Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A disciplina de Geografia no contexto do Ensino Médio de Escolas Waldorf

Miguel José Garcia Martins de Oliveira

São Paulo

2021

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A disciplina de Geografia no contexto do Ensino Médio de Escolas Waldorf

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientação: Prof.^a Dr.^a Núria Hanglei Cacete.

Miguel José Garcia Martins de Oliveira

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Gd	<p>Garcia Martins de Oliveira, Miguel José</p> <p>A disciplina de Geografia no contexto do Ensino Médio de Escolas Waldorf / Miguel José Garcia Martins de Oliveira; orientadora Núria Hanglei Cacete. -- São Paulo, 2021.</p> <p>118 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.</p> <p>1. Pedagogia Waldorf. 2. Geografia. 3. Currículo. 4. Ensino Médio. I. Hanglei Cacete, Núria , orient. II. Título.</p>
----	---

OLIVEIRA, Miguel José Garcia Martins de. **A disciplina de Geografia no contexto do Ensino Médio de Escolas Waldorf**. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2021.

Aprovado em: ____/____/____

Membros da Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof^a. Dr^a: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof^a. Dr^a: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Agradecimentos

À professora Núria, por toda a disponibilidade e atenção que ela dedicou a mim ao longo desse processo. Dedicar uma parte do seu próprio tempo para o auxílio do crescimento do outro é algo que dá um sentido formativo e existencial para a prática docente que, acredito eu, ainda é insubstituível.

Aos colegas Rafael, Vladimir, Débora, Igor e demais integrantes e ex-integrantes do grupo de orientandos e orientandas das professoras Núria e Dislaine, com quem eu estabeleci as mais profícuas trocas em minha pós-graduação.

A todos os professores e professoras da Escola Waldorf São Paulo. Em especial, agradeço a Adalberto, Cristiano, Diego e Patrícia. Mais do que colegas e amigos, eles são motivo de inspiração pessoal e profissional. Sou grato, também, pela confiança e apoio que eles sempre me forneceram, bem como pelas conversas, discussões e brincadeiras. Se hoje os meus universos profissional e social se misturam, vocês têm a maior dose de responsabilidade nisso.

A todos os meus alunos e alunas, sem exceção. Aprendo muito mais com eles e elas do que ensino, e minha realização profissional é fruto desse contato sempre rico e caloroso.

A todos os meus colegas, amigos, amigas e “senseis” da Associação Pesquisa de Aikido. Essa prática, coletiva por excelência, já se tornou parte fundamental do que sou hoje e devo isso a essas pessoas.

À minha família, especialmente minha mãe e meu pai, que me deram toda a estrutura sentimental, educacional e financeira que lhes foi possível, bem como todo o apoio para as minhas decisões – inclusive a de me tornar geógrafo e professor. Quero, um dia, ser um pai tão bom para os meus filhos quanto eles foram para mim.

Agradeço à Mariana por aceitar trilhar o seu caminho ao meu lado. A vida ganha outro significado com ela, e eu me torno uma pessoa melhor por sua causa.

“Nesse dia os vizinhos piedosos levarão aquela lama que deixou de viver, dentro dum caixão pro cemitério de Santo Amaro, onde ela seguirá as etapas do verme e da flor. Etapas demasiado poéticas, cheias duma poesia que o mangue não comportaria. Parte-se aparentemente, neste dia, o ciclo do caranguejo, mas os parentes que ficam, derramam caridosos as suas lágrimas no mangue para alimentar a lama que alimenta o ciclo do caranguejo”

Josué de Castro – O Ciclo do Caranguejo

OLIVEIRA, Miguel José Garcia Martins de. **A disciplina de Geografia no contexto do Ensino Médio de Escolas Waldorf**. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2021.

Resumo

Este trabalho tem como principal objeto de investigação as particularidades que caracterizam a Pedagogia Waldorf para, em seguida, analisar a forma como elas se realizam no ensino da disciplina de Geografia ao longo dos anos do Ensino Médio. Com tal intento, esta pesquisa começa com um resgate histórico que situa a criação da Pedagogia Waldorf em 1919 pelo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) em um contexto de intensas transformações e revoluções sociais, científicas, filosóficas e pedagógicas, e, em seguida, busca compreender a vinda desse sistema pedagógico para o Brasil na década de 50 e maior expansão a partir dos anos 90. Em seguida, a investigação segue com a exploração de alguns dos principais elementos que caracterizam a Pedagogia Waldorf a partir da análise do ensino por meio de faixas etárias – os chamados *setênios* –; a busca de uma formação integral do estudante a partir dos âmbitos do *pensar, sentir e querer*; e a concepção de *currículo* que embasa a pedagogia. Em um terceiro momento, a disciplina de Geografia dentro da Pedagogia Waldorf é estudada por meio das indicações curriculares e metodológicas, especialmente nos anos do Ensino Médio, e pela maneira como ela se insere dentro de um modelo de *aula de ciências* desse sistema pedagógico. Por fim, a maneira como teoria e prática sobre a Pedagogia Waldorf se realiza por meio das aulas de Geografia no Ensino Médio é explorada por meio de entrevistas e relato de professores que atuam ou já atuaram com essa disciplina nesse modelo pedagógico.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf; geografia; currículo; ensino médio.

OLIVEIRA, Miguel José Garcia Martins de. **The discipline of Geography in the context of Waldorf Schools High School.** Master's dissertation presented to the graduate program in Education at the Faculty of Education of the University of São Paulo (Brasil). 2021.

Abstract

This work has as its main object of investigation the particularities that characterize Waldorf Pedagogy to, then, analyze the way they are carried out in the teaching of the discipline of Geography throughout the years of High School. With this intent, this research begins with a historical rescue that situates the creation of Waldorf Education in 1919 by the Austrian Rudolf Steiner (1861-1925) in a context of intense social, scientific, philosophical and pedagogical transformations and revolutions, and then seeks to understand the coming of this pedagogical system to Brazil in the 1950s and further expansion from the 1990s. Then, the investigation continues with the exploration of some of the main elements that characterize Waldorf Education from the analysis of teaching through age groups - the so-called *seven-years stages* -; the search for a comprehensive education of the student from the spheres of *thinking, feeling* and *wanting*; and the *curriculum* design that underlies pedagogy. In a third moment, the discipline of Geography within Waldorf Pedagogy is studied by means of curricular and methodological indications, especially in the years of High School, and how it fits into a model of *science class* of this pedagogical system. Finally, the way in which theory and practice about Waldorf Pedagogy takes place through Geography classes in High School is explored through interviews and reports from teachers who work or have worked with this discipline in this pedagogical model.

