Cultura, natureza, antropoceno e parsifal

Saulo Quintana Gomes*

* Professor de Química da Escola Associativa Waldorf Veredas, é químico, mestre em Química Inorgânica e Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas, com interesse nas relações entre escola e cultura. Faz parte da Turma IV do Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, de Botucatu. E-mail:sauloquintana@gmail.com

Resumo

As relações entre cultura e natureza são tanto complicadas quanto longamente debatidas pela tradição de pensamento ocidental. Elas podem ser e foram tratadas em termos de uma dialética, mas encontram novas especificidades e grande emergência no conceito contemporâneo de Antropoceno. Este texto se pergunta se é possível encontrar símbolos para a dialética cultura-natureza no mito de Parsifal, objetivando convidar o movimento Waldorf a pensar uma educação ambiental transformadora e adequada ao seu próprio contexto. Nesse sentido, os conceitos de cultura, natureza e Antropoceno são apresentados e discutidos. De Parsifal, as imagens de castelo e floresta são selecionadas como resposta ao seu problema apresentado: castelo é símbolo de cultura; floresta é de natureza; e o Castelo de Munsalvaeche é identificado como equilíbrio entre cultura e natureza, com destaque para a centralidade do ser humano nessa relação. Finalmente, uma crítica à cultura ocidental moderna é apresentada, tendo como seu foco o acúmulo de excedente de produção e ressaltando as suas funestas consequências socioambientais. Na educação identifica-se a chave para a necessária transformação cultural: "o que acontece dentro da escola se reflete na cultura exterior", como afirma Steiner no GA311. Desse modo, cada escola se insere na cultura da superprodução e acúmulo, mas é espaço para sua superação e metamorfose.

Palavras-chave: Antropoceno; Educação ambiental; Parsifal.

Abstract

The relationships between culture and nature are both complicated and long discussed in the Western thought tradition. They can be and have been treated in terms of dialectics, but they find new specificities and great emergence in the contemporary concept of Anthropocene. This text asks if it is possible to find symbols for the culture-nature dialectics in Parsifal's myth, aiming to invite the Waldorf movement to think about a transforming environmental education suitable to its own context. Thus the concepts of culture, nature and Anthropocene are presented and discussed. From Parsifal the images of castle and forest are selected as an answer to his presented problem: castle is a symbol of culture, forest of nature; and Munsalvaeche Castle is identified as a balance between culture and nature, highlighting the human being centrality in this relationship. Finally, a critique of modern Western culture is presented, focusing on the accumulation of surplus production and highlighting its disastrous socio-environmental consequences. The key to the necessary cultural change is identified in education: "what happens inside the school is reflected in the external culture" states Steiner in GA311. Thereby each school is inserted in the culture of overproduction and accumulation, but it is a space for its sublation and metamorphosis.

Keywords: Anthropocene; Environmental education; Parsifal.

Introdução

> *A ciência do sustento humano é inerentemente uma ciência social. Nem a física, nem a química, nem mesmo a biologia é adequada para entender como foi possível para uma espécie reestruturar tanto seu próprio futuro quanto o destino do planeta todo. Essa é a ciência do Antropoceno. A ideia de que os seres humanos precisam viver dentro dos limites ambientais naturais do nosso planeta nega a realidade de toda a nossa história e muito provavelmente nosso futuro (Ellis, 2013, livre tradução nossa).*

Essa provocativa ideia de que a "ciência do sustento humano" pertença ao grupo das ciências sociais – e não àquele das ciências naturais – foi publicada pelo ecólogo Erle C. Ellis no *The New York Times* de 14 de setembro de 2013. Para autor, não existe risco de falta de alimentos em virtude de uma superpopulação humana, nem a necessidade de aumentar a extensão das terras cultivadas. Agora (e no futuro), temos (nós, a humanidade) tecnologia para garantir nosso sustento. Surpreende, entretanto, que afirme que essa capacidade de nos sustentarmos – isto é, a "ciência do sustento humano" – tem características de uma ciência social, quando a palavra agricultura soa, ao ouvinte desatento, inserida nas ciências naturais.

A separação entre as ciências sociais e as ciências naturais é, por si só, problemática. Uma estratégia para diferenciá-las utiliza seu escopo: as ciências sociais produzem e organizam conhecimentos sobre a cultura – ou ainda as culturas –, enquanto as ciências naturais o fazem em relação à natureza. Nesse sentido, a demarcação dos limites entre as ciências sociais e naturais é equivalente à demarcação dos limites entre cultura e natureza, contudo esses limites definitivamente não são claros.

O corpo humano é natural? Ele é cultural? O ato de comer (sustentar-se) é natural ou cultural? Afirma Ellis (2013, p.19) que as condições de sustento das populações humanas não são nem foram

naturais. Desde a pré-história, para o autor, "populações humanas usaram tecnologia e ecossistemas projetados para sustentar populações bem acima das capacidades dos ecossistemas "naturais" inalterados".

Contudo, a alteração dos ecossistemas por ação dos seres humanos alcançou proporções tão grandes que sugerem a delimitação de uma nova Época geológica, o Antropoceno. Essa nova Época se inicia com enormes preocupações quanto à mudança climática do planeta, à diminuição da biodiversidade e, como consequência, quanto à insegurança hídrica, alimentar e, por que não, econômica. É uma metamorfose acelerada da face do planeta causada pelos seres humanos, mas cujas consequências desconhecemos. Compreender essa metamorfose e agir sobre ela – no sentindo de modulá-la[1] – demonstra-se, de modo absolutamente inequívoco, como o projeto mais relevante de qualquer ciência – social ou natural – no século XXI. Na verdade, seria muita pretensão esperar que as ciências bastassem para modular as consequências do Antropoceno. Essa tarefa se apresenta para todos os campos de conhecimento e atuação dos seres humanos. Numa palavra, é uma tarefa para a cultura como um todo.

Este texto pretende apresentar a conhecida dialética cultura–natureza, verificando se é possível compreendê-la utilizando imagens do mito de Parsifal. A escolha de Parsifal se deve à sua centralidade na prática pedagógica Waldorf, particularmente no nível médio, e insere-se aqui como um sólido convite a aprofundar o pensamento sobre uma educação ambiental inserida no contexto Waldorf e antroposófico.

