de um lado o pólo da corporalidade, a partir do qual desejos e impulsos se tornam discerníveis na alma (qualidade anímica do agir ou querer). De outro lado há o pólo espiritual, onde a alma está no campo da mente (qualidade do pensar). O pensar está mais diretamente ligado ao mundo do espírito, enquanto o querer está intimamente envolvido com o mundo físico do corpo. O sentir está no centro, sendo considerado a verdadeira qualidade da alma (LIEVEGOED, 1994). Nas palavras de Steiner a trimembração humana se expressa da seguinte forma:

---

<sup>14</sup> Sigmund Freud (Áustria, hoje República Tcheca, 1856— Londres, 1939), médico neurologista e criador da Psicanálise.

<sup>15</sup> Alfred Adler (Viena, 1870 — Escócia, 1937) psicólogo e fundador da psicologia do desenvolvimento individual.

<sup>16</sup> Carl Gustav Jung (Suíça, 1875 - 1961) psiquiatra e psicoterapeuta que fundou a psicologia analítica.

<sup>17</sup> Viktor Emil Frankl (Viena, 1905 - 1997) médico psiquiatra, fundador da escola da logoterapia que explora o sentido existencial do indivíduo e a dimensão espiritual da existência.

<sup>18</sup> Roberto Assagioli (Veneza, 1888 – Capolona d’Arezzo, 1974) psiquiatra, pioneiro nos campos de Psicologia humanística e transpessoal. Enfatizou a possibilidade de integração progressiva da personalidade em torno da essência do Eu por meio do uso da vontade.

O homem é, pois, cidadão de três mundos. Por seu corpo ele pertence ao mundo percebido (...); por sua alma edifica para si seu próprio mundo; por seu espírito se manifesta a ele um mundo elevado acima dos outros dois (STEINER, 1994 p.26).

Na composição da imagem de ser humano, Steiner fala que somos em parte seres genéricos, determinados pelas características de nossa espécie e pela influência do meio em que vivemos. Mas afirma que é impossível compreender o ser humano somente com base no conceito de espécie. O ser humano utiliza de seus “atributos genéricos” como meio para “expressar sua entidade individual”. Assim, utiliza das propriedades recebidas da natureza (como espécie) e lhes proporciona uma forma de acordo com sua própria essência, sua individualidade. Portanto, “ninguém é completamente um ser natural, espécie, nem totalmente individualidade” (STEINER, 2000 p.162 e 164).

O espírito humano é vivenciado como nosso próprio EU, ou EU superior, que tanto consciente quanto inconscientemente dirige a biografia. A essência humana, sua individualidade ou EU dirige a alma alternadamente para o mundo exterior e para dentro de si mesma (LIEVEGOED, 1994). O EU pode ser compreendido como uma parte do mundo espiritual individualizado, e que se constitui em cerne de cada individualidade (SCHOENMAKER s/d b).

As evoluções corporal e espiritual do indivíduo estão atuando numa potencialidade genética e, dentro dela, numa potencialidade biográfica. A potencialidade biográfica refere-se à manifestação do EU na consciência do indivíduo, ou em termos mais genéricos a manifestação da personalidade individual (ROMANELLI, 2015). Em certa medida o desenvolvimento biográfico ocorre naturalmente. Nas primeiras fases da vida o pensar, sentir e o querer são individualizados pelo EU superior. Tendo sido desenvolvidos um após o outro, dão a cada fase da vida seu próprio “colorido”. Na fase adulta o EU pode ter um efeito adicional, completando o desenvolvimento do pensamento, do sentimento e da vontade. Assim, o ser humano pode alcançar “o que é capaz de ser”, sua plena potencialidade (LIEVEGOED, 1999, p.20).

A natureza faz do homem um mero ser natural; a sociedade, um ser que age conforme leis; um ser livre somente ele pode fazer de si mesmo. A natureza abandona o homem em determinado estado de sua evolução; a sociedade o conduz alguns passos adiante; o último aperfeiçoamento somente ele pode dar a si mesmo (STEINER, 2000, p.119).

O curso do desenvolvimento é considerado como uma expressão do próprio ser humano, ou seja, como um acontecimento essencial e não apenas circunstancial. O ser humano é visto, então, como um ser em desenvolvimento durante toda a sua vida, nunca sendo, mas sempre vindo a ser. Portanto, na visão Antroposófica o ser humano está em permanente evolução no sentido de despojar-se dos atributos da espécie na direção de conquista da individualidade. Para tanto, identifica-se forças que tornam possível a formação e existência da individualidade humana, em sua dimensão física, cultural/espiritual e anímica. Esta visão ampliada da natureza humana ajuda a compreender a formação da vida social da qual é base.

Na dimensão física, a existência depende do atendimento de necessidades básicas do corpo humano para sobreviver. À medida que essas necessidades são atendidas, deixam de estar disponíveis por exemplo alimentos, ar, espaço para o outro. Assim, caracteriza-se que no atendimento das necessidades de sobrevivência física humana atuam forças anti-sociais.

Na dimensão cultural/ espiritual se dá o desenvolvimento das capacidades humanas

através do EU. O conteúdo apreendido, no entanto, não deixa de estar disponível para outros, assim atuam aí forças ditas a-sociais.

Como dito anteriormente, entre a base física-corporal e a dimensão espiritual da existência humana situa-se a dimensão anímica. Esta se constitui enquanto elo de ligação entre a dimensão físico-corporal e a dimensão cultural-espiritual do ser humano. É através da alma que o ser humano estabelece relações, com o seu corpo (sensações de fome, sede, dor, prazer, etc.) com o seu EU (seus valores, princípios, ideais, etc.), com o mundo que o cerca (ver, julgar). A alma estabelece esta interação com base nas forças denominadas como simpatia e antipatia. Pela simpatia a alma se abre ao outro e ao mundo, tende a se unir com o externo, pela antipatia a alma se fecha em si e se posiciona frente ao mundo (SCHOENMAKER, s/d b).

Em síntese, a formação e existência da individualidade humana pode se fundamentar em forças caracterizadas como anti-sociais, a-sociais, e de simpatia e antipatia. Se no âmbito do indivíduo essas forças cumprem um papel imprescindível, a atuação social a partir das mesmas forças geram o enfraquecimento do organismo social como um todo. Quando o ser humano atua movido pelo interesse próprio para o atendimento de suas necessidades físicas de sobrevivência gera a exploração. No âmbito cultural-espiritual surge a imposição de ideias e conhecimentos, resultando em dominação. Na interação social as forças de simpatia e antipatia geram discriminação e sectarismo.

Para contrabalançar esta tendência é preciso que o ser humano desenvolva as forças sociais de que potencialmente dispõe, mas que só se desenvolvem na medida que forem cultivadas conscientemente. Sociais são aquelas forças que tem na necessidade do outro o motivo para sua atuação. Ou seja, são expressões da força social básica que é o amor. As forças sociais elementares são o interesse - que torna social o pensar; a responsabilidade - que torna social o querer; e a aceitação e empatia - que torna social o nosso sentir.

Embora o cultivo das forças sociais não seja um processo teórico, o conhecimento da natureza humana como base da vida social pode iluminar iniciativas nessa direção. Mas é preciso percorrer um caminho de desenvolvimento individual como uma decisão livre, o que requer empenho volitivo em realizar práticas e exercitar atitudes, como será descrito adiante.