Keywords: Waldorf Pedagogy; geography; curriculum; high school.

Sumário

Introdução	19
Capítulo 1 – A história da pedagogia Waldorf	25
1.1 – O contexto	25
1.1.1 – As Ideias e a Educação no início do século XX	27
1.2 – Rudolf Steiner e a Antroposofia	30
1.3 – A Pedagogia Waldorf	34
Capítulo 2 – Elementos caracterizantes da Pedagogia Waldorf	39
2.1 – O ensino conforme faixas etárias: os <i>setênios</i>	39
2.1.1– O primeiro <i>setênio</i> – 0 aos 7 anos	41
2.1.2 – O segundo <i>setênio</i> – 7 aos 14 anos	42
2.1.3– O terceiro <i>setênio</i> – 14 aos 21 anos	43
2.2 – O pensar, sentir e querer	45
2.3 – O currículo Waldorf	48
2.3.1– O Ensino em “épocas”	50
2.3.2– O currículo vertical e o currículo horizontal	51
Capítulo 3 – O Ensino de Ciências e a Geografia no currículo Waldorf	53
3.1 – A estrutura da aula de ciências	54
3.1.1 - As três etapas de uma aula de ciências	61
3.2 – O Ensino de Geografia	62
3.2.1 Propostas curriculares de Geografia para o Ensino Médio	64
Capítulo 4 – A percepção de docentes de Geografia de EW	75
4.1 Primeira entrevista – J.V.	76
4.2 Segunda entrevista – N.R.	83
4.3 Terceira entrevista – L.B.	91
4.4 Meu relato pessoal	97
4.5 Aproximações e distanciamentos entre as entrevistas	102
Considerações Finais	107
Referências	110
ANEXO 1 - Horário Semanal do Ensino Médio da Escola Waldorf São Paulo	114
ANEXO 2 – Calendário de épocas do 1º Semestre da Escola Waldorf São Paulo	115
ANEXO 3 – Calendário de épocas do 2º Semestre da Escola Waldorf São Paulo	116
ANEXO 4 - Roteiro de perguntas	117

Lista de figuras e fotografias

Figura 1 - Rudolf Steiner em 1917, aos 56 anos de idade	30
Figura 2 - Primeira escola Waldorf, fundada em 1919 na cidade de Stuttgart, Alemanha.	35
Figura 3 - Capa do caderno de uma aluna do 12º ano, com customização da própria aluna....	56
Figura 4 - Caderno de Geografia de aluna do 12º ano encapado com papel preto.....	57
Figura 5 - Anotações no caderno de Geografia de uma aluna de 10º ano em aula sobre climatologia	58
Figura 6 - Ilustrações em caderno de Geografia de aluna do 9º ano	59
Figura 7 - Atividades em um caderno de Geografia de aluna do 12º ano.	60
Figura 8 - Página de caderno de aluna do 9º ano, com colagens exemplificando a "Estrutura interna do Planeta Terra".	66
Figura 9 - Página de caderno de aluno de 10º ano, com conteúdo de "Climatologia".	68
Figura 10 - Página de caderno de aluno de 11º ano, com conteúdo de "Geografia Econômica e Urbana".....	70
Figura 11 - Página de caderno de aluno de 12º ano, com conteúdo de "Geopolítica".	72

Lista de abreviaturas e siglas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EW- Escola Waldorf

FFLCH - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

LDB/96 - Lei de Diretrizes e bases da Educação de 1996

MEC - Ministério da Educação

NHE - Natureza, Homem e Economia

PW - Pedagogia Waldorf

SP- São Paulo

USP - Universidade de São Paulo

UNESP - Universidade Estadual Paulista

Introdução

Esta pesquisa tem como principal objeto de investigação a Pedagogia Waldorf (PW) e, mais especificamente, a sua realização por meio do ensino da disciplina de Geografia nos anos do Ensino Médio das Escolas Waldorf (EWs) do estado de São Paulo. O interesse por esse objeto possui fundamentos biográficos e profissionais de minha trajetória de vida que serão explorados a seguir.

Ao longo de minha formação no Ensino Básico, estudei em uma única escola particular e dita “tradicional” até a 8ª série do Ensino Fundamental – hoje chamada de 9º ano. Como esse era o ano final daquela escola, eu tive de escolher uma nova instituição para completar os meus estudos básicos, e foi assim, por indicação de uma amiga da família, que conheci a PW na virada dos anos de 2005 e 2006. Foi em uma EW que eu, então, estudei os três anos do meu Ensino Médio¹, na qual me formei em 2008.

Após a minha formação básica, eu ainda estudei por um ano em um *cursinho preparatório* para o vestibular antes de ingressar na universidade e, em 2010, ingressei no curso de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Lá, estudei entre os anos de 2010 e 2015, obtendo o título de bacharel e licenciado.

Ao longo da maior parte de minha graduação, os estágios profissionais que exerci não foram realizados na área da educação, de forma que eu me mantive afastado desse universo durante os cinco anos de minha trajetória acadêmica. Foi apenas em 2014 que, motivado por questões de ordem pessoal, profissional e existencial, decidi por experimentar a docência. Naquele mesmo ano, consegui uma vaga para estagiar em uma EW, a mesma onde eu havia estudado. Em 2015, no ano seguinte, eu fui efetivado como professor de Geografia do Ensino Médio daquela escola.

Naquele momento, passei a buscar por referências para a minha formação como docente, tanto por meio das reflexões e teorias apresentadas no meu curso de licenciatura, quanto dentro dos próprios referenciais da PW que norteiam a escola onde até hoje eu leciono. E foi então que

¹ Alguns detalhes sobre essa experiência eu desenvolvo mais no Capítulo 4 desta dissertação.

eu percebi, também, a dificuldade de diálogo entre as discussões pedagógicas da academia e o que era produzido dentro da “bolha Waldorf”.

