

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

MÁRCIA DAIANE MORAIS DOS SANTOS

O ENSINO DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA WALDORF PÚBLICA:
1º ao 8º ano

São Paulo

2020

MÁRCIA DAIANE MORAIS DOS SANTOS

**O ENSINO DE GEOGRAFIA EM UMA ESCOLA WALDORF PÚBLICA:
1º ao 8º ano**

**THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN A PUBLIC WALDORF
SCHOOL: from 1st to 8th year**

Trabalho de Graduação Individual (TGI)
apresentado ao Departamento de Geografia
da Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências
Humanas, da Universidade de São Paulo,
como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Bacharel em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti
Giroto

São Paulo

2020

Dedico este trabalho às
crianças, fonte inspiradora da
educação.

E a todas as pessoas que
cotidianamente exercem a
busca por um mundo mais
belo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Divina Força Suprema - Deus! À vida, aos seres de luz que me acompanham, protegem e guiam. A mim mesma, por ter vencido os obstáculos e materializado este trabalho de conclusão. Ao meu filho amado, Emanuel Chris, a luz mais brilhante da minha vida. Gratidão por tanta alegria, ensinamentos e por me trazer a oportunidade de ser melhor. Com você renovo as minhas esperanças por um mundo mais verdadeiro e lúdico. Thank you Nathaniel for walking with me on this beautiful, deep, intense and strong journey of love, healing and growth.

Agradeço à minha família querida e amada. Minha mãe, Lourdes, pelo seu amor incondicional e sua forte boa vontade, tão inspiradora. Ela é a fonte de toda a base que tornou este trabalho possível, da minha vida e de me tornar uma mãe amorosa. Sempre presente para dar um cafuné e/ou socorrer nos apuros. Meu pai, Juvêncio, pelo seu amor incondicional, pela sua calma, sempre disposto a ajudar e pelos valores e exemplos de viver. Às minhas irmãs, Joalda e Babalu (Joélita) e aos meus irmãos, John e Lucas, por nossa caminhada juntas/os, pela ajuda de cada uma/um a seu modo e possibilidades. Aos meus sobrinhos, Matheus, Lorenzo e Miguel, luzes brilhantes da nossa família.

Agradeço ao prof. Eduardo, por ser essa pessoa generosa, pelo seu empenho enquanto professor, sua profissionalidade e sua imensa capacidade de ajudar. Gratidão pela sua orientação (leituras, correções e sugestões) e por todas as vezes que eu precisei de auxílio nessa missão de finalizar a graduação sendo mãe e enfrentando dificuldades pessoais. Registro aqui a minha admiração.

Agradeço a todas as pessoas da Pedagogia Waldorf que me ajudaram, especialmente às professoras Atalia e Talita da Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles e à Mariane Canella, uma das fundadoras da Escola Comunitária Municipal Vale de Luz, pelas entrevistas e pelo carinho.

Agradeço às amigas queridas que fiz na Geografia, no CRUSP e na Universidade como um todo. Foram anos de muito crescimento, encontros e compartilhamentos. Agradeço a todas as minhas amigas, presentes da vida!

Agradeço à universidade pública por ser esse espaço tão rico e diverso. Às/aos funcionárias/os da USP, dos/as quais, na maior parte das vezes, recebi muita ajuda na minha graduação. Agradeço, em especial, aos/às funcionários/as do

restaurante central, do CRUSP e do Departamento de Geografia (professoras/es, técnica/os de laboratórios, seção de alunos/as e secretaria). Agradeço pelas bolsas de permanência estudantil, sobretudo, aos/às estudantes que me antecederam e as tornaram possíveis pela luta.

Agradeço às/os professores queridas/os que contribuíram imensamente na minha formação intelectual e humana como um todo, ao longo da vida escolar e na Universidade, especialmente: Ziza, Cosme, Rute, Amélia, Dieter, Carlão, Cristina Wissenbach, Guilherme T. Correa.

Agradeço à minha querida Suzi, esta presente tão maravilhosa que recebi. Gratidão por estar comigo nessa jornada da maternidade, da vida. Das boas gargalhadas às dificuldades do puerpério. Sua generosidade, carinho, respeito às pessoas me inspiram. À Julie querida, pelo acolhimento aqui no bairro, pelas conversas da vida e do TGI; por todos os materiais, entrevistas, ajuda na tradução e todas as conexões que tornaram este trabalho possível. À Priscila querida, pelas aulas de Yoga que tornaram essa trajetória mais amena. À Ana e ao Gamaliel, que me acolheram nas constantes visitas a sua casa e me ajudaram imensamente. Ao Hugo, que carinhosamente fez o mapa de localização da escola. Ao querido Silvinho Luz, que fez a última revisão de formatação com amor.

Agradeço à irmandade do Daime, com a qual tenho compartilhado esse caminho sagrado de transformação. Ao Núcleo de Artes Afro-brasileiras, o querido Mestre Pinguim, sua beleza é imensa, e a todas as queridas amigas da dança, com vocês re.aprendi a brilhar e não ter medo da luta. À Comerativamente, onde aprendi sobre comida de verdade e sobre a busca da autogestão. Ao CRUSP, lugar que foi minha casa por muitos anos, onde aprendi a conviver com as diferenças mais intensamente, brincar de fazer horta, admirar a criatividade humana, lutar por melhorias e dançar nas festas e encontros tantos. À Família Arco-íris, com quem fiz meu primeiro grande mochilão e me despertou para o mundo de outra maneira. Com vocês aprendi muito sobre amor a humanidade e sobre a luz/sombra - “Geografia se faz com os pés”.

Agradeço a todas as pessoas que deixaram um pouco de si em mim e de mim levaram um pouco, tecendo essa teia invisível de nós todos (Cora Coralina). Agradeço a todas as pessoas que acreditam na construção coletiva, que nela se inserem e aceitam os desafios daí advindos. Agradeço às/aos leitoras/es. Agradeço às professoras Rosely e Gloria que aceitaram compor a banca examinadora. Muito

grata pela leitura, pelos apontamentos feitos e por serem pessoas dedicadas à Educação.

RESUMO

SANTOS, M. D. M. dos. **O Ensino de Geografia em uma escola Waldorf pública: 1º ao 8º ano.** f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa é uma busca por compreender o Ensino de Geografia em uma escola Waldorf pública. A Pedagogia Waldorf é ainda pouco conhecida e pesquisada no meio acadêmico brasileiro e os estudos sobre a mesma em escolas públicas são poucos. Por isso, para responder a pergunta de pesquisa, busquei entender as bases e princípios dessa pedagogia holística, bem como as particularidades do seu Ensino de Geografia ressignificado em uma escola pública. Para tanto, trabalhei com diferentes metodologias: revisão bibliográfica e estudo de caso, este realizado através de entrevistas semiestruturadas qualitativas e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola estudada. O principal resultado obtido foi que existe uma articulação complexa e rica entre as Geografias trabalhadas na escola: o Ensino de Geografia, a Geografia da escola e a Geografia da escola em relação ao município. Essa articulação é possível, sobretudo, porque a formação e a atuação das/os professores/as se dá *pela* pesquisa (SALES, 2004; DEMO, 2006); pelo caráter comunitário da escola e porque o Ensino de Geografia da Pedagogia Waldorf se dá pela vivência integrativa e imagética (GOMES, 2017) entre o universo sociocultural das/os alunas/os e os conteúdos escolares. Fatores que permitem às pessoas dessa comunidade atuar no sentido de apropriação, produção e reprodução do seu território.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia; Pedagogia Waldorf; Escola Pública.

ABSTRACT

SANTOS, M. D. M. dos. **The Teaching of Geography in a Waldorf Public School: from 1st to 8th year.** f. Individual Undergraduate Thesis (TGI) - Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

This research seeks to understand the Teaching of Geography in a Waldorf Public School. The Waldorf Pedagogy is very little known in the Brazilian Academic environment and there is very little research about it in public schools. For this reason, to answer the research main question, I looked for understanding the bases and principles of this holistic pedagogy, as well as the particularities of its Geography Teaching as resignified in a public school. For such, I worked with different methodologies: literature review and case study, which was performed through qualitative half structured interviews and the analysis of the Pedagogical Political Project of the school studied. The main result found is that there is a complex and rich articulation of the Geographies worked in the school: the Teaching of Geography, the School's Geography and the School's Geography related to the municipality. This articulation is possible, especially, because the formation and the practice of the teachers is conducted *through* research (SALES, 2004; DEMO, 2006); also by the communitarian character of the school and because the Geography Teaching in Waldorf Pedagogy works through the integrative and imagetic experience (GOMES, 2017) between the sociocultural universe of the students and the school contents. Factors that allow the people of this community to act in the sense appropriation, production and reproduction of their territory.

Key words: Geography Teaching; Waldorf Pedagogy; Public School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Época Casas	44
Figura 2: Modelagem do Relevo	46
Figura 3: Rosa dos Ventos	47
Figura 4: Desenho e observação da paisagem	48
Figura 5: Escola Municipal Cecília Meireles	57
Figura 6: Mapa 1 - Localização da Escola Municipal Cecília Meireles	58
Figura 7: Emboço da EMCM	64

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO	13
1. PALAVRAS INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	21
2. RUDOLF STEINER, A ANTROPOSOFIA E A PEDAGOGIA WALDORF	26
2.1 Antroposofia - origens	29
2.2 Antroposofia - bases.....	31
2.3 A Biografia Do Ser Humano	32
2.4 A Pedagogia Waldorf.....	33
2.5 A Organização de uma Escola Waldorf	34
2.6 A Formação do/a Professor/a Waldorf.....	35
2.7 O/A Professor/a de Classe	36
2.8 O Currículo Waldorf.....	37
2.9 A Avaliação	40
3. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PEDAGOGIA WALDORF: 1º AO 8º ANO.....	41
4. APRESENTAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR (U.E.)	56
5. A GEOGRAFIA DA EMCM.....	73
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES.....	86
Apêndice A – Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas.....	86
ANEXOS	88
Anexo A - Quadro de distribuição de conteúdos: currículo Geografia.....	88
Anexo B – Ofício da EMCM para a Prefeitura de Nova Friburgo: contratação de professores/as com formação Waldorf	90

APRESENTAÇÃO

Como fazer da pesquisa uma experiência prazerosa? Em diferentes momentos da minha vida estudantil tive algumas intuições/epifanias sobre como eu poderia ter uma relação com os estudos de modo prazeroso, partindo de uma atitude investigativa como aquela de criança, que o mundo quer descobrir, compreender.

Tive muitos momentos de viver isso com alegria. E tive outros no qual minha relação com o estudo era perpassada por sofrimento: os prazos, o tempo de finalização de disciplinas, os exames, a impessoalidade/pessoalidade com as pessoas com quem era partilhada a maior parte do meu tempo, dificuldades de estudo (aprendendo-fazendo as técnicas, os macetes etc.) e os desafios socioeconômicos, que muitas vezes não me ofereceram condições propícias. Posso afirmar que estive no meio de certo caos para poder estudar. Essa relação com o estudo me trouxe desafios e até hoje sinto as lacunas dessa educação, onde aprendi associar estudo com um esforço que ignorava minhas outras necessidades humanas. Reconheço os méritos, amadureci muito e pude preencher os requisitos da educação acadêmica, entrar em uma universidade pública e daí acessar oportunidades até então nem imaginadas. Mas voltando às lacunas. Estou ainda aprendendo a construir dentro de mim uma maneira de estudar que seja mais alegre, prazerosa e artística. Não que eu queira negar a existência da dor, afinal, à medida que vamos compreendendo o mundo, sofremos, porque existe muito há ser cuidado para que todos os seres humanos possam viver de maneira digna. Mas a dor precisa ser cuidada, como ponderou Bell Hooks, quando escreveu sobre sua experiência de ensinar sob as bases do Multiculturalismo¹. E isso precisa ser parte da experiência educacional, seja com os/as responsáveis ou na escola. Pois, quando somos cuidados/as, aprendemos a cuidar, compreendemos que temos potencial de mudança e nos responsabilizamos pelas nossas ações.

Minha grande motivação é meu filho, pois com a maternidade comecei a despertar a consciência para a existência da parentalidade accidental. Percebi que precisava investigar mais sobre isso e, paulatinamente, transformar os padrões

¹ BELL, HOOKS. Abraçar a mudança: o ensino num mundo multicultural. In: **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

automáticos limitantes vindos de crenças e mitos transmitidos consciente/inconscientemente pelas gerações; e valorizar os saberes que contribuem para a formação de pessoas mais sensíveis, respeitosas, autônomas, que estão na busca do seu lugar no mundo e desde aí atuar.

Sendo a educação compreendida em diversos momentos, lugares e processos das relações humanas, entendo que também é importante exercer a docência de modo consciente e não acidental². Assim como a parentalidade está culturalmente inserida dentro de concepções mistas, que incluem mitos e incompreensões sobre o processo de desenvolvimento da criança, adolescente e jovem, a educação formal também está. Por isso, as pessoas educadoras, seja a família, as/os docentes, o grupo gestor da escola e de outros espaços educativos, precisam ter o espírito investigativo. Entender e exercer uma postura onde nada está totalmente dado e pronto. Há sempre espaço para aprender, reaprender, transformar.

Este trabalho de finalização de curso é permeado pelas idas e vindas na tentativa desta pesquisa ser um processo de autoeducação. Ele é uma contribuição ao Ensino de Geografia. Sua relevância é o de ampliar os estudos sobre a Pedagogia Waldorf no ensino público, bem como, mostrar experiências que são exemplos de iniciativas que têm como eixo central a transformação de realidades sociais locais.

Este trabalho é uma busca. Escolhi a Pedagogia Waldorf porque outras linhas pedagógicas que acessei, ainda que superficialmente, não me traziam uma visão tão integrada do ser humano. Também, eu não daria conta de analisar e comparar diferentes perspectivas, cuidadosamente, num Trabalho de Graduação Individual (TGI). Todavia, quero fazê-lo em algum momento, pois acredito que há muitas contribuições que podem enriquecer nossa visão da educação, p. ex.: Montessori, Freinet, Vigotski, Tolstói, Reclus, Piaget, a experiência da Escola da Ponte etc. Os pontos em comum com outras pedagogias e linhas teóricas do Ensino são a ponte que conecta essa pedagogia à Academia, eles nos trazem possibilidades de pesquisas futuras.

² Minhas primeiras reflexões sobre o lugar comum de professor/a ser aquele/a que não conseguiu fazer outra coisa foram melhor elaboradas com o texto do professor Manoel Fernandes, "A Aula de Geografia".

A princípio, eu tinha muitos preconceitos com relação à Pedagogia Waldorf, por ser de certo modo elitizada, e isso foi o que me afastou dela por anos, mesmo tendo feito amigas/os na universidade com essa formação. Porém hoje, analisando minha trajetória na escola pública, olhando para as lacunas que tenho, que não foram cuidadas como parte de uma formação humana mais integral e holística (pensar, sentir e o agir; a música, as artes, a espiritualidade, os trabalhos manuais etc.) e pensando sobre qual educação formal quero oferecer ao meu filho, retornei a reflexão de que é preciso aprofundar o debate na Academia sobre as pedagogias capazes de cuidar das crianças em formação em sua plenitude, não somente no intelecto.

O que quero com este trabalho? Aprender sobre a Pedagogia Waldorf para enriquecer minha visão, meu campo de atuação como professora de Geografia que serei e educadora que sou. Quero também contribuir para uma compreensão mais profunda da escola pública, que escondida na imagem massificada de que tudo é igual, esconde as diferenciações das experiências particulares que compõem essa Rede. Tem escola pública que funciona bem e tem escola pública que não, pois, por ser tão diversa, nela há professor/a comprometido/a com o seu conhecimento e há professor/a que não tem essa reflexão. Então, por que ao invés de continuar martelando sobre o fracasso escolar, buscando os/as culpados/as, no lugar, buscar trazer as experiências de escolas que estão fazendo mudanças tão importantes no seu cotidiano e, assim, enriquecer e inspirar esse debate?

INTRODUÇÃO

E de repente, chegou a hora de escrever o texto oficial. A centelha que me moveu, a pergunta central deste trabalho, é compreender como é o Ensino de Geografia em uma escola Waldorf pública.

Após uma imersão nos meus estudos, me vi a revisar todos os materiais do meu último semestre da licenciatura e de outros semestres da graduação. A partir daí, acrescentei os materiais da Pedagogia Waldorf e as referências bibliográficas que compõem o quadro teórico desta pesquisa. A seleção do material de estudo foi feita também por meio de portais-oficiais de Monografias, Dissertações e Teses, para tanto, a busca foi realizada através das palavras-chave.

Nas pesquisas bibliográficas feitas não encontrei nenhum trabalho que tivesse partido da mesma pergunta de pesquisa. Mas encontrei dois trabalhos que estudaram o Ensino de Geografia na Pedagogia Waldorf. Ambos foram fundamentais para começar a compreendê-la, pois se estruturam e partem da explicação panorâmica da mesma, claro que em diferentes níveis de aprofundamento, pois um se trata de um trabalho de conclusão de curso, assim como este presente, e o outro, de uma dissertação de mestrado.

O primeiro trabalho, Serrer (2016), é uma descrição, reflexão e análise sobre o currículo, a metodologia e a prática pedagógica da Pedagogia Waldorf através do Ensino de Geografia. Bastante claro quanto à base dessa pedagogia, analisa o Ensino de Geografia, através de um estudo de caso. O trabalho é bonito e interessante, contudo, dele encontramos poucas relações com o Ensino de Geografia debatido na Academia.

O segundo trabalho, Santos (2006), também é uma descrição, reflexão e análise do Ensino de Geografia na Pedagogia Waldorf. Apresenta a mesma lógica do trabalho anterior, na verdade, constitui-se como referência bibliográfica daquele, porém, a autora apresenta uma breve revisão epistemológica da Geografia, trazendo elementos para se pensar a relação dessa Ciência com o seu ensino praticado na pedagogia em questão. Todavia, eu buscava outras reflexões sobre o tema, sobretudo no que tange a relação dessa pedagogia com a escola pública.

O movimento de analisar esses dois trabalhos foi muito importante porque me permitiu adentrar-me a esse universo mais sistematicamente. De um lado, eu tinha a parte teórica da Geografia e da Antroposofia, base da pedagogia estudada, para sintetizar e no caso da segunda, compreender melhor; do outro, eu já sabia da existência de duas escolas Waldorf públicas no município de Nova Friburgo e, no processo de pesquisa deste trabalho, percebi que essa era uma boa oportunidade para compreender mais dessa pedagogia em um contexto muito distinto daquele em que os dois trabalhos de referência se inscrevem, em escolas particulares³. Isso me animou muito, porque trazia para o centro da minha pesquisa questões importantes para mim.

Encontrei também trabalhos que estudaram a Pedagogia Waldorf em escolas públicas, sendo o maior referencial, a pesquisa “A Pedagogia Waldorf na escola pública” (FONSECA; SALLES, 2019). Esta pesquisa é parte de um projeto de apoio e fomento à Pedagogia Waldorf em escolas públicas, ela foi feita pelo Instituto Ruth Salles e encontra-se no site dele⁴. Trata-se de um breve histórico, contexto e descrição de como foram os processos de implementação, formatos de convênios, os desafios, as conquistas e perspectivas da Pedagogia Waldorf em escolas públicas. Inspirou e ofereceu muito material para este presente trabalho.

Fui percebendo que eu gostaria de saber mais do que a metodologia, ainda que essa seja muito importante e receba atenção. Queria encontrar um caminho que me permitisse unir o Ensino de Geografia e a escola Waldorf pública. Pensei que eu poderia fazer uma ponte reflexiva sobre o/a professor/a Waldorf e o conceito de professor/a-pesquisador/a, na licenciatura de Geografia, estudado por Sales (2004) e nas Ciências Sociais, por Demo (2006). Mas, havia ainda o desafio de compreender o lugar da Geografia, pois não queria apresentar apenas os conteúdos da mesma visto através dessa pedagogia. Porém, saber qual é a Geografia ensinada nela, considerando a importância da Ciência Geográfica na formação crítica, que eu prefiro nomear, consciente, do/a aluno/a e do/a próprio/a professor/a.

³ Os trabalhos citados não têm nenhuma discussão sobre a escola pública, apenas no trabalho da Serrer (2016), tem algumas perguntas e respostas (entrevistas em anexo) sobre o tema.

⁴ O Instituto Ruth Salles é uma organização não governamental que tem por objetivo divulgar a Pedagogia Waldorf. A pesquisa pode ser encontrada na íntegra no site do Instituto Ruth Salles: <https://www.institutoruthsalles.com.br/category/projetos/projetos-realizados/> (consultado diversas vezes no 1º semestre de 2020).

Na Pedagogia Waldorf, até o 8º ano, a figura do/a professor/a de classe⁵ é fundamental. Assim, o/a professor/a de Geografia não existe⁶. Contudo, no processo da pesquisa, descobri que devido às peculiaridades de ser uma escola pública e oferecer o Ensino Fundamental II, a Escola Municipal Cecília Meireles (o estudo de caso desta pesquisa) tem a figura do/a professor/a de Geografia, bem como, a de outros/as professores/as de disciplinas específicas, por exigência do convênio com a prefeitura. O que então, caracteriza uma relação importante que precisava ser entendida.

Nesse constante questionamento e no surgimento de novidades, que tinham a seguinte pergunta base: “funciona assim em uma escola Waldorf particular e como é na Waldorf pública?” comecei a ter mais curiosidade e reconhecer que eu estava diante de uma experiência escolar, que além de ser muito bela por trazer no seu cotidiano a busca e realização de praticamente tudo o que eu li e refleti sozinha e em discussões sobre os valores e princípios profundos e formadores de seres humanos livres, através das práticas pedagógicas, da formação dos/as professores/as, do ensino, da educação, mostrava-se como uma história que precisava ser pesquisada, porque ela traz o trabalho docente e comunitário tão necessário para que as escolas possam ser um lugar com significado mais belo na nossa experiência de vida.

Precisei debruçar-me sobre as metodologias de pesquisa para tornar claro a mim mesma e a esta pesquisa o que estava sendo feito. Foi a reflexão sobre o processo que gerou buscas para atender, ou ao menos, enxergar as demandas que surgiram no caminhar.

A metodologia principal (inicial) era fazer um estudo de caso, que incluísse o estudo em campo. Para tanto, iria acompanhar as épocas de Geografia⁷ na escola. Com o novo contexto em que nos encontramos, a pandemia⁸, foi necessário mudá-la. Desse modo, uma parte muito importante da pesquisa precisava ser repensada,

⁵ Professor/a de classe é o/a professor/a principal de uma classe do Ensino Fundamental; ele/ela leciona a maior parte das matérias e é o/a tutor/a da classe. Explicaremos melhor esse termo no capítulo II.

⁶ Numa escola Waldorf existe a figura do/a professor/a especialista, mas é, sobretudo, no Ensino Médio. O/A professor/a de classe pode, para determinadas matérias, pedir o auxílio daquele/a, caso ache necessário para algum tema específico. No caso da Unidade Escolar estudada, isso é obrigatório. Explicarei melhor no capítulo IV essa particularidade: “Apresentação da Unidade Escolar”.

⁷ Época na Pedagogia Waldorf é o período de 3-4 semanas, no qual o/a professor/a de classe, no caso do Fundamental, tem um foco imersivo em apenas uma área do conhecimento, ocupando as 2 primeiras horas do dia para desenvolver os conteúdos da mesma.