### 3.4.2 O caminho social pedagógico de desenvolvimento individual

Desenvolvimento da personalidade livre, autoeducação, ou simplesmente desenvolvimento do indivíduo são termos que podem levar a diversas compreensões. Neste campo, a posição da Antroposofia deve ser esclarecida por ser um caminho que se ocupa com o desenvolvimento do pensar.

Nesse ponto, Bach Junior (2012, p.71) sumariza a compreensão do pensar em Steiner “como ideias ativadas e reelaboradas constantemente pelo EU. Conceitos e ideias são colocados em movimento ampliando a intensidade, a amplitude e a complexidade de padrões conectivos. O pensar é atividade pura, não corresponde à mera repetição de pensamentos alheios, memorizados”. Para Romanelli (2005, p.64) “a alma humana, mediadora entre o físico e o espiritual, desde as tradições pré-cristãs, cumpre sua função ao exercer a atividade auto-reflexiva que conduz ao conhecimento. Dessa forma, conhecimento e evolução espiritual tornam-se conceitos idênticos”.

Na perspectiva dos autores o desenvolvimento cognitivo ampliado é a base do desenvolvimento individual no caminho Antroposófico, pois na visão steineriana “não vem apenas ao caso quais pensamentos se adquire, mas qual a transformação que, por meio de tais pensamentos, provoca-se no próprio pensar” - e conseqüentemente no agir (STEINER, 2003, p.17). A dita teoria cognitiva de Steiner está embasada na fenomenologia desenvolvida por Goethe, que através da observação intensiva de plantas pôde “perceber a imagem da planta primordial” e desenvolver capacidades de percepção inatas do ser humano. O chamado pensamento objetivo de Goethe permanece no interior dos objetos, era simultaneamente percepção e pensamento. A partir desse método, o mundo interior do indivíduo tornou-se um campo capaz de ser pesquisado sistemática e objetivamente por Steiner. Romanelli (2015) resume o caminho de desenvolvimento Antroposófico.

(...) o indivíduo pensante aprende a intuir os elementos ordenadores subjacentes à realidade externa, superando as desconexões das impressões sensoriais. O desafio que vem dessa multiplicidade de dados desconexos desenvolve a capacidade intuitiva, na medida em que exige um esforço de captação de ideias e conceitos que expliquem a realidade circundante (...). A partir desse crescimento cognitivo, a liberdade surge, na visão steineriana, sob a forma de uma autonomia que o sujeito pensante adquire [sobre o seu pensar] (ROMANELLI, 2015 p.61).

O caminho cognitivo possibilita reconhecer a intenção nos atos de vontade, o que é uma conquista no campo da liberdade. Como resultado desse caminho, há o desenvolvimento das qualidades anímicas do pensar, sentir e querer. Para expressá-lo Steiner utiliza de algumas palavras com sentido próprio. O “pensar abstrato se torna imaginação, na qual a realidade é revelada ao pensador em imagens que possuem um conteúdo maior do que as definições. A vida emocional (o sentir) ganha um caráter inspirador. A terceira força anímica, o querer, pode ser desenvolvido na intuição” (LIEVEGOED, 1994, p. 162).

O caminho antroposófico inclui meditação e exercícios para o desenvolvimento de qualidades anímicas. Alguns desses exercícios podem ser realizados individualmente, mas outros precisam ser praticados como parte da vida em si, no contato e convívio social. Tais práticas promovem uma transformação interior e repercutem no agir individual. A atuação individual gera mudanças no ambiente social, e a partir da interação o indivíduo também aprende e se desenvolve (como expresso na figura 5). Ou seja, o desenvolvimento do indivíduo acontece no social.

Com base na fundamentação steineriana, os desdobradores de seu legado conceberam processos pedagógicos sociais de autoeducação da pessoa adulta. Em sua definição “clássica”, a Pedagogia Social expressa este objetivo.

Pedagogia Social significa lidar de tal forma conosco mesmos, com os outros e com perguntas que o nosso próprio agir seja frutífero para um sadio desenvolvimento de outras pessoas e das condições sociais (BOS, 1986, p.56).

Nesta formulação o lidar com si mesmo abrange o desenvolvimento do indivíduo, pois aquele que quiser atuar positivamente no âmbito social, precisa trabalhar no aperfeiçoamento dos próprios instrumentos. E o lidar com os outros trata, entre outros aspectos, do desenvolvimento das forças sociais mencionadas anteriormente - interesse, aceitação e responsabilidade, que atuam

como pontes para o desenvolvimento do organismo social como um todo através da criação de formas sociais compatíveis. As perguntas são o início de todo processo, pois impulsionam indivíduos e grupos na compreensão e entendimento das situações, mas também na busca de soluções (BOS, 1986).

A ênfase, neste caso, está no processo de aprendizagem social, por meio do qual a pessoa adquire aptidão para a vida social. A Pedagogia social, em sua “execução prática” pode também se caracterizar como “educação de grupos pela qual o indivíduo no grupo amadurece socialmente” (LIEVEGOED, 2009, p.7). Assim, o desenvolvimento individual representa o “instrumento primeiro e fundamental do desenvolvimento social, abrangendo o desenvolvimento da pessoa como individualidade, em sua liberdade de pensamento e visando conscientemente a atuação social” (PASQUARELLI JUNIOR, 2001 p.36).

O Modelo Dinâmico do Desenvolvido concebido por Jacques Uljée é uma proposição para atuar de forma mais consciente a partir da fundamentação aqui apresentada.

## 4. MODELO DINAMICO DO DESENVOLVIMENTO

Ao denominar este referencial como um modelo, Uljée pretendia transmitir a ideia de um arquétipo, ou seja, a representação de uma essência que se reproduz em outras situações, mesmo considerando que cada situação é singular e requer o delineamento de uma estratégia de ação particular e única.

Esta pesquisa não se propôs a confirmar ou refutar a ideia de um movimento arquetípico de processos de intervenção social. Mas foi possível identificar que há certa semelhança, quando consideramos as etapas comumente incluídas de: (i) aproximação e diagnóstico da situação; (ii) definição de objetivos; (iii) implementação de ações; (iv) monitoramento e avaliação de resultados. Quanto ao termo “modelo”, considera-se que pode induzir à ideia de recomendação ou receita a ser repetida, o que no entanto seria antagônico com a compreensão do autor. Assim, mesmo que pareça adequado alterar este nome, optou-se por manter a denominação original, esclarecendo que o significado aqui utilizado é do modelo como “representação de uma ideia, objeto, acontecimento, processo ou sistema, criado com um objetivo específico” (Justi, 2006, p.175).

Aprofundar a abordagem e descrição do Modelo a partir das estações que o definem é o segundo objetivo específico desta pesquisa. Partindo-se da fundamentação teórica já apresentada, buscou-se integrar os aprendizados provenientes da prática dos consultores que adotam o Modelo àquelas orientações e conceitos deixados por Jacques Uljée em seus manuscritos. A apresentação do Modelo foi iniciada pelo esclarecimento do uso dos termos mudança e desenvolvimento e do tipo de relação profissional que se busca estabelecer na facilitação do processo. Passou-se então às forças dinamizadoras presentes no ser humano e, por fim, às estações do Modelo.