Apesar de ser uma pedagogia já consolidada no mundo, com mais de 1000 escolas em 69 países², e apesar de um expressivo crescimento da PW no Brasil nas últimas décadas³ em termos percentuais, os números absolutos ainda demonstram que são pouquíssimas as EWs em nosso complexo sistema de ensino, especialmente no público. Muitas são as explicações para esse fenômeno, mas aqui defende-se que uma das razões é justamente o isolamento acadêmico da própria comunidade antropológica.

Um grande número de pesquisas, trabalhos, investigações e congressos são realizados periodicamente por e para professores Waldorf. Acontece que o grosso desse material é feito em ambientes outros que não o da Universidade, restringindo os resultados dessas discussões aos próprios membros da comunidade.

Uma situação exemplar desse argumento pode ser observada com uma rápida consulta ao sistema integrado de bibliotecas da Universidade de São Paulo, o Banco de Dados Bibliográficos da USP – DEDALUS ou ao sistema de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Ao se fazer uma busca no primeiro sistema, usando apenas o termo “Waldorf”, e restringindo os resultados para a exibição de somente as “teses” – ou seja, excluindo produções como livros, revistas e artigos – depositadas nas bibliotecas da USP, obtém-se um resultado de somente 16 produções dessa natureza. Deve-se levar em consideração que, apesar do termo Waldorf constar em todas essas teses, nem todas têm a Pedagogia como objeto de análise ou investigação (uma, por exemplo, é sobre meios de comunicação e publicidade na infância). Já na plataforma da CAPES, que reúne as bibliotecas acadêmicas de diversas universidades, a busca pelo termo “Waldorf” revelou 86 ocorrências em todo o país, sendo que aproximadamente metade, apenas, pertence às áreas de concentração de “Educação” ou “Ensino”. Ao passo que o crescimento da Pedagogia nas últimas décadas em diversos países é

² Informação obtida em “Waldorf World List”, organizado pelo *Directory of Waldorf and Rudolf Steiner Schools, Kindergartens and Teacher Training Centers worldwide* [Diretório das Waldorfs e Escolas Rudolf Steiner, Jardins de Infância e Centros de Treinamento de Professores pelo mundo]. Disponível em: https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

³ **O Movimento das EW no Brasil e no Mundo.** Disponível em: <http://www.sab.org.br/fewb/>. Acesso em: 03 jun. 2019. Como a Pedagogia Waldorf não é uma rede centralizada e não há restrições às escolas que queiram adotar os seus pressupostos teórico-metodológicos integral ou parcialmente, torna-se impossível mapear quantas escolas possuem algum grau de inspiração nessa pedagogia. Sendo assim, nesta pesquisa serão consideradas apenas as escolas que integram a FEWB, organização que possui critérios exigentes de adequação da escola à pedagogia para o ingresso desta em tal federação. É preciso salientar que também existem EW não federadas, além de outras em processo de federação.

bastante expressivo, entendo que o número de pesquisas acadêmicas na área é bastante insuficiente.

Se a PW é ou não um método viável e interessante, cabe aos professores, direção, pais, alunos e toda a comunidade escolar decidirem em cada contexto. Mas uma produção acadêmica sólida com certeza contribui para divulgar e embasar possíveis posicionamentos sobre essa questão. Sendo assim, essa pesquisa se propôs a trazer, mais uma vez, para o ambiente universitário a reflexão sobre a PW. Não se trata aqui de uma apologia cega a um método que é, como todos os outros, passível de críticas, atualizações e reconstruções. É, antes de mais nada, uma exposição de alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundam essa prática em especial, para que ela possa ser analisada, questionada e debatida pelos pares pesquisadores e educadores.

A disciplina de Geografia, que aqui também será analisada, é um recorte escolhido para ilustrar a reflexão proposta. Os subsídios que ela poderá fornecer revelam as especificidades dessa disciplina no contexto da PW, mas também revelam o papel do ensino de uma disciplina científica dentro desse currículo. A escolha dessa disciplina em especial, portanto, deve-se mais à minha própria história de formação e atuação, do que por alguma característica intrínseca à Geografia, apesar do papel de destaque que Steiner (2009, p. 63) confere diversas vezes à disciplina, quando, por exemplo, afirma que:

[...] quando nós enxergamos o ser humano que conclui, que está ativo; quando enxergamos como ele está inserido no mundo todo, não se liberta 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. [...]. Em outras palavras: nós levamos o ser humano a uma consolidação em si mesmo precisamente ao exercitar o geográfico de modo bem vivo [...].

O mesmo vale para o recorte do Ensino Médio. Ele guarda também as suas especificidades, mas é também igualmente revelador de princípios básicos da pedagogia que poderiam ser ilustrados ao se analisar outro segmento (Educação Infantil, Ensino Fundamental, etc.).

Com isso, o objetivo maior desta dissertação é compreender a forma como se apresenta a PW, desde a sua elaboração original, em 1919, passando por alguns de seus divulgadores, até a forma como ela se realiza na prática, utilizando como recorte analítico a

disciplina de Geografia no Ensino Médio de EWs. Para tanto, o trabalho vai seguir a seguinte estrutura:

- No primeiro capítulo, apresenta-se a história da criação da PW no início do século XX, na Europa, por meio de seu idealizador, o austríaco Rudolf Steiner. Tal resgate histórico é feito em uma perspectiva contextualizada sobre o que acontecia na Europa e nas investigações sobre *educação* desse período.
- O segundo capítulo investiga algumas das particularidades que caracterizam a PW, com destaque para o *ensino por idades*; a “trimemoração” do ensino por meio dos âmbitos do *pensar, sentir e querer*; e as características de um *currículo Waldorf*.
- O terceiro capítulo aprofunda o papel da disciplina de Geografia dentro do currículo Waldorf e dentro de um modelo de *ensino de ciências* próprio dessa pedagogia.
- O quarto capítulo busca confrontar a teoria sobre a PW com a sua prática cotidiana, especialmente no ensino de Geografia. Dessa forma, foram realizadas três entrevistas com professores dessa disciplina de diferentes EWs do estado de São Paulo. Além disso, realizou-se também um relato pessoal de minha própria experiência profissional e pessoal para tentar encontrar, nesses depoimentos, elementos comuns que revelassem subsídios para os objetivos desta pesquisa.
- Em um último momento da dissertação, apresentam-se algumas considerações e apontamentos para o debate aqui proposto.