⁸ Estamos vivenciando a pandemia do Covid-19, que modificou drasticamente o mundo. No plano da Academia, impossibilitou as saídas de campo, como estamos acostumadas/os na Geografia.

não somente a substituição do estudo de campo por outra metodologia, como também a importância de cuidar para que a pesquisa não deduzisse generalizações e verdades que não poderiam dialogar com as observações e conversas que as saídas de campo possibilitariam. Estava diante de um questionamento ético, que vejo como fundamental. Ético não somente com a escola e com os profissionais pesquisados, mas também com este estudo. Compreendo que a veracidade de uma pesquisa passa pela honestidade e transparência da mesma, pois precisa nos permitir questionar, já que questionar é, pois, pressuposto do fazer científico (DEMO, 2006).

Decidimos, assim, unir diferentes meios de obtenção de dados e fundamentação teórica: revisão bibliográfica, entrevistas semiestruturadas (qualitativas) – online em sua maioria, analisar materiais escolares (principalmente o Projeto Político Pedagógico - PPP) e oficiais, diferentes fontes de informação na internet e uma curta participação em um grupo de estudo de Antroposofia.

Estava lidando também com outra questão fundamental: ainda não estive na posição de professora. Reconhecendo a importância das sugestões de mudanças precisarem vir daqueles/as que fazem o ambiente escolar, com especial ênfase aos/as professores/as, que são os/as mediadores/as da relação escola-aluno/a/família, quero esclarecer que meu lugar de fala é de quem sempre foi estudante.

As reflexões vêm da minha própria experiência escolar, da formação docente (com ênfase para os estágios) e de bacharel. Todas mergulhadas nos profícuos debates que aconteceram e continuam a acontecer e nas experiências de amigas/os que já atuam na rede de ensino.

Ao passo que as buscas teóricas foram sendo realizadas, este trabalho foi se desenhando. Eu estava buscando uma linha de apresentação, uma coerência no trabalho. Percebi então, que para falar do Ensino de Geografia em uma escola Waldorf pública, era preciso destrinchar a pergunta de pesquisa, para assim, compreender as partes e as relações entre elas e, desse modo, tecer um panorama dessa totalidade que não é em si, mas está em relação com a totalidade maior.

Ao longo do trabalho as etapas foram se misturando, pois além de perguntas terem surgido e o caminho de estudo se delineando aos poucos, tomando materialidade, as entrevistas dependiam da disponibilidade das pessoas, que

estavam com muita demanda online, pois já estávamos passando por um momento atípico, onde os encontros presenciais não estavam sendo possíveis.

Percebi que havia a seguinte necessidade lógica de trabalhar a pesquisa: compreender o Ensino de Geografia e escolher o enfoque teórico; compreender a Pedagogia Waldorf; e, por fim, saber como essa pedagogia é articulada em uma escola pública, ponto que justifica esta pesquisa.

Também consultei muitos trabalhos de graduação e pós-graduação para poder situar este trabalho de conclusão, que por vezes toma uma proporção imensa. Definir os limites dele foi parte do meu desafio.

Sobre o estudo de caso, segundo (ANDRÉ, 1984), ele é uma forma particular de pesquisa que faz uso de diferentes técnicas, muito próximas daquelas adotadas pela Sociologia e a Antropologia. É uma metodologia eclética que inclui observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os/as participantes do estudo. Por estudar a singularidade de determinado objeto, ela faz um exame profundo e sistemático do mesmo. A pesquisa desse tipo opera a partir da descoberta, ao passo que os dados vão compondo o cenário, os entendimentos deles vão movimentando o estudo. Por isso, a pesquisadora precisa estar bem atenta, para ir além dos pressupostos e contextos de onde partiu.

Este tipo de pesquisa trabalha com a contextualização, trazendo os diferentes pontos de vista que a compõem, ainda que sejam conflitantes, e as diferentes dimensões da realidade analisada. Nesta pesquisa, trabalhamos com a fonte variada de dados e com a checagem do problema através de diferentes métodos, já citados.

O modo de apresentação desse tipo de pesquisa é bastante livre, contudo, este trabalho tem uma apresentação convencional de um trabalho acadêmico. Não quisemos construir uma generalidade, mas apresentar um estudo e seu contexto de produção. Deste modo, permitir que o/a leitor/a faça uma generalização naturalística⁹, que depende do seu conhecimento pessoal, experiencial e tácito (sensações, impressões e percepções). Quisemos trazer o máximo de detalhes, para que os/as leitores/as possam ter um panorama amplo e rico, capaz de gerar desdobramentos profícuos.

⁹ Segundo André (1984), esse tipo de generalização trabalha com a seguinte lógica: a autora ao falar da sua experiência no processo de pesquisa, permite ao/à leitor/a apreender aquilo que entenda como algo que faça sentido para a sua própria experiência.

Além do estudo de caso, fundamentamos, metodologicamente, o trabalho na teoria da implicação (BAITZ, 2006). A ciência, para desvendar o mundo, o dividiu em partes estanques, mas apesar deste modo de fazer ciência ser ainda predominante em muitas áreas, houve avanços e conseguimos, enquanto seres humanos, produzir ciência com dialética. Infelizmente, ainda há a hierarquização entre os diversos campos do conhecimento e uma prática de pesquisa que tem o método de cisão como ponto de partida, alicerçado na separação entre sujeito e objeto.

Esta prática tão enraizada na ciência ocidental tem, p. ex., no campo da Educação uma busca muito importante de sua superação por alguns autores/as, para citar um dos mais importantes, Paulo Freire. Temos nele o debate sobre a necessidade de transformar a educação bancária¹⁰, no processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento, em uma educação dialógica, emancipadora.

A relação pedagógica, segundo Freire (2005), precisa se dar pela via problematizadora, onde tanto o/a educando/a, quanto o/a educador/a estejam aprendendo e ensinando concomitantemente. Estão pensando conscientemente a sua relação com o mundo, que os/as mediatiza. Existe um processo de consciência nesse modo de ensinar que leva à liberdade, contextualizada na práxis. O principal sentido da educação é gerar o entendimento de que somos seres históricos, por tanto estamos em mudança. Deste modo, o ensino precisa se dar de forma livre, entendido como um diálogo.

A superação dessa cisão não somente na educação e na Geografia, passa por refletir sobre a ideia de neutralidade da pesquisadora. Buscando então nomear as necessidades encontradas durante a pesquisa, percebi que eu precisava explicitar a minha implicação na mesma, pois segundo Baitz (2006, p. 31): “analisar os motivos mais íntimos de uma pesquisa implica deixar-se examinar, deslocar o campo de coerência do objeto e incluir-se nele”. Para poder pesquisar, tive que encontrar sentido naquilo que estava fazendo.

Lendo Steiner encontrei outro nível de profundidade possível na relação com os estudos, ainda que neste momento, como apenas estou introduzindo a

¹⁰ Educação bancária é um conceito fundamental em Paulo Freire. Para ele a educação que apenas reproduz o que está posto, sem questionar e sem partir do universo do/a educando/a, é uma educação opressora.

Antroposofia na minha árvore de estudo, não me sinto hábil para explicar (de modo consciente) o que venho lendo do mesmo e que vem inspirando esta pesquisa.

Retomando, na implicação a pesquisadora se encontra com o objeto. Mas isso não implica uma mistura sem distinções:

O que não implica um retorno ao que se falsamente convencionou chamar de pensamento primitivo, a saber, o pensamento sincrético, que a tudo mistura impedindo a análise. A implicação significa reunião, e seu pressuposto é a divisão, que deve ser trabalhada de modo a remontar a unidade cindida, agora em outro patamar, de forma complexa, com as partes costuradas pelo seu interior. Implicação significa, primeiramente, que não se pode isolar certas peculiaridades da pesquisa em si mesmas; que o pesquisador faz parte da pesquisa (no campo, ele é mais um elemento a analisar) e que ele, consciente ou não, está imerso nessa relação e desempenha um mandato social muito especial (...) (ibidem, p. 32)

Assim, temos a existência de uma escrita que serve para autoanálise e autocrítica. E, como toda pesquisa, é ao mesmo tempo, uma autobiografia. Pela implicação a pesquisa ganha vida, e a pesquisadora, prazer ao pesquisar. Há uma aproximação viva, mas também há um distanciamento vivo, que permite criar uma objetividade mais verdadeira e momentos de tecer um pensamento complexo, ou seja, um pensamento que tece linhas de relações sobre determinada realidade.

Há uma busca para que o trabalho se faça com apenas um “eu”, não dois (tentativa de superação do sujeito/objeto posto pelo positivismo). É um método não diretivo, que convida a todos/as a fazer pesquisa e sentir prazer na mesma, tornando o fazer ciência uma aventura. Como apontado por Pedro Demo (2006), a pesquisa precisa ser desmistificada. Ela não é apenas para setores sofisticados, ainda que isso faça parte dos níveis de se fazer pesquisa. Ela pode ser uma atitude cotidiana, sem se banalizar, que se pergunta sobre como é a vida, olhando para sua possibilidade emancipatória, sendo uma atitude política, em seu sentido mais amplo. É uma atitude processual de investigação diante daquilo que não conhecemos, dos limites colocados pela natureza, pela sociedade e também por nós mesmos/as. Segundo o mesmo autor (2006, p. 15-16): “se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca”.

Sobre as entrevistas, elas surgiram com a ideia de se somar às observações feitas na escola, sobretudo, nas salas de aula. Contudo, como o trabalho de campo não foi possível, elas se tornaram o documento mais importante.

Enquanto uma metodologia que carrega uma intenção teórica, que neste caso, foi trazer à pesquisa a voz das/dos atrizes/atores¹¹ sociais, as entrevistas passaram a ser a única fonte viva de aproximação da realidade escolar pesquisada, e não só, também, de certo modo, definiram os rumos deste estudo.

A entrevista semiestruturada é apenas o caráter prático e técnico da entrevista, assim, escolhi a pesquisa qualitativa, e dentro desta, a compreensiva, que segundo Zago (2003), corresponde a uma metodologia que não tem uma estrutura rígida e permite a construção da problemática de pesquisa durante o seu desenvolvimento e ao longo de suas etapas. Isso significa que não se busca verificar o objeto da pesquisa na realidade, mas da própria realidade delimitar questões importantes para a pesquisa.

As primeiras¹² entrevistas foram feitas com uma mesma pessoa com formação Waldorf, Julie Kolker, quem me ajudou a compreender essa pedagogia, emprestou-me materiais da mesma, bem como, sugeriu-me caminhos e possíveis pessoas que poderiam ser entrevistadas. Já as outras entrevistas, foram com professoras experientes, elas me trouxeram seus relatos e contribuíram imensamente para esta pesquisa e também para a minha formação.

As questões tiveram como base a leitura do PPP. Por ele não estar atualizado e pelo surgimento de novas perguntas, a semiestrutura teve retoques sucessivos. As entrevistas foram quase todas online e gravadas para posterior análise e interpretação.

¹¹ Além das entrevistas docentes, eu pretendia fazer entrevistas a alunas/os e responsáveis. Mas isso não foi possível devido à conjuntura.

¹² Estas entrevistas foram presenciais.

1. PALAVRAS INICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

No processo de ensino, há sempre diferentes aspectos que se articulam para que a aprendizagem aconteça. Muito já se escreveu sobre isso e diversos fatores são trazidos à luz por diferentes perspectivas.

Quando falamos em ensino, está implicado pensar no/a professor/a (formação e formação continuada), no/a aluno/a, no processo de ensino/aprendizagem e na escola (relações, gestão interna e externa). Sendo que estes pontos se desdobram em tantos outros. Esta pesquisa apontou no seu percurso a formação do/a professor/a, pois são estes/as que fundamentam a escola, sustentam o projeto político pedagógico e dão continuidade ao mesmo.

Muitas vezes não temos a noção de qual professora/or seremos, porque não é simples analisar um currículo e compreender os caminhos possíveis no mesmo. É um pouco navegar no desconhecido. Assim, mesmo não tendo ido ainda para a sala de aula, tenho me perguntado sobre que professora sou neste momento (qual é minha formação e quais os valores, princípios que carrego comigo?).

Pensando na Ciência Geográfica, e mais especificamente, no bacharelado e na licenciatura desta ciência na Universidade de São Paulo, mas não se limita a ela, visto que é um processo social generalizado, sabemos que ainda predomina uma cisão entre ensino e pesquisa. Por exemplo, quando o tema de ensino é tratado no bacharelado, é muitas vezes de modo superficial, que atende quase que somente a demanda oficial de se contemplar esse campo nas disciplinas da graduação. A exceção são as poucas disciplinas de Ensino de Geografia.

Já na licenciatura, após finalizá-la e buscando acessar internamente as conversas tidas com meus pares já formados/as e atuantes no ensino, percebo que também somos formados/as dentro de uma concepção de dicotomia entre pesquisa e ensino. Existe um direcionamento para o ensino *de* pesquisa na formação do/a professor/a, mas não o de fazer o ensino *pela* pesquisa, formando então um/a professor/a-pesquisador/a capaz de ter uma posição investigativa na sua prática docente (SALES, 2004).

Desse modo, saímos de lá nos sentindo despreparadas/os para lidar com a profissão que vamos exercer, pois encaramos situações fundamentais que não

foram pensadas de modo mais sistemático pelas Ciências da Educação. Há uma distância entre a formação recebida e a experiência na escola nos primeiros anos de exercício da profissão, o que pode chocar e até desanimar muitas pessoas. O/A professor/a está, pois, numa rede de relações, na qual se precisa lidar com diferentes objetos: as relações e interações humanas; as normas e obrigações a que precisa se submeter e a relação com a instituição escola, que é organizada e composta por funções específicas (TARDIF, 2010).

Com certeza, muito do nosso preparo se dará na prática (aprender- fazendo), ao longo dos anos, gerando aquilo que Tardif (ibidem), denomina de experiência fundamental, que depois se tornarão macetes da profissão, traços da personalidade profissional, maneira pessoal de ensinar, constituindo desse modo os saberes docentes. Dentre estes, temos os saberes experienciais, que são:

(...) o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação e nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os profissionais interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Elas constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (ibidem, p. 48-49).

Os saberes experienciais ocupam, em relação aos outros saberes dos docentes, a saber: profissional, curricular e disciplinar, o lugar mais importante, pois é na sala de aula e na relação com as turmas que o “eu” profissional se define. Os/As professores/as estão na sua prática docente sempre fazendo um processo de aprendizagem, onde traduzem os saberes da sua formação na sua profissão, selecionando, avaliando aquilo que faz sentido para sua prática. Igualmente, os/as professores/as traduzem os outros saberes, criando uma objetivação dos seus saberes, validada na sua prática docente (ibidem).

Esta objetivação dos saberes docentes é compartilhada entre os pares, o que permite compreender que o/a professor/a não somente “transmite” conhecimento, ele/a produz conhecimento que forma, como podemos ver, p. ex., na relação entre professor/a experiente e pouco experiente. Infelizmente, esses saberes experienciais não são legitimados, reconhecidos socialmente.

A profissão docente, caracterizada por conter uma pluralidade e heterogeneidade de saberes, ainda vive na ambiguidade de ser fundamental na formação dessa cultura intelectual na qual vivemos, mas de não ser devidamente reconhecida através da legitimidade dos saberes docentes que ela produz.

Dessa maneira, através da consciência da existência da dicotomia ensino/pesquisa e reconhecendo nos saberes experienciais um lugar de pesquisador/a do/a professor/a, pude ter uma chave de leitura sobre o/a professor/a Waldorf. Em Pedro Demo (2006, p. 14) encontramos a seguinte premissa: "quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar".

Bom, quando pensamos sobre o Ensino de Geografia, quais desdobramentos podemos fazer?

Para o Ensino de Geografia, precisava localizar dois pontos: a Geografia enquanto Ciência, portanto entendida através das suas categorias e dos seus conceitos, ou seja, pela Academia – o domínio disciplinar; e o Ensino, que se desmembra nas metodologias específicas da Geografia e nas várias áreas da Pedagogia – domínio profissional, curricular e experiencial. O Ensino de Geografia está articulado com a pedagogia adotada/praticada, se influenciando mutuamente.

Na Pedagogia encontramos algumas linhas teóricas que possuem em comum o entendimento de que a educação escolar possui potencial de transformar, não apenas reproduzir a sociedade. Partem do respeito à/ao educanda/o e da condução a sua autonomia e emancipação. Temos a linha da Pedagogia de Paulo Freire, que fundamentou a educação popular; a linha das pedagogias libertárias (Célestin Freinet, Francesc Ferrer), inspiradas na autogestão e antiautoritarismo; a pedagogia histórico-crítica, tendo Dermeval Saviani como propositor. Há ainda outras/os autoras/es do século XX, como, p. ex., Montessori e Decroly (ensino ativo); Dewey (movimento da pedagogia progressiva); Hannah Arendt e Adorno (educação nova) e; autores/as contemporâneos/as, que fizeram importantes contribuições teóricas ao campo da educação. Mas escolhi apenas a Pedagogia Waldorf/Antroposofia, por sua visão profunda, holística e integral do ser humano, que faz muito sentido para mim.

Quanto à Geografia, segundo GOMES (2017), na sociedade podemos encontrar três formas ao que hoje se compreende como Geográfico. São elas: **1) dimensão espacial:** o terreno da sensibilidade, é uma espécie de impressão causada pela dimensão espacial, que nos permite situar a nós mesmos/as e as

coisas (orientar-se) no espaço, sendo uma qualidade comum a maioria dos outros seres vivos; **2) inteligência espacial:** ela é fruto da cultura e está atrelado aos conhecimentos que os grupos humanos detêm sobre o seu ambiente - qualificações, classificações dos espaços, roteiros, delimitações e, sobretudo, localizações. Esses conhecimentos são regidos pelo advérbio “onde” e são estabilizados e transmitidos. Essas duas formas não são facilmente distinguíveis entre si, pois estão imbricadas uma na outra. Temos ainda: **3) ramo do conhecimento:** que se consagra ao estudo e a especulação sobre as causas e formas de entendimento da dispersão, que na Modernidade se institucionalizou como Ciência Geográfica.

Para esse autor, essas três formas constituem um núcleo comum, pois seu interesse é o mesmo: a localização de pessoas, coisas e fenômenos. Ainda que todas possuam um mundo particular, com suas próprias práticas e significações, bem como um domínio autônomo. Gomes baseia-se no comum dessas 3 formas do geográfico para desenvolver a hipótese de que a Geografia é uma forma autônoma e potente de pensar (4ª forma).

Partindo desta compreensão, queremos pensar sobre o Ensino de Geografia, pois nesse campo estamos trabalhando justamente com a articulação das 4 formas acima citadas, ou seja, a dimensão espacial, a inteligência espacial, a Ciência Geográfica e a Geografia como forma de organizar o pensamento. Não apenas tornamos consciente a nossa orientação natural, o conhecimento que detemos do lugar no qual vivemos, como nos debruçamos sobre a dimensão espacial dos fenômenos que nele opera, buscando compreendê-los, levando-nos a um patamar mais alto, que é pensar geograficamente.

Como realizamos isso? Segundo Gomes (2017), podemos trabalhar com a Geografia como uma ciência imagética/visual, visto que a imagem pode auxiliar no desenvolvimento do raciocínio geográfico, pois ela não serve apenas para ilustrar, mas, sobretudo, pode nos ajudar a descobrir coisas novas. Desse modo, a pergunta que a orienta é: Como podemos raciocinar através da imagem ou com ela, ou ao menos, compreender?

A imagem nos permite ver algo e isso é possível porque se faz escolhas e trabalha-se com critérios, aí está seu grande potencial, visto que traz ao campo da consciência aquilo que se não nos propuséssemos a ver, passaria despercebido. É um exercício de aprender a ver.

Podemos talvez dizer que a imagem é aquilo que nos faz ver, que torna visível determinadas coisas (Mondzain, 2003). Em suma, imagens são o resultado de escolhas e de critérios que reúnem condições para tornar visíveis determinadas coisas. No ato de ver, há escolhas, há critérios, há condições (Gomes, 2013). O registro imagético é a condição de distanciamento que nos permite ver aquilo que nos passaria despercebido pela condição de imersão em que estamos situados na relação com aquele fenômeno. Cosgrove, de forma muito inspirada, denominou essa qualidade de "olhos de Apolo". Um olhar "desapaixonado" sobre as contingências da vida cotidiana que se posiciona para observar o movimento do mundo e desenvolve técnicas de observação que autopsia, pesquisa e mapeia (Cosgrove, 2001). É nesse sentido e somente nesse que há interesse em trabalhar geograficamente com filmes e pinturas, por exemplo. Assim, a imagem faz com que algo, que de outra forma não seria nem mesmo percebido, se torne visível (ibidem, p. 133).

O autor faz uma ressalva, as imagens trabalhadas, quaisquer que sejam e em qualquer formato, devem ser vistas como "elementos de significação", ou seja, não são pedaços da realidade e seu uso não deve partir da análise da sua proximidade ou distância da mesma, porém sim, como representações da realidade, ou melhor, como uma apresentação contextualizada, visto que a Geografia trabalha com as representações de mundo (qual ciência não?). Despertando assim a imaginação geográfica e possibilitando a oportunidade de refletir a partir de imagens, gerando aquilo que o autor denomina "imaginários geográficos". Os mapas mentais são ótimos exemplos para se pensar a imagem.

A Geografia enquanto uma forma de pensar é bastante complexa, como afirma GOMES (2017): "Explicar por que as coisas estão ali onde estão, por que são diferentes quando aparecem em outras localizações, explicar graus de proximidade e de distância, a posição, a forma e o tamanho envolve um raciocínio bastante sofisticado" (p. 144). Essa hipótese, com fundo de teoria, como coloca o autor, nos ajudará a pensar a Geografia da Pedagogia Waldorf.

2. RUDOLF STEINER, A ANTROPOSOFIA E A PEDAGOGIA WALDORF

“A natureza faz do ser humano um mero ser natural; a sociedade, um ser que age segundo leis; somente ele *próprio* pode fazer de si um ser *livre*. De suas amarras, a natureza liberta o ser humano em um certo estágio de seu desenvolvimento; a sociedade leva esse desenvolvimento até um ponto adiante; o último polimento só o ser humano pode dar a si mesmo.”

(STEINER)¹³

É um desafio falar sobre quem foi uma pessoa quando apenas estamos iniciando os estudos que ela nos legou. Rudolf Steiner, para além das suas informações mais objetivas, na minha percepção, foi um ser humano de elevada consciência nos diferentes campos que nos compõem. Ele recebeu ensinamentos muito preciosos, que possui a grandeza de nos ajudar a reconhecer nossa natureza e compreender a complexidade do nosso habitar na Terra. Steiner dedicou-se ao estudo do desenvolvimento humano e nos deixou como herança materiais valiosos para as várias esferas da sociedade (educação, saúde, agricultura, eiritmia etc.). Aqui vamos nos focar na Pedagogia Waldorf, que é o entendimento muito profundo, profícuo e inspirador sobre a Educação.

Rudolf Steiner nasceu na localidade de *Kraljevec*, atual Croácia, entre a Europa Ocidental e Oriental (fronteira húngaro-croata), em 27 de fevereiro de 1861. Sua família era da baixa Áustria, da região de *Bandkramerlanl*. Seu pai trabalhava em uma ferrovia, por isso se mudaram muitas vezes. Sua família não era adepta de nenhuma crença e seu pai gostava de política.