### 4.1 O profissional que conduz processos de mudança e desenvolvimento

Para Lievegoed (1994, p.17) a palavra mudança é uma denominação genérica, indicando somente que “nada é estático e que tudo se move na correnteza do tempo”. Mas quando as mudanças não se dão isoladamente e demonstram uma correlação interna orientada para uma complexidade crescente, tornando necessário um novo princípio integrador, podemos falar de desenvolvimento. No entanto, Uljée (2007) utiliza frequentemente a denominação mudança social para se referir à intervenção. Entende-se que o autor parte do pressuposto de que nem sempre é possível constatar *a priori* que tipo de resultado será desencadeado do processo de intervenção, se de mudança ou de desenvolvimento. Assim, assume-se que o termo mudança é utilizado em seu caráter mais genérico, até que se saiba que tipo de intervenção será realizada.

Para o autor, o tipo de intervenção pode ser influenciado pelo caráter dos problemas que se apresentam. Quando são feitas tentativas de solução e os problemas persistem ou retornam após pouco tempo, há indícios de que têm um caráter estrutural, isto é, suas causas residem numa problemática integrada. E se não forem tratadas, a situação pode manter-se conflituosa por um período sem maiores consequências, mas inevitavelmente surgirá uma crise. Neste momento, o que fica exposto da situação será o mote para desencadear a intervenção. Segundo Uljée (2007), ao “movimentar” a situação poderá surgir a necessidade das pessoas darem forma e aprofundar o

processo, quando então haverá mais clareza para definir que tipo de intervenção deve ser realizada.

Aqueles que se colocam em desenvolvimento podem ser de setores e naturezas variadas, como grupos, organizações, comunidades, sociedade em geral (bairros e cidades por exemplo). E considerando a complexidade de lidar com o próprio desenvolvimento, torna-se salutar buscar ajuda externa, demanda que tem sido atendida prioritariamente por organizações não governamentais, grupos de consultoria e agências governamentais.

Para efeito desta dissertação, adotou-se o termo Profissional de Desenvolvimento para denominar o agente ou facilitador<sup>19</sup> que apoia o processo de mudança a partir da participação e envolvimento do público alvo, com o objetivo de criar condições para que o indivíduo possa se colocar como sujeito participativo – aquele que participa ativamente na definição de caminhos para o seu desenvolvimento, da sua comunidade e região (contexto em que está inserido). Este processo equivale a um acompanhamento pedagógico que requer uma estratégia inclusiva, ou seja, de corresponsabilidade entre o profissional e o grupo, em que ambos estão sujeitos ao desenvolvimento.

O Profissional de Desenvolvimento tem a responsabilidade de sustentar um processo do qual ele mesmo é participante, inclusive nas crises que são inerentes e essenciais ao desenvolvimento. E sustentar o processo significa ter consciência de seu desenrolar, permanecer objetivo na situação e ao mesmo tempo criar condições e ter criatividade para, junto com o grupo, perceber, ajustar e encontrar soluções para as necessidades que surgem no caminho.

Esta corresponsabilidade entre comunidade e profissional deve ser construída a partir do respeito à liberdade de cada parte para se envolver e se manter no processo, o que pressupõe:

- a conscientização mútua com relação aos motivos de cada uma para a realização do processo de desenvolvimento;
- a formulação conjunta e o consenso a respeito dos objetivos do processo;
- o entendimento mútuo e a concordância sobre a forma de tomada de decisões durante o processo, tanto entre os integrantes da organização/comunidade quanto entre as lideranças que representam a comunidade e o profissional;
- o estímulo à participação dos integrantes da organização/comunidade e à contribuição criativa dos mesmos;
- a clareza e transparência do profissional frente às lideranças sobre os métodos e técnicas adotados;
- a abertura e disponibilidade do profissional de desenvolvimento para que as lideranças avaliem o desempenho de seu papel e dialoguem sobre sua forma de atuação.

## **4.2 Forças dinamizadoras do desenvolvimento**

Em síntese, o Modelo parte do pressuposto de que o desenvolvimento ocorre a partir de dois elementos: a consciência e decisões livres. Nessa perspectiva, o processo avança de acordo com a capacidade das pessoas de tomarem iniciativas para lidar com a situação. Em consonância com os desafios evolutivos de nossa época, Uljée (2007) retoma que a característica básica do

---

<sup>19</sup> Profissional de desenvolvimento, agente e facilitador serão usados como sinônimos.

velho social é reagir dentro de padrões pré-estabelecidos, enquanto o novo tem como característica básica (re)agir a partir de si mesmo, ou seja, aprender a agir em liberdade.

Isso quer dizer que o Profissional de Desenvolvimento precisa criar situações para as pessoas “passarem pelo seu momento de liberdade”, ou seja, para que possam decidir se querem ou não assumir responsabilidade para com seu processo de desenvolvimento e também o bem estar da totalidade do organismo que integram. Isso se justifica porque na visão do autor existem quatro “forças” que se originam no ser humano e são fundamentais para o dinamismo do processo de mudança. Portanto, se as pessoas não se responsabilizam, todo o processo estará comprometido.

Motivação: entendida como uma força impulsionada por necessidades físicas, psíquicas e espirituais que surgem na interface do ser humano com o mundo.

Tomada de decisão: disposição em dar forma a ação, expressando a vontade para se envolver ou não na sua realização.

Aprendizagem: (interesse em) melhorar sua posição “interfacial” com o mundo, em termos tanto de cognição, como saber fazer e no que diz respeito a maneira de ser.

Desenvolvimento: capacidade inerente ao ser humano de se posicionar e de intervir nas condições que favorecem e impedem seu desenvolvimento.

Essas “forças” são consideradas pelo autor como totalidades sistêmicas, onde um elemento atua em conjunto com outro. São relações que podem ser enfraquecidas, mas também estimuladas e fortalecidas pelo próprio processo de desenvolvimento, como descrito adiante.

### Motivação e Tomada de decisão

Segundo Uljée (2007), a tomada de decisão é impulsionada pelo motivo, que tem sua origem em necessidades que o ente percebe ao querer estabelecer sua relação com o ambiente. Se esta percepção de deficiência não existe, a pessoa não sente necessidade e portanto nenhum motivo para se por em movimento, tanto para aprender como para empreender algo.

As necessidades têm origem nas esferas que proporcionam as condições para viver e realizar a sua existência. Com base na visão do ser humano trimembrado, considera-se três âmbitos de necessidade: enquanto ser físico (sobrevivência, segurança no futuro), enquanto ser anímico (relacionar-se, fazer parte de um grupo, ser reconhecido) e enquanto ser espiritual (auto realização, servir à sociedade/missão). Portanto, um agente de desenvolvimento deve buscar compreender se existe uma necessidade que impulsiona as pessoas e em que âmbito, pois isso afetará sua capacidade de tomada de iniciativa.

### Desenvolvimento e aprendizagem

Aprendizagem pode ampliar e aprofundar faculdades existentes no ser humano qualitativa e quantitativamente. No entanto, intervenções sociais não raramente mostram uma incompatibilidade entre aquilo que se propõe como objetivos e forma de aprendizagem e a constituição interna do ente social e seu contexto de vida. Portanto, aprendizagem só resulta em desenvolvimento quando existe simetria entre o conteúdo e forma da aprendizagem com as condições para processá-lo interiormente. Caso contrário a aprendizagem pode ser contra-produtiva.