A título de introdução, cabe explicitar o sentido que se pretende dar à *dialética* naquilo que se vai construir como *dialética cultura–natureza*: um sentido hegeliano. Hegel inseriu-se numa tradição filosófica que deu importância às contradições, mas, para relacionar os

---

[1] Talvez alguns gostariam de ler "contorná-la" ou até mesmo "evitá-la". É importante, contudo, entender que, como humanidade, se ainda não perdemos o prazo para qualquer mudança de rumo, estamos a poucos instantes de perdê-lo. Essa conclusão pode ser obtida avaliando-se a mudança de tônica dos relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), que, desde o primeiro, publicado em 1990, até o quinto, disponibilizado em 2014, vem subindo o tom de alarme. Nesse sentido, o fomento coerente e necessário neste momento é pelo gerenciamento e pela redução de danos.

polos de uma contradição (tese e antítese), utilizou o verbo alemão *aufheben* (KONDER, 2008; VEIGA, 2019). *Aufheben* pode ser compreendido tanto como negar, invalidar, revogar, cancelar e suspender, quanto como levantar, apanhar do chão, suspender (novamente, nesse segundo sentido), guardar no alto ou reservar. Num terceiro sentido, *aufheben* pode ser superar, elevar a qualidade, promover a um plano superior. Esses três sentidos são dados simultaneamente por Hegel à sua *dialektische Aufhebung*. Para ele, a superação dialética [*dialektische Aufhebung*] é "simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior" (KONDER, 2008, p. 25). Num exemplo, tanto concreto quanto Waldorf – e evidentemente muito simplista –, trigo pode ser negado na sua realidade para fazer-se farinha e depois pão, mas aquilo que no trigo é essencial fica conservado, e atinge-se no pão a qualidade superior de servir como alimento humano. Pão não pode ser compreendido separadamente de trigo, da mesma forma com que trigo não pode ser compreendido separadamente de pão.

Na primeira seção deste texto, essa *dialética cultura–natureza* é brevemente apresentada em relativa simetria. Na seção seguinte, uma assimetria com prevalência da cultura sobre a natureza é apresentada por meio do conceito de Antropoceno. Depois, *floresta* e *castelo* são introduzidos como símbolos para cultura e natureza no mito de Parsifal. Aqui é fundamental destacar que muito do que é apresentado nesta terceira seção foi construído a partir das ideias de Renato Fontes Gomes em seu ciclo de palestras *on-line* sobre Parsival, junto ao Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf de Botucatu, nos dias 15, 16 e 17 de janeiro de 2021. Nas seções finais, uma crítica à cultura ocidental moderna e suas consequências é elaborada e a educação é apresentada como peça-chave para a transformação cultural.

1.Cultura e Natureza

> *Cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua [inglesa],*

> *e ao termo que é por vezes considerado seu oposto – natureza – é comumente conferida a honra de ser o mais complexo de todos. No entanto, embora esteja atualmente [2000] em moda considerar a natureza como um derivado da cultura, o conceito de cultura, etimologicamente falando, é um conceito derivado do de natureza. Um de seus significados originais é "lavoura" ou "cultivo agrícola", o cultivo do que cresce naturalmente (EAGLETON, 2011, p. 9)*.

Talvez o fato do conceito de cultura derivar do de natureza, conforme nos afirma Eagleton (2011), resida na experiência de a cultura ter sido amplamente determinada pela natureza em grande parte da nossa história enquanto espécie. Primeiramente, a natureza determina os limites da experiência individual: nascimento e morte. Depois, a natureza determina (ou talvez contenha) as substâncias com as quais cada indivíduo se relaciona materialmente entre o nascimento e morte. Mas, já nesse ponto, as construções culturais podem transformar as *substâncias naturais* em *substâncias artificiais*, ocupação da metalurgia, da gastronomia e da química, por exemplo. Talvez até mesmo antes, naquilo que diz respeito ao nascimento, os hábitos sexuais, os métodos contraceptivos, bem como aqueles de reprodução assistida, alteram a natureza desde a concepção. De fato, o mesmo se observa quanto à morte, da qual boa parte da humanidade foge: buscamos todas as técnicas de prolongamento da vida e manutenção da saúde, da beleza e da juventude. Fala-se com a mesma naturalidade de casamento entre primos, reanimação cardiorrespiratória e de bebês de proveta.

Fica claro, nesse breve parágrafo que os limites entre cultura e natureza são de difícil demarcação. Para além de demarcar limites, estruturar definições exatas de cultura ou de natureza não é possível. Sobre o conceito de natureza, "sua polissemia permite que nela convivam acepções irreconciliáveis, talvez mesmo contraditórias, sobretudo porque o sujeito que define natureza é, ele próprio, natureza" (MARQUES FILHO, 2018, p. 475). De maneira quase equivalente, qualquer conceito é cultural (EAGLETON, 2011) e, nesse sentido, é impossível conceituar cultura externamente a ela.

A partir dessa segunda acepção – qualquer conceito é cultural – uma lógica culturalista pode ser constituída, qual seja, todos os assuntos humanos são questões culturais ou tudo é cultura (EAGLETON, 2011). Nascimento seria um fenômeno cultural, morte seria um fenômeno cultural e a própria natureza derivaria da cultura. Claramente, tanto o nascimento de um ser humano quanto sua morte, bem como todos os seus atos, sentimentos e pensamentos entre esses dois instantes ocorrem inseridos na cultura e são preenchidos de significado por ela. Contudo, reduzir a natureza à cultura não é um caminho metodológico que traga grandes elucidações. Por outro lado, se, apesar das dificuldades de definição, rascunham-se aproximações para os conceitos de cultura e natureza é, então, possível pensar uma dialética bastante interessante entre ambos.

Primeiro quanto ao conceito de natureza, recentemente Ducarme e Couvet (2020) publicaram uma revisão sobre as origens e o desenvolvimento desse conceito nas línguas europeias[2]. Neste trabalho, os autores remontam ao uso de *phusis* (öýóéò) na Odisseia, significando *aparência*, e como essa palavra transformou-se até ser usada por Aristóteles, na sua Φυσικής κροασεως título póstumo, comumente traduzido com *Auscultação da Natureza* ou simplesmente *Física* – com diversos significados, entre eles *essência*, *forma* e *matéria*.

A partir de Aristóteles, a palavra ganha grande relevância no contexto ocidental, mas sofre sucessivas mudanças conceituais. Na Grécia antiga, um ser humano civilizado e urbano era mais natural do que um bárbaro; na Roma antiga, em oposição, o ambiente urbano era considerado absolutamente artificial enquanto as *villas* rurais seriam ambientes mais naturais. O advento do cristianismo incluiu no conceito ocidental de natureza uma relação com criação: natureza seria aquilo que Deus criou e, nesse sentido, Deus – bem como o ser humano, criado à sua imagem e semelhança – está fora da natureza, transcende a natureza. Essa separação entre o mundo material e o reino de Deus retira da natureza, na cultura europeia, seu sentido sagrado e abre

[2] Para uma discussão que inclua culturas e línguas não europeias, ver DUCARME; FLIPO; COUVET (2021).

espaço para uma compreensão mecanicista e todo o tipo de comportamento que, em última análise, tem decorrido na aceleração da totalidade dos desastres ambientais.