Desde muito novo gostava de estudar e conhecer. Possuía uma sensibilidade muito grande ao que ele posteriormente nomeou suprassensorial. Partia da compreensão de que o conhecimento ia muito além do sensório. Tinha especial apreço pela Geometria, pois entendia que ela levava a compreender o espiritual também. Junto ao caminho intelectual, aproximou-se também das artes, da religião,

¹³ Encontrada no site Aforismos, versos e textos de Rudolf Steiner: <http://www.sab.org.br/steiner/afor-todos.htm> (consultado em 24/07/2020, às 11h:11min).

política, direta e/ou indiretamente¹⁴. Aos 10 anos entrou no Liceu e continuou seus estudos matemáticos, Línguas Clássicas, dentre outros. Passou a buscar conhecimentos da filosofia e nos últimos anos nessa escola, iniciou seus estudos sobre Kant, mas em foi Fichte que Steiner encontrou campo para continuar (FADEL, 2017).

Inspirou-se na “Teoria das Cores” (*Farbenlehre*) de Goethe, que entendia o comportamento da luz como unitariedade ontológica, em oposição a Newton. Foi um dos seus mestres, Karl Julius Schröer¹⁵, que lhe introduziu aos estudos sobre Goethe e à vida científica.

Em 1882, ele foi incumbido por Joseph Kürschner de preparar a edição das obras científicas de Goethe, que faria parte da grande coleção da Literatura Nacional Alemã. Em 1883, o primeiro, de 5 volumes, foi publicado¹⁶.

Em 1889, visitou a Alemanha pela primeira vez, foi convidado pela diretoria do Instituto Goethe-Schiller, em Weimar, a editar manuais conhecidos e manuscritos de Goethe. Em Berlim frequentava diferentes grupos, dentre eles, o dos fundadores da Escola Superior Livre para a Ciência do Espírito¹⁷. É nessa cidade que Steiner começa a se relacionar com os movimentos operários, sendo essa escola fruto desse processo.

Em 1891, Steiner finalizou sua tese intitulada “A questão fundamental da gnosiologia, com especial consideração à Doutrina da Ciência de Fichte”, traduzido para o inglês como “Truth and Knowledge”.

¹⁴ Nessa mesma época Steiner teve um professor que tocava piano e violino, desenhava com giz de cera e o ensinou a apreciar a música dos ciganos húngaros. Também conviveu com um padre, com quem ele tinha diversas discussões sobre política e o sistema astronômico Copérnico. Conviveu ainda, com um médico, com quem passou a ler a literatura alemã. (STEINER, 1985: 20-23; apud MUTARELLI, 2014, p. 27).

¹⁵ Schörer tinha especial interesse pelas peças natalinas dos imigrantes alemães que viviam na Hungria. Steiner herdou esse interesse e hoje nas escolas Waldorf há encenação de Peças Natalinas e outras peças teatrais.

¹⁶ Esta nova edição das obras de Goethe, junto com a obra de Steiner, “Grundlinien Einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit Besonderer Rücksicht auf Schiller”, de 1886 (“Fundamentos para uma Epistemologia da Cosmovisão Goethiana com especial referência a Schiller”), trouxeram uma nova compreensão de Goethe. (SANTOS, 2007, p. 23).

¹⁷ Steiner já tinha uma longa experiência docente, ele se sustentava através de aulas particulares, que desde os seus 14 anos já exercia. Fez isso por volta de 15 anos. Seu trabalho estava ligado a vários jovens com dificuldades de desenvolvimento, mas também lecionou para adultos. Foi preceptor de 4 jovens da família Specht, sendo que um deles tinha problemas mentais. Steiner estudou diferentes temas para poder ajudar esse rapaz, tanto no nível de saúde física, quanto mental. Viveu com essa família de 1884-1890 e esse trabalho foi fundamental para os seus estudos posteriores.

Em 1894, publicou “Philosophie der Freiheit” (“Filosofia da Liberdade”), obra que trazia suas reflexões filosóficas. E a partir de 1900, ele inicia suas atividades como palestrante.

Steiner viveu em uma época materialista, na qual os paradigmas da ciência estavam baseados no positivismo empirista, onde se deveriam buscar leis que generalizassem fatos obtidos a partir de uma observação objetiva e de experimentos, não somente para os fenômenos naturais, como também para a sociedade, as relações sociais e o indivíduo em si (psicologia). Havia também o positivismo racionalista, que se baseava na dedução. A técnica estava tornando-se imperativa na vida humana e a espiritualidade deveria ser combatida, sobretudo, no que se refere ao cristianismo. Ele foi contemporâneo da Teoria da Evolução de Darwin, A História da Criação Natural de Haeckel, das Teorias Econômicas e Sociais de Karl Marx e Hegel, da filosofia de Nietzsche, dentre muitos outros clássicos.

Ao mesmo tempo, existia uma corrente espiritualista que buscava tornar a espiritualidade como uma questão científica. Nela há um destaque para o movimento romântico alemão, cujo maior representante foi Goethe, que junto a Schiller, liderou o movimento *Naturphilosophie*. Goethe buscava o entendimento da realidade a partir da união entre a mente humana e a dimensão espiritual da natureza. Para ele não havia uma distinção objetiva entre ambas, ele compreendia o universo como uno.

O outro movimento dessa corrente espiritualista foi a Teosofia¹⁸. Steiner foi membro da Sociedade Teosófica por bastante tempo, até o rompimento com a mesma, em 1913. Quando se iniciou a segunda fase da Antroposofia, formando a primeira Sociedade Antroposófica.

Essas foram as principais fontes nas quais Steiner se nutriu. Para ele, o ser humano não está separado do mundo no plano real, mas somente na nossa percepção¹⁹. Steiner havia previsto a problemática social e ecológica que as gerações jovens enfrentariam no século XX em todo o mundo. Ele assinalou que, para a abordagem dessa difícil tarefa, não seria suficiente a aquisição de

¹⁸ Para saber sobre a Teosofia, sugiro consultar o texto traduzido da autora Helena Petrovna Blavatsky, “O que é Teosofia”: Disponível em: <https://www.teosofico.com/textos/h-p-blavatsky/o-que-%C3%A9-teosofia>.

¹⁹ Para ele a busca do ser humano é conhecer o real através do pensar, mediado pela percepção. O pensar não separa o objetivo do subjetivo e fala através da união entre conceito e percepção (observação pensante). O ser humano é co-criador ativo do processo do mundo (MUTARELLI, 2014, p. 41).

conhecimentos científicos e técnicos. Para ele o fundamental residia em conseguir um pensamento vivo e global, que permitisse atuar com independência e capacidade de iniciativa, com competência para uma tomada adequada de decisões e um atuar autônomo sustentado na responsabilidade social. Para isso, deveriam ser enfatizados o ensino pela natureza e a qualidade multicultural da educação. As ferramentas destas deveriam buscar uma flexibilidade, uma qualificação básica multidisciplinar, um interesse ativo por todos os aspectos da vida e uma vontade comprometida pelo social (FEWB, 1998).

Segundo Mutarelli (2014, p. 64):

Pode-se perceber que a formação de Steiner foi bastante eclética. Em seus estudos, ou mesmo informalmente, ele teve contato com aspectos da geometria, física, química, biologia, incluindo as teorias evolutivas de Darwin e Haeckel, fisiologia (Helmholtz), psicologia (Brentano), línguas clássicas, literatura clássica e alemã (Goethe e Schiller), filosofia (Kant e Fichte), sendo que sua tese de doutorado foi sobre Fichte, lógica, silogismo e economia social (ideais de Marx e Engels), entre outros. Certamente, houve aspectos em que este contato foi maior e nos quais ele se aprofundou mais, como, por exemplo, a teoria do conhecimento de Goethe sobre a qual ele escreveu um livro, além de ser editor de suas obras. Ele também teve contato com as ideias de Nietzsche, tendo publicado um livro sobre ele e organizado a sua biblioteca. Steiner também tomou conhecimento da história do catolicismo, seus símbolos e dogmas, tendo convivido com vários padres²⁰.

2.1 Antroposofia - origens

A Antroposofia foi fundada por Rudolf Steiner no começo do século XX. Assim como outras correntes filosóficas e sociais, ela nasce como um caminho necessário para pensar o ser humano e a natureza para além do modelo cartesiano-positivista, do determinismo, do racionalismo e do empirismo, que já não podiam continuar a ser as únicas formas de explicar muitos fenômenos sociais e inclusive, fenômenos da natureza, pois muitas descobertas começaram a abalar verdades e axiomas desses modelos científicos predominantes. Essa corrente foi contemporânea de outros movimentos contestatórios de então. Temos Marx e Engels, Freud, Einstein, Jung,

²⁰ Na verdade foram dois livros: A Obra Científica de Goethe (1894) e O Método Cognitivo de Goethe - Linhas Básicas Para Uma Gnosiologia na Cosmovisão Goethiana (1886).

dentre outros²¹ que questionavam os pilares nos quais a ciência havia se alicerçado até então.

Como mencionamos anteriormente, o Romantismo foi uma corrente filosófica que surgiu paralelamente ao Racionalismo, mas que tinha lugar secundário. Contudo, reinventou-se ao longo do tempo e foi fonte para vários desses movimentos de contestação.

Segundo Santos (2007), ao citar Tarnas (1999), para a Antroposofia, especialmente, o Romantismo foi fundamental, pois traz a compreensão da unicidade entre a natureza e a mente humana. O mundo não é visto como uma máquina, pelo contrário, há uma celebração da natureza, sua contemplação física e espiritual. Buscou-se romper com a dualidade objeto e observador/a, indo além do kantianismo. Há uma valorização das aspirações espirituais, artísticas do ser humano. Reconhece-se a força criativa, a individualidade e há um apreço pela liberdade. O conhecimento deveria se dar pela via qualitativa também; o ser humano deveria desenvolver a observação e a intuição criativa. Sobre a metodologia de Steiner, FERNANDES (2006, p. 33), nos traz que:

O homem e a constituição de sua natureza são dois dos principais objetivos de sua atitude científica, em que são construídos caminhos para a síntese de uma abordagem quali-quantitativa para a compreensão dos fenômenos humanos. Tendo como objetivo vencer o dualismo do pensamento ocidental, contribui para a Epistemologia, em especial diante dos conflitos entre as diversas perspectivas do século XX, desvelando o oculto da natureza humana (sensível-mensurável e supra-sensível-imensurável), atingindo o significado e o sentido dos fenômenos da vida humana. Constitui-se, ainda, em uma metodologia científica que engloba o físico, o anímico e o espiritual do homem, permitindo discussões acerca da Verdade e da Ciência e apresentando-se com um paradigma transdisciplinar.

O livro Teosofia, publicado em 1904, marca a primeira fase da Antroposofia (1902-1909). É a fase de palestras e escritos de Steiner.

De 1910-1916, é a segunda fase. Nela Steiner está voltado para as artes por meio das representações de peças dramáticas, mas segue fazendo as conferências.

²¹ É triste não termos ainda as referências das mulheres intelectuais que compuseram essa contemporaneidade e falta fôlego a esta pesquisa para fazê-lo.

De 1917-1923, é considerada a terceira fase da Antroposofia. Nela se começa o processo de Trimembração do Organismo Social²².

Em 1919, Emil Molt, diretor de uma fábrica de Cigarros Waldorf-Astória²³, em Stuttgart, convida Steiner para fundar uma escola para os/as filhos/as dos/as operários/as dessa fábrica, mas a escola também tinha filhos/as dos/as antroposófos/as. Assim, surge a primeira Escola Livre Waldorf. A partir da fundação desta, Steiner inicia os cursos e seminários para a formação de professores/as Waldorf. Os princípios dessa escola são: **a)** aberta para todas as crianças, sem distinção; **b)** ambos os sexos; **c)** os/as professores seriam dirigentes e administradores/as da mesma; **d)** a escola seria sem fins lucrativos e com a menor interferência governamental possível (FADEL, 2017). Outras escolas Waldorf foram surgindo, seguindo esse mesmo modelo. E continuam se espalhando pelo mundo até os dias atuais. A primeira escola Waldorf no Brasil foi fundada em 1956, a Escola Waldorf Rudolf Steiner, no bairro de Higienópolis, depois se mudou para o bairro Alto da Bela Vista, Santo Amaro, São Paulo.

2.2 Antroposofia - bases

Adentrando, ainda que superficialmente, nas bases e princípios da Antroposofia, descrevo um breve quadro explicativo.

Steiner concebe o ser humano como um todo que só pode ser compreendido pelo entendimento das suas formas²⁴ essenciais. A primeira maneira de olhá-lo é através da quadrimembração. Assim, o ser humano possui 4 corpos: o Físico, o Etérico, o Astral e a Organização do Eu.

O **Corpo Físico** é a materialidade, a estrutura sólida, ele está presente nos minerais, nas plantas e nos animais. Podemos vê-lo e senti-lo;

²² Após a I Guerra Mundial, Steiner escreve uma carta de apelo à sociedade alemã e propõe que o sistema vigente fosse desmembrado em três sistemas: espiritual, político e econômico. Ou seja, Liberdade no Espírito, Igualdade perante o Direito e Fraternidade na Economia (FADEL, 2017).

²³ Origem do nome Waldorf. Curioso que a primeira escola Waldorf tenha surgido no contexto de uma fábrica de cigarros.

²⁴ Além dos princípios que vamos citar aqui, há ainda o conceito de temperamento (são 4) e a compreensão dos 12 sentidos. Ambos são fundamentais para direcionar o trabalho docente para cada criança.

O **Corpo Etérico** é o que ele designa como o mesmo que 'força vital', é a entidade que impede o corpo físico da desagregação. As plantas e os animais apresentam esse corpo. Ele não pode ser percebido pelo sensorio. É a entidade que rege o crescimento, a reprodução e a regeneração.

O **Corpo Astral** ou **Corpo das Sensações (Anímico)** é onde se contêm nossas impressões do mundo. Os animais possuem esse corpo, já as plantas não, conforme Steiner explica claramente em seu livro Teosofia. Aqui também são compreendidos os instintos, as paixões, os impulsos, a psique.

A **Organização do Eu (individualidade)** é onde vive o espírito, onde se acessa a autoconsciência, o eterno. É o que transcende todos os outros corpos e ao mesmo tempo os rege e os reorganiza. E através dele que surge o andar ereto, o falar e o pensar.

Os caminhos e as conexões que os corpos fazem são bastante complexos, não são estanques, mas possuem suas hierarquias, sendo que cada corpo é mais presente, mais vivo, em determinado momento do nosso desenvolvimento. Existem, ainda, os corpos espirituais, uma espécie de espelhamento entre o plano espiritual e o plano físico, deles não tratarei aqui (STEINER, 2004).

Além da quadrimembração, Steiner compreende o ser humano através da trimembração. A trimembração do corpo físico se dá em três polos: **superior:** cabeça e a maior parte dos sentidos, que formam nosso sistema neurossensorial; **mediano:** o tórax (coração e pulmões), forma nosso sistema rítmico; e o **inferior:** abdômen (intestino, fígado) e membros, formam nosso sistema metabólico-motor. A trimembração da alma é o pensar, o sentir e o querer. Sendo que esses centros se associam ao corpo físico, originando a seguinte conexão: pensar - sistema neurossensorial; sentir - sistema rítmico e querer - sistema metabólico-motor.

2.3 A Biografia Do Ser Humano

A biografia do ser humano é a compreensão de que este se desenvolve por setênios (ciclos de 7 anos). Em cada um desses ciclos um membro da entidade se desenvolve de modo predominante, onde o "Eu" se põe mais ativo. Os ciclos são

para todo o decurso de uma vida humana, mas falaremos apenas dos três primeiros, nos quais se concentra a educação básica. São eles:

1) 0-7 anos: é quando há o desenvolvimento do corpo físico, a máxima para essa fase é de que “o mundo é bom” e acolhedor; há predomínio do brincar livre e da imitação. Há uma intensa atividade física.

2) 7-14 anos: é quando há o desenvolvimento do corpo etérico, a máxima é de que “o mundo é belo”. Aqui as forças da memória e do raciocínio começam a atuar, por isso a alfabetização ocorre próximo aos 7 anos. É quando forma a individualidade sentimental da criança. Os sentimentos, o entusiasmo ou a repulsa pelo aprender, os jogos, as amizades e o sentimento de justiça são parte do sistema rítmico em ação.

3) 14-21 anos: é quando há o desenvolvimento do corpo astral, a máxima é a de que “o mundo é verdadeiro”. Aqui o adolescente vivencia o choque com o exterior, aguça o espírito crítico, questionador e reflexivo. Começa a fazer juízo de valor e pensar abstratamente.

2.4 A Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf é o direcionamento educativo da Antroposofia. Como já mencionado, surge na sua prática quando da proposta de Emil Molt a Steiner. Portanto, ela segue seus princípios e sua premissa maior é de que o ser humano é uma “unidade harmônica físico-anímico-espiritual”.

No ano de 1919, Steiner preparou um curso pedagógico de formação para os/as futuros/as professores/as da Pedagogia Waldorf na época da primeira Escola Waldorf Livre. De caráter imersivo, este curso foi realizado através de conferências. As 14 primeiras foram sobre a antropologia antroposófica; as seguintes, também 14, foram sobre metodologia e didática; e, por último, sob forma seminarística, aconteceram as discussões pedagógicas. As conferências do segundo campo foram compiladas no livro Metodologia e Didática - A Arte de Educação II (STEINER, 2006;

GA-N. 294), onde há especificações²⁵ sobre o ensino de cada campo do conhecimento, sempre trazendo suas inter-relações.

As escolas Waldorf têm uma formação individual, dependem do seu contexto de formação e de suas transformações ao longo do tempo, são geridas por uma autogestão administrativa (horizontalidade do poder), composta por uma associação mantenedora (responsável pelas relações jurídicas e econômicas), corpo docente (mantenedor dos princípios pedagógicos); um conselho de pais (responsáveis) e alunos/as e um setor administrativo (tesouraria e contabilidade). A escola Waldorf é uma instituição sem fins lucrativos e não tem um/a dono/a, mas é sociocomunitária²⁶.

O princípio mais profundo dela é a polaridade entre o pensar e o querer, aos quais, o sentir se integra como elemento mediador:

(...) Querer significa o futuro, o vir a ser, o esforço para atingir a meta; sem o querer não pode haver moral, nem ideais, nem integração social, nem progresso da humanidade. O conhecimento sempre dirigido ao passado pode fornecer-nos os dados, os instrumentos; pode disciplinar nossa vontade; mas o querer é o impulso humano por excelência. Daí a recomendação constante, feita por Steiner aos professores, de dar ênfase ao querer; de sempre dirigir o pensamento e o sentimento dos alunos para o futuro, de vivificar sua vida anímica. Para Steiner, a qualidade suprema do homem era a liberdade, ou seja, o livre-arbítrio, a vontade livre. E é nas escolas que se deve implantar e preparar esse impulso supremo (LANZ, 2016, p. 93).

Os elementos guiadores dessa pedagogia são: as artes, a fantasia e a espiritualidade.

2.5 A Organização de uma Escola Waldorf

Uma escola Waldorf se divide da seguinte maneira:

- Ensino infantil: maternal e jardim - até os 6 anos;

²⁵ Ainda que haja especificações claras, Steiner nos legou as linhas gerais e essenciais de diferentes campos do conhecimento. Por isso, há sempre espaço para refletir, ressignificar e retraduzir “o como fazer”, claro que com as devidas mediações para que a prática não seja esvaziada de significados mais profundos.

²⁶ As escolas Waldorf seguem esse princípio, pois é o pressuposto para ser Waldorf. Contudo, parecem existir outras experiências de gestão.

- Ensino fundamental: 1º ao 8º ano, as turmas são conduzidas pelo/a professor/a de classe, algumas matérias específicas são ministradas por professores/as de matéria (línguas estrangeiras, artes, jardinagem, marcenaria, música etc.);
- Ensino médio: 9º ao 12º ano; as turmas são conduzidas por professores/as de matéria e cada sala é orientada por 1 ou 2 tutores/as. Nem todas as escolas Waldorf têm o ensino médio, na verdade, ainda são minoria.

2.6 A Formação do/a Professor/a Waldorf

A formação do/a professor/a Waldorf baseia-se no conhecimento do currículo proposto e toda a visão do desenvolvimento do ser humano trazida por Steiner. Isso se dá formalmente em um curso/seminário de formação de professores/as Waldorf, que dura em média 4 anos. Nesse curso trabalha-se não somente os aspectos teóricos dessa pedagogia, mas também a formação artística e musical. Tudo é organizado de modo transdisciplinar, pois assim será a educação Waldorf na escola.

Os temas abordados são: o ser humano trimembrado, o ser humano quadrimembrado, o desenvolvimento do ser humano em setênios, a cosmografia, a astronomia, a mineralogia, os doze sentidos, os temperamentos humanos, o reino da natureza conforme a observação goetheanística. Nas artes há os temas: pintura com aquarela, giz de cera, giz de lousa, desenho, modelagem, entalhe em madeira, trabalhos manuais. Ainda: música (teoria e prática: flauta doce, kântele e canto), arte da fala e euritmia

O processo de ser uma/um docente Waldorf é longo, não se finda (na verdade, nenhum se finda), porque é aos poucos que cada iniciante vai se apropriando dos princípios, trabalha sua autonomia e através da sua prática pedagógica consolida sua atuação. Ele/ela precisa buscar permanentemente o aprimoramento de suas qualidades individuais e profissionais, exercitando a autoeducação. Este será o caminho para o qual o/a professor/a conduzirá as/os alunas/os: da educação à autoeducação.

A/O professora/or Waldorf é uma/um artista e a pedagogia uma arte. Partindo dessa compreensão, ela/ele entenderá que seu ofício possui valor muito elevado e se organiza por diversas trilhas, que conversam de modo holístico.

O aperfeiçoamento do corpo docente se dá continuamente, existem diversos foros (nacionais e internacionais) de partilha, bem como cursos de formação continuada. A comunidade Waldorf e a Antroposófica são bem dedicadas aos estudos e sua divulgação em seu próprio meio.

2.7 O/A Professor/a de Classe

Na Pedagogia Waldorf compreende-se que o vínculo da aprendizagem não se dá apenas pelo conteúdo e pela grade curricular. A criança necessita de um adulto o qual ela possa admirar, ter como referência, uma pessoa que busca desenvolver-se. É muito importante um relacionamento íntimo entre professor/a e aluno/a, isso traz estabilidade, um vínculo de confiança, do qual o/a professor/a pode, muitas vezes, entender a biografia da criança (o que está acontecendo e está afetando a mesma naquela fase). Desse modo, ela/ele tem a possibilidade de direcionar a criança no aprendizado para encontrar conforto no caminhar e compreender que os processos difíceis acontecem com todos nós (CANELLA, 2020).

O/A professor/a de classe é uma *autoridade amada* e esta não é construída pelo poder, mas sim pela necessidade da criança de ter uma liderança (uma guia). Essa figura docente é a principal durante todo o Ensino Fundamental. O ideal é que a/o professora/o acompanhe uma turma durante os 7-8 anos primeiros anos da vida escolar:

Por que existe, durante tantos anos, o mesmo professor de classe? As crianças querem ser percebidas continuamente em seu desenvolvimento, durante um período bastante grande. Esse período da vida da criança deve tornar-se uma biografia na consciência do professor. O professor de classe pode recorrer a todas as ajudas necessárias. Conversas com os pais, com o médico da escola, com as euritmistas curativas, com os colegas. Conflui na consciência do professor de classe tudo o que a criança vivencia nesses sete a oito anos. O professor de classe forma um envoltório anímico e etérico ao redor da criança cujas forças etéricas adquirirão uma certa autonomia, no início da idade escolar. Finalmente, esse envoltório resulta do fato do professor ensinar tantas matérias e assim ajudar na formação de uma imagem do mundo para a criança (...) (FEWB, 1999, p.17).