Na concepção aqui adotada, o desenvolvimento social inclui necessariamente a mudança na maneira de ser das pessoas, já que elas atuam como ator e fator na construção da realidade social. Assim, a aprendizagem não pode ser vista somente como aquisição de conteúdo intelectual e deve considerar a integralidade do ser humano.

### 4.3 Apresentação revisada do Modelo Dinâmico do Desenvolvimento

Aprofundar a descrição das ‘estações’ do modelo foi um dos elementos centrais deste trabalho. Não houve, portanto, modificação da representação da figura. A intenção foi destacar as características essenciais, de forma que aqueles que atuem em processos de mudança e desenvolvimento possam criativamente imprimir suas próprias habilidades a partir desta referência. Como mencionado anteriormente, as estações representam pontos cruciais de inflexão, conferindo características próprias para criar as condições favoráveis ao desenvolvimento da situação e indivíduos que a integram.

Embora estejam representadas quatro estações no Modelo, existe um momento em que de alguma forma é feito um pedido de colaboração, ou seja, quando um agente externo é convidado a apoiar o processo de desenvolvimento. Esta seria a chamada “entrada no sistema”, o momento em que são realizados os primeiros contatos e o profissional de desenvolvimento busca informações preliminares. É um momento de conhecimento mútuo, mas também de abertura para enxergar a situação com objetividade, visando a socialização do problema e definição de uma primeira visão do que tem que ser feito e do acordos iniciais. O processo de desenvolvimento só se sustenta se for assumido e carregado pelas lideranças da própria organização. Assim, deve-se buscar clareza quanto a este comprometimento desde este início.

Como apresentado no início desta dissertação, as estações do Modelo podem ser apresentadas de forma sintética conforme a figura 7. Nessa figura destaca-se as ações essenciais de cada estação.



**Figura 7:** Modelo Dinâmico do Desenvolvimento – sintético e revisado.

Adaptado a partir de acervo do Núcleo Maturi.

- **Caracterizar a situação** – criar condições para que as pessoas ampliem sua compreensão da situação: **REVELAR** a dinâmica, questões essenciais e suas causas, o que incomoda, necessidades (o que as pessoas buscam, almejam) e capacidades (potenciais, condições). Uma imagem norteadora global para o desenvolvimento é delineada. Em resumo: gerar uma análise sobre como é e como deve ser a realidade, mas com um objetivo subjacente de conscientizar-se para a mudança, de vincular-se com o processo.
- **Definir objetivos de mudança e de aprendizagem** – os objetivos surgem a partir da análise do contexto e dos indivíduos nele inseridos, devendo ser realistas e não um sonho geral. Diante da situação, **DECIDIR** o que é prioritário para que o desenvolvimento aconteça. São definidos tanto objetivos de mudança, relacionados ao contexto, quanto objetivos de aprendizagem, que se referem àquilo que o indivíduo precisa aprender para atuar em prol do desenvolvimento do contexto e de si mesmo. A partir da situação é necessário definir quais são as habilidades, posturas, atitudes e o saber fazer necessários para atender e dar conta das experiências de mudança.
- **Criar situações de experimentação e aprendizagem** - O foco está em realizar ações para a mudança, a partir de situações em que se pode adquirir experiência com novas formas de trabalho, resultando na aprendizagem do indivíduo, do grupo e da organização. A experimentação e aprendizagem vão **POSSIBILITAR** o desenvolvimento.
- **Processamento de resultados** – A partir das situações de experimentação, criar processos para que o novo passe a fazer parte da realidade. **INTEGRAR** os resultados, práticas, procedimentos, etc ao dia-a-dia dos indivíduos e do contexto.

Pesquisando-se o significado do uso da lemniscata identificou-se possíveis motivos para esta forma representar o Modelo Dinâmico do Desenvolvimento, revelando algumas de suas características.

O processo de desenvolvimento acontece na reciprocidade entre a dimensão interna, dos indivíduos, e a externa – do contexto. O símbolo traduz, assim, o movimento que possibilita que algo externo seja internalizado, apropriado (tornado próprio) e também que algo próprio seja externalizado, atuando sobre o meio, transformando-o. O ponto de cruzamento acontece na caracterização da situação, neste centro é sempre possível retomar a atenção para o que realidade expressa. O Modelo é representado conforme a figura 8 e sumarizado no quadro 2.

**Quadro 2:** Elementos centrais do processo de intervenção.

**Figura 8:** Modelo Dinâmico do Desenvolvimento revisado. Adaptado a partir de acervo do Núcleo Maturi.

Elementos básicos e centrais, orientadores do processo:

**Entrada na situação**

- Contato para colaboração
- Socialização do problema e definição de uma primeira visão do que tem que ser feito
- Planejamento de próximos passos

**1. Caracterizar a situação**

- **Revelar** o que é a realidade
- Construção da confiança
- Perceber as questões essenciais
- Entender necessidades
- O que a situação “pede”, o que pode ser feito e condições necessárias
- Definir e ter clareza de papéis

**2. Objetivos: Mudança/Desenvolvimento e Aprendizagem**

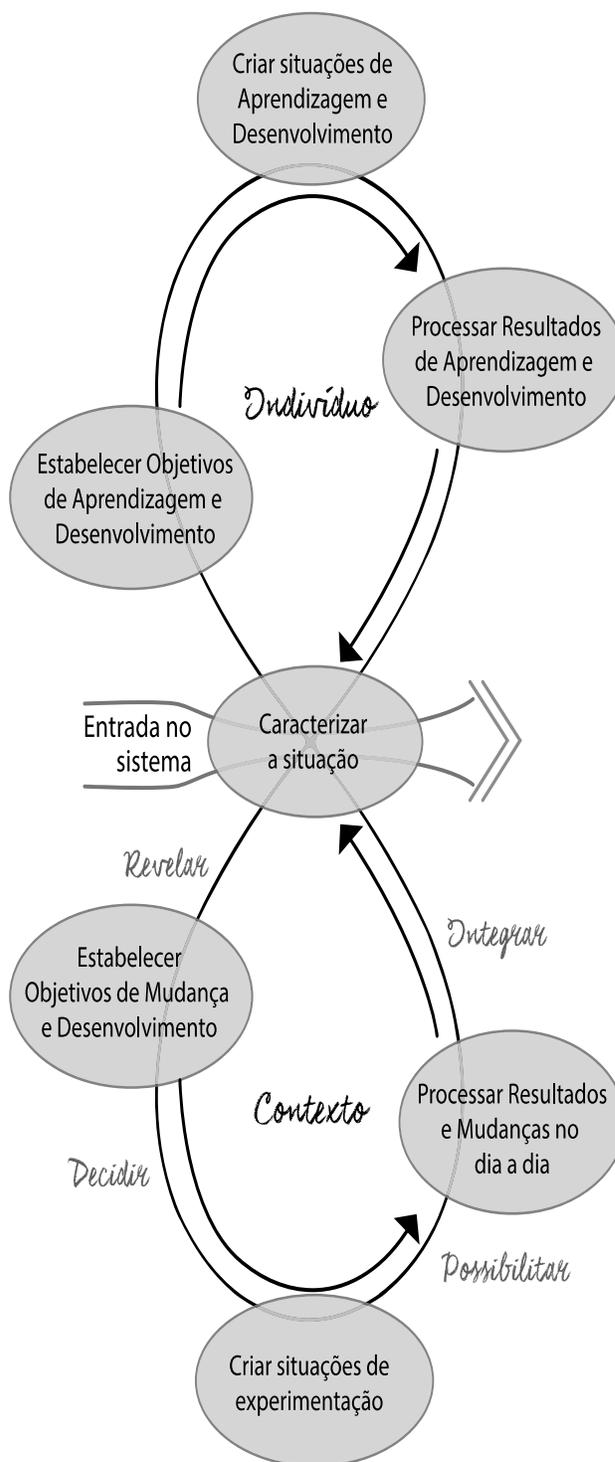
- Onde se quer chegar, qual a mudança, a transformação necessária (indivíduo, grupo e organização)
- Alianças, envolvimento gerando corresponsabilidade
- **Decidir** objetivos que serão carregados por todos