É importante ressaltar, também, que aqui foram suprimidos, intencionalmente, referências de ordem religiosa, esotérica ou exotérica. Ciente do risco de descaracterização de parte daquilo que embasa a PW⁴, optou-se por não trazer essas referências por um duplo motivo: primeiro, porque a Universidade trabalha com uma produção essencialmente científica. Logo, a produção ali feita deve ser capaz fazê-la seguindo os mesmos termos para um profícuo diálogo.

Outro motivo para não explorar os fundamentos religiosos/espirituais presentes em parte dos fundamentos anteriores à PW é a tese de que tal sistema pedagógico é capaz de se sustentar e se legitimar de maneira independente a essas crenças. Ora, existem EWs em dezenas de países, nos mais diversos contextos sociais, culturais e religiosos. Há escolas dessa pedagogia em todos

⁴ A PW é herdeira de um sistema filosófico-científico-religioso chamado *Antroposofia*. Tal sistema, também elaborado por Rudolf Steiner – o idealizador da PW – carrega elementos de uma tradição cristã esotérica, como será mais desenvolvido no primeiro capítulo desta dissertação.

os continentes e até em território palestino. Além disso, existem muitos professores que lecionam há anos na PW e que não compartilham parcialmente ou totalmente das crenças antroposóficas, ainda que vejam um sentido na formação que ali é oferecida. Sendo assim, acredito que a supressão dos debates de ordem religiosa é uma maneira de ampliar o diálogo dos pressupostos teóricos e metodológicos dessa pedagogia para além de seus próprios muros.

Por fim, antes de concluir esta introdução, três apontamentos precisam ser feitos, dois de ordem terminológica e um de ordem conceitual:

- O termo “Waldorf” ora irá aparecer como substantivo próprio, ora irá adjetivar outras palavras – por exemplo: professor *Waldorf*, currículo *Waldorf*, EW etc. Tal uso acontece porque tais termos, quando inseridos no universo da PW, carregam significados e implicações que não se esgotam naquilo que será apresentado nesta dissertação. Assim, essa adjetivação é uma forma de indicar a abrangência das características dessa pedagogia por meio de seus agentes e símbolos.
- Toda a investigação sobre o Ensino Médio nesta dissertação irá incluir, também, o 9º ano do Ensino Básico. Apesar de, formalmente e oficialmente, ele ser considerado como parte do Ensino Fundamental II, toda a proposta teórico-metodológica da PW inclui esse ano no segmento seguinte. Isso, como será explorado mais adiante nesta dissertação, deve-se a uma questão etária dos alunos segundo os pressupostos da pedagogia. Sendo assim, para manter a coerência com a bibliografia utilizada, e com o que é praticado nas EWs, o 9º será considerado, aqui, como Ensino Médio.
- Outro aspecto que é comum na bibliografia sobre a PW e, inclusive, na prática desse ensino, é o uso de uma outra nomenclatura para designar as séries do *Ensino Médio*. Dessa forma, também por uma questão de coerência prática e epistemológica, os anos do ensino médio serão chamados de 9ª ano, 10º ano, 11º ano e, 12º ano para se referirem, respectivamente, ao 9º ano e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Capítulo 1 – A história da PW

Este capítulo apresenta uma contextualização e um histórico da criação da PW por Rudolf Steiner. Para tanto, o capítulo inicia-se com uma breve descrição do panorama histórico, político e social da Europa, especialmente à luz das contribuições de Hobsbawm (1977; 1982; 1988) e Munhoz Jr (2013). Essa contextualização é fruto da necessidade de se entender o panorama no qual estava inserido Rudolf Steiner e que, com certeza, influenciou a sua produção intelectual.

Em seguida, o enfoque é dado no que se estava formulando a respeito do pensamento pedagógico no fim do século XIX e começo do século XX, para, posteriormente, entender o espaço que ocupa a PW nesse contexto. Para isso, a pesquisa apresenta-se com base em Gadotti (1999) e Libâneo (2006).

O passo seguinte – e fundamental para dar um sentido ao percurso traçado neste capítulo – é uma breve biografia do próprio Rudolf Steiner, baseada em sua própria autobiografia (STEINER, 2016b) e no estudo feito por Hemleben (1989).

Por fim, a própria história da PW é explorada, desde a inauguração da primeira escola dessa linha, em 1919, e com especial destaque para o caminho que a mesma pedagogia vem trilhando no Brasil desde 1954.

1.1 – O contexto

Parece de fundamental importância uma contextualização do cenário de onde e quando nasce a PW, afinal nada acontece que não esteja inserido – e influenciado – por um contexto espacial, temporal e social. Sendo assim, para entender parte de sua criação no ano de 1919, em Stuttgart, na Alemanha, é também necessário entender um pouco do que se passava no país e no restante do continente europeu.

Rudolf Steiner, criador da PW nasceu, cresceu e se formou em meados da segunda metade do século XIX, como expõe-se mais adiante. Isso significa que ele viveu um período de intensas transformações sociais e políticas no cenário europeu. Não é à toa que o historiador Eric Hobsbawm denomina como “Era das Revoluções”, “Era do Capital” e “Era dos Impérios” os períodos compreendidos entre 1789 e 1848; 1848 e 1875; e 1875 e 1914, respectivamente,

dada as importantes transformações que a Europa – assim como o restante do mundo – sofreram ao longo de pouco mais de um século.

Desde o século XV, havia, na Europa, uma disputa de poder entre as monarquias e a classe burguesa de seus respectivos territórios. Tal tensão chegou ao seu ápice no fim do século XVIII com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial Inglesa, como assinala Munhoz Jr. (2013, p. 38):

Quando chegou o século XVIII, o enfrentamento entre nobreza e burguesia estava no ápice: na Inglaterra os burgueses promoveram a Revolução Industrial, inaugurando uma nova etapa do Capitalismo (industrial); na França, a burguesia faz uma Revolução político-ideológica, destronando o rei Luís XVI e tomando o poder.