Ainda “O professor de classe pretende ser um espírito universal e não um especialista” (Ibidem).

Sempre seguindo as diretrizes, os princípios, as metodologias da pedagogia, porém, é o/a professor/a, com aquela turma, com aquelas crianças, a partir da observação e da experiência, que vai analisar o contexto em que estão e elaborar o currículo. A/O professora/or é a/o fazedora/or da pedagogia, é quem transforma uma teoria em aprendizado. Ela/ele precisa cultivar a ideia de quando aprendo, o faço para me desenvolver, porque este conteúdo faz parte da minha existência no mundo, isso apaixona as crianças. “A/O boa/bom professora/or não é quem responde todas as perguntas, mas quem sabe acolhê-las, é quem procura formar pessoas interessantes e interessadas, com alegria e curiosidade de viver” (CANELLA, 2020).

2.8 O Currículo Waldorf

A Pedagogia Waldorf é um organismo vivo, que pode assumir formas e aspectos diferentes, de acordo com as condições sociais em que está inserida, do país, da legislação educacional etc. Contudo, há características gerais, seus princípios, que fundamentam sua prática.

O Currículo é elaborado constantemente pelo/a professor/a, ou seja, parte dos saberes experienciais do/a mesmo/a (TARDIF, 2010). Lanz nos traz que:

Os professores são a alma viva de uma escola Waldorf. Se deixam de crescer e de se desenvolver, a escola para e definha. Nunca devem cair numa rotina didática, considerando sua matéria como definitivamente assimilada e perfeita para ser transmitida aos alunos. A autocrítica constante e até uma dose de frustração são, pois, a atitude mental constante de todo professor. Ele vive comparando a aula realmente dada com o ensino tal como sonhava ministrá-lo (2016, p. 118).

O currículo obedece ao princípio dos setênios. Como já mencionamos, cada setênio apresenta características próprias, onde a criança está desenvolvendo mais intensamente um de seus corpos, por isso, as necessidades latentes são o ponto de partida para os conteúdos apresentados:

A relação sadia entre o conteúdo do ensino e o desenvolvimento da criança constitui um dos fundamentos da pedagogia de Rudolf Steiner. De acordo com ele o conteúdo apropriado à idade deve ser considerado como alfo terapêutico, obedecendo à máxima que diz que “educar sempre significa curar” (FEWB, 1999 p. 12).

Ele é trabalhado em ritmos: na aula, diário, semanal, mensal, anual. O ritmo é o fundamento que conduz o ensino, sendo que a polaridade é o que o alicerça. Por isso, a importância da alternância (inspirar/expirar) entre as atividades de aprender e exercitar: falar/ouvir; aprender/exercitar; pensar/fazer; concentração/relaxamento. O método aplicado nas escolas Waldorf é o de contração e expansão, sono e vigília.

Assim, na metodologia de aprendizagem (condução do desenvolvimento do pensar), há 3 passos: **1)** apresentação do tema: trata-se de uma caracterização objetiva e a observação, ambas direcionadas pelo/a professor/a; **2)** recapitulação: as/os alunas/os escrevem ou falam sobre o que ouviram/viram, marcado a sua primeira impressão sobre o assunto, acrescido das perguntas direcionadas do/da docente. Vem o Sono, que é literalmente o momento de dormir, onde o Eu e corpo Astral trabalham o que foi aprendido pelo corpo Físico e Etérico durante a vigília. Por fim, vem a **3)** a retrospectiva ampliada: as crianças com as imagens criadas na sua cabeça na aula anterior, chegam à próxima aula para juntos formular o conceito daquilo aprendido, numa autêntica vivência. Isso lhes permite compreender o pensar científico. Essa metodologia, não necessariamente, segue esses passos como manual, há reelaboraões, p. ex., o texto autoral pode ser feito na escola no dia seguinte, porque as crianças já ficam muito tempo na escola, como acontece na escola do estudo de caso desta pesquisa (CANELLA, 2020; SERRER, 2016).

O/A professor/a de classe ensina em épocas, no decorrer do ano. Cada época, composta por volta de 4 semanas, mas há um pouco de variação, é uma imersão (profundidade e continuidade) em uma matéria, que será ensinada por volta de 2h a cada manhã, tendo como unidade formativa a transdisciplinaridade. Logo após os bons resultados, a matéria cai no esquecimento até ser despertado na próxima época da mesma, que pode ser o próximo semestre ou mesmo o próximo ano: “Rudolf Steiner descobriu o valor pedagógico frutífero do trabalho intensivo seguido pelo esquecimento” (LANZ, 2016, p. 20). Na aula há uma sequência: o/a professor/a recebe as crianças com uma saudação alegre, olhando nos olhos, logo se faz a declamação de um verso. Daí há a alternância entre a parte da atividade

rítmica, que pode ser um rápido exercício, para que as crianças se harmonizem entre si e fiquem presente no momento; a mental, que é a recapitulação da aula anterior, seguida pela observação do dia, que pode ser uma experiência prática ou uma narrativa; e tudo que relacionado ao querer, p. ex., anotações/desenho no caderno de época. A aula termina com uma narrativa síntese, que ao mesmo tempo traz perguntas para serem o gancho para a próxima aula. É algo muito dinâmico, um assunto leva ao outro, um assunto novo vem junto com o assunto mais antigo²⁷.

Essa alternância também se dá ao longo do dia entre as atividades. No início de cada época é feita uma rememoração da época anterior. A época é composta pelo interesse crescente no assunto, seu declínio, retrospectiva e a antecipação alegre do que virá a seguir. Normalmente o/a professor/a de classe para completar sua carga horária também pode ensinar uma matéria avulsa, que seja preferencialmente em outra classe.

Durante a semana se alternam as disciplinas e atividades, assim como no mês e no ano, sendo que o calendário é composto pela integração entre o currículo disciplinar, as excursões, as apresentações e as festas.

Basicamente, o currículo é uma composição rítmica e polar das matérias específicas, dadas em épocas/módulos (Geografia, História etc.) e as matérias avulsas, dadas nas 3 últimas aulas do dia letivo, 45 min. cada (Artes Aplicadas, Eurytmia, Inglês, Educação Artística (Música, Desenho de Formas e Pintura), Educação Física/Ginástica, Alemão e Artes Aplicadas. Matemática e Português, além das épocas, são oferecidas 2 ou 3 aulas avulsas das mesmas, para completar a carga horária anual.

O princípio básico da Pedagogia Waldorf é ir da atividade ou fenômeno à abstração conceitual. Da vontade para o sentimento e deste ao raciocínio. As matérias de ensino não devem iniciar os conteúdos por meio de conceitos e sim de imagens.

Todo o ensino deve organizar-se ritmicamente:

²⁷ Existem aproximações possíveis que podem ser feitas sobre o processo de internalização dos conceitos com Vigotski. Para ele, resumidamente, segundo ANGELO (2019, p. 3-4), essa internalização se dá em três momentos: 1) exposição de uma aceção de um conceito por alguém mais experiente (docente) por meio de instrumentos mediadores; imediatamente o/a aluno/a começa a reconstrução do conceito de modo próprio, a partir dos referenciais; 2) sedimentação do conceito, na qual a/o aluna/a atribui significados e sentidos, elaborando seu próprio conceito e 3) por meio das diferentes experiências e interações na sala de aula, escola, professores/as, a/o aluno/a aprende a generalizar o conceito em seu uso, o que revela o caráter social da elaboração dos conceitos.

Toda atividade necessita de ritmo. Assim como a vida transcorre entre polaridades, o que dá origem a um ritmo sempre repetido e que conserva a nossa saúde, a criança precisa, no hábito do ensino, de uma alternância entre o movimento e o repouso, entre o escutar e a atividade própria, entre a atividade em coro e a individual, entre a consciência plena e o penetrar em imagens. Resulta daí uma inspiração e expiração da alma que age sobre o corpo, ora mais, ora menos intensamente. É preciso “ler” nas próprias crianças o que necessitam a cada momento (FEWB, 1999, p. 31).

2.9 A Avaliação

A avaliação é feita considerando os diferentes aspectos que compõem a personalidade de um/a aluno/a, isso se faz através de materiais tais como o seu trabalho escrito, a aplicação, a forma, a fantasia, o estilo, a ortografia e os conhecimentos reais. O julgamento geral do/a aluno/a considera o esforço real feito ou não feito para alcançar um resultado, seu comportamento, seu espírito social. Isso se faz através de uma caracterização qualitativa: um relatório extenso sobre a biografia escolar do/a aluno/a. A/O professora/or também faz um verso para cada aluno/a que o acompanhará no próximo ano, o intuito é motivar e mostrar àquele/àquela o que precisa ser melhorado. Quando exigido por alguma autoridade do ensino, a escola faz uma avaliação quantitativa, mas é entregue somente aos/as responsáveis e ao/à aluno/a quando este/a sair da escola. O/A professor/a cuida de todos/as na sala, não foca apenas naqueles/as que possuem maior facilidade, busca compreender e ajudar aqueles/as que apresentam dificuldades, sejam elas quais forem.

3. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PEDAGOGIA WALDORF: 1º AO 8º ANO

Compreendida como um todo e tendo claro seu papel social, a Educação é trabalhada por Steiner pelas suas partes, mas sempre se remetendo ao seu sentido uno, suas inter-relações. Baseando-me nas suas indicações, acrescidas de diferentes materiais, descrevo breves compreensões sobre as características de cada idade em diálogo com o Ensino de Geografia.

Segundo Steiner, a Geografia já poderia ser introduzida desde os 9 anos de idade, mas com o entendimento dela ser nesse momento uma plataforma de convergência dos conhecimentos já existentes e dos avanços dos mesmos pelas outras áreas do conhecimento, formando assim uma espécie de unidade, característica dessa ciência. Assim, Steiner (2006, p. 146-147) nos aponta que:

Entre os nove e doze anos a criança pode aproveitar coisas extraordinárias da geografia, desde que esta seja tratada corretamente. Trata-se, aí, de justamente partimos daquilo que de algum modo a criança já conheça da superfície da Terra, bem como do que ocorre nessa superfície. Tentaremos dar à criança, inicialmente de modo artístico, uma espécie de imagem das condições montanhosas e fluviais, mas também de outras condições da redondeza. Vamos fazê-lo de modo a realmente elaborar com a criança um mapa elementar da região mais próxima de sua casa, que lhe é familiar. Procuraremos dar-lhe uma noção do que seja transpor-se de dentro de uma região para uma visão obtida da perspectiva aérea ou através dela, transformando a região já conhecida em mapa. Procuraremos ensinar-lhe como os rios atravessam essa região, ou seja: desenharemos o curso dos rios e córregos da área no mapa em que, aos poucos, realmente transformaremos a visão da redondeza. Será bom trabalharmos com cores, desenhando os rios com giz azul e as montanhas com marrom. E depois desenharemos também as demais coisas relacionadas com as condições da vida humana. Incluiremos no mapa as diversas configurações da região, chamando a atenção da criança: “Veja, certa parte da região está coberta de pomares” – e os desenharemos (...).

Não adentrando aqui a discussão sobre o conceito de região usado por Steiner, porque é mais do que este trabalho se propõe – esmiuçar os conceitos geográficos e seu contexto²⁸. Vemos que Steiner compreende que é preciso trabalhar o Ensino de Geografia a partir da concretude que a criança vive, do seu universo simbólico-cultural, ensinando-lhe a representar esse espaço vivido através

²⁸ Decidi neste trabalho não discutir o conceito de região trazido por Steiner porque isso mobilizaria muitas outras referências da própria Pedagogia Waldorf, como da Geografia Acadêmica. Seria por si só uma pesquisa.

do mapa, que se torna vivo, porque é construído passo a passo, a partir dos elementos conhecidos.

Nesse mapa, a criança tem a oportunidade de desenhar um trajeto, p. ex., o trajeto até a escola; fazer a planta da escola etc. Desenvolvendo, dessa maneira, através das percepções espaciais estimuladas pela vivência, diferentes conceitos do raciocínio geográfico. Sendo que a vivência da aula é enriquecida com as caminhadas pela escola e seus arredores mais próximos, permitindo que a/o aluna/o estabeleça relações mais profundas com aquilo que vê cotidianamente.

A Federação das Escolas Waldorf no Brasil traz alguns exemplos de como os símbolos de imagens vão se transformando gradativamente nos símbolos dos mapas, abordando cada ano especificamente. As entrevistas e o artigo do professor Martins (2013) também contribuíram imensamente para compreender o Ensino de Geografia nessa pedagogia.

No 1º ano, pode-se trabalhar com a criança a “Geografia Corporal” (frente, trás, em cima, em baixo, direita, esquerda, exercendo relações com os/as colegas de classe e objetos (exercícios de localização)); pode-se trabalhar com a observação do sol, da lua, das estrelas e das estações do ano. A criança aprende o “eu me localizar no mundo, encontrar meu eixo”: se sou o ponto central do mundo, o que está nas outras direções, na sala de aula? (CANELLA, 2020) Trazem-se também aspectos das rochas, das plantas, dos animais e do ser humano na relação com esses reinos, mas de modo bem simples.

No 2º ano, vai se da casa até a escola (desenhos de algum trajeto). São trabalhadas as relações do ser humano com os reinos da natureza através de contos da natureza e fábulas.

Dos 7 aos 9 anos, a criança está muito aberta para aprender e apreciar aquilo que lhe é mostrado, ainda trabalha muito com as forças da imitação. Ela está muito ligada ao movimento, ao ritmo e rimas, por isso, muita arte é sempre bem-vinda (pintar, dançar, música). O ensino aqui ainda é bem homogêneo, porque a criança vivencia o mundo a partir de uma harmonia intrínseca.

Ao final dos nove anos, a criança inicia um processo em que a união dela com o mundo desaparece, o “Eu” se torna desperto, ocorrendo a distinção entre o mundo

interior e o mundo exterior²⁹. A memória da criança é permeada por sentimentos. Nesse momento, o 3º ano, ocorrem as épocas de “cultivo da terra” – a alimentação (do grão ao pão); “construção da casa” – a habitação (das técnicas mais antigas às atuais) (Figura 1). As crianças fazem o trabalho do plantio ao pão em si, como também constroem uma casa. Essa vivência traz a temática dos ofícios primordiais (arquetípicos), aproximando-as do mundo do trabalho: construção, olaria, ferraria, marcenaria, tecelagem, padaria, mineração etc. O exercício prático permite entender que uma criança depende da ajuda da outra para que essas atividades humanas aconteçam, havendo assim a preparação do terreno que possibilitará elas entenderem o trabalho humano, os problemas sociais e a proposta da Trimembração Social. Nesse momento acontece alguma saída pedagógica, que também é usada como uma exploração geográfica. Pode ser uma visita guiada à padaria do bairro da escola, a uma olaria etc., vai depender do contexto dessas/es alunas/os. A Geografia se expande da casa-escola para a cidade/distritos. É muito importante esse movimento porque as crianças se locomovem muito pouco na cidade, sobretudo, a pé, pois ficam menos na rua (menor liberdade de locomoção por causa do medo dos/das responsáveis de deixá-las vivenciar a rua, a relação intensa com a vida das telas e a real insegurança).

²⁹ O Rubicão é uma fase de transformação que acontece no segundo setênio. Aos 9 anos acontece uma transformação pequena, mas importante, a criança passa a se vivenciar em contraste com o mundo, assim, criando certa objetividade. Ainda no segundo setênio, no limiar da puberdade, começam mudanças que direcionam os/as adolescentes a um pensar mais lógico e crítico, dando espaço para a argumentação, caminhando dessa forma para o terceiro setênio. Como a passagem de um setênio ao outro acontece gradativamente, no momento especificado por cada Rubicão, há uma ruptura que leva a criança a apresentar características mais acentuadas do setênio em que se encontra, deixando o anterior.

Figura 1: Época Casas



Fonte: página oficial da escola no *Facebook*. Acesso em: 25/07/20; às 15h30min.

Logo, no 4º ano, por volta dos 10 anos, o processo anteriormente citado (Rubicão) consolida-se. É o início do abandono da primeira infância e a criança tem seus laços com a família afrouxados, surgem assim insegurança e medo, que são canalizados pelas constantes perguntas sobre o mundo; há o questionamento da autoridade do/a professor/a. A criança passa a olhar em direção ao mundo, indo do mitológico ao histórico, buscando compreender mais a cultura humana. Aqui, se inicia de fato, a Geografia enquanto uma época. É no 4º ano que se começa o desenho do mapa, propriamente dito, o/a professor/a antes dessa primeira época de

Geografia pode fazer exercícios preparatórios, p. ex., caminhadas uma vez por semana com um caderno de desenho, nas quais as/os alunas/os observem o máximo possível na paisagem. Elas/eles podem traçar alguns trajetos, no caso de escolas em grandes metrópoles, precisa-se simplificar aquele. Podem fazer a planta da própria casa, da escola e seus arredores. A Geografia caminha da casa-escola-cidade para o estado (capital, polo de desenvolvimento, rios principais etc.). Por parte da/do professora/or precisa existir uma familiarização com os mapas da região, alcançando seu domínio e assim transmitir segurança. Segundo as anotações de estudo de uma das pessoas entrevistadas, existe a sequência de 6 mapas, baseado em Steiner (citação no começo do capítulo):

- 1)** Somente rios e divisores de águas. Traçar bem suas formas, contornos e retas;
- 2)** Somente relevos (planície, planaltos e altiplanos). Seguir a convenção de cores;
- 3)** Somente vegetação. Mostrar a diversidade, representar espécies mais importantes/conhecidas;
- 4)** Somente fábricas e indústrias. Representar com pontinhos pretos;
- 5)** Somente caminhos (rodovias, ferrovias, estradas e ruas). Representar através de diferentes composições de traços e pontos;
- 6)** Reconstrução - união dos 5 mapas anteriores em um só. É possível fazer em papel vegetal e sobrepor os mapas. O mapa deve sempre conter título, legenda, escala e rosa dos ventos.

Estes mapas são feitos na lousa, grandes. Ao final, na Reconstrução, também se acrescenta as casas das crianças e o que elas sabem sobre seu entorno. Além de ser um exercício geográfico, é um exercício de construção social.

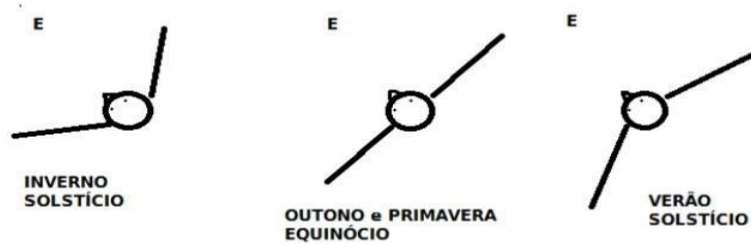
Desde o 4º ano, o/a professor/a pode trabalhar com a modelagem do relevo (Figura 2) e o ensino é sempre acompanhado de materiais ou produções que gerem imagens, p. ex., mapas, perfis, diferenças de nível, paisagens, plantas, animais etc. Também é aqui que se faz a Rosa dos Ventos, a partir do próprio corpo (Figura 3).

Figura 2: Modelagem do Relevo



Fonte: página oficial da escola no *Facebook*. Acesso em: 25/07/20; às 15h30min.

Figura 3: Rosa dos Ventos



Como construir a Rosa dos Ventos?



Fonte: Caderno de anotações de uma das entrevistadas.

No final da época, é importante que a/o professora/or faça a visita algum ponto alto da região, para que haja uma vivência na qual as crianças sintam sobre a mesma. Temos aqui a conquista do espaço físico/concreto pelas crianças, “Essa é a região que moro” (Figura 4).

Figura 4: Desenho e observação da paisagem



Fonte: página oficial da escola no *Facebook*. Acesso em: 25/07/20; às 15h30min.

No 5º ano, há o ponto máximo da infância, a criança é mais dinâmica, seu corpo tem proporções mais harmônicas, tem um sistema rítmico mais forte e vive a alegria imediata vinda da existência do mundo dos sentidos. Sua atenção está mais direcionada ao real, por isso, o ensino deve aprofundar-se no estudo da natureza com as relações humanas, ele precisa ser instigante e interessante. Foca-se, dessa maneira, nas atividades econômicas regionais, mostrando as transformações feitas pelo ser humano na natureza (campo e cidade): transporte, comunicação, abastecimento de água, eletricidade, agricultura, indústria etc.

Trabalha-se com uma região não muito grande (300 km - 500 km do local), segundo as anotações de uma entrevistada, mas segundo outra entrevistada e o material da FEWB iniciam-se as regiões brasileiras, considerando todos os seus aspectos. Busca-se o aprimoramento do desenho e uso de mapas. As características culturais são bastante apreciadas. Pode-se trabalhar com a biografia

de um rio da região e não há necessidade, nem se aconselha a expansão concêntrica do local ao regional.

No ensino das regiões, faz-se uso da noção de polaridade, se se descreve um lugar montanhoso, logo se passa à planície; um lugar frio, para um lugar quente; trazendo uma imagem completa desses lugares (aspectos físicos e das atividades humanas). Esse princípio da polaridade será usado também no ensino dos continentes, países etc.

Nesses primeiros anos do Ensino de Geografia, trabalha-se mais com a imagem regional e não com a Global da Terra, ainda que seja fundamental trazer a noção de que os contornos desenhados vão além daquela região estudada, sugerindo-se que há mais para ser conhecido e que o universal também se apresenta no local e regional.

Aqui, a criança já terá as bases para poder compreender as condições terrestres mais amplas, que poderão ser introduzidas pouco a pouco, também já terá noções mais consolidadas das localizações e distribuições. Desse modo, do 6º ao 8º ano, sistematicamente, o/a professor/a vai criar uma imagem da Terra, dos continentes, dos mares, da descrição da vida econômica e cultural de diversas regiões terrestres, com cuidado para não cair na divisão política.

No 6º ano há o ensino de Mineralogia associado à Geografia. Estudar as rochas e os minerais ajuda a criança nesse momento na sua fundamentação. Nesse ano também há atividade prática de Jardinagem. A/O professor/a decidirá o que vem antes, a Mineralogia ou a Jardinagem, isso dependerá da necessidade dos/das seus/suas alunos/as. Na Geografia, se inicia ou se dá continuidade, ao estudo de 4 regiões brasileiras (em polaridade), no eixo N/S. L/O, a escolha é a critério do/a professor/a. Se o estudo das regiões brasileiras já foi feito, estuda-se a América (Sul e Central)

Nos 7º e 8º anos, estudam-se a Geografia de todo o Globo, também através de eixos, pode-se estudar diferentes regiões polares. Segundo a FEWB, no 7º estuda-se Europa-América do Norte; e no 8º ano a África, Ásia e Oceania. A Astronomia se aprofunda um pouco, tendo a sua primeira época, mas não se trabalha conceitos matemáticos da mesma e se parte de uma concepção antropocêntrica, ou seja, do ser humano para a verticalidade. No anexo A há um quadro para melhor visualização dos conteúdos distribuídos pelos anos escolares.

Steiner enfatiza duas coisas: não fazer uso de um ensino visual pedante (uso de imagens que não conversa com o sentir da criança, é apenas mero acessório) e trazer objetos da vida para o ensino, p. ex., as rochas, ferramentas.

Nesse período, o ensino de História já introduziu as condições espirituais das pessoas que habitam cada uma das regiões terrestres e as crianças já têm receptividade para isso. Se isso ocorreu, pode-se ensinar “a distribuição espacial das condições caracterológicas de cada povo” (STEINER, 2006), sugerindo discussões. A Geografia e a História podem caminhar mais juntas. O ensino das diferenças entre os povos será desenvolvido dos 12 aos 15 anos de idade.