Ducarme e Couvet (2020) organizam, então, quatro principais definições – ou categorias de definições – atuais para natureza. É importante destacar que essas definições – ou categorias de definições – são mutuamente exclusivas e até mesmo conflitantes, em alguns sentidos. Ainda assim, ressaltam, em sua maioria, uma materialidade da natureza.

> O todo da realidade material, considerado independentemente da ação humana e da história.
> O universo, como espaço, fonte e resultado dos fenômenos materiais (incluindo o ser humano ou, pelo menos, seu corpo).
> A força específica no centro da vida e da transformação.
> Essência, qualidade interna e caráter, bem como a totalidade das propriedades físicas específicas de um objeto, vivo ou inerte (DUCARME ; COUVET, 2020, p. 4, livre tradução nossa).

Quanto à cultura, José Luiz dos Santos (2009, p. 21-25) elenca, num texto introdutório, duas concepções possíveis para este conceito: 1) "diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou então de grupos no interior de uma sociedade"; e 2) refere-se "ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social". A primeira busca "dar conta das características dos agrupamentos a que se refere, preocupando-se com a totalidade dessas características" (SANTOS, 2009, p.24); já a segunda, conquanto não fuja de uma totalidade da vida social, ressalta a *Geistesleben*[3] de um grupo social, colocando a *cultura material* num segundo plano.

Retomando a etimologia de cultura, a palavra se origina no verbo latino *colere,* com sentido de cultivar, cuidar e cultuar (HANSEN, 2011), seu significado mudou com os séculos, mas permanece a ideia de

[3] Em alemão "vida espiritual". *Geistesleben* pode também ser traduzido por "vida cultural", uma tradução ironicamente adequada a esta segunda concepção de Santos.

"transformação da natureza, tanto interna quanto externa, através do trabalho" (HANSEN, 2011, p. 13, livre tradução do autor). Daí inclusive a origem do importante binômio cultura-natureza. Contudo,

> Desde que no século XVIII alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo –, a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um status muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

No entanto, o século XX viu o conceito de *Cultura* ser fragmentado, diversificado e ganhar notável complexidade em *culturas*:

> E, mais uma vez, é preciso lembrar que se trata de um deslocamento que se manifesta numa dimensão teórica, intelectual, mas que não se reduz a uma questão – nem somente, nem mesmo preferencialmente – epistemológica. Muito mais do que isso, tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica. Se o monoculturalismo coloca a ênfase no Humanismo e, em boa parte, na estética, o multiculturalismo muda a ênfase para a política. E se as atribuições de significados são, sempre e ao mesmo tempo, uma questão epistemológica e uma questão de poder – e, por isso, uma questão política –, é fácil compreender o quanto tudo isso se torna mais agudo quando se trata de significações no campo da cultura, justamente o campo onde hoje se dão os maiores conflitos, seja das minorias entre si, seja delas com as assim chamadas maiorias (VEIGA-NETO, 2003, p.11).

Retomando Hansen (2011), a cultura – ou as culturas – pode ser pensada como a transformação da natureza. O próprio Aristóteles ensaiou uma oposição entre *phusi*s e *tecnè*, mas a forma mais clássica desta oposição foi proposta por Cícero (DUCARME; COUVET, 2020), pela qual a natureza é um estado inicial isento de influência humana e a cultura é justamente a apropriação e transformação desse estado pelas sociedades humanas. Eagleton ressalta que a natureza não precisa ser e exclusivamente entendida como algo exterior ao ser humano:

> Há outro sentido em que a palavra "cultura" está voltada para duas direções opostas, pois ela pode também sugerir uma divisão dentro de nós mesmos, entre aquela parte de nós que se cultiva e refina, e aquilo dentro de nós, seja lá o que for, que constitui a matéria-prima para esse refinamento. [...] A natureza agora não é apenas a matéria constitutiva do mundo, mas a perigosamente apetitiva matéria constitutiva do eu. Como cultura, a palavra "natureza" significa tanto o que está a nossa volta como o que está dentro de nós, e os impulsos destrutivos internos podem facilmente ser equiparados às forças anárquicas externas. A cultura, assim, é uma questão de autossuperação tanto quanto autorrealização. Se ela celebra o eu, ao mesmo tempo também o disciplina, estética e asceticamente. A natureza humana não é exatamente o mesmo que uma plantação de beterrabas, mas, como uma plantação, precisa ser cultivada – de modo que, assim como a palavra "cultura" nos transfere do natural para o espiritual, também sugere a afinidade entre eles. Se somos seres culturais, também somos parte da natureza que trabalhamos. Com efeito, faz parte do que caracteriza a palavra "natureza" o lembrarmo-nos da continuidade entre nós mesmos e nosso ambiente, assim como a palavra "cultura" serve para realçar a diferença (EAGLETON, 2011, p. 15).

Neste excerto, Eagleton incita novamente um pensamento dialético sobre a natureza e a cultura: por um lado a natureza determina a cultura, por outro é por ela determinada. Apenas a título de exemplo

dessa relação, pode-se ressaltar a gestão – ou a domesticação – indígena pré-colombiana dos solos (e de todo o ecossistema) amazônicos:

> A ideia de que as florestas amazônicas foram praticamente intocadas por humanos tem fascinado naturalistas, tomadores de decisão, a mídia e cientistas naturais e sociais em todo o mundo. Por muitas décadas, os estudos ecológicos negligenciaram a influência dos povos do passado nas florestas modernas. No entanto, os seres humanos chegaram à bacia amazônica há pelo menos 13.000 anos Antes do Presente (AP) e as populações expandiram-se dramaticamente em torno de 2.500 anos AP. Evidências de atividades humanas passadas foram encontradas em extensas áreas anteriormente consideradas intocadas. Solos antropogênicos (Terras Pretas de Índio – TPI, também chamadas de *Amazonian Dark Earth* – ADE) e estruturas de terra feitas pelo resenha (obras de terra) encontrados em toda a bacia são exemplos de paisagens domesticadas por povos pré-colombianos e sinais de grandes sociedades com considerável capacidade de modificar o meio ambiente. O cultivo e o manejo da flora amazônica por sociedades do passado podem ter contribuído significativamente para os padrões ecológicos que vemos hoje (LEVIS, 2018, p. 247).