É o que Hobsbawn (1982, p. 17) chama de “o triunfo global do capitalismo”. Mas essa ascensão da burguesia sobre a monarquia e o advento do capitalismo não foi nem de longe um processo tranquilo e pacífico. Hobsbawn (ibidem, p. 18) acrescenta que

Atrás dos ideólogos políticos burgueses estavam as massas, prontas para transformar revoluções moderadamente liberais em revoluções sociais. Por baixo e em volta dos empresários capitalistas, os "pobres proletários", descontentes e sem lugar, que agitavam e se insurgiam. Os anos de 1830 e 1840 foram uma era de crises, cuja saída apenas os otimistas ousavam predizer.

Paralelamente, uma “disputa mundial por riquezas e poder” motivou uma corrida industrial e armamentista pela Europa. Estas, por sua vez, motivaram o neocolonialismo europeu e a partilha da África e da Ásia (MUNHOZ JR., 2013, p. 38). Além disso,

O sentimento de nacionalismo também era algo que movimentou os povos no final do século XIX: o pangermanismo e a unificação da Alemanha, o revanchismo francês, o pan-eslavismo russo, a unificação da Itália e a ideia de resgatar a glória romana, os ingleses e sua hegemonia, além de novas potências que correram por fora, como os Estados Unidos da América e o Japão (Ibidem, p. 38).

Todo esse conturbado contexto social, bélico e econômico era ainda mais tensionado por frágeis fronteiras nacionais, reflexo da recém formação de muitos dos Estados Nacionais europeus. O próprio Império Alemão, importante referência para este trabalho, só havia sido unificado em 1871, sob domínio de Guilherme da Alemanha (1797-1888) e do primeiro ministro Otto Von Bismarck (1815-1898). Paralelamente, o império Austro-Húngaro, vizinho

da Alemanha, também havia sido estabelecido em 1867 sob o reinado de Francisco José I (1848-1916). Dessa maneira, além de territórios, os Estados lutavam pela formação das identidades nacionais, culturais e linguísticas de seus respectivos povos.

A paz nessa conjuntura era mantida por um frágil equilíbrio proporcionado por alianças entre os Estados, o que foi mantido até o assassinato do arquiduque austríaco Franz Ferdinand. Com isso, estava estabelecido o cenário de instabilidade que culminou com a I Guerra Mundial, em 1914.

A I Guerra foi a grande ruptura histórica que marcou o fim do “longo século XIX” (HOBSBAWN, 1988, p. 23). Nela, capitalismo e guerra descobriram uma relação de intimidade. Dessa maneira,

Foi algo nunca visto na Europa (e no mundo), todos os avanços industriais técnico-científicos da época foram usados na guerra: os submarinos, os novos capacetes, os prodigiosos aviões, além de armas químicas e biológicas. [...] Ainda em 1917 os bolcheviques tomaram o poder em Moscou e criaram a União Soviética, com um banho de sangue que perduraria por parte do século. [...] O ser humano perdera seu valor, a vida humana ficara em segundo plano quando as disputas políticas se acirravam. O que levou a humanidade a esse colapso social no início do século XX? (MUNHOZ JR., 2013, p. 39).

Os prejuízos, porém, foram incontáveis.

Depois da guerra, todos assistiram pasmos os seus resultados: lavouras queimadas, cidades em ruínas, economias falidas, indústrias desmanteladas, bancos na bancarrota, homens enlouquecidos pelo terror da guerra, além de muitos mutilados e cerca de vinte milhões de mortos (Ibidem. p. 39).

E foi justamente em 1919, ano do fim da I Guerra Mundial, e nesse cenário contraditório de destruição e reconstrução do continente, dos Estados, das identidades e da concepção de ser humano, que foi inaugurada a primeira Escola Waldorf. Mas, antes de elaborar a história dessa concepção pedagógica em particular, faz-se necessário entender o que se passava nos planos filosófico e, especificamente, pedagógico da época.

1.1.1 – As Ideias e a Educação no início do século XX

A Educação, nesse contexto, era uma grande herdeira da Revolução Francesa e do Iluminismo que vinham transformando a sociedade e suas instituições desde o fim do século XVIII. O pensamento pedagógico foi influenciado, então, por pensadores como Rousseau (1712 – 1778) e Condorcet (1743 – 1794) que estudavam a criança em sua própria constituição, diferenciando-a do adulto que, até então, era tomado como referência universal (GADOTTI, 1999). O Iluminismo foi, também, o marco que inaugurou a educação em massa, de responsabilidade do Estado e acessível a todos.

Outros dois marcos que influenciavam diretamente a educação do século XX foram as doutrinas positivistas e marxistas de meados do século XIX – ambas reações ao pensamento iluminista, porém opostas em termos ideológicos. Enquanto o positivismo de Augusto Comte (1798 – 1857) elevava as ciências como caminho para o desenvolvimento do homem e da sociedade, o marxismo propunha uma tomada de consciência crítica por parte do proletariado, baseada em uma concepção materialista histórico-dialética. As duas concepções também tiveram reflexos na Filosofia da Educação de sua época, por meio de teóricos como Spencer (1820 – 1903) e Durkheim (1858 – 1917), no caso da filosofia positivista, e Lênin e Gramsci no caso da filosofia marxista (GADOTTI, 1999).

Todos esses referenciais teóricos e filosóficos que, somados a uma Europa recém desestabilizada pela I Guerra Mundial, prepararam um complexo contexto pedagógico para o início do século XX. É nesse período que nasce a maior reformulação sobre a Criança e sobre a Educação do começo desse século, a *Escola Nova*. Esse movimento propunha que “a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança” (GADOTTI, 1999, p. 142). De acordo com o movimento escolanovista, Segundo Libâneo (2006, p. 22), a tendência da escola nova

[...] acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para adaptação ao meio. A educação é vida presente e parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valoriza a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento); a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo.

O movimento da Escola Nova também foi bastante influente na educação brasileira. Trazido ao país por Rui Barbosa (1849 – 1923), o movimento ganhou a adesão de importantes pedagogos nacionais, tais como Lourenço Filho (1897 – 1970) e Anísio Teixeira (1900 – 1971).