Ao se falar dos povos, é interessante trazer alguma prática para as crianças, para que elas tenham uma ideia mais próxima. O mesmo quando se fala de certo tema, p. ex., a agricultura, que conectada aos conceitos geográficos, pode-se ao mesmo tempo, trabalhar com o arado, pequenas foices etc., no jardim da escola. Oferecendo a vivência para daí pensar sobre a mesma e depois chegar aos conceitos. Segundo Martins (2013, p. 7):

Trabalhar com povos dos diferentes continentes, que vivam em condições naturais e com atividades econômicas diversas pode ser um bom caminho para criarmos uma imagem de um mundo, não fragmentado em continentes, mas *composto pela diferencialidade* onde vive o espírito humano. Esse caminho fortalecerá o sentido da coexistência espacial, da tolerância e pode aguçar ainda mais a curiosidade pelo especial, pelo típico, reencantando o imaginário dos alunos com fantasias que verdadeiramente vivem pelos diferentes ambientes do globo. Devemos conquistar o Globo como um todo, sem receio de deixarmos passar um ou outro detalhe de algum desses lugares.

De modo resumido, Steiner, apresenta a seguinte divisão para o Ensino de Geografia³⁰ no Ensino Fundamental: as condições econômicas e exteriores; logo,

³⁰ No ensino de Geografia proposto por Steiner podemos encontrar muitos paralelos com outros/as autores/as da Geografia, entre estes/as trazemos Élisée Reclus, que defendia um ensino de Geografia, uma Educação, pela Natureza, por isso para ele “los paseos y las excursiones en plena naturaleza, la gran educadora, deben ser numerosas y seriamente dirigidas” (O Ensino de Geografia, p. 6). Assim como na pedagogia Waldorf, o/a professor/a deve ser alguém com “un espíritu amplio, generalizador, abierto a todas las impresiones nuevas” (p. 6), ele/ela deve aprender a ensinar “arte de hacer pensar a los alumnos” e isso se faz em grande medida dizendo o mínimo possível e fazendo os/as alunos/as encontrar o máximo possível, trazendo sempre sugestões/perguntas que levem a curiosidade de aprender e saber olhar. Para ele, memória sem pensamento é um mal absurdo que se pode ensinar, grande perigo no ensino de Geografia apenas descritivo. Reclus já falava do risco dos manuais que interferem no fazer próprio, no trabalho da/o professora/or, esta/este deve sempre usar seu potencial criativo para fazer suas aulas. Como método de estudo, ele aponta como é interessante

condições culturais e espirituais; e daquelas trazer, levemente, as relações jurídicas, pois a criança ainda não tem a compreensão plena para as mesmas.

Quanto ao lugar de partida, Steiner escreve que na Mineralogia (reino mineral), faz-se um estudo do todo ao particular (da rocha aos minerais); no reino vegetal, vai-se do todo às partes; já no reino animal, fala-se dos animais separadamente. Sempre, em cada reino, podemos fazer associações, ainda que não profundas, com as atividades econômicas exercidas pelo ser humano.

A/O professora/or pode fazer uso de uma Biografia para explicar uma região e ao final da aula contar uma história local. É muito importante que as/os alunas/os escrevam sobre as atividades realizadas, sendo o caderno de época fundamental para registrar o percurso das mesmas. Histórias e mais histórias, sempre presentes nas aulas, enriquecendo o imaginário.

É importante que a/o professora/or tenha em mente que dos 12-14 anos - momento do segundo rubicão, está acontecendo a pré-puberdade e a puberdade. A/O aluna/o está passando por uma intensa transformação física, emocional e intelectual, por isso, é fundamental que a/o educadora/or busque manter uma atitude calma e isenta de julgamentos, tenha bom humor e um vivo interesse pelos acontecimentos do mundo, pois a/o educando/a está em busca da autoridade que se baseia no conhecimento do mundo real. É preciso que exista uma condução à autonomia do julgamento e uma diminuição da autoridade de modo sadio. Se a/o jovem, tendo sua vida volitiva e emocional desordenada, obtém respostas

ensinar por oposições (polaridades na Pedagogia Waldorf), p. ex., nas excursões (ambiente aberto) e na escola (ambiente fechado). Também demonstra que é possível dissipar o caos aparente das posições geográficas, para tanto é preciso ensinar os elementos do mapa através de atividades práticas, p. ex., de localização. Desenhar a planta da escola, depois espaços maiores, para daí poder desenhar mapas. Desse modo, as/os alunas/os podem adquirir os sentidos de orientação, distâncias, posições relativas, proporções e escalas. Indo de uma Geografia Local a uma Geografia de Conjunto, como ele denomina. Este último método é exatamente igual aquele descrito por Steiner, o qual busquei trazer neste trabalho. Reclus traz uma reflexão importante sobre o uso dos mapas, para ele o uso do Globo devia ser sempre prioritário, não se deve usar os mapas planos e atlas para quem está estudando (1º e 2º anos), pois os erros, as projeções causam impressões duradouras e definitivas da superfície terrestre que não são verdadeiras, mas apresentam distorções, falseiam as ideias. No 3º, a/o professora/or pode fazer uso de mapas que representam áreas pequenas, mas sempre trazendo elementos a imaginação que façam os/as alunos/as compreenderem as distorções existentes, contudo, áreas grandes precisam fazer uso de outros materiais pedagógicos, p. ex., os discos/escudos globulares (ex. dado por ele). Na Pedagogia Waldorf, o uso do Globo é muito importante também. Para Reclus e para Steiner a Geografia se aprende, sobretudo, por dois caminhos: observação direta da natureza e desenhando - representando o real, aprendendo assim a gerar o pensamento abstrato. Ambos os autores apresentam mais um ponto em comum: a Geografia não apenas é capaz de formar o intelecto, mas segundo ele “El mejor medio de formar hombres rectos, valerosos, llenos de iniciativa, es guiarlos por una clara exposición de la verdad” (Ibidem, p. 15).

emocionais também imaturas aos seus comportamentos, ele desintegra a noção de autoridade, tornando muito difícil o processo de ensino-aprendizagem, já que ela/ele não sente que pode confiar no adulto ali presente.

A fantasia e a imaginação devem sempre permear o desenvolvimento das aulas, a/o professora/or deve evitar intelectualizar muito os temas. Para tanto é preciso alimentar o imaginário territorial através de uma aula viva, dando a sensação às/aos alunas/os que estão viajando, caminhando por uma fábrica etc. É preciso viajar sem sair do lugar quando se está na sala de aula. Breve narração de uma aula de Geografia na EMCM:

(...) pra trabalhar, aaa... o continente Americano, eu fiz, nós fizemos uma viagem, eu e a minha classe, pegamos uma kombi e fomos de kombi até Mendoza na Argentina, conhecer os Andes, a gente chegou aos Andes, e aí fizemos toda uma viagem dos Andes até San Diego, que é a cidade natal de um aluno meu. Então a gente foi conhecer San Diego, e a gente tem um diário de bordo dessa viagem, então, a cada dia, a cada aula, eu contava para eles aonde a gente tava, e a gente viajava, aí eu descrevia, contava a história, localizava no mapa e aí, eles escreviam no caderno o resultado daquele dia, né... da viagem, eles tinham um diário, e esse é o livro de Geografia deles do 6º ano: A Viagem às Américas. Imagina isso sendo feito por um professor que tem 50 min de aula?...é impossível. (MELONE, 2020)³¹.

É de suma importância “caminhar sem dissociar o desenvolvimento da vida econômica e cultural da superfície do substrato rochoso que a sustenta” (MARTINS, 2013, p. 6). Mostrando as interdeterminações entre essas esferas.

Steiner compreende que as matérias dadas assim de modo abrangente, sempre se remetendo à vida prática, são capazes de oferecer uma “formação social do ser humano” (STEINER, 2006). A leitura do livro “A ARTE DA EDUCAÇÃO I - O estudo geral do homem: uma base para a Pedagogia” (STEINER, 2015) nos oferecer de modo mais profundo os fundamentos dessa lógica de ensino, por isso, convido as/os leitoras/es a não fazerem um julgamento imediato, pois aqui estamos tratando apenas de uma apresentação dos fundamentos teóricos da Ciência Espiritual (Antroposofia). Cabe, pois, citar mais uma vez Steiner para se enriquecer mais algumas dimensões sobre o ensino:

³¹ A narração da professora foi tão viva, que por um momento pensei que a viagem física realmente tivesse acontecido. Foi quando eu entendi o que era uma aula viva.

Não se pode negar o fato de que as relações do ser humano com o meio ambiente são muito mais complexas do que abrange o âmbito sempre presente em nossa consciência. Foi dos mais diversos pontos de vista que eu procurei expor-lhes a essência e a importância dos efeitos anímicos inconscientes e subconscientes; e especialmente no campo pedagógico, didático, tem grande importância o fato de a pessoa ser educada em conformidade não só com sua consciência, mas também com seu subconsciente, suas forças anímicas subconscientes e inconscientes. Nesse caso, quem quiser ser um verdadeiro educador e professor já deverá adentrar as sutilezas do ente humano (STEINER, 2006, p. 156).

Nesse sentido, a Geografia está ensinando mais que conteúdos, assim como as demais áreas do conhecimento. No caso daquela, temos que:

Pela contemplação do espaço, um bom ensino concreto de Geografia produz nas crianças uma certa consolidação da personalidade. Ele também atua sobre a formação da moralidade e desperta sensações sociais, ao dirigir a consciência para o fato de dividirmos o espaço com outras pessoas. Além disso, a Geografia suscita, em alguns passivos, interesse e incentiva certa atividade interior (FEWB, 1999, p. 189).

A Geografia pode ocupar um lugar central no ensino, ser articulada como integradora das demais disciplinas, pois muitos assuntos podem confluir para a mesma e muito se pode extrair dela - papel estratégico dessa ciência. Ela pode conferir unidade, harmonizar. Destarte, o maior potencial da Geografia é que, ensinando sobre a diversidade do atuar humano na natureza, se influenciando mutuamente, se podem criar as bases de compreensão e respeito às diferentes culturas, exercendo assim, a noção de pertencimento ao espaço, ao mundo, o aprendizado de saber coexistir, o amor ao próximo e o amor universal. Base para uma sociedade que alimente o bem-estar pleno de todos os seres humanos³². Como explica Steiner, neste longo período:

³² Podemos, ainda, encontrar outros paralelos entre a concepção de Ciência e Educação de Steiner e Reclus. Ambos parecem partilhar da ideia de retorno à natureza, não como na visão do romantismo mais difundido, mas com a compreensão de que a Natureza e o Ser Humano não são categorias estanques. Também parecem se aproximar de um Ensino de Geografia que mostra a história dos povos, seu local, sua língua, sua cultura, mostrando os processos de diferenciações, lidos não através de uma lupa hierárquica, porém da diversidade do fazer humano na natureza, que se influenciam mutuamente. Buscando também compreender as raízes das desigualdades, para então chegarem a outras concepções de Sociedade. Baseada na solidariedade, apoio mútuo e a partir das comunidades, em Reclus; e na Trimemoração do Organismo Social, em Steiner. Podemos ainda encontrar paralelos na concepção de Liberdade, que apesar de estar centrada no indivíduo, não é a liberdade do capital, que é a de escolher entre a mercadoria A e B, mas sim a liberdade que vem do rompimento com o automatismo, digamos, em outras palavras, a tomada de consciência mais ampla através do desenvolvimento do pensar, por isso, a Educação é tão cara a ambos os autores. Liberdade caminha junto com Responsabilidade.

(...) (...) Agora reflitam sobre o seguinte: (...) Quando nós enxergamos o ser humano que conclui, que está ativo, não se liberta como do mundo com a cabeça; quando nós tornamos esse ser humano presente para nós – então ele verdadeiramente não pode ser pensado sem o espaço. O espaço e esse ser humano se pertencem. Ele é um membro do mundo espacial na medida em que é um ser humano-pernas e ser humano-pés. E se nós observamos isso espacialmente então para o corpo astral é de certa forma como um colocar-se sobre os próprios pés, quando nós praticamos Geografia com a criança. De fato o corpo astral se torna mais poderoso e forte na parte inferior. Nós praticamos o espacial e assim adensamos o espiritual-anímico do ser humano em direção ao solo. Em outras palavras: nós levamos o ser humano a uma consolidação em si mesmo precisamente ao exercitar o geográfico de modo bem vivo.

Quando nós realmente praticamos isso concretamente, então colocamos o ser humano no espaço e formamos nele em especial aquilo que o leva a aprender o interesse pelo mundo. E isso se evidenciará em efeitos dos mais variados. Um ser humano com o qual praticamos Geografia de maneira sensata, se posiciona de maneira mais amável diante de seu vizinho que um que não aprenda o “ao lado no espaço”. Essas coisas passam fortemente para a formação moral, e o empurrar a Geografia para trás não significa outra coisa senão uma aversão contra o amor ao próximo, que teve de deixar-se empurrar mais e mais para trás. Relações desse tipo não costumam ser percebidas, mas elas existem. Pois nos fenômenos da vida da civilização sempre age certa razão ou falta de razão inconsciente (G.A. – 302: terceira palestra apud MARTINS, 2013, p. 8).

Após essa descrição e interpretação sobre o Ensino de Geografia na Pedagogia Waldorf, vamos a sua análise. Poderíamos fazer um mergulho para compreender cada aspecto desse ensino e sua relação com a literatura acadêmica, há muitas tessituras possíveis, porém, escolhi olhar para o que considero ser central no modo como a Geografia é ensinada nessa pedagogia, a Geografia como vivência imagética.

Para tanto retomo a base teórica que foi apresentada no capítulo I. Gomes (2017), nos trouxe que existem 3 concepções do que seja geográfico na sociedade, de certo modo estabelecidas, porém ele nos apresentou, a partir dessas 3, uma outra concepção, que é a Geografia enquanto um modo de pensar. Para desenvolvê-la podemos partir do princípio imagético dessa ciência.

A Geografia é uma ciência visual/imagética, pois ela parte de desenhos mentais, de diferentes níveis de complexidade, para representar o espaço no qual vivemos. O grau de complexidade vai depender do como e quanto desenvolvemos

nosso raciocínio geográfico³³, os princípios de localização e elementos diversos para compor uma representação da realidade, que não se cola a ela, visto que a concretude e a abstração, ainda que intrinsecamente relacionadas, têm seus momentos.

O que o Ensino de Geografia da Pedagogia Waldorf faz é isso, trabalha de forma espiralada (ascendente), os conhecimentos que detemos sobre o espaço, levando-os a níveis mais complexos, enriquecendo e moldando o pensar geográfico, tendo por base o princípio visual dos conceitos. Estes se tornam vivos, constituem-se como parte da vivência das crianças, possibilitando sua atuação como seres ativos na construção das suas práticas sociais no contexto territorial em que estão inseridos.

O ensino dessa ciência também nos traz uma rica articulação entre a Geografia Física e a Humana, que dentro da formação dos/as professores/as aparecem tão cindidas, para tanto, vai além da memorização e parte de uma concepção do espaço geográfico³⁴, onde sujeito e objeto são parte de uma relação dialética³⁵.

³³ Como mencionamos anteriormente, o raciocínio geográfico que integra o pensar geográfico é bem complexo e sofisticado. Explicar as lógicas da localização das pessoas, das coisas e lugares não é tão simples quanto possa parecer.

³⁴ A concepção de espaço que baseia a Pedagogia Waldorf advém do desenvolvimento das ideias de Goethe, feito por Steiner em a “A Obra Científica de Goethe” (G.A. -01). Diferente da concepção kantiana de espaço, na qual o Espaço e Tempo são categorias *a priori* do conhecimento, para Steiner o Espaço é concebido como uma ideia e nele podemos reconhecer suas dimensões localizacionais, relativas e relacionais. A localização absoluta de um fenômeno só é possível quando relacionada com outros. Assim, o Espaço como manifestação da ideia de coexistência; está relacionada a outras coexistências, nos possibilita alcançar outro nível de pensamento relativo, mas já abstraindo os fenômenos e suas relações concretas. É possível ainda, pensar as relações espaciais entre esses espaços relativos (MARTINS, 2013. p. 3).

³⁵ A cisão entre a Geografia Humana e a Física fundamenta a Geografia Acadêmica, sobretudo porque vivemos mais e mais o tempo das especializações.

4. APRESENTAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR (U.E.)

A Escola Municipal Cecília Meireles (EMCM), conhecida como Cecília (Figura 5), é uma escola Waldorf Pública³⁶, conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo (SMENF). O convênio foi firmado em 1º de agosto de 2000 e nele há garantia da escola poder manter a sua autonomia pedagógica. Ela é também associada à Federação das Escolas Waldorf do Brasil. A U.E. está ligada ao órgão regional de ensino Serrana II; é uma escola de zona urbana e sua dependência administrativa é a municipal. A EMCM está localizada na Rua Tohoró Kassuga, 218 - Cascatinha – Nova Friburgo³⁷/RJ CEP: 28621-360 (Figura 6 - Mapa 1).

³⁶ A maior parte das informações deste capítulo foi obtida do e a partir do PPP da escola, que não foi atualizado desde a data de escrita (2018), mas por meio das entrevistas e busca de informações por diferentes fontes tentei sanar as lacunas e atualizar os dados.

³⁷ Nova Friburgo é um município do estado do Rio de Janeiro, Sudeste do país. A estimativa da sua população de 2019 é de 190.631 habitantes (IBGE, Censo, 2010). Ele compreende os distritos de Nova Friburgo (sede), Riograndina, Campo do Coelho, Amparo, Lumiar, Conselheiro Paulino, São Pedro da Serra e Mury. Até 1750, a área atual de Nova Friburgo era habitada por indígenas goitacases e puris (podemos afirmar que essas populações foram dizimadas), e portugueses. Em 1818, o Rei Dom João VI propôs a migração de povos germânicos para a região, esse interesse se deu pelos processos socioeconômicos que estavam acontecendo naquele momento (o declínio da escravidão/ “embranquecimento” da população, o conflito de terras - lógica de propriedade da terra sendo estabelecida), e a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, ocorrida em 1808. Entre 1819 e 1820, chegaram muitas famílias suíças, que devido a sua situação no país de origem vieram colonizar essa área. Nova Friburgo recebeu os primeiros imigrantes alemães também. A região recebeu muitas pessoas de origem africana, que foram escravizadas (Segundo o site da Prefeitura de Nova Friburgo, há evidências de quilombos que existiam em Benfica, bairro do Distrito de Lumiar, e no Distrito de São Pedro da Serra), antes dos europeus mais recentes. Outros migrantes (italianos, portugueses e sírios) chegaram à área no século XX, ocorrendo outras migrações, posteriormente. A região passou por diferentes divisões territoriais até chegar à configuração atual - de colônia, passou a Vila, desmembrando-se de Cantagalo e, em 1890, foi denominada cidade. Caracterizada pela agricultura familiar e pela produção de café, Friburgo recebeu em 1872 trilhos da Estrada de Ferro Leopoldina, que escoava a produção de café proveniente do Cantagalo. Em 1910, inicia-se a implementação mais contingente de indústrias, mas o plano de ser um polo industrial modifica-se e Friburgo passa a ser direcionada economicamente pela exploração de petróleo da Bacia de Campos, sobretudo a partir de 1980. O município manteve a agricultura e outras atividades locais, bem como o turismo se somou às atividades econômicas do mesmo. Atualmente Friburgo é conhecida como A Capital Nacional da Moda Íntima. Formado pelas bacias do Rio Grande e do Rio Macaé (alto), o município tem como principais rios cortando seu território, o Santo Antônio, o Cônego e o Bengalas, que é formado pelos dois rios anteriores. Por conter várias Áreas de Proteção Ambiental (APAs) e ser parte do principal e maior parque do estado do Rio de Janeiro, Parque Estadual dos Três Picos, Friburgo é muito procurada pelo turismo “ambiental”, o que traz diferentes desdobramentos para a região. Há também o turismo histórico/cultural.

As principais atividades econômicas são: moda íntima, indústria têxtil e vestuário, indústria metalúrgica, olericultura, caprinocultura e o turismo. A agricultura, em geral, contribui bastante para o Produto Interno Bruto (PIB), sendo a produção de flores o maior exemplo, a 2ª maior do país,

Figura 5: Escola Municipal Cecília Meireles



Fonte: página oficial da escola no *Facebook*. Acesso em: 25/07/20; às 15h30min.

localizada principalmente no Distrito de São Pedro da Serra. É um grande produtor de queijo, vinho e chocolate, além de ter uma grande produção de diferentes cervejas para degustação.

O município tem diferentes instituições de nível superior, dentre elas stá: UERJ, Instituto Politécnico, CEFET/RJ e UFF. Também tem atividades culturais ligadas ao teatro, à literatura, carnaval (2º mais famoso do estado) e música, com destaque para as bandas centenárias Euterpe Friburguense e Campesina Friburguense.

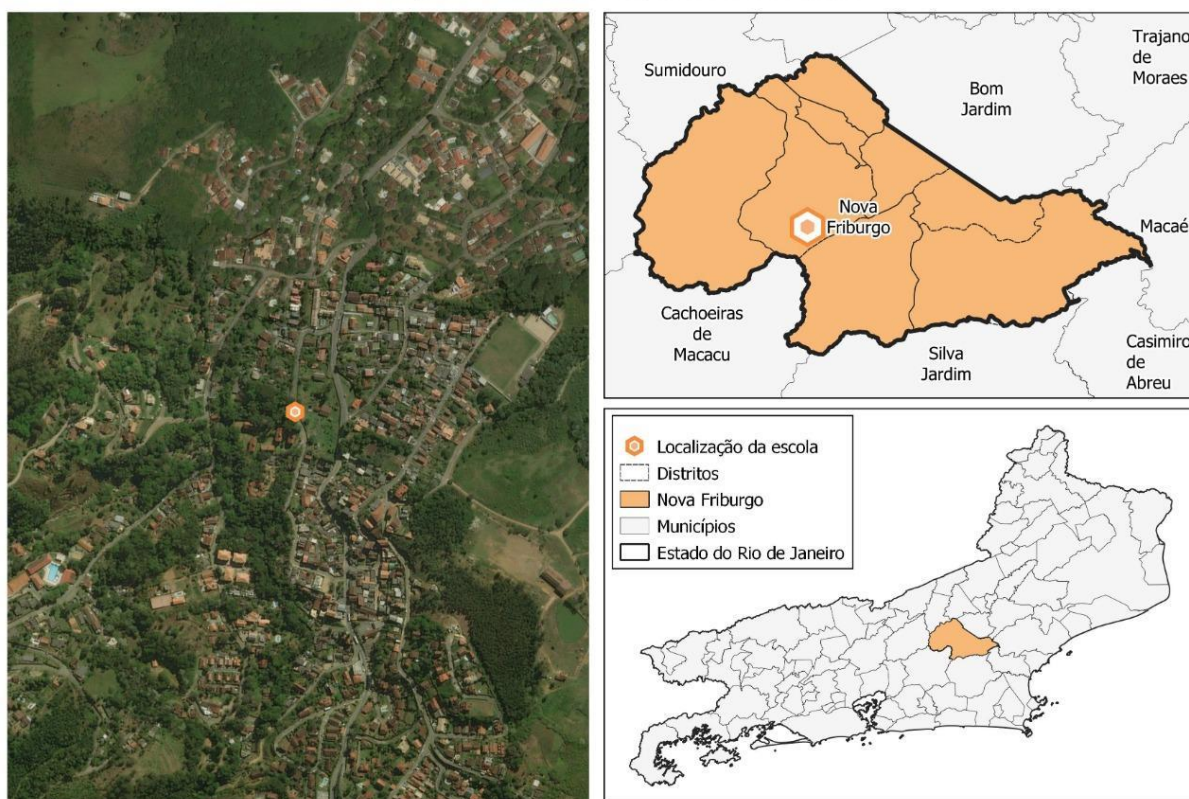
Friburgo ficou conhecida pelo imenso desastre ambiental ocorrido em 2011, que atingiu alguns municípios da Região Serrana do Rio. Houve muitas mortes e desdobramentos graves nos diversos campos do social.