2. Antropoceno: a cultura determina a natureza

Embora o conceito de Antropoceno seja recente, ele é a forma atual de uma ideia já antiga, qual seja de que o ser humano exerce uma ação decisiva sobre a natureza, ou até mesmo mais decisiva do que aquelas de origem não antrópica. Esta ideia remonta ao século XVIII, com uma visão positiva sobre a "natureza cultivada" (MARQUES FILHO, 2018). Contudo, já no final daquele século e a partir do século XIX, diversos naturalistas – incluindo Jean Baptiste P. A. de Monet (o *Chevalier* Lamarck) e José Bonifácio de Andrada e Silva, por exemplo – passaram a chamar atenção para o efeito negativo da ação humana sobre a natureza, em especial o "impacto nefasto do homem sobre as florestas" (MARQUES FILHO, 2018, p. 462). Com efeito, Antonio Stoppani propõe chamar a Era

geológica atual de *Antropozoico* no início da década de 1870 e Svante Arrhenius faz, já em 1896, uma primeira estimativa da elevação da temperatura da Terra em virtude da emissão antrópica de gases que retém calor – um fenômeno batizado apenas em 1917 por A. Graham Bell com o termo *efeito estufa* (MARQUES FILHO, 2018).

A formulação atual do conceito de Antropoceno foi inicialmente proposta pelo químico Paul J. Crutzen[4] em coautoria com o biólogo Eugene F. Stoermer em trabalhos entre 2000 e 2002 (MARQUES FILHO, 2018; VEIGA, 2019). A data exata de início dessa nova Época é ainda uma questão de debate: Crutzen e Stoermer propuseram originalmente o período da Revolução Industrial como referência – a data poderia ser por convenção fixada em 1784, ano em que a máquina de Watt foi patenteada –, contudo o *Working Group on the Anthropocene*[5] da Comissão Internacional de Estratigrafia, coordenado por Jan Zalasiewicz, tem preferido fixar 1950, em virtude da chamada *grande aceleração*[6] e das inscrições estratigráficas deixadas pelas explosões atômicas (MARQUES FILHO, 2018).

Importa aqui ressaltar que cabe à União Internacional de Ciências Geológicas formalizar as unidades de tempo geológico e, portanto, decidir se e quando estabelecer o fim do Holoceno e o início do Antropoceno. Contudo, está bastante bem estabelecido para a comunidade científica que o período de relativa estabilidade climática e ambiental do Holoceno acabou.

---

[4] Crutzen ganhou o prêmio Nobel de química de 1995, juntamente com Mario J. Molina e Frank S. Rowland, por seus estudos sobre a química atmosférica, particularmente a formação e a decomposição do ozônio.

[5] Como a demarcação geológica do antropoceno é uma tarefa em execução, sugere-se aos interessados acompanhar o processo por meio do site *Anthropocene Working Group*. Lá, toda a literatura produzida pelos membros do grupo, bem como seus boletins estão listados. Disponível em: <http://quaternary.stratigraphy.org/working-groups/anthropocene/>. Acesso em: 07/07/2021.

[6] A grande aceleração refere-se a mudanças de larga escala ocorridas a partir da Segunda Guerra Mundial, entre elas a expansão no uso de fertilizantes (aumentando muito os níveis de nitrogênio reativo disponível na crosta e nas águas), a ampliação na variedade e na quantidade de plásticos, a intensificação no transporte de espécies animais e vegetais para outros habitats (nos quais são invasivas) e a aceleração na taxa de emissão de gás carbônico.

José Eli da Veiga (2019, p. 12) afirma que as características principais do Holoceno foram "moderação e constância ecológicas tão formidáveis que propiciaram decisivos avanços sociais, impulsionados essencialmente por cooperação e coesão entre humanos". Foi, nesse sentido, a estabilidade da natureza que propiciou o estabelecimento das culturas humanas que efetivamente se sedentarizaram nos últimos 11,7 mil anos pelo advento da agricultura. No Antropoceno, a situação se inverte e a instabilidade da natureza se deve ao estabelecimento das culturas humanas.

> Os paleontólogos do futuro, se algum futuro ainda nos resta, notarão o súbito desaparecimento dos registros fósseis de um número incalculável de espécies. No lugar de fósseis vegetais e animais, os vestígios deixados nas rochas terrestres e submarinas pelas forças antrópicas serão assinaturas de isótopos como o plutônio-239 [...], além de inúmeros outros marcadores, tais como as diversas formas de poluição por combustíveis fósseis, explosivos diversos, POPs, concreto, plástico, alumínio, fertilizantes, agrotóxicos e outros resíduos industriais (MARQUES FILHO, 2018, p. 473).

3. A floresta e o castelo em Parsifal

Rudolf Steiner (1861-1925), idealizador de uma proposta pedagógica – a Pedagogia Waldorf – em concordância com sua ciência espiritual – a Antroposofia –, sugere, sem *obrigatoriedade*, o estudo da obra *Parsifal*, de Wolfram von Eschenbach para os jovens do penúltimo ano escolar, ao redor dos dezessete anos de idade (BACH JUNIOR; GUERRA, 2018; SETZER, 2008). É importante ressaltar que Steiner fundou a primeira escola Waldorf em Stuttgart, no sudoeste da Alemanha, em 1919, e a proposta de estudar Parsifal – um romance de cavalaria, do ciclo arturiano e da demanda do Graal, escrito em alemão medieval entre 1203 e 1217 (SETZER, 2008) – inseriu-se no contexto da disciplina de literatura, particularmente a literatura medieval alemã.

Apesar disso, com a dispersão da Pedagogia Waldorf para outros contextos culturais, o estudo do Parsifal sofreu adaptações. No Brasil,

este tema tem sido frequentemente trabalhado através de uma viagem de classe, por iniciativa do professor Rudolf Lanz, da Escola Rudolf Steiner de São Paulo, em 1974 (SETZER, 2008). Desde então, a prática brasileira da *vivência de Parsifal* tem sido transmitida em parte por comunicações orais – em cursos e em conversas pessoais entre professores – e, principalmente, nos aspectos conceituais, por meio de literatura específica – notadamente a obra *Parsifal: um precursor do ser humano moderno*, de Sônia Setzer (2008).