**3. Criar situações de experimentação e aprendizagem**

- Definir os experimentos e pessoas envolvidas
- Identificar as habilidades conceituais, sociais e técnicas necessárias para dar conta das mudanças
- **Possibilitar** as ações para atender a profundidade dos objetivos e processos
- Combinar experimento com aprendizagem
- Aprender a aprender, gerando autonomia, para que se possa continuar o aprendizado no trabalho
- Definir Monitoramento e Avaliação

**4. Processamento de resultados**

- Transversal, requer atenção em todo processo
- **Integrar** resultados no dia a dia, novo modo de funcionar
- Criar condições para auto-gestão, corresponsabilidade
- Ampliar, criar novos experimentos
- Celebrar resultados



## **Estação 1: CARACTERIZAR A SITUAÇÃO**

Na caracterização da realidade as próprias pessoas são levadas a reconhecer a situação e sua relação com a mesma. O intuito é que sejam capazes de problematizar, questionar e intervir adequadamente. A caracterização é pautada no protagonismo das pessoas e cria as bases de vinculação com o processo de mudança. Portanto, não deve ser tomada como um diagnóstico abrangente ou um levantamento de informações para que o facilitador se localize perante a situação. O conceito orientador trazido por Jacques Uljée para esta estação é da consciência social (ou conscientiza-se para a mudança):

(...) estar ciente daquilo que está ao seu redor e dentro de si mesmo, conhecer e entender os co-atores que ocupam o espaço e nele atuam, que funcionam e perseguem metas e que, por sua vez, reagem a seu ambiente social. Assim, as reações de um ente social dependem daquilo que consegue captar e significar, ou, em outras palavras, da amplitude de percepção de seu contexto social. O alcance ou amplitude é um parâmetro relacionado por um lado à capacidade do ator social de registrar, contextualizar e integrar as impressões que vêm ao seu encontro e, por outro lado, à avaliação de si mesmo sobre o quanto ele se sente capaz de corresponder adequadamente. Com raras exceções, esta consciência não consegue abranger mais do que o tamanho de um pequeno grupo. Isto quer dizer também que, por enquanto, o indivíduo só está capaz de integrar a partir de si mesmo a amplitude do tamanho de um grupo. Ou seja, tudo que vai além destes confins, já começa a ser mais ou menos difuso (ULJEE, 2007).

À medida que o processo avança, as pessoas irão ampliar a percepção da realidade, de acordo com sua capacidade de integrar e lidar com as consequências. O fundamental é que sejam capazes de ampliar a consciência social a partir de si mesmas, sem imposições e coerções. Este será o pilar para as pessoas se vincularem de fato como parte do problema e da solução.

Penetrar cognitivamente numa situação e tentar conseguir lidar com ela exige que a pessoa se mobilize interiormente. Esta mobilização abrange olhar para a situação, reconstruí-la cognitivamente, perceber omissões e preconceitos, lembrar-se de acontecimentos desagradáveis para, então, posicionar-se frente ao passado, presente e futuro (ULJEE, 2007).

Motivar o protagonismo das pessoas pode ser fortemente influenciado por aspectos culturais. Em determinados contextos somente lideranças falam, por exemplo. Pessoas com pouca prática democrática vão reagir de maneira diferente daqueles mais habituados em se expressar livremente. Segundo Uljée (2007) “o novo não se constrói de uma só forma, derrubando o velho, mas transformando-o conforme a cultura e o lugar”. Em termos de processos para abordar a individualidade, os momentos individuais podem ser mais favoráveis para que a pessoa possa se expressar, pois no grupo tende a ficar inarticulada. De toda forma, é importante destacar que dependendo das condições existentes, criar condições para o protagonismo pode ser um caminho de aprendizagem a ser trilhado e não deve ser considerado como algo dado.

Na caracterização busca-se perceber as questões essenciais, as causas, o que incomoda, o que se quer mudar. Ter uma leitura compartilhada sobre o presente e o futuro, o caminho a seguir para gerar desenvolvimento. Considerando o conceito de consciência social já mencionado, a abrangência da caracterização acontecerá na medida e alcance que as pessoas podem lidar. Assim, é possível falar em ‘ondas’ que vão se aprofundando. Mas uma “primeira” caracterização cumpre ainda a função de possibilitar o conhecimento mútuo, entre o grupo e o facilitador do processo (ULJEE, 2007).

A principal habilidade requerida na facilitação a partir dessa abordagem é a capacidade de fazer boas perguntas. Esta é uma habilidade requerida em todo processo, e essencial para as pessoas refletirem e analisarem sua realidade no momento da caracterização. O uso de perguntas é um elemento importante da prática de quem atua a partir da Pedagogia Social, e faz parte de sua definição clássica (vide página 35). Não cabe aqui um aprofundamento a respeito, mas em essência, a arte de fazer perguntas e formulá-las conforme o momento da situação pressupõe um interesse genuíno e a intenção de colocá-las à disposição da situação e não atender suas próprias necessidades de entendimento. Esta não é uma habilidade trivial, como afirma Uljée:

Construir e sustentar uma interação com base em ouvir e perguntar faz parte de uma nova cultura. São elementos objetivamente necessários para construir o novo e não meramente um conselho para a forma de conversar (ULJÉE, 2007).

Embora esse estudo não busque detalhar ferramentas e formas didáticas, cabe mencionar que o caráter de tal instrumental é sempre voltado a que as pessoas desenvolvam a percepção da sua realidade. Para tanto, é preciso exercitar capacidades como observação, distinção entre fatos e opiniões, diálogo, entre outras. A autorreflexão é conduzida de forma que as pessoas identifiquem o que a situação tem a ver consigo mesmas, e assim possam se posicionar e tomar iniciativas para modificar a realidade e a si mesmas.

## **Estação 2: OBJETIVOS DE MUDANÇA E APRENDIZAGEM**

O sentido de formular objetivos é criar uma visão compartilhada da transformação que se busca, tanto na dimensão dos indivíduos, quanto do contexto (organização, comunidade). Assim, são formulados objetivos de mudança e desenvolvimento da situação, e objetivos de aprendizagem das pessoas.

Os objetivos de aprendizagem são, portanto, definidos pela transposição das exigências dos processos de mudança para as faculdades humanas. Aquilo que as pessoas precisam aprender para lidar com a situação, suas necessidades de aprendizagem, só podem ser definidas por elas mesmas. Em contraposição, objetivos de ensino são aqueles que podem ser definidos *a priori*, mas que no contexto de adultos, deve considerar seu contexto existencial.