Muito dessa breve narrativa é fruto da história oficial, acessada por portais oficiais online. Cabe aqui lembrar que cada ponto anunciado se desdobra em estudos mais complexos e profundos para poder compreender as dinâmicas sociais presentes em Nova Friburgo. Existe um esforço nas entrelinhas deste texto, que precisa ter a história do Brasil em mente para poder compreendê-lo.

Não é objetivo encontrar as características mais profundas desse município, mas apenas anunciar que é muito complexo. De modo geral, há muitas contradições sociais, fruto da própria dinâmica capitalista. Aqui é uma área com muitas reservas ambientais, por isso há conflitos sobre a propriedade e uso da terra por diferentes atores, por haver diferentes interesses - que inclui a ala bastante conservadora, que também é proprietária, e pelo fato da atuação do Estado ser quase sempre impositiva, sem criar reais espaços de reflexão e debate com a população. Há também a questão do turismo, com todas as contradições que ele traz. Existe a criação de uma imagem sobre Friburgo ser um município de raiz europeia, que quer passar a ideia de um lugar bem-sucedido, como se fosse superior a outros, sem levantar questionamentos sobre as mazelas que o turismo traz e mesmo sobre os fundamentos sociais contraditórios do mesmo.

Figura 6: Mapa 1 – Localização da Escola Municipal Cecília Meireles

Localização da Escola Municipal Cecília Meireles



Fonte: IBGE; autor: GUSMÃO, Hugo N. B. julho, 2020.

Cascatinha fica ao Sul da cidade e é caracterizado por ser um bairro bastante arborizado e com várias áreas de Mata Atlântica, formado por casas residenciais e um comércio pequeno. Possui estabelecimentos hoteleiros (alguns ligados ao turismo ecológico) e restaurantes. Fica próximo ao Pico da Caledônia e está situado próximo a uma Área de Proteção Ambiental (APA). Ele tem trilhas importantes, como a Trilha do Barão, que o liga a São Lourenço (outro distrito). Toda essa área verde dá origem a um corredor de biodiversidade, que a conecta ao Parque Estadual dos Três Picos. O Parque Municipal Juarez Frotté é parte das áreas preservadas. Tem aproximadamente 5 ha, com cachoeiras e piscinas naturais. Ele constitui-se como uma área de lazer dos/as moradores/as locais e de outros bairros; as crianças da EMCM vão em horário de aula para fazer atividades físicas, pois a U.E. não tem quadra. Há outras cachoeiras no bairro, também utilizadas pelas/os moradoras/es.

A EMCM reflete as condições físicas do bairro e está situada em um belo espaço físico, há alamedas na entrada, cercas vivas, árvores, plantas e flores. A escola possui 3 prédios, num total de 13 salas de aula. Possui 575,35 m² de área construída dentro de um terreno com árvores nativas mantendo traços originais da Mata Atlântica na área total de 7.708 m². O abastecimento das redes de luz e água é público, possui fossa séptica e o lixo é recolhido periodicamente. As dependências da escola são: secretaria, sala das/os professoras/es e biblioteca, salas de aula, cozinha, parques infantis, áreas livres, horta pedagógica, composteira e área de recolhimento de recicláveis.

As atividades de lazer/cultura do bairro são compostas também pela igreja católica Divino do Espírito Santo, que todos os anos organiza uma festa bastante prestigiada pelos/as moradores/as. Há igrejas evangélicas, que também são bastante frequentadas pelas famílias da escola e atividade noturnas (bares e botecos). Com exceção dos espaços citados, há carência de espaços de lazer no bairro, segundo informações do PPP.

A Praça do bairro é pouco usada porque está deteriorada. Próximo a ela há um pequeno comércio (padaria, açougue, quitanda, farmácia e um armazinho), este último foi o primeiro da praça, está lá desde a década de 50, quando o bairro tinha como atividade produtiva principal o plantio de flores. Ele não tem posto de saúde, desse modo, os/as moradores/as utilizam o serviço do bairro mais próximo, Olaria. O bairro conta com o serviço de saneamento básico e água potável, proveniente de uma represa local e gerenciada por uma concessionária. Há serviço de transporte público e mais uma escola pública, que atende até o 5º ano (PPP, 2018).

Ainda, segundo o PPP, em Cascatinha, há grandes casas de modelo europeu e pequenas casas simples, com poucos cômodos e famílias que dividem o mesmo quintal. Há, portanto, segundo o mesmo, uma desigualdade econômica que reflete no cotidiano da escola e se apresenta como um desafio sociopedagógico permanente. Já, segundo outras fontes, encontradas on-line, o bairro é caracterizado, principalmente, por ser de classe média.

A EMCM nasceu no ano de 1988, quando então era a Associação Pedagógica Nascente, uma instituição associativa com proposta de ensino da Pedagogia Waldorf. Em 1989, a Associação recebeu a doação do terreno onde está

a escola. Em 1999, tanto o terreno e o prédio da Escola Nascente, foram doados à Associação Crianças do Vale de Luz (ACVLuz).

Em 2000, através da extensão do convênio existente desde 1996 com a ACVLuz, que na época era a responsável legal pela Escola Municipal Comunitária Vale de Luz³⁸, inicia-se o trabalho da escola/creche enquanto instituição pública, já com ensino integral e com autonomia pedagógica. Ela passa a ser chamada de Escola Municipal Cecília Meireles e compor o sistema de Creche do município.

Em 2003, foi assinado o convênio específico com o município para que a escola passasse a ter o Ensino Fundamental (primeiro segmento) também, além disso, possibilitou a independência da escola Vale de Luz, deixando de ser um anexo da mesma.

Da sua criação até o ano passado (2019), a ACVLuz era a responsável legal e mantenedora das duas escolas Waldorf públicas da cidade, porém, após um processo longo de separação administrativa, as duas escolas passaram a possuir sua própria Associação, a saber: Associação de Apoio à Escola do Vale de Luz e a Associação Pedagógica Cecília Meireles (APCM).

O convênio³⁹ da EMCM precisa ser renovado a cada nova gestão municipal, fazendo com que a escola tenha que explicar a pedagogia e justificar a sua existência recorrentemente. Mediante o mesmo, a escola recebe do poder público recursos iguais às demais escolas municipais (a remuneração dos/as professores/as e demais funcionários/as, alimentação, material básico e escolar), bem como, está sujeita às normas e leis que regem a educação pública do município. Contudo, a estrutura física e a manutenção da pedagogia Waldorf são de responsabilidade da associação mantenedora, que antes era ACVLuz e agora a APCM.

Para assegurar e apoiar a pedagogia, a EMCM, através da APCM (composta majoritariamente pelas/os responsáveis), realiza diversas atividades. Sendo que o

³⁸ A Escola Comunitária Municipal Vale de Luz é também uma escola Waldorf pública no mesmo município. Eu tinha a intenção de estudá-la, mas devido às circunstâncias, não consegui estabelecer contato com as pessoas da escola; consegui uma bela entrevista com uma das pessoas fundadoras, Mariane Canella. Contudo, apesar de muito rica, não caberia a este trabalho trazê-la.

³⁹ Por conta da separação mencionada e da paralisação por causa da pandemia, o convênio ainda não foi renovado este ano (2020). Isso implicou também na suspensão da subvenção que a prefeitura cedia as duas escolas. Por meio daquela, elas tinham o acompanhamento de dois/duas professores/as experientes que podiam auxiliar os/as professores/as com pouca ou sem experiência na Pedagogia Waldorf, em troca, as escolas ofereciam cursos de formação continuada (com base Waldorf), o Café Pedagógico, aos/as professores/as da Rede, formando um intercâmbio que ao mesmo tempo permitia a Pedagogia Waldorf ser mais conhecida e as/os professoras/es da Rede acessarem metodologias mais holísticas e artísticas.

grupo de professores/as mais experientes é quem sustenta o ideal da Pedagogia Waldorf. Para a parte de estrutura física mais densa (construção), realiza algumas parcerias público-privadas, como a que ocorreu no processo de tornar-se pública e expandir o seu ensino para o Fundamental I. Nesse período, a mantenedora da época, a ACVLuz, teve um projeto aprovado com a Software AG da Alemanha, que doou o valor para a construção de um outro prédio, que hoje é sede de toda a Educação Infantil, secretaria, sala de atendimento, cozinha e pátio interno. A escola também recebe doações/parcerias de algumas empresas do município - como o trigo para que a escola possa fazer pão, e tem uma ativa participação dos pais para arrecadar fundos (retornaremos a este ponto mais adiante).

A EMCM está em constante ampliação. Em 1988, ela tinha 13 alunos/as, hoje tem 253. Em 2016, teve a adoção do 6º ano; e partir da experiência do mesmo e da luta dos/as responsáveis e professores/as, teve a adoção do 7º, em 2017; e em 2018, a adoção do 8º ano. Atualmente a escola está no processo de construção do próprio regimento interno, aconselhado para todas as escolas que possuem pedagogia diferenciada.

Segundo relatos e entrevistas de professoras, encontradas no site do Instituto Ruth Salles, a ampliação do oferecimento de mais níveis de ensino na escola não foi acompanhada pela expansão física da mesma, tampouco dos profissionais com formação Waldorf para a manutenção da pedagogia na escola. As entrevistas realizadas por mim e informações do PPP confirmaram esses desafios.

A EMCM em seu PPP deixa claro quais são os pilares de sua identidade pedagógica. Assim, através de uma breve apresentação da pedagogia Waldorf, a escola diz que cada setênio apresenta momentos claramente diferenciáveis entre si, tendo suas próprias demandas, questionamentos, perguntas latentes, interesses e necessidades concretas. Desse modo, a educação precisa responder a essas expectativas, só assim ela faz sentido. Quando a escola observa esses pontos, ela é capaz de oferecer sustentação para o desenvolvimento do/a educando/a.

A base dessa educação é cultivar a formação da cognição, junto à sensibilidade e à manutenção do interesse dos/as educandos/as. Fazendo isso através da ciência, das artes, dos valores morais e das metas curriculares legais. Tal educação é capaz de formar um/uma aluno/a que tenha respeito profundo, admiração ante ao mundo e aos outros seres humanos (PPP, 2018).

A EMCM atende em tempo integral, sendo que as modalidades de ensino oferecidas são:

- Educação Infantil: Maternal II e III e Pré-escolar: Pré I e Pré II;
- Ensino Fundamental: Anos Iniciais: 1º ao 5º ano;
- Ensino Fundamental: Anos Finais: 6º ao 8º ano.

A escola é dividida em dois períodos, o da manhã, que segue mais uma dinâmica Waldorf e o turno da tarde, que é usado como tempo para o reforço, acompanhamento pedagógico etc. Segundo uma das entrevistadas, há pessoas que lidam com esse período como se fosse um contraturno, há crianças que saem ao meio-dia, pois seus responsáveis querem que elas voltem para casa, por isso, é importante que se insira mais conteúdo Waldorf/artístico, porque além de valorizar a parte da tarde, também desafoga a parte artística da manhã (flauta, desenho, modelagem etc.), já que muitas vezes o/a professor/a fica muito exausto/a por preparar ambos currículos, sobretudo, se ele/ela tem alunos/as com deficiência e/ou com dificuldade de aprendizagem.

A EMCM possui uma gestão administrativa que articula dois campos: municipal e a autogestão da Pedagogia Waldorf, sendo que esta atua através da concepção de uma Gestão Participativa, que compreende a escola como um organismo social vivo.

Quanto ao municipal é o que já conhecemos: Conselho Escolar; Direção Escolar; Associação de Pais e Funcionários e a Secretaria Municipal de Educação. A primeira instância é quem decide sobre as questões pedagógicas, administrativas e financeiras e é o legítimo interlocutor dos interesses e demandas da escola junto à Secretaria de Educação e demais setores públicos. A terceira instância é a pessoa jurídica necessária para receber verbas do governo federal, como p. ex., para os projetos do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), sendo ela a Unidade Executora financeira dos recursos recebidos.

Quanto ao campo da Pedagogia Waldorf, temos uma Gestão Participativa que comporta três órgãos de participação (prática da Trimembração Social na escola): Grupo Pedagógico e Metas, Conferência Pedagógica (Educação Infantil e Ensino

Fundamental) e Grupo Diretor. Paralelamente, há o Conselho de Pais e alunos/as e a Associação Pedagógica Cecília Meireles.

Podemos ver que há muitos cargos para serem compostos, visto que se exige uma dupla administração/gestão da escola. O corpo docente e os/as funcionários/as de apoio são aqueles/as que lidam com esse desafio de modo mais incisivo, pois acabam exercendo muitas horas de trabalho que não são reconhecidas formalmente, mas que são fundamentais para o funcionamento da escola.

Ainda, como parte da administração da escola, temos a secretaria, que funciona com apoio da equipe gestora e de acordo com as normas estabelecidas pela equipe da Inspeção Escolar da SMENF. O atendimento da solicitação de matrícula é feito segundo os critérios dessa e quando há mais demanda do que o número de vagas faz-se uma lista de espera. Para as famílias ingressantes - os/as responsáveis da criança, há o acolhimento com uma reunião, na qual se explica os princípios pedagógicos da escola, pois apesar da EMCM ser muito conhecida por sua pedagogia, há pessoas que a escolhem por ser a escola de bairro e a única que oferece o período integral no mesmo.

Semanalmente, acontece a reunião/conferência pedagógica, com duração de apenas 2h, esse é o único espaço formal para atender a todas as demandas da escola, nele há o encontro geral de todos/as os/as professores/as, de todos os segmentos por 1h, depois os segmentos se dividem (Infantil e Fundamental), e se reúnem por 1h. Como se vê, é pouquíssimo tempo para dar conta de tudo que é necessário.

Na Pedagogia Waldorf, busca-se que a escola seja comunitária e, por isso, a participação direta dos/das responsáveis das crianças é fundamental. Na EMCM também é assim. Existe uma grande proporção de famílias que escolhe a escola por causa da sua pedagogia e, conseqüentemente, compreende a importância da sua atuação, gerando, desse modo, diferentes meios de estarem presentes na escola.

A maneira mais atuante das famílias é através dos bazares, das festas anuais e do conselho dos/as responsáveis, que é o espaço formal onde eles/elas conversam, debatem e buscam soluções para as demandas que vão surgindo. Mas, a maior parte da comunicação entre esses/essas se dá por via deles/delas mesmos/as. Para tanto, eles/as precisam fazer um acompanhamento muito próximo do desenvolvimento das/dos seus filhas/os.

A APCM realiza o Paidagógico, que é um seminário bimestral, com duração de um dia e meio, para que os/as responsáveis possam compreender e aprofundar-se na Pedagogia Waldorf. Também participam do seminário as/os professoras/res que não têm formação Waldorf e possuem interesse na mesma. É um seminário que tem taxa de inscrição, mas há bolsas, pois se almeja o engajamento da comunidade.

Todos os anos há um grupo: “Pais e Mães Transformando a Escola”, que prepara a escola para o ano seguinte. Este grupo pinta e faxina as salas para iniciar o ano, como também capina e faz reparos, quando necessário. A parte do Ensino Infantil foi reformada em 2004, com a participação direta de toda a comunidade (responsáveis, funcionários/as e professoras/es). O projeto, que respeita os contornos ecológicos do terreno, foi feito por uma mãe de uma ex-aluna. Em 2018, o grupo planejou, organizou e realizou o emboço do prédio do Ensino Fundamental I (Figura 7), com participação inclusive das/dos alunas/os.

Figura 7: Emboço da EMCM



Fonte: página oficial da escola no *Facebook*. Acesso em: 25/07/20; às 15h30min.

Existe também um grupo de trabalhos manuais, composto por professoras/res e responsáveis, que oferece oficinas de algum tipo de trabalho manual. Além de ser

uma maneira de integração, possibilita a geração de renda para algumas mães - mais atuantes nesse tipo de atividade.

Existem diferentes propostas que vão surgindo nessa atuação da família na escola. No ano passado (2019), aconteceu uma trilha e piquenique com os três setores que compõem a escola (alunas/os, família e profissionais da escola) - um Encontro Social, de caráter informal, essa proposta tem a intenção de aproximar mais todos/as que compõem a comunidade escolar. Houve também mutirões para cuidar da nascente da escola, criando condições para o curso d'água fluir, bem como fazer o manejo agroflorestal para futura produção de alimentos.

Ainda no ano passado, houve a comemoração dos 100 anos da Pedagogia Waldorf, a EMCM e a APCM organizaram muitas atividades, incluindo a abertura de um dia para que os/as responsáveis das crianças pudessem vivenciar a escola no seu cotidiano normal, com a possibilidade de poderem estar presentes na sala de aula como se fossem alunas/os.

Nos eventos feitos pela escola é parte da programação fazer um panorama das atividades desenvolvidas à comunidade. Há exposições de trabalhos, apresentações de música e recitação de pequenas peças teatrais pelas crianças do Ensino Fundamental.

Bom, as rosas não são apenas as pétalas e o agradável aroma, há também os espinhos. Desse modo, essa construção de laços mais próximos entre a escola e toda a comunidade escolar apresenta desafios.

O mais comum deles é a não adesão participativa por parte de algumas/ns responsáveis, gerando dificuldades de compreensão e estranhamentos a certas atividades feitas na escola. Sendo o mais emblemático, a denúncia feita por alguns deles/as à ouvidoria da SMENF, no ano de 2006, sobre a arrecadação de uma contribuição rítmica acordada entre os/as responsáveis que atuam na escola, com intuito de suprir as demandas não financiadas pelo setor público. Houve responsáveis que se sentiram coagidos/as a contribuir, sobretudo, porque se acabou a cultura de pedir coisas àqueles/as, o setor público precisa prover tudo que uma criança precisa para estar na escola. Para uma escola convencional isso pode ser verdade, mas para uma escola Waldorf e integral, o que vem da prefeitura não é suficiente, ainda que fundamental. Após esclarecimentos e apuramento pela SMENF, que segundo uma das entrevistadas, cogitou fechar a escola, ficou decidido

que não haveria mais arrecadações na mesma, apenas na APCM, que hoje tem um sistema de arrecadação de verba através de um site⁴⁰. Assim, as ações da escola e da associação precisam ser muito delicadas para evitar conflitos desse gênero. O outro desafio importante são os/as responsáveis que têm uma postura de lidar com as dificuldades encontradas na escola ou com sua/seu filha/o na relação com esta, como se a EMCM fosse privada, chegando a desrespeitar os/as profissionais da escola. Esquecem, porém, que se trata de uma escola pública, que tem um funcionamento próprio e não opera na lógica “cliente tem razão”, acabando por atropelar e causar problemas administrativos, como nos apontou uma das entrevistadas durante a pesquisa (Entrevista docente, abril, 2020).

Segundo o PPP, a composição dos/das alunos/as é diversa. A maioria dos/as alunos/as são filhos de diferentes profissionais: trabalhadores/as da moda íntima, caseiros, empregadas domésticas, pedreiros; e em menor número de profissionais liberais, professores/as e outros funcionários públicos e empresários. Também há pessoas oriundas do Rio de Janeiro e outras cidades, que buscam maior qualidade de vida. Os/As alunos/as são do próprio bairro, mas há também dos seus arredores e outros bairros.

Segundo a professora Melone (2020), há muitos alunas/os de classe média baixa, ou seja, que não podem pagar por um ensino privado, mas que têm acesso garantido a direitos básicos e culturais, que inclui filhos/as de servidores/as públicos/as; outra grande parte das/dos alunas/os é proveniente de trabalhadores/as do bairro, como apontado no PPP. Poucas/os são de classe média alta e muito pouco em situação de vulnerabilidade social. Como os/as responsáveis, em sua maioria, são pessoas com maior grau de instrução, profissionais liberais e autônomos, existe uma ideia superficial de que é uma classe média com alto poder aquisitivo.

Segundo a professora Canella (2020), a composição da escola é de classe média à alta, com responsáveis muito interessados/as em que a pedagogia aconteça.

Segundo o Instituto Ruth Sales, a maioria das/dos alunas/os vem de famílias que moram na região, são filhas/os de profissionais liberais, advogados, médicos,

⁴⁰ <https://benfeitoria.com/apcm>

dentistas, funcionários públicos (inclui professores/as da Rede) e também filhas/os de pessoas que trabalham no bairro, como jardineiros, empregadas domésticas e zeladores.

Segundo o PPP, essa composição mista faz surgir desafios sociopedagógicos, que são enfrentados a partir de uma visão de cuidado com todos/as envolvidos/as.

Em termos de desafio mais estrutural, o maior que a escola apresenta está relacionado com a manutenção da Pedagogia Waldorf na mesma. Apesar de estarem amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases, 1996 (LDB), que além de prevê, cria instrumentos para que as escolas possam ter autonomia pedagógica, ao nível prático, as escolas com pedagogias diferenciadas, e neste caso, a EMCM, apresenta dificuldades para que isso ocorra.

O maior deles é a não existência de uma política de contratação de professores/as especializados/as na Pedagogia Waldorf. Isso gera a seguinte dinâmica: as/os professoras/os ingressantes vêm através do concurso público, onde a escolha da escola está ligada a diferentes fatores (pontuação adquirida, distância da moradia etc.). Mesmo existindo o fato da EMCM ser conhecida no município como uma escola que tem uma pedagogia diferenciada e, como encontrado em alguns depoimentos, de ser “um lugar em que as/os professores trabalham mais”, ainda há casos de docentes que vêm para a escola sem conhecer a pedagogia.

Isso também acontece, porque na época da ampliação do Fundamental II, foi acordado que junto a/o professora/o de classe, haveria as/os professores de matéria específica, constituindo, assim, um trabalho com as classes feito a 4 mãos para cada matéria (específica). A ideia era de que continuasse existindo a/o professora/or de classe, mas que as matérias fossem complementadas com as/os professoras/res especialistas. Isso pressupõe uma articulação que, segundo uma das pessoas entrevistadas, é possível com a maioria dos/as professores/as até o momento, mas há diferentes posicionamentos por parte daquelas/es ingressantes. Há docentes que chegam à escola e possuem abertura para aprender e até mesmo se encantam com a pedagogia, reinventando-se e buscando a formação Waldorf. Há aquelas/es que até trabalham seguindo os princípios, mas não se aprofundam, o que gera uma situação de um “pé fora e um pé dentro” e há aquelas/es que não querem saber da pedagogia e colocam sua autonomia acima da proposta da escola. Segundo a

mesma pessoa entrevistada, essa última categoria tende a ficar pouco tempo na escola e logo pedir para ser remanejada.

Sobre as relações que dão certo e fazem com que a pedagogia continue acontecendo, uma das entrevistadas no fala que:

(...) é uma relação bonita, porque, quando isso acontece, porque as crianças veem essa relação de respeito mútuo entre professores, cada um na sua hora, no seu tempo, então, é bem bacana, quando acontece, tem situações em que isso não é possível, tem professor que não consegue ter essa dinâmica, essa flexibilidade, porque essa é uma característica do professor de matéria, o professor especialista, ele se torna muito detentor da sua disciplina, do conhecimento, eu sei, eu sou especialista em português, eu sou especialista, então, baixar a bola um pouquinho e ceder espaço para uma pessoa que não é da área, porque o professor Waldorf é um generalista, ele sabe de tudo um pouco, porque o objetivo deles não é a matéria, são as crianças, então é difícil para algumas pessoas, mas quando o professor embarca, confia (...) então é um trabalho de, acolher, né, primeiro, essa pessoa... eu fico me colocando no lugar dela, desses professores, se eu tivesse que ir pro ensino convencional e ter que me adaptar... eu dei aula na escola Waldorf a vida toda, não sei o que é dar aula na escola convencional, né? (MELONE, 2020).