O estudo sugerido desta obra encontra respaldo na caracterização de um jovem de dezessete anos pela Antroposofia:

> A tensão entre o interior e o exterior já não é vivenciada e sofrida, isso acalmou um pouco, mas agora o interior torna-se realmente preenchido. O aluno do décimo primeiro ano é mais equilibrado, mais atencioso e nota-se algo muito especial. A individualidade está surgindo lentamente. E assim os principais motivos para as aulas de alemão [língua materna] e história, nesta classe, são internalização, bem como formação e desenvolvimento de espaço interior. [...] Parsifal é instruído em uma caverna, após uma longa e árdua jornada, pelo eremita Trevrizent sobre as conexões de sua vida. Aqui, no plano das imagens, você pratica a compreensão das coisas com os alunos. [...] Como posso tomar minha vida em minhas próprias mãos e moldá-la? Como minha vida se torna minha vida? Não deveria acontecer apenas comigo! Estas são as questões biográficas desta época, às vezes um tanto ocultas, até a questão de como pode ser um desenvolvimento interior consciente. E essas questões não são abordadas diretamente e discutidas com os alunos; contudo, objetivadas, elas confrontam os alunos, por assim dizer, como uma oferta (SCHOLZ, 2014, p. 12, livre tradução nossa).

Essa estratégia muito frequente e realmente distintiva da Pedagogia Waldorf, educar no plano das imagens, necessita, porém, que o educador compreenda profundamente o significado dessas imagens que serão oferecidas aos alunos. Em outras palavras, as imagens são

símbolos. Ao professor cabe decodificar conscientemente os símbolos que ele, "por assim dizer, como uma oferta", oferece aos seus alunos. Steiner afirma que

> Implantamo-lhes imagens que conseguem germinar porque nós as inserimos numa atividade corpórea. Na medida em que, como pedagogos, adquirimos a capacidade de atuar por intermédio de imagens, devemos sempre ter, pois, o seguinte sentimento: "você está atuando sobre o ser humano inteiro; há uma ressonância do ser humano inteiro quando você atua empregando imagens" (STEINER, 2015, p. 49).

Em *Parsifal: um precursor do ser humano moderno*, Setzer (2008) decodifica, em seções especiais, três símbolos presentes na obra de Wolfram, a espada, a lança e o Graal, além de numerosos outros símbolos que recebem menor destaque. No presente texto, pretende-se agora decodificar outros dois símbolos que não são tratados, pelo menos em detalhe, pela autora: a floresta e o castelo[7]. Para tanto, a história de Parsifal será brevemente revisada.

Em sua trajetória, Parsifal passa por diferentes florestas e castelos, mas está frequentemente caminhando entre estes dois espaços. É do castelo de Valois que sua mãe sai logo depois de seu nascimento, para levá-lo para crescer na floresta:

> Mas a poderosa rainha Herzeloyde renunciou a seus três reinos e assumiu o fardo de uma vida desprovida de atrativos. [...] A enlutada soberana retirou-se para a floresta – mais precisamente para a desabitada região de Soltane. [...] Para lá conduziu ela o filho do nobre Gahmuret, a fim de resguardá-lo dos perigos do mundo (ESCHENBACH, 1995, p. 97).

Os "perigos do mundo" dos quais Herzeloyde gostaria de defender o filho estão quase todos relacionados à vida – cultura – de

[7] Para efeito dessa análise, não serão diferenciadas as cidades e os castelos, compreendendo ambos, conjuntamente, como agrupamentos humanos, em oposição à floresta.

cavaleiro andante, mas o jovem Parsifal encontra cavaleiros e decide viajar até a corte do rei Artur, tendo vários encontros no ambiente selvagem da floresta, bem como na cidade de Nantes, onde o rei estava. Viaja depois, através de florestas, ao castelo do príncipe Gurnemanz:

> Ao anoitecer avistou a ponta de uma torre. Ao seguir adiante e perceber no horizonte, como que surgidas do chão as torres seguintes do edifício, o jovem simplório acreditava que Artur os havia semeado e feito germinar do chão. Por isso, o jovem parvo disse de si para si: "os servos de minha mãe nada entendem de agricultura. O que plantam em meio à floresta não consegue crescer muito, possivelmente por que ali chove em demasia" (ESCHENBACH, 1995, p. 121).

De Gurnemanz Parsifal recebe a "educação cavalheiresca", mas, depois de bem-educado, deixa seu castelo e vaga novamente pela floresta até chegar à cidade de Peralpeire, onde conhece Condwiramurs, que se tornará sua esposa. Vive um tempo ao lado dela, mas, depois de um período de prosperidade, decide rever sua mãe. Deixa sozinho a cidade e vaga através de florestas até encontrar o rei pescador, Anfortas, que o recebe no maravilhoso castelo do Graal, situado no Munsalvaeche. O nome desse local pode ser compreendido tanto como *monte da salvação,* quanto *monte selvagem*. Com efeito, ele é descrito como um castelo isolado e de difícil acesso, situado em meio a uma "floresta impenetrável".

Lá Parsifal perde a oportunidade de salvar o rei Anfortas de um grave mal do qual sofre o nobre. Para salvá-lo, Parsifal deveria fazer a pergunta correta ao rei; ele é estimulado a fazer a pergunta de vários modos diferentes, mas se cala, não salva Anfortas e é expulso. Vários encontros o fazem ganhar consciência de suas falhas e passa então pouco mais de cinco anos e meio vagando perdido através das florestas, indo de cidade em cidade. Finalmente encontra numa gruta o eremita Trevrizent, que lhe instrui sobre suas relações familiares, o funcionamento do Graal e a fé.

Com ele, Parsifal começa um longo processo de redimir-se, no qual vaga ainda, vivenciando encontros e combates entre florestas e cidades. Ele obtém o perdão por todas as suas culpas e é, então,

escolhido o próximo rei do Graal, sendo conduzido por uma importante mensageira através das florestas de Munsalvaeche até o castelo do Graal, fazendo finalmente a pergunta a Anfortas.

Em suas idas e vindas, Parsifal se divide entre os espaços, digamos, naturais – as florestas – e aqueles construídos pelos seres humanos, artificiais – as cidades e os castelos. Os primeiros parecem representar a natureza, como "o todo da realidade material, considerado independentemente da ação humana e da história" ou "o universo, como espaço, fonte e resultado dos fenômenos materiais (incluindo o ser humano ou, pelo menos, seu corpo)" ou ainda, embora necessitando de maiores adaptações conceituais "a força específica no centro da vida e da transformação" (DUCARME; COUVET, 2020, p. 4, livre tradução nossa). Já os castelos (e as cidades) representam a cultura, tomada aqui no sentido atribuído por Hansen de transformação da natureza pelo trabalho.