Os objetivos nascem da caracterização, quando a situação se “revela” em termos de como é (o presente) e como se quer que seja. O querer, portanto, carrega

essa projeção quanto ao futuro idealizado. No entanto, nas intervenções sociais é muito comum verificar que não se faz na realidade o que se define como objetivo. Este fenômeno da discrepância entre definição e ação está relacionado ao fato do objetivo expressar o elemento da vontade. E aquilo que vive na vontade, por definição pertence ao futuro, “algo que por enquanto está mergulhado na escuridão” (ULJÉE, 2007).

Como expressão da vontade, os objetivos podem estar permeados das várias vestes desta qualidade anímica, estando mais próximo dos desejos e ambições do que das necessidades reais da situação. A maneira com que as pessoas se preparam para fazer a caracterização da realidade é decisiva para que os objetivos de fato sejam mais “revelados”, tanto pelas necessidades da situação quanto pelos potenciais do futuro, do que “projetados” pelos impulsos ou como consequência das relações de poder.

Por melhor que seja feita, a definição de objetivos não aprisiona a realidade, e em toda intervenção surgem efeitos não previstos. Alguns desses imprevistos podem ser relacionados aos objetivos e neste caso tende-se a aceitá-los como uma resposta positiva da realidade. Mas quando fogem à moldura definida, são negados ou ignorados. Segundo Uljée (2007), esta seria uma forma inadequada de lidar com objetivos.

O futuro é algo que vai ao encontro de quem o procura e não ao encontro de quem pretende criá-lo, organizado, planejado conforme ele o concebeu. O efeito desta maneira de implantar o futuro é que o agente fica olhando para o seu próprio conceito ao julgar os fatos que ele cria na realidade social [ou que surgem na realidade como resultado do processo]. O que não cabe, é um desvio da sua ideia, portanto deve ser corrigido ou eliminado no caminho. O agente deve ser mais um surfista nas ondas da realidade do que um engenheiro na sua construção (ULJÉE, 2007).

Para o autor, deve haver uma “conciliação” entre aquilo que é definido “conceitualmente”, através da definição dos objetivos, e aquilo que surge como consequência do processo sobre a realidade. Pois o imprevisto pode ser a melhor expressão do futuro real, menos idealizado, mas que no entanto não foi devidamente percebido ou captado na definição dos objetivos.

É preciso ter sabedoria e coragem de relativizar e rever a própria ideia original de renovação, e seguir o que se apresenta como indicador para a realidade oculta e manifesta. É preciso ser flexível confluindo com aquilo que se revela. Quando o agente aceita e respeita aquilo que vem ao seu encontro em consequência do que semeia com seus (pre)conceitos e métodos, ele põe o primeiro passo no caminho para o novo. O novo se constrói andando, a partir daquilo que se descobre no caminho (ULJÉE, 2007).

### **Estação 3: EXPERIMENTAÇÃO E APRENDIZAGEM**

Os objetivos direcionam a tomada de iniciativa, cujas ações constituem a matéria-prima do desenvolvimento individual, conduzido pela pessoa de forma integrada ao desenvolvimento da situação na qual está inserido.

O caráter dessas ações é diferente daquelas empreendidas no dia-a-dia, cujo foco é a resolução de problemas cotidianos. A denominação “experimentação”

determina uma atitude onde se quer aprender da prática, num processo de ação-reflexão.

O adulto aprende a partir de suas necessidades concretas, as quais emergem de sua prática social. Partindo dessa premissa, a concepção de aprendizagem adotada considera que o adulto se desenvolve à medida que aprende. E esse aprendizado vem a partir da vida, de suas necessidades, erros e acertos. Fazendo, o adulto aprende; e a qualidade do que faz está em função daquilo que aprendeu. “É pelo aprender que nos desenvolvemos e podemos aprimorar o nosso fazer. Pelo nosso fazer, transformamos a realidade e só a partir dessa experiência é que podemos novamente aprender” (JUNQUEIRA, 2007).

No âmbito do indivíduo, a concepção do ser humano trimembrado se desdobra numa abordagem integral voltada ao desenvolvimento de habilidades no âmbito do pensar, sentir e querer. No campo do pensar o indivíduo possui uma visão particular sobre o mundo, a partir da qual desenvolve suas habilidades conceituais ou cognitivas (conhecimento e discernimento). No campo do querer, trata-se das habilidades técnicas, o saber fazer através do desenvolvimento da capacidade necessária para responsabilizar-se por algo do começo ao fim, dominar técnicas. O campo do sentir compreende as relações interpessoais, da convivência, do reconhecimento do outro, para o qual precisam ser desenvolvidas as chamadas habilidades sociais, que dizem respeito a relacionar-se socialmente - com o outro e em grupo (ALVES, 2012).

Em um processo de desenvolvimento, as pessoas podem lidar com uma soma limitada de contradições e perguntas, e precisam também de respostas que sirvam, inclusive, como motivação e fonte de inspiração. Assim, é relevante incluir ações que ampliem o repertório de soluções e inovações possíveis que embasem a definição das situações de experimentação. Intercâmbios, trocas de experiência em formas variadas, pesquisas e estudos são algumas atividades com este potencial. No entanto, Uljée (2007) enfatiza os riscos de “importar soluções”.

(...) quando estruturas existentes são substituídas por outras copiadas de sistemas alheios, corre-se o risco de criar uma folga entre a envergadura e sofisticação da estrutura [implantada] e a substância disponível para preenchê-la (habilidades, consciência da realidade, valores morais, crenças, etc). Este espaço pode ser ocupado a partir de iniciativas oportunistas - aquelas estimuladas por questões de poder, pelo egoísmo, pela necessidade de reconhecimento perante o grupo ou pelo desejo de realizar um propósito individual - que podem inviabilizar o sucesso da iniciativa de ação (ULJÉE, 2007).

#### **Estação 4: PROCESSAMENTO DE RESULTADOS**

Processos de mudança lidam com forças de resistência que se originam em padrões arraigados, seja no ser humano, seja no funcionamento organizacional (grupo organização ou comunidade). A atuação desses padrões faz com que, mesmo que se conquiste determinados resultados e se tenha consciência destes, a situação volte ao que era antes.

Assim como um organismo volta a ter fome algum tempo após estar saciado, também o organismo social passa de um sistema ordenado de relações para uma situação de desordem novamente. Não há um alimento que sacia para

sempre, como tampouco existe um remédio universal para ordenar as relações sociais (STEINER, 2011 p.21).

Uma das possíveis explicações é de que não houve a modificação efetiva de padrões, ou, dito de outra forma, não foi formado um novo “hábito”. Modificar padrões requer um trabalho intencional de identificá-los, resignificá-los e criar alternativas. Na tentativa de evitar estes retrocessos é necessário dar atenção a integração dos resultados no dia-a-dia das pessoas e no funcionamento do organismo social. Uma solução ou inovação precisa ser treinada e exercitada para que os padrões de resistência se revelem e sejam modificados. Isso implica que o processo de mudança não é concluído até que as pessoas percebam que houve de fato a integração. Além disso, é necessário aprender sobre o próprio processo de mudança e as condições que favorecem ou dificultam o alcance de resultados é um elemento importante para que as pessoas possam ganhar autonomia.