Há sempre um esforço maior ou menor para que a proposta político pedagógica da escola seja mantida. Isso significa que, para as/os professores engajadas/os na mesma, há muito trabalho feito informalmente, não reconhecido pelo poder público e não remunerado.

Existe um Ofício (em anexo), que foi protocolado na SME no final de 2018, que baseia e justifica a contratação de profissionais com formação Waldorf (para as escolas com pedagogias diferenciadas), pela LDB, 1996, pela Constituição Federal (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, mas segundo dados de uma das entrevistas, ainda não tem resposta definitiva, pois o assunto está paralisado na SMENF.

Outra questão em relação à docência é a existência de disciplinas importantes para a pedagogia que o município não oferece (euritmia, música, língua estrangeira do 1º ao 5º ano, marcenaria, jardinagem, trabalhos manuais). Isso faz com que existam lacunas que precisam ser preenchidas pelas/os professoras/res atuantes na escola. Desse modo, há o aproveitamento de competências, p. ex., a professora de Ciências Naturais, também dá aula de jardinagem, o professor de História, também é marceneiro etc. No caso da música, as/os professoras/es com

formação Waldorf sempre trazem a flauta, a musicalidade em vários momentos, mas não podem formar um coral ou ensinar a ler partitura, p. ex.

Outro desafio da docência é que para aquelas/es docentes que decidem fazer o Seminário de Formação Waldorf, precisam pagar do seu bolso e não recebem reconhecimento como formação continuada (pontuação) para sua classificação e evolução na carreira. Desse modo, mais uma vez, tanto a EMCM, quanto a APCM, buscam ajudar essas/es docentes, seja pleiteando bolsas parciais, recebendo doações dos/das responsáveis que apoiam essa iniciativa e podem contribuir financeiramente ou mesmo, destinando uma porcentagem do dinheiro arrecadado nas festas e bazares para esse fundo de formação de professoras/es.

Quanto à formação docente, com foco na Waldorf, sabe-se que na Educação Infantil atualmente há menos professoras formadas porque muitas já se aposentaram, não consegui obter dados precisos de quantas são formadas. No Fundamental I, apenas uma professora que não tem formação, já no Fundamental II, no qual há o/a professor/a tutor/a (de classe) e professores/as de matéria, tem-se que apenas uma professora de classe tem formação e 2 professoras de matéria estão em formação.

Com relação à estrutura física, após a ampliação do Ensino Fundamental, a escola não teve uma ampliação proporcional, e como essa parte, de acordo com o convênio, é responsabilidade da associação, resulta na espera por oportunidades de projetos dos quais a escola possa receber verba.

Com relação aos materiais pedagógicos que não são concedidos pelo município - giz de cera de abelha, lã de carneiro, caderno não pautado, aquarela, sementes para plantio etc., para consegui-los para todos/as, pois se busca equidade dentro da escola, há arrecadações pela APCM e pela APP, como já foi citado, bem como, através de projetos e programas, como o PDDE, através do qual há viabilidade de compra de materiais artísticos. No caso do giz de cera, mesmo assim não é possível, porque há apenas uma marca no Brasil, o que não permite um processo de licitação, necessário a qualquer compra com dinheiro público.

Dentro do movimento Waldorf, segundo uma das entrevistadas, há pessoas (formadoras de opinião), que criticam a Pedagogia Waldorf no âmbito público. Para elas o controle do currículo (consonância com a BNCC, avaliações estaduais e nacionais) impede a liberdade pedagógica. Segundo a mesma pessoa entrevistada,

esse entendimento é uma limitação daquilo que Steiner fundou e escreveu (recordando que a primeira escola Waldorf era, principalmente, para os/as filhos/as dos/as operários/as), pois a formação oferecida por essa pedagogia pressupõe alunos/as que:

(...) deveriam estar atentos a tudo que o está acontecendo na atualidade, não deveriam ser crianças, eee... o que posso chamar, alienadas do que está acontecendo ao seu redor, é...o eu que vejo em uma escola Waldorf particular, a mensalidade é a alienação, é o que faz os meus pares se encontrarem, e não, a.. a vontade de estar nessa pedagogia, entendeu? Não existe caminho para essa vontade kármica acontecer, porque tem um empecilho, que é a mensalidade, entendeu? Então a gente ver que tem escolas que têm processos bolsistas, que tem associação que apoia algumas ações sociais, mas não chega a um milésimo do que acontece em uma escola pública, entendeu? E, nos falta força para mostrar que esse é que o caminho, e não o caminho de desistir, desistir é muito fácil, abrir uma escola particular é muito fácil, é muito mais cômodo, se nos, é... temos todo aparato administrativo para acontecer, porque não?! (CANELLA, 2020).

Para essa professora, o movimento Waldorf deveria valorizar os trabalhos, as experiências Waldorf em escolas públicas. E, ao invés de focar naquilo que não está dando certo, as questões administrativas, que são mais relacionados ao fato da faculdade de pedagogia/educação não nos formar administradores/as de escola e, por isso, é preciso aprender no dia a dia, na labuta, como fazê-lo, deveriam falar do que está dando certo:

(...) mas não falam da parte pedagógica que está sendo muito bem feita, professores engajados, estudiosos, famílias interessadas, crianças aprendendo, crianças felizes, o termômetro de uma escola, se ela está indo bem ou não, e ver o nível de alegria das crianças, isso não é testado, isso não é levado em conta, é uma pena (...) (CANELLA, 2020).

Ainda, para ela, estas pessoas deveriam ter consciência da diferença entre uma escola pública normal do município e uma escola Waldorf pública, para perceber a diferença que estas estão fazendo no mesmo. Como os/as professores/as Waldorf, de modo geral, vêm de uma formação em escola particular, estão fechados/as nesse mundo, segundo ela. Na minha experiência, percebo esse movimento dentro dessa pedagogia, como também há o movimento de trazer o seu sentido social amplo.

Sobre os programas que a escola tem, temos o: Leitura PDDE, o Mais Alfabetização, o Mais Educação, o Novo Mais Educação e a Escola Sustentável.

Esses programas em escolas convencionais se caracterizam como um contraturno, mas na EMCM, que já é integral, é parte da grade normal, dessa forma, acaba acontecendo o choque de 2 professores/as: da escola e do programa. Os programas que pressupõem outros/as professores/as na escola pagam pouco, recebem estudantes recém-formados/as, que não têm domínio de turma e dificuldade para dar aula, por isso, as/os professoras/es da escola atuavam junto. Esse trabalho gera uma relação de experiência com um/a professor/a mais antigo/a bem interessante, mas como a remuneração é muito baixa e para receber um pouco melhor, eles/elas precisam assumir 2-3 escolas, torna-se muito cansativo, então, muitos/as desistem.

Tais projetos/programa surgiram para resolver a questão de alfabetização no Brasil, mas por não terem continuidade, sobretudo, do trabalho do/a docente do programa por longo tempo, e por não lidarem com a realidade das escolas (espaço físico, p. ex.), ficam muito aquém das expectativas.

A escola possui convênios com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) no atendimento de solicitações de matrículas, com a Associação Friburguense de Amigos e Pais dos Educandos (AFAPE), Associação de Pais e Amigos das Crianças (APAC) e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esses convênios se fazem necessário para que haja o encaminhamento de alunas/os com deficiências, com alguma dificuldade mais séria de aprendizagem, bem como, para aquelas/es em situação de vulnerabilidade socioeconômica, há atendimento psicológico, fonoaudiologia. Infelizmente o município não provém acompanhamentos necessários dentro da própria escola.

Para avaliar seus/suas alunos/as, a EMCM adota os mesmos critérios da Pedagogia Waldorf. Foca-se na avaliação global/holística dos/as mesmos/as, isso se faz, sobretudo, com relatórios qualitativos sobre cada uma/um; no dia a dia, no exercício das atividades propostas. Sobre a avaliação convencional, uma das entrevistadas, nos diz que:

(...) triste quando uma criança nas vésperas de uma prova, tá estressada, tá desanimada, tá preocupada e tá com medo de mostrar o que aprendeu, os nossos alunos, eles não perpassam por esses sentimentos porque a avaliação ela é diária, o professor se autoavalia o tempo todo, olha, eu não atingi o Pedro, o quê que eu preciso fazer pra amanhã atingir o Pedro? Pedro ainda não entendeu o que estou explicando (...) (CANELLA, 2020).

A/O professor deve sempre se perguntar: como atingir esse/a aluno/a? O que é possível fazer? Deve usar sua imaginação, intuição, criação e ter consciência que a nota baixa do/a aluno/a é dela/e mesma/o. É importante usar métodos mais justos, que incentivem a colaboração, p. ex., fazer avaliações nas quais a nota é a nota da turma, isso pode trazer a união para que atinjam a nota máxima em conjunto, ajudando um/a ao/a outro/a.

É preciso ter em mente que a vida dura de muitas crianças faz com que o portal de aprendizagem se feche e como curar isso deve fazer parte do trabalho do/a professor/a. Através do conhecimento da biografia do/a aluno/a ele/ela pode direcioná-lo/a nos estudos.

De modo geral, a EMCM é uma escola reconhecida pela qualidade socialmente referenciada do seu ensino, pelo seu trabalho pedagógico admirável. Nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar, conhecido como SAERJINHO e a Prova Brasil, possui desempenhos ótimos e bons⁴¹. Estas avaliações externas, porém, trazem desafios. Como há certas diferenças de currículo entre a Pedagogia Waldorf e o Estado, e por ser pública, a EMCM precisa sempre buscar essa aproximação curricular, ainda que segundo entrevista dada ao Instituto Ruth Sales, as/os docentes buscam introduzir os conceitos exigidos pelas provas “ao modo Waldorf”. Segundo uma das professoras entrevistadas, ainda que o paralelo curricular posto pelo município deva ser alcançado e é um desafio, não compromete o desenvolvimento da pedagogia.

A EMCM busca ter uma ativa participação nas atividades ocorridas no município. Em 2005, ela recebeu o Diploma de Mérito Ambiental do Conselho Municipal do Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Nova Friburgo. Participa de feiras, campeonatos, concursos etc.

⁴¹ Não encontrei os dados precisos dos desempenhos. A informação foi encontrada no PPP da escola.

5. A GEOGRAFIA DA EMCM

“(...) Se a intervenção se articula à realidade, consequentemente o saber é ressignificado”.

(SALES, 2004, p. 75)

À medida que essa pesquisa dava os seus passos, ia me dando conta de que as perguntas feitas ao longo do caminho expandiram a primeira pergunta de pesquisa - conhecer o Ensino de Geografia em uma escola Waldorf pública. Como era de se esperar, já que navegar no desconhecido o torna conhecido ao passo que perguntamos. Fui percebendo que o Ensino de Geografia da escola analisada estava bastante atrelado à Geografia realizada pela mesma e, por essa razão, deveria compor o trabalho presente também. As entrevistas, que enriqueceram a caracterização da escola, também trouxeram elementos fundamentais que me permitiram ver e pensar a Geografia da EMCM.

Na Geografia herdeira do movimento crítico da década de 70 e em todas as linhas teóricas das diversas ciências que buscam superar os olhares parcelares, mercadológicos e mesmo ilusórios de uma falsa neutralidade no fazer científico, o pensar crítico (intelectual) é fundamental. Mas, na interpretação que busquei fazer até aqui, vejo que o pensar crítico não deve andar só, ele precisa ser nutrido e suportado por experiências e estudos que abarquem também o sentir e o agir⁴². A experiência de Ensino de Geografia da EMCM nos traz justamente essa prática que busca alinhar esses três grandes campos do nosso ser no mundo.

A Geografia da EMCM acontece em diferentes escalas geográficas e relações territoriais. Realiza-se no Ensino de Geografia que a escola busca trabalhar, que é de acordo com a Pedagogia Waldorf; na Geografia exercida pela comunidade escolar, que na sua prática socioterritorial cria e recria diariamente a escola como um espaço comunitário; e na Geografia que a escola estabelece no território municipal, inserindo-se no mesmo como um lugar que luta pela sua existência cotidianamente e pauta com o poder público a necessidade de garantir uma

⁴² Entendo que o ensino precisa ser tão profundo a ponto de formar, transformar o nosso consciente/inconsciente, de modo que, o pensar, o sentir e o agir tenham coerência e sejam motores do nosso atuar no mundo, acreditando na *práxis* transformadora, sempre libertadora, por pressuposto.

educação pública de qualidade socialmente referenciada, que é necessária e possível não somente para quem pode pagar caro (diretamente, já que todos/as pagam pela Educação), mas a toda sociedade.

Com relação ao Ensino de Geografia, descrito no capítulo anterior, podemos perceber que aquilo que mais se almeja nos debates sobre o sentido da Geografia Escolar é diariamente alcançado pela Geografia ensinada pela Pedagogia Waldorf. Contudo, o pensamento crítico, tão focado nesses debates, não é o centro daquela nesse período escolar. Isso porque, a capacidade de julgar/criticar é alcançada paulatinamente no final do segundo setênio (12-14 anos). Desse modo, é preciso primeiro ensinar as crianças a confiar no mundo bom e belo (fundamentos), para depois ensiná-las a trilhar o caminho da busca da verdade, através do processo analítico e crítico, compreendendo os conflitos e as formações sociais. O pensar crítico deve ser na própria prática do/a professor/a, que sendo alguém continuamente no processo de autoeducação, deverá ter aguçado dentro de si a capacidade de oferecer conteúdos mais livres possíveis de concepções limitadoras, machistas, preconceituosas, racistas, sexistas etc.

Como se pode querer atuar no mundo para que existam mudanças que confluem para o bem-estar de todos/as, se não acreditamos que isso é possível no mais íntimo do nosso ser? Este é o ponto central da Geografia na Pedagogia Waldorf, é preciso vivenciar o que se almeja⁴³, para não ser apenas uma apreensão intelectual. A Geografia, que nesse primeiro momento, ensina sobre como as sociedades criam e se relacionam com o espaço, apreciando nossa capacidade de transformação, claro que sempre focando naquilo que nos humaniza e são verdadeiros avanços coletivos; que ensina sobre o respeito à diversidade e ao próximo, a conviver e gerar consciência sobre como dividimos o espaço e quais são as necessidades que temos, nos possibilita apropriar-nos da nossa realidade espacial, ensinando-nos a pensar geograficamente o espaço em que vivemos (GOMES, 2017), trazendo à luz, nomeando as relações espaciais existentes, levando a outro patamar nossa compreensão da realidade.

Trabalham-se os conceitos na vivência do corpo e do lugar vivido, que são construídos juntos às representações dos/as alunos/as, por meio de uma lógica que

⁴³ Vivenciar o que se almeja não está livre de se deparar com as contradições. Neste sentido, estamos mais apontando a direção, do que afirmando resoluções imediatas.

direciona o conhecimento de maneira espiralada a modos de pensar mais complexos: tecer os elementos e fenômenos em redes de correlação; vivências apropriativas do espaço escolar, seu entorno e da cidade, através uso do estudo do meio; fazer uso da noção escalar, indo do eu ao mundo, do particular ao universal (não concentricamente), do micro ao macro, e ao mesmo tempo, apresentando as universalidades nas particularidades; formar alunos/as que relacionam o ensino com a pesquisa, ou seja, incentivar e conduzir a uma atitude investigativa. Trabalhando, assim, uma Geografia que além de pensar o que existe, trabalha o que pode ser possível, transformado.

Esse caminho nos permite compreender, simultaneamente, os princípios geográficos relativos à ordem das coisas, pessoas e fenômenos. Concomitantemente, por existir um esforço de nomear as relações vividas, bem como, trazer um olhar investigativo para as mesmas, a Geografia ensinada busca coerência entre a prática e a teoria, refletida na *práxis*. Essa coerência não significa igualar as duas dimensões, mas harmonizá-las, para que tenhamos capacidade transformativa. Em outras palavras, quer-se que os/as alunos/as consigam estabelecer relação entre os saberes adquiridos na sua vivência e os conteúdos escolares, construindo independência e autonomia para um atuar na sociedade que busque superar as injustiças sociais. O que se alcança é uma aprendizagem prática que tem uma intenção emancipatória, na qual cada pessoa atua no sentido de participar da elaboração, apropriação e reprodução do espaço onde habita e estuda.

Vivemos em uma lógica, cujos/as responsáveis devem delegar grande parte do cuidado dos/as filhos/as a terceiros (normalmente a escola) para poder trabalhar, numa demanda cada vez maior por turnos integrais. Existe o tempo que de modo geral entendemos que a criança deve estar na escola, mas pelo fato dos/as responsáveis terem seu tempo consumido pelo e em função do trabalho e, paralelamente, pelo fato de todos/as nós vivermos um processo de alienação mais amplo, eles/as pouco sabem e participam da vida escolar dos/as seus/suas filhos/as. Contudo, é preciso romper com essa lógica, enfrentando as condições adversas, já que não estão dadas, compreendendo que a escola não é um lugar no qual simplesmente se passa o tempo, mas lugar com potencial, que ensina e desenvolve, que tem significado na vida das crianças. A família compreende assim, que ela, a escola, é a ponte/transição entre o núcleo da vida privada e o mundo (ARENDT,

2000), por isso, deve se permeada de entusiasmo e cuidado. Para tanto, é preciso que a escola seja um espaço de co-criação, de pertencimento e que a Educação, simultaneamente, desenvolva o pensar, o sentir e agir de cada criança.

Adentramos, assim, a escala de atuação de toda a comunidade. A escola tem este sentido, de lugar capaz de expandir nossa cultura, de ensinar de modo metódico e sistemático as aquisições culturais e científicas da humanidade, de ser lugar de aprender e conviver, lugar de vida, de ser para os/as responsáveis mais que um lugar estranho, uma obrigação, compreendendo a necessidade de atuar no mesmo, tornando-o, comunitário.

Por se caracterizar como uma escola comunitária, cuja participação das/os responsáveis é ativa, a prática desses/as sujeitos/as torna-se uma busca por superar a alienação social, ao menos em partes, que nos impede de ter um processo consciente sobre nossas ações. No que diz respeito à especificidade dessa prática, é dela estar acontecendo na escola, que é um lugar que ocupa grande centralidade nas nossas vidas. Dessa maneira, por meio de uma participação ativa, as diferentes categorias que a compõem, na sua prática socioespacial, buscam torná-la um lugar de fato, na qual a responsabilidade daqueles/as que serão o futuro da nossa sociedade é compartilhada, e é motivação para o diálogo, para a transformação.

Como já mencionamos na apresentação da EMCM, não estamos falando de relações espaciais perfeitas, resolvidas, mas de relações que têm o interesse de criar espaços vivos, de pessoas implicadas, por isso, esbarram-se também nos conflitos, na divergência entre as diversas representações de mundo que existem. Há a busca pelo o que é comum, o que é consenso, acolhendo as diferenças, isso é o que move a união da comunidade escolar, que se organizando nos seus diversos níveis, extrapola o seu lugar de atuação e amplia-se a uma escala maior de decisão, a municipal.

A busca por equidade interna caracteriza uma prática social que, consciente da sua realidade, esforça-se para criar iguais condições para as crianças, independente de sua origem sociocultural. Esse movimento organizado atua pela cooperação das/os envolvidas/os, e quando possível, leva as suas demandas por melhores condições para a escola para a esfera municipal. Existem, ainda, necessidades que não dizem respeito apenas a essa U. E., mas sim a toda uma Rede, que é a da Educação Pública Municipal. Assim, à medida que se buscam

melhorias para a EMCM, ao mesmo tempo, por estar conectada a essa Rede, há um tensionamento para melhoria da qualidade do ensino (como um todo), das escolas públicas de Nova Friburgo. Claro que não é uma ação direta, tampouco, forte suficiente para mudar a realidade das mesmas por si só, mas se coloca como uma experiência que questiona a normalidade (convencionada) e carrega um potencial inspirador.

EMCM constitui-se, dessa maneira, como uma existência que evidencia os desafios da Educação com relação ao Estado. Segundo as palavras de uma das entrevistadas sobre os questionamentos que a escola recebe sobre a sua prática pedagógica, ela diz que:

(...) como se nós apontássemos, o tempo todo, as fragilidades, não por impossibilidade, mas por não querer fazer melhor... fica muito latente, muito gritante. [Como é que você consegue dar aula sem usar um livro didático? Como é que você consegue dar aula sem dar prova? Os alunos não são ameaçados com prova?] Não é a prova que gera disciplina. Não é a prova que gera interesse por aprender. [Como é que isso funciona? Tem alguma coisa errada, estão escondendo alguma coisa] (...) (questionamentos recebidos em chaves; MELONE, 2020).

Essas perguntas apontam que a real autonomia político pedagógica da escola, de certo modo, incomoda. Incomoda porque, por parte da administração pública, não há vontade política para fazer valer a LDB na prática, incomoda porque há preconceitos, falta de espaços seguros de debate entre as/os professores/as da Rede, para que possam falar das suas experiências, compartilhar seus saberes e suas visões de mundo, assim criar possibilidades de repensar sua atuação e se abrir a entendimentos mais empáticos sobre o desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo, faltam condições de trabalho que permitam os/as docentes abarcar todas essas demandas dentro da sua carga horária de trabalho.

Uma escola que se realiza comunitariamente, com responsáveis engajados/as e um corpo docente que trabalha cultivando a cooperação⁴⁴ multidisciplinar e respeito mútuo, com uma proposta clara de educação, não é a

⁴⁴ Quando se debate sobre a Educação, muitos fatores e elementos compõem esse campo de reflexão, um deles, fundamental, é sobre as condições de trabalho das/os professoras/es. Queremos aqui reconhecer o belo trabalho pedagógico desenvolvido pelas/os docentes da Unidade Escolar estudada, sem com isso querer afirmar que a cooperação entre as/os professores é suficiente para resolver tantas questões educacionais. Contudo, ela é essencial e pressuposto para qualquer luta que uma escola quiser travar a fim de garantir melhores condições para sua existência.

realidade mais comum que escutamos sobre as escolas (públicas e privadas). Por isso, somente a sua existência significa um embate com a realidade que quer tornar a escola um lugar esvaziado de conteúdos e significados sociais conscientes. A Pedagogia Waldorf na escola pública também se mostra como um desafio, já que o movimento Waldorf no Brasil não tem um lugar público de debate da Educação, ainda está muito restrito ao setor privado, mesmo que as escolas sejam, de modo geral, associativas. A EMCM, duplamente, vivencia a seguinte questão colocada por uma das entrevistadas: “Waldorf demais para ser pública e pública demais para ser Waldorf” (MELONE, 2020).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para as suas vidas”.

(Steiner)

Um longo caminho foi trilhado e chegamos aqui nas considerações finais, na qual buscarei relembrar os objetivos principais e secundários desta pesquisa e, sistematizar as principais conclusões obtidas com o estudo de caso. A partir das mesmas, tecer as considerações acerca das questões que considero centrais neste tema e que puderam ser melhor discutidas a partir dos resultados obtidos.