Evidentemente, há casos nos quais ele se relaciona com outros seres humanos, e, portanto, com a cultura, mesmo estando na floresta, como os numerosos encontros em tendas e acampamentos, bem como a importante estadia com Trevrizent na gruta, e junto à sua mãe e a seus servos na infância. Também, na floresta, ele está sempre em contato consigo próprio, com suas memórias, com seus desejos. De maneira equivalente, no castelo está presente seu corpo e os corpos de outros seres humanos e animais; todos respiram, alimentam-se, dormem. Há situações em que a floresta parece mais intransponível e isolada, bem como há situações em que o castelo parece ter apenas moradores que pensam, dizem e sentem; mas sempre há uma mistura de ambos e Parsifal sempre perambula entre eles e através deles. É importante aqui ressaltar aquilo que afirma Sigune a respeito do nome do herói: "tu és Parsifal, e teu nome quer dizer 'aquele que passou pelo meio"(ESCHENBACH, 1995, p. 110). Pode-se interpretar que Parsifal tenha passado pelo meio de muitas coisas[8], inclusive entre cultura e natureza.

[8] Sonia Setzer (2008, p. 327-328), em seu já citado livro, discute outros possíveis significados para o nome *Parsifal*, que pode também ser tomado como polissêmico – com diferentes significados para cada fase de sua vida.

Existe, finalmente, um local que é simultaneamente castelo e floresta: o Munsalvaeche. Nele, uma comunidade humana – organizada ao redor de um objeto *sagrado*[9] que provê todas as necessidades do grupo, mesmo aquelas relacionadas à natureza, como comer – é protegida por uma "floresta impenetrável". Cultura e natureza se entretecem em absoluta harmonia. Nessa comunidade, todos têm aquilo de que necessitam, inclusive com destacada "riqueza" – ou "opulência", "fausto", "luxo" (ESCHENBACH, 1995, p. 162–165, 475), nas expressões escolhidas pelo tradutor –, "tudo consoante o desejo de cada um" (ESCHENBACH, 1995, p. 485); conquanto Wolfram não relata qualquer desperdício. Tornando-se rei em Munsalvaeche, Parsifal, que oscilava entre castelo e floresta, conclui sua busca e é, ao mesmo tempo, servidor do Graal e por ele servido.

Não parece inadequado, portanto, interpretar esse destino de Parsifal – nas palavras de Setzer, "um precursor do ser humano moderno" – também como o encontro de um equilíbrio entre cultura e natureza, entre castelo e floresta. Nesse equilíbrio, existe uma relação de zelo mútuo em que Parsifal, o ser humano, cuida tanto da natureza quanto da cultura e é, por ambos, cuidado, protegido, nutrido.

4.Cultura, Natureza, Antropoceno

Na dialética anteriormente apresentada entre cultura e natureza, é ressaltada, por meio dessa imagem – Parsifal, o rei de Munsalvaeche –, a centralidade do ser humano. Nós, seres humanos, somos, a um só tempo dependentes da natureza e produtores de cultura, bem como dependentes da cultura e produtores de natureza. Todas as relações entre cultura e natureza transpassam o ser humano e são por ele determinadas. Ocorre que os frutos de numerosas ações dos seres humanos, tanto em termos de natureza quanto em termos de cultura, não podem ser considerados menos do que nefastos.

---

[9] Vale relembrar aqui o conceito de *sagrado* de Durkheim, para quem o que é sagrado o é porque representa os valores centrais de uma comunidade: é um símbolo do próprio grupo (GIDDENS, 2012

Uma breve consulta ao último relatório das Nações Unidas sobre direitos humanos (ONU, 2019) revela que a humanidade ainda convive com situações absolutamente aberrantes, como discriminação e ataques a populações vulneráveis e marginalizadas – incluindo ciganos, negros, pessoas com deficiência, migrantes, indígenas e minorias sexuais ou religiosas –, privação arbitrária de liberdade e o uso de tortura e outros tratamentos ou punições cruéis ou degradantes, bem como perseguição, ameaça e homicídio dos próprios defensores dos direitos humanos. Tão ou mais alarmante é a leitura do último relatório sobre segurança alimentar e nutricional coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura:

> Após décadas de longo declínio, o número de pessoas que passam fome vem aumentando lentamente desde 2014. [...] Além da fome, um número crescente de pessoas foi forçado a comprometer a qualidade e/ou a quantidade dos alimentos que consomem, refletindo num aumento moderado ou grave da insegurança alimentar desde 2014. Projeções para 2030, mesmo sem considerar o impacto potencial do COVID-19, servem como um alerta de que o atual nível de esforço não é suficiente para alcançar Zero Hunger [Fome Zero] em dez anos a partir de agora [2020] (FAO, 2020, p. 60, livre tradução nossa).

Durante milênios, a estratégia de segurança, principalmente alimentar, de qualquer comunidade sedentária humana foi o acúmulo de excedente de produção (HARARI, 2019; MARQUES FILHO, 2018). A lógica é bastante simples: se num ano o grupo é capaz de produzir mais do que o necessário e acumular, ainda que a natureza (o clima) traga uma baixa produção no ano seguinte, a comunidade pode consumir o que foi acumulado e sobreviver. A sociedade complexa contemporânea parece funcionar ainda na mesma lógica de acúmulo de excedente de produção – ainda que a produção seja muito mais complexa e diversificada do apenas a agricultura –, como evidenciado pelas taxas de crescimento econômico publicadas trimestralmente em quase todos os jornais: salvo resseções bastante pontuais, as taxas são sempre

positivas. O fato de que a fome no mundo esteja aumentando a partir de 2014, após décadas de declínio, apesar do crescimento econômico, é um fenômeno pelo menos intrigante, talvez revoltante.

Uma possível explicação para isso pode ser encontrada na distribuição das riquezas: em 2013, os 0,7% mais ricos do total da população adulta do globo possuíam 41% da riqueza mundial; em 2017, considerando o crescimento populacional e o crescimento econômico, os mesmos 0,7% mais ricos da população adulta detinham 45,9% das riquezas (MARQUES FILHO, 2018). Os quase US$ 40 trilhões produzidos pelo planeta em quatro anos foram acumulados por apenas 0,7% da população. Essa conta representa um custo social muito grande, mas também ambiental: por volta de 2011, quando as 500 milhões de pessoas mais ricas do mundo produziram metade das emissões de gás carbônico planetárias, apenas 7% das emissões eram provenientes dos 3 bilhões de pessoas mais pobres (MARQUES FILHO, 2018). Notavelmente essa cultura de crescimento e acúmulo econômico, que pode ter representado um avanço no bem-estar e na segurança das populações, hoje degrada o ambiente sem a contrapartida do bem-estar social.