As mudanças acontecem num contexto complexo, onde intervém múltiplos fatores sobre os quais não se tem controle, mas com os quais será preciso lidar na situação. Alguns desses fatores podem dificultar, ou mesmo impedir a continuidade de processos de mudança. Elementos como a capacidade e disposição das diferentes hierarquias em participar, permanência dos processos de aprendizagem e clareza nos papéis são alguns deles. Por fim, a celebração de resultados alcançados renova as energias para prosseguir.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa exploratória cumpriu sua função: tem-se agora uma consolidação conceitual e metodológica sobre desenvolvimento social na perspectiva Antroposófica. Por mais modesta que seja, essa contribuição é um primeiro passo no meio acadêmico e tem possibilidades concretas de aplicação prática, como se espera de um Mestrado Profissional. Nesse capítulo pretende-se, de um lado, tecer considerações sobre os avanços e limites alcançados, e por outro, indicar caminhos para futuras pesquisas.

Criar uma prática profissional alicerçada não é uma tarefa trivial. A Pedagogia Social de base Antroposófica chama atenção pela nova ótica e resultados que agrega aos processos. Mas assim como tantas abordagens corre-se o risco de cair na reprodução ferramental. Todo esforço de fundamentação aqui realizado vai na direção de tornar mais clara a visão de mundo, de ser humano e de processo que orienta a Pedagogia Social de base Antroposófica no tocante ao desenvolvimento social e portanto, esclarece a base sobre a qual o Modelo Dinâmico do Desenvolvimento foi delineado.

Analisando os avanços e limites sobre a conceituação do Modelo, avalia-se que três aspectos são centrais e devem estar em permanente estudo: o desenvolvimento da capacidade intuitiva, a tomada de iniciativa, e a integração dos resultados. Dentre todos, a capacidade intuitiva talvez seja a mais delicada pois pressupõe o reconhecimento da existência da própria intuição pelos envolvidos. Essa seria a capacidade necessária para perceber a realidade com “outros olhos” e captar o que a “situação pede” para seu desenvolvimento. Nessa direção, um mergulho mais aprofundado na teoria cognitiva de Steiner e Goethe seria necessário para inspirar novas práticas para quem facilita processos de desenvolvimento nessa perspectiva. Ao tratar da tomada de iniciativa, considera-se que a pesquisa possibilitou avanços significativos, carecendo agora confrontar com a prática. No tocante a integração de resultados, esbarra-se numa contingência: o horizonte de tempo dos processos. Quando percebe-se que “algo está dando certo” pode ainda ser necessário um certo tempo para que de fato se torne uma prática incorporada ao dia-a-dia. Arrisca-se a dizer que poucas das experiências realizadas chegaram rigorosamente a essa estação. O que traz um grande risco para os processos de mudança e desenvolvimento. Assim, apresenta-se ao facilitador o desafio de criar condições para tal ao longo de todo processo.

A proposta original do projeto de pesquisa pretendia ser mais abrangente e criar um diálogo teórico entre Antroposofia e Educação Popular. Mas a envergadura do trabalho mostrou-se superior a capacidade de realizá-lo. Nesse sentido cabe adicionar o ponto de partida da pesquisadora, em termos de habilidades acadêmicas e mesmo de conhecimento do arcabouço Antroposófico. Os textos são densos e complexos, ainda mais seguindo a orientação de trabalhar com os autores originais. E ainda havia o desafio de traduzir este conteúdo para a linguagem acadêmica, lidando paralelamente com toda insegurança quanto a sua aceitação.

Se de um lado isso foi uma limitação, por outro ao finalizar dessa dissertação ficou mais claro que concluiu-se somente uma etapa. Era preciso primeiro ter a presente fundamentação mais consolidada para, então, confrontá-la com outras correntes de pensamento. O fim revela-se como início de um novo ciclo, com algumas possibilidades de desdobramento como os que se seguem.

Do ponto de vista teórico a pesquisa exploratória possibilitou identificar algumas correntes de pensamento com as quais haveria um diálogo frutífero com a Antroposofia. Um primeiro aspecto seria retomar a ideia original de um diálogo entre Steiner e Freire. Como mencionado, as experiências na Amazônia podem ser vistas como experimento de uma Pedagogia Social Crítica o que só poderia ser de fato verificado a partir de uma análise aprofundada dessas experiências à luz do diálogo entre os autores.

Soma-se ainda que o contato inicial com a psicologia socio-histórica trouxe indicativos de que sua concepção de transformação social pode contribuir para a proposta da Pedagogia Social de fortalecer a tomada de iniciativa como propulsora para os processos de desenvolvimento.

Além disso, um novo ciclo de pesquisas teóricas preencheria algumas lacunas, como por exemplo o fato de mencionar sistema social e abordagem sistêmica, mas não aprofundar na Teoria de Sistemas e Complexidade. Quais as características e qualidades dos sistemas? Como se refletem nos organismos sociais? Que implicações traz para processos de intervenção?

Por fim, dois desdobradores da Pedagogia Social tem trazido importantes contribuições e orientado a formação de profissionais de desenvolvimento em todo mundo: Alan Kaplan e Otto Scharmer, cabendo aí identificar possibilidades de traçar paralelos com o Modelo Dinâmico do Desenvolvimento concebido por Uljée.

Como desdobramento dessa pesquisa, visualiza-se ainda um estudo empírico voltado a analisar intervenções sociais. Quais os resultados? É possível falar em “movimento arquetípico para as intervenções”, como mencionado por Uljée? As políticas consideradas “emancipatórias” tem ido em que direção?

Nessa linha, existem algumas questões de fundo. Estaria em curso um processo de “projetização do desenvolvimento” através do qual os processos de mudança social estariam cada vez mais circunscritos a execução de projetos? Se de um lado há uma busca por outros referenciais mais efetivos no trato da mudança social, por outro, percebe-se uma certa retração de processos mais amplos de desenvolvimento e uma busca de soluções padronizadas. Quais seriam as consequências? Caso esse contexto se confirme, que desafios são colocados para os profissionais de desenvolvimento?

São várias e estimulantes as perguntas. Como dito, essa pesquisa foi um primeiro passo tanto ao trazer a Pedagogia Social para o meio acadêmico como também pela oportunidade pessoal de desenvolver habilidades nessa área. Espera-se que este seja o começo de uma frutífera caminhada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fernanda B. **Estruturação de processos de aprendizagem do adulto no espaço não formal**. 2012. 73f. Monografia do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia. Universidade Gama Filho, Rio Branco, 2012.

BACH JUNIOR, Jonas . **A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner**. 2012. 409f. Tese de doutoramento apresentada ao setor de educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOS, Alexander. **Desafios para uma Pedagogia Social**. São Paulo: Antroposófica, 1986.

BOS, Alexander. **Formação de juízo: um caminho para liberdade interior**. São Paulo: Antroposófica, Instituto Fonte, Associação de Pedagogia Social, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma pedagogia de ATER**. Brasília: MDA/SAF, 2010.

CRAEMER, Ute. **Conhecendo a trimembração do organismo social**. São Paulo: Associação Monte Azul, s/d.