Dando continuidade a essa concepção escolanovista que colocava a criança como centro da preocupação pedagógica, destacam-se alguns dos mais importantes educadores, pedagogos e pensadores da educação e dos processos de aprendizagem do século XX. Entre eles, estão John Dewey (1859 – 1952), que afirmava que o ensino acontece por meio da ação, ao invés da simples instrução, e que deve ter um caráter pragmático e instrumental; Maria Montessori (1870 – 1952) que explorava o ensino e aprendizagem por meio de atividades práticas e lúdicas; Jean Piaget (1896 – 1980) que estudou o desenvolvimento da criança e se empenhou por uma *pedagogia experimental* que daria um significado prático e profundo para os aprendizados do aluno; e Lev Vygotsky (1896 – 1934), que também se debruçou sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, relacionando-os com o meio social em que o indivíduo vive.

1.2 – Rudolf Steiner e a Antroposofia

Figura 1 - Rudolf Steiner em 1917, aos 56 anos de idade

Fonte: Rudolf Steiner Archive. Disponível em:
https://wn.rsarchive.org/Books/GA028/TSoML/GA028_photo1.html. Acesso: 23 jun. 2020.

Foi nesse efervescente contexto político, social e cultural do século XIX que nasceu Rudolf Steiner, em 27 de fevereiro de 1861, em Kraljevec, então Império Austríaco. Nesse lugar, porém, Steiner pouco viveu. Sua família, até então composta por ele e seus pais, Johann Steiner (1829 – 1910) e Franziska Blie (1834 – 1918), frequentemente se mudava em decorrência do emprego de Johann Steiner como telegrafista das Estradas de Ferro do Sul da Áustria que o transferia de uma localidade para outra.

Aos oito anos de idade, morando agora em Neudörf (uma pequena aldeia na Hungria), Steiner passou a estudar em sua primeira escola, uma pequena casa com apenas uma sala que juntava meninos e meninas de diferentes idades para as aulas. Essa escola teve uma grande

importância em sua formação, pois nela lecionava um professor de artes que estimulou em Steiner um grande interesse pela música e pela pintura:

[...] Ele [*o professor de artes*] me trouxe o elemento artístico. Tocava violino e piano, e desenhava bastante. Tudo isto me atraía fortemente para a sua pessoa. Eu ficava junto dele tanto tempo quanto possível. Ele tinha um amor especial pelo desenho; e fez-me desenhar com lápis-carvão já aos nove anos de idade. (STEINER, 2016b, p. 32-33).

Outro fator importante da formação de Steiner, ainda morando em Neudörf, foram as suas aulas de religião, ministradas por um padre que também era responsável pela escola onde ele estudava. Nessas aulas, além de religião, eram discutidos assuntos de filosofia, política e ciências. Além disso, foi nessa época que Steiner começou a se interessar por literatura alemã e, em especial, pelas obras de Johann Wolfgang Goethe e Friederich Schiller, autores que seriam fundamentais em seu desenvolvimento acadêmico e filosófico posterior.

Em 1871, Steiner passou a frequentar o liceu na cidade de Wiener-Neustadt, onde ele estudou nos oito anos seguintes. E foi nesse período que ele teve contato com a obra de Immanuel Kant, além de, por conta própria, começou a estudar as línguas clássicas grego e latim. Com isso, ele se tornou professor suplementar para os alunos do ginásio que também funcionava em Wiener-Neustadt (HEMLEBEN, 1989, p. 24).

Em 1879, aos 18 anos de idade, Steiner se mudou com a família para Inzerdorf, perto de Viena. Lá ele cursou a Academia Técnica em disciplinas como matemática, biologia, física e química (Ibidem, p. 26). E foi em Inzerdorf, também, que Steiner passou a aprofundar os seus estudos em filosofia, especialmente com as obras de Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Wilhelm von Schelling e Georg Wilhelm Friedrich Hegel⁵, além de prosseguir com os estudos sobre Goethe e Kant.

Foi também durante a sua época como aluno da Academia Técnica que Steiner aprofundou suas relações com o professor Karl Julius Schröer, que teve um importante papel em seus estudos. Segundo Hemleben (1984, p. 31-34), foi esse professor quem aprofundou o interesse de Steiner pela obra de Goethe, especialmente o *Fausto*. Sobre Schröer, escreveu Steiner (2016b, p. 56):

⁵ Os três filósofos são considerados, na filosofia, os “pais” do movimento denominado “Idealismo Alemão”.

De especial significado para mim, no entanto, foram as aulas dadas por Karl Julius Schröer, naquela época, sobre literatura alemã na Academia Politécnica. No primeiro ano de meu estudo superior ele ensinava sobre ‘A literatura alemã desde Goethe’ e sobre ‘A vida e obra de Schiller’. Fui cativado desde a sua primeira aula. Ele forneceu uma visão da vida espiritual alemã da segunda metade do século XVIII, expondo de forma dramática o impacto produzido pelo primeiro aparecimento de Goethe nessa vida espiritual. O calor de seu modo de tratar o assunto e a maneira entusiasmante com que ele lia textos dos poetas, no contexto das aulas, introduziam de um modo intimista na poesia.

Em 1882, com apenas 21 anos de idade, Steiner foi convidado por Schröer para trabalhar como editor-chefe das publicações de Joseph Kürschner sobre ciências naturais de Goethe e, dois anos depois, o mesmo Kürschner convidou Steiner para trabalhar com ele na publicação da coleção *Literatura Nacional Alemã*, sendo ele responsável pela seção dedicada à publicação das ideias de Goethe. O novo contato com a obra desse filósofo foi de grande importância para Steiner, que afirmou (2016b, p. 99-100):

Eu via em Goethe uma personalidade que, devido à maneira especialmente espiritualizada pela qual relacionara o homem com o mundo, era também capaz de integrar corretamente o conhecimento da natureza à totalidade da atividade criadora do homem. A mentalidade da época em que eu nascera só me parecia apropriada para desenvolver ideias acerca da natureza inanimada. Eu a considerava impotente para aproximar-se da natureza viva com as forças cognitivas. Dizia a mim mesmo que, para se conseguirem ideias que possam transmitir o conhecimento do orgânico, primeiro é necessário vivificar os próprios conceitos intelectuais adequados à natureza inorgânica; pois estes me pareciam mortos e, também por isso, aptos somente a captar o morto.