> Essa estrutura da riqueza e da renda e essa tendência à concentração de ambas confirmam um mecanismo ínsito no coração do sistema econômico, que impulsiona uma parcela diminuta da humanidade a acumular de modo irracional, isto é, como um fim em si. Tal mecanismo, que não é senão o da própria acumulação do capital, é autorreprodutivo inclusive ideologicamente. A crença de que de sua manutenção dependem a segurança e a prosperidade das sociedades constitui, como dito acima, o grande obstáculo cognitivo a impedir a percepção de que esse mecanismo acumulativo está, ao contrário, nos impelindo em direção a um colapso socioambiental (MARQUES FILHO, 2018, p. 35).

Nesse excerto, o professor Luiz Marques coordena duas ideias fundamentais, o que é importante destacar e explorar: a) existe um mecanismo de acúmulo que está “nos impelindo em direção a um colapso socioambiental”; b) esse mecanismo é “autorreprodutivo”.

Primeiramente, é desnecessário ressaltar a degradação ambiental atualmente em progresso no mundo, que pode (com alta probabilidade) decorrer num colapso ambiental, mas é preciso compreender que, como natureza e cultura são conceitos imbricados numa relação dialética, ao colapso ambiental está inescapavelmente atrelado um colapso social. De modo sintético, é possível assumir, portanto, que a humanidade se coloca à beira de um "colapso socioambiental". Antes da compreensão e da divulgação das profundas mudanças que estamos operando sobre o ambiente, teria sido possível dizer que esse é um acidente. Contudo, dada a profundidade do nosso conhecimento sobre o processo, a humanidade caminha voluntariamente em direção ao abismo.

Nas palavras de Marques (2018, p. 32), "a equação *mais excedente = mais segurança*, decantada em nossa *forma mentis* ao longo de milênios, converteu-se hoje na equação *mais excedente = menos segurança*". Contudo, a estrutura econômica – parte de nossa cultura – decorrente desta primeira equação que convida a um mecanismo de acúmulo é autorreprodutiva. Isto é, deixada por si própria, a cultura ocidental hegemônica tende a transformar-se sem abrir mão de seus mecanismos de superprodução e acúmulo.

> Hoje a escolha é entre desmontar peça a peça essa engrenagem ou nos condenarmos a sofrer suas consequências, vale dizer, no melhor dos casos, nos condenarmos a condições de vida muito mais adversas que as que essa civilização de acumulação nos proporcionou. Stéphane Hessel e Edgar Morin são expeditivos a respeito das consequências dessa escolha: "nossas sociedades devem agora escolher: a metamorfose ou a morte" (MARQUES FILHO, 2018, p. 678).

5.Cultura, Natureza, Educação

> O que deve ser realizado na escola consta, de fato, em toda a evolução da cultura e da civilização. Algumas vezes, no entanto, consta mais diretamente, possibilitando que vejamos com mais facilidade de que maneira a arte pedagógica de uma

> civilização se expressa, e, outras, permanece imperceptível. A civilização é sempre um reflexo do que é realizado na escola, o que nem sempre é notado (STEINER, 2016, p. 149).

Nestes termos, Rudolf Steiner inicia a nona palestra do GA310, intitulado no Brasil *Pedagogia, conhecimento e cultura*. Nela, o autor debate como a educação, na cultura ocidental, se transforma através das tradições grega e romana, passando pela educação jesuítica, até a modernidade: o educador grego era um ginasta e educava para e por meio do movimento, ele era um ser humano completo; já o romano era um retor, que educava por meio da fala (retórica), ele representava um ser humano; o educador moderno é um doutor que renega o ser humano e ensina por meio de abstrações. Para Steiner (2016, p. 154), a educação deixa progressivamente de vislumbrar o ser humano como um todo e se particulariza, "concentrando-se no que, cada vez mais, se volta para a intelectualidade".

Alfredo Veiga-Neto (2003) afirma, ainda, que grande parte da pedagogia moderna foi pensada a partir do já mencionado conceito germânico de *Kultur* do século XVIII. A educação seria a forma de reproduzir a *Kultur* onde ela existe – no grupo culto dos intelectuais alemães – ou promover a *Kultur* onde ela inexiste, isto é, em todo o resto do mundo. As sociedades seriam tão melhores quanto mais cultas, quanto mais aproximadas dessa *Kultur*, que sabidamente concentrou-se mais num conjunto de conhecimentos abstratos do que em capacidades, competências, habilidades. "Boa parte do pensamento pedagógico moderno alimentou-se desse – ao mesmo tempo que alimentou esse – entendimento de Cultura" (VEIGA-NETO, 2003, p. 8): uma *dialética escola-cultura*, que é apresentada também por Steiner na referida palestra.

Sem dúvida, o conhecimento intelectual é de fundamental importância. Justamente esse conhecimento reitera que nos dirigimo para um "colapso ambiental de proporções insondáveis porque o modo elementar de funcionamento da civilização que se tornou hegemônica a partir da História Moderna causa uma pressão destrutiva crescente sobre os equilíbrios da biosfera e do sistema climático" (MARQUES

FILHO, 2018, p. 677–678). Contudo, falta à humanidade uma capacidade reativa para, munida desse conhecimento intelectual, agir.

> É esta a transformação do mundo na formação cultural. Não olhamos mais para o ser humano como Homem, mas olhamos para o que deve ser ensinado a ele, para o conhecimento que deve carregar dentro de si. Desta maneira a civilização ocidental se desenvolveu do ginasta, passou pelo retor e se tornou o doutor. Ela precisa elevar-se novamente. O mais importante para a pedagogia moderna, dos tempos mais recentes, é: a superação do doutor. É preciso que voltemos nosso olhar para o Homem como um todo (STEINER, 2016, p. 155).

O que Steiner propõe aqui é uma chave para repensar a educação como um todo, mas também para repensar a educação ambiental em particular. Se a educação ambiental se limitar a olhar para o conhecimento que cada estudante deve carregar dentro de si e abster-se de refletir e ensinar como utilizar esse conhecimento para promover transformações, então, a necessária metamorfose cultural – que, talvez, ainda possa afastar a humanidade do pior cenário possível de colapso socioambiental – continuará não dispondo, para usar a expressão comercial, de mão-de-obra qualificada para operá-la. Em outras palavras, como humanidade, continuaremos percebendo que caminhamos em direção ao abismo sem sermos capazes de mudar nosso percurso, caso não alterarmos nossa educação.

Para esse processo de acúmulo e transmissão de conhecimento típico do doutor, Steiner propõe, ainda na nona palestra do GA311, uma analogia com o sistema bancário: indefere ao banco se os números de receita e despesa têm a ver com cereais ou calças, eles são apenas números abstratos. De maneira equivalente, se desenvolvemos, enquanto seres humanos, um pensamento bancário, não criamos qualquer relação concreta com os cereais, com as calças ou com qualquer outra coisa: tudo é abstrato e desconexo; o conhecimento é mobilizado apenas para dissertar sobre ele próprio.