DIAS, Marcelo M. **Políticas públicas de extensão rural e inovações conceituais: limites e potencialidades**. Perspectivas em Políticas Públicas . Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 101-114, 2008

ERISMANN, Regina B. **Y Ikatu Xingu: um experimento socioambiental na educação**. In: WEIS, Bruno. Plantando florestas, mudando vidas: a educação agroflorestal na Bacia do Xingu. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

FREIRE. Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HOLLIDAY, Oscar J. **Para sistematizar experiências**. Brasília: MMA, 2006.

JUNQUEIRA, R.G. **Pedagogia Social: processos de intervenção socioambientais**. In: FERRARO, L. (org.) Encontros e Caminhos ,v. 2. Brasília: MMA/DEA, 2007.

JUSTI, Rosária. **La enseñanza de ciencias basada en la elaboración de modelos.** Enseñanza de las Ciências, v. 24, n. 2, p. 173-184, 2006.

KAPLAN, Allan. **Artists of the Invisible – development practitioners and social process.** London: Pluto Press, 2002.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de Antroposofia.** São Paulo: Antroposófica, 1997

LELIS, Davi Augusto Santana de; COELHO, France Maria Gontijo and DIAS, Marcelo Miná. **A necessidade das intervenções: extensão rural como serviço ou como direito?.** Interações (Campo Grande) [online]. 2012, vol.13, n.1, pp.69-80. ISSN 1518-7012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-70122012000100007>.

LIEVEGOED, Bernard. **Fases da vida: crises e desenvolvimento de individualidade.** 3 ed. São Paulo: Antroposófica, 1994.

LIEVEGOED, Bernard. **Rumo ao século XXI.** São Paulo: Antroposófica, 1997.

LIEVEGOED, Bernard. **O homem no limiar: o desafio do autodesenvolvimento.** 2 ed. São Paulo: Antroposófica, 1999.

LIEVEGOED, Bernard. **O campo de atuação da pedagogia social.** Caderno 4. São Paulo: Associação de Pedagogia Social, 2009.

LINDENAU, Christof. **As forças germinadoras da trimembração social e o seu cultivo.** Tradução Christian Julius Folz. 4 ed. Bad Liebenzell: Verein für ein Erweitertes Heilwesen. 1991.

MORIN, Edgar.; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Ed. revista e modificada pelo autor – 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PASQUARELLI JUNIOR, Vital. **A arte da consciência: desenvolvimento interior e para a vida social no paradigma da Antroposofia.** 2001. 296p. Tese de doutoramento apresentada à faculdade de educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROMANELLI, Rosely A. **A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 49-66, abr./jun. 2015. Editora UFPR: 2015.

RUAS, Elma Dias et al. **Metodologia participativa de extensão rural para o desenvolvimento sustentável – MEXPAR.** Belo Horizonte: Emater-MG, 2006.

SAWAIA, Bader B. **Participação Social e subjetividade.** In: SORRENTINO, M. (Coord.) Ambientalismo e participação na contemporaneidade. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2001. p.115-134.

\_\_\_\_\_. Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social?. *Psicol. Soc.* [online]. 2014, vol.26, n.spe2, pp.4-17. ISSN 1807-0310. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000600002>.

SCHOENMAKER, Jos. **Dinâmica básica da vida social**. São Paulo: Núcleo Maturis/d a.

\_\_\_\_\_. **Individualidade e comunidade**. São Paulo: IMO, s/d b.

STEINER, Rudolf. **O Futuro social**. São Paulo: Antroposófica, 1986.

\_\_\_\_\_. **Teosofia**. 4 e.d. São Paulo: Antroposófica, 1994.

\_\_\_\_\_. **A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna**. 3 ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Carências da alma em nossa época: como superá-las**. 3 ed. São Paulo: Antroposófica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Economia e Sociedade à luz da Ciência Espiritual**. 2 ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

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

\_\_\_\_\_. **Os pontos centrais da questão social: aspectos econômicos, político jurídicos e espirituais da vida em sociedade**. São Paulo: Antroposófica, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

ULJÉE, Jacques. **Coleção de Manuscritos Inéditos**. 70p. 2007

## ANEXO A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI – ESTRUTURADA

#### **I. Apresentação do projeto de pesquisa**

- Embora tenha sido informado no agendamento da entrevista escrito, retomar a apresentação do objetivo da pesquisa e foco da entrevista

#### **II. Acordos de participação**

- Perguntar sobre limite de tempo do entrevistado
- Informar que respostas não serão personalizadas/nomeadas, ou nomes serão divulgados sem prévio consentimento
- Solicitar assinatura do “termo de consentimento livre”
- Informar sobre prazo de finalização da pesquisa e divulgação da versão final

#### **III. Quanto ao Histórico**

- Quando e em que situação teve contato com a metodologia?
- Qual foi sua primeira impressão quanto a adoção prática do referencial?
  - Perceber/ aprofundar: Por que você adotaria/ adotou o referencial? Ou por que não?
- Em que situação ou desde quando passou a adotar a metodologia como referencial?

#### **IV. Aprendizados específicos**

- Considerando lições aprendidas como: aprendizagem e conhecimento que se obtém a partir de experiências realizadas, e incluem aspectos positivos ou negativos
- Quais lições aprendidas que o entrevistados tem incorporado na utilização do referencial, considerando:
  - as diferentes etapas: caracterização da situação; definição de objetivos; experimentos/ iniciativas de mudança; integração/ enraizamento
- Referencias bibliográficas

## **ANEXO B**

### **ROTEIRO DA OFICINA**

#### **I. Apresentação do projeto de pesquisa**

- Objetivos
- Fase atual

#### **II. Acordos de participação**

- Definição de horários de trabalho e forma de registro

#### **III. Fundamentação teórica**

- Leitura individual da versão preliminar
- Análise crítica: estrutura e conteúdo
- Partilha da análise individual

#### **IV. Modelo Dinâmico do Desenvolvimento**

- Leitura individual da formulação parcialmente revisada com base nas entrevistas
- Identificação de inconsistências
- Contribuições individuais: aprendizados e sugestões
- Diálogo, dúvidas
- Identificação de referencias bibliográficas complementares

## ANEXO C

### Lista de documentos pesquisados

#### 1. Acervo do Núcleo Maturi

- Biografia profissional da Jacques Uljée para submissão sua coroa holandesa como Cavaleiro da Ordem de Orange Nassau. 2012.
- Desenvolvimento organizacional: orientações para técnicos atuando em empreendimentos solidários. Nota técnica. 2011
- ULJÉE, Jacques. Coleção de Manuscritos Inéditos. 70p. 2007
- Processo de Desenvolvimento Comunitário: aprendendo a partir da experiência da FLONA Purus. Relatório final. 2006
- O modelo do processo de desenvolvimento no contexto de ONGs. Nota técnica elaborada por Débora Almeida e Rodrigo Gravina Junqueira. 2005
- Desenvolvimento organizacional: considerações preliminares. Nota técnica elaborada por Rodrigo Gravina Junqueira. 2004
- O Poder das Instituições e das Intervenções Transformadoras: A Trajetória para Construção de Sustentáveis Parcerias. Nota técnica elaborada por Rodrigo Gravina Junqueira. 2004

#### 2. Sites com informações sobre histórico

- Associação de Pedagogia Social – APS  
[www.pedagogiasocial.com.br](http://www.pedagogiasocial.com.br)
- Sociedade Antroposófica do Brasil – SAB  
[www.sab.org.br](http://www.sab.org.br)