Esse entusiasmo de Steiner sobre a obra de Goethe, bem como o seu trabalho na *Literatura Nacional Alemã*, o levaram a publicar o seu primeiro trabalho, *O Método Cognitivo de Goethe* (STEINER, 2004), livro onde ele expôs a sua leitura acerca do estudo gnosiológico goetheano e que, posteriormente, foi fundamental em suas formulações pedagógicas.

Em 1884, Steiner se tornou tutor e preceptor das quatro crianças da família Specht. O mais novo dos quatro, Otto, era um garoto que tinha tido hidrocefalia, o que havia representado um desafio para os tutores anteriores a Steiner. Mas este se imbuíu da tarefa e passou a estudar fisiologia e psicologia para melhor orientar o menino. Steiner trabalhou por quase sete anos com a família Specht, até que Otto finalmente se formou no ginásio e ingressou em uma faculdade de medicina. Specht trabalhou como médico até morrer na Primeira Guerra Mundial

em 1915. De acordo com Hemleben (1984, p. 40), esse período foi essencial para que Steiner, posteriormente pudesse criar a PW:

Mais tarde, em retrospecto, Rudolf Steiner olha com grande gratidão para a vida na família Specht e a missão que o havia desafiado, isto é, atuar para o bem do menino – seu nome era Otto Specht – e para a sua recuperação. Pois fora um bom destino que, cedo, lhe havia proporcionado a possibilidade de dedicar-se concretamente aos problemas de saúde e doença. Sem esse aprendizado de sete anos, é duvidoso que tivesse a possibilidade de tornar-se o inaugurador de um movimento de pedagogia curativa.

Com 29 anos, em 1890, Steiner se mudou para a cidade de Weimar, no então Império Alemão, para trabalhar no Instituto Goethe-Schiller. E, em 1891, Steiner concluiu o seu doutorado em filosofia com a tese *A questão fundamental da gnosiologia, com especial atenção à doutrina de Fichte*⁶. Essa tese foi traduzida para o inglês e publicada no ano seguinte com o nome *Verdade e Ciência*⁷.

Ainda no Instituto Goethe-Schiller, Steiner conheceu Elisabeth Forster-Nietzsche, irmã de Friedrich Nietzsche, e que buscava montar um arquivo do irmão filósofo. A convite de Elisabeth, Steiner passou, então, a ajudar na organização desse arquivo na biblioteca de Naumburg, publicando, nesse mesmo período, livros sobre Nietzsche e Goethe.

Foi também durante a sua morada em Weimar que Steiner publicou, em 1894, uma de suas obras basilares, a *Filosofia da Liberdade* (2004). Nela, ele lançou as bases do seu futuro movimento, a *Antroposofia*, e uniu preceitos filosóficos, religiosos e científicos para entender conceitos como liberdade, autodeterminação e livre-arbítrio (HEMLEBEN, 1989, p. 65).

Em 1897, Steiner se mudou para Berlim e lá começou a se relacionar com o movimento operário alemão e a dar aulas em uma escola de preparação de trabalhadores, atividade que exerceu até 1905. Em Berlim, Steiner também se casou com a sua primeira esposa, Anna Eunike (1853-1911).

Foi também nesse período, em meados de 1900, que Steiner passou a se dedicar à tarefa de escritor e palestrante, tendo proferido, ao longo de sua vida, mais de 6 mil conferências, muitas delas transcritas e editadas (SANTOS, 2007, p. 25).

⁶ No original, *Die grundlegende Frage der Gnosologie, unter besonderer Berücksichtigung von Fichtes Lehre* [tradução nossa].

⁷ No original, *Truth and Knowledge* [tradução nossa].

O tema principal de suas palestras era a divulgação de seu sistema filosófico iniciado com a *Filosofia da Liberdade*, agora acrescido de um teor mais religioso e espiritualizado, assunto que vinha ocupando o interesse de Steiner. E foi por conta dessa nova preocupação intelectual, que ele ingressou em 1902 na *Sociedade Teosófica*, uma organização que buscava uma união dos povos e credos por meio de um estudo filosófico, científico e religioso comparado⁸. Por meio dessa Sociedade, Steiner incorporou referências orientais e cristãs exotéricas em suas formulações filosófica, científica e religiosa.

Em 1913, Steiner se desligou da *Sociedade Teosófica* e inaugurou a sua *Sociedade Antroposófica*, um movimento que se propunha a ser uma “ciência espiritual”, com uma inédita compreensão de mundo e de ser humano. A Antroposofia, conforme desenvolvida por Steiner, buscava unir os seus estudos em religião e espiritualidade, com filosofia e ciência. Sendo assim, ela teve desdobramentos em áreas como medicina, psicologia, agricultura e, até arquitetura e pedagogia, sendo esta o objeto de investigação deste trabalho.

Entre 1913 e 1925, ano da morte de Steiner, muito ainda se passou em sua vida. Porém, para a manutenção da coerência interna desta pesquisa, o foco agora será no desenvolvimento da PW.

1.3 – A PW

Um dos adeptos da Antroposofia foi o empresário Emil Molt, o dono de uma companhia de cigarros de Stuttgart chamada Waldorf-Astoria. Em 1919, Molt solicitou que Rudolf Steiner organizasse, em sua fábrica, uma escola que pudesse atender os filhos dos funcionários e operários que ali trabalhavam. E, atendendo ao pedido de Molt, Steiner inaugurou ali a primeira Escola Waldorf, trazendo para o campo da pedagogia a concepção de mundo e de ser humano que animavam também a Antroposofia. Steiner não chegou a lecionar nessa escola, mas atuou na preparação dos professores que ali trabalhariam. A partir daí a PW foi se multiplicando e hoje, em 2019, conta com mais de 1000 escolas e quase 2000 jardins de infância espalhados por 69 países⁹ de todos os continentes.

⁸ Sobre a Sociedade Teosófica, Mutarelli (2014, p. 46), esclarece que “essa sociedade foi fundada para promover os estudos antigos de Teosofia, ou sabedoria relacionada ao divino, que era a base de outros movimentos do passado, como o neoplatonismo, o gnosticismo ou gnose, a Escola de Mistério do mundo clássico. Atribui-se à Helena Petrovna Blavatsky (1831-1891) a fundação desta Sociedade”.