Paulo Freire (1987) propõe uma crítica semelhante[10] à educação, estruturada numa analogia, ela também, semelhante: a concepção bancária da educação. Para Freire, na concepção bancária, a educação se limita a um depósito de conhecimentos. Os educandos[11] são os depositários de seus professores depositantes. Um bom professor faz depósitos volumosos e um bom educando os recebe e guarda. Não se pergunta, contudo, o que o bom educando será capaz de fazer com todo esse conhecimento depositado; talvez se espere que ele nada faça. Mesmo acumulando conhecimento, é importante que o educando continue sempre sendo compreendido como ignorante, já que sua ignorância dá razão à existência do educador.

> Assim chegaremos ao grande significado mundial da arte pedagógica, e então saberemos como o que acontece dentro da escola se reflete na cultura exterior. [...] No nosso caso, o que vive na escola somente se expressa na vida pelo fato de que cada vez mais a vida foge de nós; de que nos desenvolvemos cada vez mais para fora da vida ao invés de nos entrosarmos com ela; de que nossos livros contábeis têm cada vez mais, de modo inimaginável, uma vida própria, que se afasta de nós por não termos controle sobre eles. Estes se escrevem sozinhos; leva-se uma vida abstrata, feita apenas de números (STEINER, 2016, p. 160).

Nesse sentido, se a natureza é determinada no Antropoceno pela cultura; e se as mudanças observadas na natureza ocasionadas pela cultura hegemônica ocidental são alarmantes e ameaçam severamente o bem-estar da espécie humana e a manutenção da vida em geral, então uma mudança cultural é urgente e ela só pode começar pela educação. É fundamental promover uma educação – e uma educação ambiental – que supere a atual cultura hegemônica da superprodução e do acúmulo. Pese aqui a referida relação dialética entre escola e cultura, de sorte

---

[10] Embora suas críticas à educação bancária se assemelhem, Steiner e Freire partem de premissas bastante diversas e, talvez, inconciliáveis.
[11] Aqui se preserva a palavra de Freire: educandos.

que essa superação – *Aufhebung* – só pode significar negação, conservação e elevação a um nível superior simultaneamente. Superar a cultura hegemônica por meio da escola implica desmontar tal cultura para reconstruir uma cultura nova a partir de seus escombros, implica metamorfose.

Considerações finais

Na primeira seção do presente texto, uma dialética cultura–natureza foi apresentada, seguida, na seção posterior, por uma discussão sobre a assimetria, com prevalência da cultura sobre a natureza, vivenciada com a chegada do Antropoceno. Depois, símbolos para cultura e natureza no mito de Parsifal foram investigados e, finalmente, uma crítica à cultura ocidental moderna foi apresentada e a educação caracterizada como peça-chave para a transformação cultural.

No Antropoceno, a natureza é determinada pela cultura. Nesse sentido, faz-se necessário adequar a cultura para garantir a natureza, tarefa que é própria da educação. Por outro lado, é necessário preparar nossos estudantes para vivenciar um mundo no qual a natureza é determinada pela cultura que temos praticado até agora e que, justamente, decorreu no Antropoceno. Essas duas necessidades devem ser respondidas por uma educação ambiental transformadora. Fica aqui o convite a todas as escolas Waldorf para refletirem-se dialeticamente inseridas na cultura da superprodução e do acúmulo, mas como espaços propícios para sua superação e metamorfose.

Em virtude da discussão apresentada, responde-se a pergunta a que se propôs este trabalho: sim, é possível encontrar símbolos para a dialética cultura-natureza no mito de Parsifal. Mais do que apenas isso, estes símbolos podem ser ferramentas úteis no sentido de pensar uma educação ambiental transformadora e adequada ao contexto próprio da Pedagogia Waldorf. Penso que esta tarefa, construir uma educação ambiental Waldorf, muito embora seja absolutamente urgente, não encontra barreiras de ordem teórica ou ideológica no movimento Waldorf. Muito ao contrário, a abertura para a agricultura orgânica e biodinâmica, bem como a preferência por materiais “naturais” –

mencionado o exercício cultural de classificar um material como natural ou não –, dentre outras práticas já inseridas na cultura escolar Waldorf tendem a favorecê-la. Contudo, barreiras de ordem formal, tais como currículos, calendários, grades escolares etc., podem impedir que essa reflexão sobre uma educação ambiental e a sua implementação cheguem com a celeridade necessária.

Referências

BACH JUNIOR, J.; GUERRA, M. G. M. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. *Revista e-Curriculum,* v. 16, n. 3, p. 857–878, 2018.

DUCARME, F.; COUVET, D. What does 'nature' mean? *Palgrave Communications*, v. 6, n. 1, p. 1-8, 2020.

_____.; FLIPO, F.; COUVET, D. How the diversity of human concepts of nature affects conservation of biodiversity. *Conservation Biology*, v. 35, n. 3, p. 1019-1028, 2021.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura.* 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELLIS, E. C. Overpopulation Is Not the Problem. *The New York Times,* p. 19, section A, 14 jul. 2013.

FAO. The State of Food Security and Nutrition in the World 2020. Transforming food systems for affordable healthy diets. Roma: [s.n.].

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Penso, 2012.

HANSEN, K. P. *Kultur und Kulturwissenschaft*: Eine Einführung. Tübingen: A. Francke Verlag, 2011.

HARARI, Y. N. *Sapiens*: uma breve história da humanidade. 42. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

KONDER, L. *O que é dialética*. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LEVIS, C. *Domestication of Amazonian Forests*. [s.l.] Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia e Universidade de Wageningen, 2018.

MARQUES FILHO, L. C. *Capitalismo e colapso ambiental.* 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2018.

ONU. United Nations Human Rights Report 2019. [s.l: s.n.].

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SCHOLZ, O. *Pubertät:* Die größte Krise des Lebens. Erziehungskunst: Waldorfpädagogik heute, n. februar, 2014.

SETZER, S. *Parsifal*: um precursor do ser humano moderno. São Paulo: Antroposófica, 2008.

STEINER, R. *O estudo geral do homem*: uma base para a pedagogia (GA293). São Paulo: Antroposófica, 2015.

_____. *Pedagogia, Conhecimento e Cultura*: a importância pedagógica do conhecimento do ser humano e o valor cultural da pedagogia (GA310). São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2016.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 5–15, 2003.

VEIGA, J. E. da. O *Antropoceno e a ciência do sistema Terra*. 1. ed. São Paulo: [s.n.], 2019.

ESCHENBACH, Wolfram von. *Parsifal*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1995.