O objetivo principal foi compreender, interpretar e analisar o Ensino de Geografia em uma escola Waldorf pública. Para tanto, escolhi partir da formação das/dos professoras/es no que tange o sentido fundador do currículo: a formação que ele oferece. Também escolhi uma perspectiva teórica que me ajudasse a analisar a Geografia ensinada nessa pedagogia.

Busquei conhecer os fundamentos da Pedagogia Waldorf, saber como é o Ensino de Geografia numa escola com essa pedagogia, que em sua maioria é privada. Partindo, então, desse conhecimento, foi preciso investigar as conquistas, os potenciais e as limitações, as relações com as famílias e o Estado e as contribuições da Pedagogia Waldorf no Ensino de Geografia na Educação Pública.

A principal conclusão que esse trabalho chegou é de que a Pedagogia Waldorf, pelo seu caráter constitutivo, onde cada escola é única, visto que depende da configuração entre as ações dos sujeitos e seu território⁴⁵, é relida e ressignificada em cada escola que se faz presente, sem, com isso, perder seu fundamento. No caso da Escola Municipal Cecília Meireles, por ser pública, diferencia-se da dinâmica comum encontrada nas escolas Waldorf privadas⁴⁶ por conter um elemento fundamental na sua constituição: o poder público (o Estado). Desse modo, temos uma articulação de duas esferas: a Waldorf e a pública.

⁴⁵ Na verdade, toda escola é muito única em certo ponto de vista, mas aqui enfatizei isso porque a adoção de uma mesma pedagogia pode gerar a falsa ideia de que se pode ser igual e partir de um pressuposto comparativo.

⁴⁶ Normalmente é baseada no tripé: corpo docente, famílias e associação mantenedora. No caso da EMCM, é um quadripé: corpo docente, famílias, associação mantenedora e a prefeitura.

A grande conquista dessa experiência é a existência de uma pedagogia holística, integrativa na rede pública, enriquecendo-a enormemente. Isso é feito pela prática pedagógica que se fundamenta no estudo profundo das crianças, que sabe de si mesma e onde se almeja chegar. E essa prática é possível porque a formação do/a professor/a Waldorf é a de um/a professor/a-pesquisador/a, em o qual o ensino se dá *pela* pesquisa (SALES, 2004), pela implicação, que não concebe sujeito-objeto como categorias estanques, não separa a pesquisa do ensino (DEMO, 2006). Os saberes experienciais dos/as professores/as, (TARDIF, 2010) além de serem reconhecidos, são a base que constrói a pedagogia, expressa no currículo autoral. A sala de aula e a escola são o campo de partida para uma atitude investigativa constante (autoeducação).

Outra grande conquista é um Ensino de Geografia pela vivência, cujos conceitos são trabalhados a partir do universo simbólico-cultural das/os alunas/os, sempre pela construção de imagens, que não cinde a Geografia Humana da Física e possibilita aquelas/es de se colocarem em movimento de apropriação do seu espaço de estudo e de viver.

A máxima de que o Ensino de Geografia precisa ser crítico é relativizada; o que se almeja é um ensino que conduza à liberdade de pensamento, de criação, de expressão, de crença, que nutre um ser e estar no mundo com vontade e responsabilidade, onde a crítica ou a capacidade de fazer julgamentos (o mundo é verdadeiro), é um dos passos (alcançado depois da puberdade). Antes disso, buscam-se consolidar nas crianças o bom e o belo, que serão as bases, as referências. É a/o professora/or que na sua formação inicial e continuada precisa ter aguçado o senso crítico e transformar essa leitura de mundo em aprendizado livre.

Na minha interpretação, a crítica tem um potencial enorme e fundamental. No entanto, quando não temos os referenciais do que é bom e belo, quando não temos reverência e devoção no nosso processo de estudo (formal e da vida), temos dificuldade para respeitar, coexistir, logo, dificuldade para pensar e transformar as nossas práticas sociais. Paralisamo-nos e caímos no ciclo, no qual o nosso foco concentra-se em ver apenas o que é ruim na sociedade e nas nossas relações⁴⁷. Se ao invés disso, usarmos a crítica como motor que nos leva a focar as nossas

⁴⁷ “Por essa porta artificial entre o fantasma da dicotomia entre saber e mudar, cuja correlação tende a ser inversa. De um lado, sabe-se mais do que se consegue mudar. De outro, no que se sabe, predominam estratégias de como não mudar (...)” (DEMO, 2006, p. 27).

reflexões no que e como transformar, subimos a outro patamar e avançamos. Propor⁴⁸ (pulsão criativa), precisa ser parte do processo, e para tanto, precisamos ter referências.

Educar, como nos traz Demo (2006) e Freire (1987), se não for para a emancipação, que pressupõe conquista interna, construção própria, é domesticação. Em Steiner, vimos que esses elementos estão conectados com a mobilização do querer, da vontade. Isso é o que motiva o aprender.

Como a escola é uma proposta comunitária, ela eleva a Geografia a contextos mais amplos, extrapolando a sala de aula. Ela articula o ensino com a totalidade escolar, construída com a participação das famílias e dos/as próprios/as alunos/as. Existe, portanto, a Geografia da EMCM, que não se limita aos muros da escola, mas vai além, atua no nível municipal, lutando pela sua existência e por melhorias na qualidade socialmente referenciada do ensino público.

Mas existem desafios, todos eles partem do mesmo campo, que é a manutenção da pedagogia: a não existência da contratação de docentes com formação específica Waldorf; a falta de certas matérias, pois não fazem parte do currículo da prefeitura; materiais não fornecidos pelo poder público; articulação da gestão administrativa pública e a Waldorf; a pouca inserção dessa pedagogia na academia; seu desconhecimento por grande parte dos/as servidores/as da educação pública e a crítica feita por pessoas da própria pedagogia à presença da mesma em escolas geridas pelo Estado.

Diante então de uma experiência escolar tão bonita e inspiradora, nossa primeira ideia é pensar como isso pode se expandir na Educação Pública, mas a resposta não é simples, pois talvez novas iniciativas da Pedagogia Waldorf como essa já não sejam possíveis ao nível local. Em certos momentos do texto eu trouxe algumas ideias que perpassam esse ponto, mas não pude aprofundar, pois exigiria outras referências e muito mais tempo. O contexto histórico é outro, como uma das professoras entrevistadas nos disse. Hoje, talvez, para garantir que as escolas com pedagogias diferenciadas, através de seus projetos políticos pedagógicos, tenham autonomia garantida, como nos traz a LDB, precisemos de mudanças estruturais na

⁴⁸ Não queremos aqui dizer que temos que cair no viés utilitarista, pragmático e empiricista do conhecimento, mas sim, fazemos alusão ao sentido de uma teoria que tem a prática criativa como referência, que num movimento dialético, elas se perguntam sobre os seus lugares, suas lógicas (DEMO, 2006).

Educação. Pois, para que essas práticas pedagógicas diferenciadas aconteçam, seja nessa escola, como em outras⁴⁹, existe muito embate o tempo todo, muito trabalho docente não valorizado e não remunerado. Não precisa e não deve ser assim.

Uma das grandes riquezas que este trabalho encontrou foi a formação da/o professor/a Waldorf, mencionada várias vezes ao longo do texto. Todavia, foi apenas uma primeira aproximação. As características dessa formação podem ser pesquisadas em futuras investigações. Conversas entre a Pedagogia Waldorf e a escola pública, com as devidas mediações, com foco nas contribuições que essa pedagogia pode dar ao ensino em geral, também é uma pesquisa futura frutífera.

Muitos fios de reflexão surgiram neste trabalho, muitas coisas anunciadas, mas que não puderam ser aprofundadas, porque um trabalho acadêmico é assim, sempre um recorte da realidade, um ponto de vista. Tem seus limites e um ponto final. Porque o fim é sempre início de outro momento. Refletir é processo que não se finda, estamos continuamente educando e se autoeducando, nos diferentes espaços sociais.

⁴⁹ Como exemplos, temos a Escola Comunitária Municipal Vale de Luz, no mesmo município e que adota a mesma pedagogia; as escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e outras experiências pelo Brasil a fora.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M. P. **A internalização do conceito de gêneros discursivos por alunos de Letras**. In: V SIGET. Rio Grande do Sul, 2019.
- ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cad. de Pesq., (49). p. 51-54. Maio, 1984.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 119-138.
- BAITZ, Ricardo. **Implicação: um novo sedimento a se explorar na Geografia?** São Paulo: Boletim Paulista de Geografia N 84, p. 25-50, 2006.
- BELL, Hooks. Introdução; Abraçar a mudança: o ensino num mundo multicultural. In: **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- CANELLA, Atalia A. **Entrevista realizada online**. Entrevista concedida à Márcia Daiane Moraes dos Santos. Nova Friburgo, 15 de abril de 2020.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FADEL, Sabrina. **Vivências no processo de implantação da Pedagogia Waldorf na Rede Pública municipal de Ubá-MG**. 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.
- Fernandes, Mauro D. **O método clínico na medicina antroposófica e a clínica foniátrica: o homem em sua complexidade**. 2006. 253 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- FEWB. **Proposta Educacional Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 1998, 142p.
- _____. **Para a estruturação do ensino do 1º ao 8º ano nas Escolas Waldorf** - Rudolf Steiner. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 1999, 246p.
- FREIRE, Paulo. Capítulo 2. In: _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. p. 65-83.
- GOMES, Paulo C. C. Introdução; Imagem, imaginários, quadros para a imaginação geográfica. In: **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2017, p. 13- 21; 131-146.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf - Caminho para o ensino mais humano**. 12^a ed. São Paulo: Antroposófica, 1998. 247p.

MARTINS, Leandro E. (2013). **O ensino de Geografia na Escola Waldorf (palestra)**. In: Pedagogia Waldorf. São Paulo: FEWB, Periódico n 8, 2013.

MELONE, Talita A. N. **Entrevista realizada online**. Entrevista concedida à Márcia Daiane Moraes dos Santos. Nova Friburgo, 22 de abril de 2020.

MUTARELLI, Sandra R. K. **O querer, o sentir e o pensar de Rudolf Steiner na literatura para crianças e jovens: os atos da vontade**. 2014. 301 f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SALES, Márcea. **O ensino pela pesquisa: uma atitude necessária à formação do professor no ensino da Geografia**. 2004. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004.

SANTOS, Silvani R. dos. **O Ensino de Geografia na Pedagogia Waldorf**. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SERRER, Isadora B. **Pedagogia Waldorf e o Ensino de Geografia: Reflexões sobre o currículo e o método de ensino das escolas Waldorf**. Trabalho de Graduação Individual. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TARDIF, Maurice. **Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente**. In: Saberes docentes e formação profissional. Vozes: Petrópolis, RJ 11^a ed., 2000, p. 31-55.

STEINER, Rudolf. **A educação da Criança: segundo a Ciência Espiritual**. 5^a ed. São Paulo: Antroposófica, 2012, 53p.

_____. **O estudo geral do homem: uma base para a Pedagogia**. São Paulo: Antroposófica, 2016, 93p. A arte da educação; v. 1. (Palestras Antropológicas)

_____. **O estudo geral do homem: uma base para a Pedagogia**. São Paulo: Antroposófica, 2016, 189p. A arte da educação; v. 2. (Metodologia e Didática).

_____. **Teosofia: Introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino do humano**. 7^a. São Paulo: Antroposófica, 2004, 151p.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia (Orgs.). Itinerários de pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003; v. 1.

Documentos

BRASI, LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996**: Ministério da Educação. 2ª ed: 2018.

MEIRELES, Cecília. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Cecília Meireles**- PPP. Nova Friburgo, 2018.

Websites

FEWB. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/>. Consultado diversas vezes.

FRIBURGO, Nova. Prefeitura. Disponível em: <http://novafriburgo.rj.gov.br/>. Consultado em: 14/05/2020, às 14h10min.

FONSECA, Rosineia; SALLES, Rubens. **A Pedagogia Waldorf na escola pública**. Disponível em: <https://www.institutoruthsalles.com.br/category/projetos/projetos-realizados> . Consultado diversas vezes durante o 1º semestre de 2020.

IBGE. Cidades: Nova Friburgo. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-friburgo/historico>. Consultado em: 14/05/2020, às 13h48min.

LUZ, Ass. Vale de. Disponível em: <https://valedeluz.org.br/>. Consultado em: 10/05/2020, às 15h45min.

MEIRELES, E. M. C. Página oficial *facebook*. Consultado em: 25/07/20, às 15h 20 min.

SERRA, A Voz da Serra. Disponível em: <http://acervo.avozdaserra.com.br/colunas/historia-e-memoria/origem-de-nova-friburgo>. Consultado em: 14/05/2020, às 10h25min.

SETZER, Valdemar W. **A Pedagogia Waldorf: introdução**. Disponível em: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm>. Consultado em: 10/05/20, às 11h50min.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas

Gestão

Como foi a construção do PPP?

Como é a gestão de uma escola Waldorf pública?

Como é uma escola comunitária?

Como se dá a participação da família e da comunidade?

Comunidade e pais

Qual é a composição sociocultural da escola, quais são os desafios?

Como são os trabalhos em que as famílias ajudam (bazar, festas etc.)?

Dados da escola

Geral: atualização dos dados; atendimento a alunos/as com necessidades especiais; regimento escolar próprio; evasão, reprovação, recuperação, defasagem no aprendizado; desafios de disciplina do/a aluna, da família, quais encaminhamentos?

Quais são os projetos e programas em que a escola participa?

Como é a parceria com o setor privado para atender as necessidades que não são viabilizadas pela prefeitura?

Como é a adaptação para os exames externos?

Convênio

Como é o convênio?

Quais são as celebrações?

Quais os desafios?

Sobre a Associação Vale de Luz

Quais são os materiais e professores/as não contemplados na educação municipal?

Formação docente

Quais os avanços dados na contratação de professores/as Waldorf?

Como é o cotidiano dos profissionais com e sem formação Waldorf?

Quais são as práticas para se ampliar a formação Waldorf dos/as professores/as e demais funcionários?

Qual é a formação do corpo docente?

Gerais

Por que a pedagogia Waldorf ainda é pouco tratada no âmbito acadêmico, especialmente nos cursos de pedagogia e licenciaturas?

Ensino e Geografia

Como é o Ensino de Geografia?

Qual é o lugar da Geografia na pedagogia Waldorf?

Como as disciplinas específicas são tratadas?

Quais são os materiais didáticos? A escola usa o livro didático?

Como é a interdisciplinaridade?

Quem é o/a professor/a de classe?

Como são as aulas de época?

Como são as apresentações culturais, anuais?

Avaliação

Como é o processo avaliativo?

A avaliação do PPP tem sido feita?

ANEXOS

Anexo A - Quadro de distribuição de conteúdos: currículo Geografia

2.3.5.5..O Homem e Seu Espaço.

2.3.5.5.1 Relação anímica do Homem com o Mundo.

1º ano:

Vivência do espaço e seus processos através da abordagem sobre o sol, a lua, as estrelas, as estações do ano, pedras, plantas, animais e o homem.

2º ano:

As relações entre o homem e os reinos da natureza, através de contos da natureza e fábulas.

3º ano:

O homem vivendo no mundo e transformando-o.

O cultivo da terra: as profissões primordiais (mineiro, oleiro, pastor, carvoeiro, padreiro, lenhador, ferreiro, tecelão, carpinteiro...) e atividades práticas relacionadas.

2.3.5.5.2 Conhecendo a terra natal.

4º ano:

Com base nas vivências anteriores, enfoca-se agora o meio ambiente imediato em que a criança vive, para, em seguida, ampliar o seu conhecimento ao meio mediato.

A topografia é representada em mapas geográficos rudimentares em areia ou barro. Desenvolvimento histórico e atividades econômicas locais, meios de comunicação, de transporte, fornecimento de água, de eletricidade etc.

2.3.5.5.3 Geografia.

5º ano:

Regiões do Brasil: A vida e a atividade humana nas diferentes paisagens brasileiras considerando clima, relevo e vegetação; as atividades econômicas humanas (litoral, interior, montanhas, planalto, planície, contraste entre Norte e Sul.

Aprimoramento do desenho e uso de mapas.

6º ano:

A Terra como um todo: Forma e distribuição de continentes e oceanos; zonas climáticas (paisagens vegetais).

Substrato rochoso.

Regiões geológicas jovens e antigas.

As grandes cordilheiras (cruz das montanhas).
Os grandes vales tectônicos (falhas tectônicas).
Características das grandes bacias hidrográficas.
Polaridades entre as diferentes paisagens (floresta tropical – regiões polares, savanas, estepes, desertos).

A atividade do homem para a agricultura: apropriação dos espaços naturais para agricultura.

Riquezas naturais e relações comerciais.

Desenvolvimento e vias de transporte – rotas comerciais.

América: com esses conhecimentos adquiridos a geografia do continente americano pode ser abordado sob o ponto de vista das polaridades e formas de vida (observar a influência da água, ar, calor/luz, terra, nas diferentes regiões).

7º ano:

Europa – América do Norte.

Baseado nos estudos anteriores: a configuração de cada continente, as paisagens naturais e transformações pelas atividades humanas, raças, religiões e cultura humanas; atividades econômicas; grandes cidades.

8º ano:

Ásia, Oceania e África. Idem ao 7º ano.

Contrastes das culturas tradicionais; as riquezas das diferentes raças, culturas e religiões, inseridas nas diferentes paisagens.

O confronto desse mundo com o ocidente. (O professor pode escolher o caminho).

9º ano:

Astronomia: a Terra no universo.

Transformações na superfície e no interior da Terra.

Água, vento, gelo como processos geológicos:

Rochas sedimentares, fósseis e História da terra.

Vulcões, terremotos, rochas ígneas e metamórficas.

A formação das montanhas e a deriva dos continentes.

10º ano:

A dinâmica da Terra – a Terra como um organismo.

O campo magnético da Terra.

Estrutura da Terra e a tectônica das placas.

A atmosfera e o clima.

Relação entre o clima e paisagens vegetais: Ecossistemas da Terra.

Movimentos e ritmos dos oceanos.

(Os exemplos devem ser dados sobre o Brasil).

11º ano:

Formas de organização da economia da humanidade em seu processo histórico e atual. Bens econômicos e sua apropriação.

Anexo B – Ofício da EMCM para a Prefeitura de Nova Friburgo: contratação de professores/as com formação Waldorf



Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura Municipal de Nova Friburgo
Secretaria Municipal de Educação
Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles
Pedagogia Waldorf



Ofício nº 059/2018

De: E. Waldorf M. Cecília Meireles

Para: Secretaria de Educação

Assunto: Legalização da contratação de professores com formação Waldorf.

Nova Friburgo, 22 de novembro de 2018.

Caro Sro. Renato Satyro,

Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, iniciamos nossas atividades dentro da Rede Municipal de Educação, em agosto de 2000 oferecendo às crianças da comunidade, 5 salas do maternal ao 3º período e 8 salas do 1º ao 8º ano do fundamental.

No ano de 2015 através do ofício nº047/2010 que foi enviado a SME em solicitação da progressão do 8º um dos desafios para “ampliação da oferta pedagógica consistia na formação específica do corpo docente e abertura de novas vagas via poder público.”

A Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles, é uma instituição apoiada pela Associação Pedagógica Cecília Meireles e conveniada à Secretaria Municipal de Educação. Possui em seu convênio a garantia de atuar pedagogicamente através da Pedagogia Waldorf, tendo assim a sua autonomia pedagógica.

Após a atualização do nosso convênio em 2016 com a Prefeitura Municipal de Nova Friburgo, e tendo logrado êxito no pedido da expansão para o 8º ano em 2017. E seguindo os nossos desafios em garantir e apoiar a pedagogia Waldorf, consonantes com a comunidade de pais e mães e com o apoio da Associação Pedagógica Cecília Meireles, viemos através deste pleitear vias de buscar a contratação de profissionais com a formação Waldorf em nossa unidade escolar.

Com base nas seguintes diretrizes legais. Presentes no **Art. 206 da Constituição Federal de 1988** o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

E de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - **Lei 8069/90**

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Parágrafo Único - É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Lei de Diretrizes e Bases **LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** (Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional)

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas

Também com o respaldo legal previsto na **LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

No **Art. 62-A.** A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Que nos garante a Formação Continuada dos profissionais dentro desta unidade escolar de ensino.

Conforme previsto nas leis anteriormente citadas, paralelos ao poder público solicitamos através da Câmara Municipal e da Secretaria de Educação da cidade de Nova Friburgo o apoio legal para a viabilização da contratação de profissionais com a formação específica dentro da pedagogia Waldorf, bem como também a possibilidade dos mesmo iniciarem esta formação.

Por ser uma instituição pública de ensino, a contratação destes profissionais far-se-á prioritariamente através de concurso público. Nesta cidade o último concurso público para profissionais da educação foi no ano de 2016. Considerando que ainda não houve a convocação completa deste edital/2016 e que a formação desses profissionais não contempla nossa autonomia pedagógica que é prevista nas leis supracitadas. Para garantir a realocação dos profissionais concursados, nossa unidade escolar preenche a matrícula destes profissionais sem a formação Waldorf necessária.

Para solucionar esta questão de nível de formação, solicitamos às entidades legais citadas:

- A) Abrir possibilidade legal para **Concurso Público** de profissionais de educação com a especificação em pedagogias diferenciadas, visando inicialmente a Pedagogia Waldorf nas seguintes unidades: E.

Waldorf Municipal Cecília Meireles; E. Municipal Associativa Vale de Luz; e Pedagogia da Alternância na unidade IBELGA CM CEFFA - Rei Alberto I (em Salinas); e posteriormente em futuras iniciativas públicas com o mesmo interesse pedagógico.

- B) Tendo em vista o tempo e recursos demandados para edital de concurso público sugerimos, também respaldados pela lei a **Contratação Temporária** (lei municipal nº 4.639/2018), de profissionais com formação especializada em Pedagogia Waldorf (concluída ou em curso) para suprir esta demanda “visando a formação de cadastro para a contratação de excepcional interesse público de profissionais para atuar nesta unidade”, Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles, e outras unidades que se enquadrem neste perfil.

Encaminhamos em anexo uma minuta de Contratação Temporária que trata dos termos acima.

C) O **Termo de Compromisso**; trata-se de um documento no qual o professor ao se matricular nesta unidade de ensino toma ciência que a mesma aplica a Pedagogia Waldorf e se compromete a observar as obrigações específicas desta pedagogia, inclusive a formação continuada internamente com tutorias vindas de profissionais externos e/ou pessoas capacitadas da Escola sobre o trabalho com a Pedagogia Waldorf. E/ou externamente através de seminários em Instituições licenciadas pela Federação de Escolas Waldorf no Brasil (FEWB).

Segue em anexo este documento para apreciação e aprovação.

Todo projeto nasce e é discutido dentro da comunidade pelo Conselho Escolar e recebe o apoio da Associação Pedagógica Cecília Meireles (APCM). Essa estrutura é o que chamamos de trimembração “tripé de sustentação” que envolve professores x famílias x associação apoiadora dentro de uma Escola Waldorf federada. Está trimembração é um dos fatores que garante o bem estar das crianças e o desenvolvimento humano e social que solidifica nossos laços como sociedade.

Nesse interim anexamos uma **Moção de Apoio** contendo as assinaturas colhidas com o intuito de viabilizar nossos desejos como comunidade aqui expressos.

Confiantes do apoio da Secretaria Municipal de Educação que executa as determinações desta Câmara Municipal de Vereadores de Nova Friburgo, para que juntos possamos dar este passo que vai ao encontro do anseio do interesse público escolar, nos despedimos.

Atenciosamente,

Grupo Diretor da Escola Municipal Cecília Meireles e Associação Pedagógica Cecília Meireles.