⁹ Informação obtida em “Waldorf World List”, organizado pelo *Directory of Waldorf and Rudolf Steiner Schools, Kindergartens and Teacher Training Centers worldwide* [Diretório das Waldorfs e Escolas Rudolf Steiner, Jardins

Figura 2 - Primeira escola Waldorf, fundada em 1919 na cidade de Stuttgart, Alemanha.

Fonte: Sociedade Antroposófica. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/programacao/100-anos-pedagogia>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Os objetivos da Pedagogia Walforf, nos moldes prescritos por Rudolf Steiner, visavam um aspecto de “formação mais ampla” do estudante, como ele mesmo sugeriu em palestra realizada no ano de 1921: “Também isso precisamos evitar: que nas escolas preparemos meras cópias. Temos que fazer com que o ser humano alcance sua individualidade apesar disso tudo [...]” (STEINER, 2009, p. 82).

Lanz (1979, p. 71) ainda reforçava as palavras anteriores de Steiner ao acrescentar que:

O sentido da PW é bem definido: ela resulta da Antroposofia, em geral, e, em particular, do que esta tem a dizer sobre o desenvolvimento da criança. Isso não significa que se leccione Antroposofia nas EW. Ao contrário: [...] todas as religiões podem ter seu lugar nas EW. Aliás, a Antroposofia não é uma religião [...].

de Infância e Centros de Treinamento de Professores pelo mundo]. Disponível em: < https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf >. Acessado em 28/06/2019.

Sobre as particularidades desse sistema pedagógico, algumas características são próprias das EWs, ainda que não sejam exclusivas. Pode-se listar, por exemplo, os seguintes elementos caracterizantes dessa pedagogia: diferenciação do ensino por idades; a busca por estímulos não apenas intelectuais, mas, também, físicos, sentimentais e procedimentais; um currículo diferenciado em sua forma e conteúdo; e a construção do conhecimento (especialmente o conhecimento científico do Ensino Médio, no qual se encaixa a Geografia) por um caminho mais fenomenológico e indutivo.

Já no Brasil, a primeira Escola Waldorf foi fundada em 1954, idealizada por um grupo de entusiastas da Antroposofia que almejavam um ensino Waldorf para os seus filhos¹⁰. Com isso, eles conseguiram convidar o casal alemão Karl e Ida Ulrich, professores na Escola Waldorf de Pforzheim, na Alemanha, para lecionar e preparar os futuros professores que também trabalhariam na recém-inaugurada Escola Waldorf Rudolf Steiner, a primeira a seguir essa linha no país¹¹.

Até 1999, no entanto, havia apenas 12 EWs filiadas à Federação das EWs no Brasil (FEWB)¹². Nas décadas seguintes, porém, houve um intenso crescimento do número de EW no país. Em 2019, já funcionavam 122 dessas escolas no Brasil em 11 estados (incluindo o Distrito Federal), um aumento de 1016% em um período de somente 20 anos. Tais dados indicam a expressiva expansão da PW dentro do sistema básico de ensino brasileiro.

Outro dado importante de ser considerado é o predomínio do setor privado na distribuição de EWs no Brasil, sendo que, das escolas filiadas à FEWB, apenas 12 delas pertencem à rede pública de Escolas Básicas, sendo sete formadas em um modelo de “escolas associativas conveniadas” – criadas por associações privadas, mas com convênio e investimentos municipais –; e outras cinco “escolas públicas de origem”, ou seja, de iniciativa

¹⁰ É importante notar que, mesmo tendo sido fundada para filhos de operários na Alemanha, a Pedagogia Waldorf, quando chegou ao Brasil, dirigiu-se aos filhos de uma elite. Não pertence ao escopo deste trabalho investigar se isso representa algum tipo de contradição com os fundamentos da Pedagogia, mas a hipótese é de que, ainda que Steiner tenha tido contato com o movimento operário no início do século, isso não se traduziu de forma crítica em sua proposta educacional, que privilegia uma concepção essencialista e espiritual sobre o ser-humano em formação escolar. Em outros momentos de sua produção literária, no entanto, ele irá se debruçar sobre as questões sociais.

¹¹ Informações obtidas em **Histórico da Pedagogia Waldorf no Brasil**. Disponível em: <http://www.sab.org.br/fewb/pw2.htm>. Acesso em: 03 jan. 2020.

¹² **O Movimento das EW no Brasil e no Mundo**. Disponível em: <http://www.sab.org.br/fewb/>. Acesso em: 03 jun. 2019. Como a Pedagogia Waldorf não é uma rede centralizada e não há restrições às escolas que queiram adotar os seus pressupostos teórico-metodológicos integral ou parcialmente, torna-se impossível mapear quantas escolas possuem algum grau de inspiração nessa pedagogia. Sendo assim, nesta pesquisa, foram consideradas apenas as escolas que integram a FEWB, organização que possui critérios exigentes de adequação da escola à pedagogia para o ingresso desta em tal federação. É preciso salientar que também existem EWs não federadas, além de outras em processo de federação.

do próprio Estado (duas no estado de Minas Gerais, duas no Estado do Rio de Janeiro e uma em Aracajú)¹³.

É importante frisar que, além dessas, existem também outras escolas públicas (normalmente municipais) que adotam a Pedagogia – parcialmente ou integralmente –, porém não são filiadas à FEWB. É difícil, porém, precisar o número de escolas com esse *status*, uma vez que não há uma listagem oficial. Há, também, alguns projetos sociais que atendem ao público de baixa renda e que são mantidos por iniciativas privadas do meio antropológico. Nesse sentido, pode-se destacar, por exemplo, a Escola da Associação Comunitária Monte Azul, no extremo sul da cidade de São Paulo e que atende, gratuitamente, aos alunos do Ensino Fundamental I; e a Associação Comunitária Pequeno Príncipe, instituição que também trabalha no extremo sul de São Paulo (Parelheiros) e que acolhe crianças e jovens no “contraturno” escolar, oferecendo oficinas, reforço escolar e aulas de artes, dança, música, marcenaria, entre outros.

Apesar do crescimento do número de EWs no Brasil, as instituições formadoras de professores para tal pedagogia parece não acompanhar o mesmo ritmo de expansão. Essa formação de professores, no contexto brasileiro, acontece em dois âmbitos diferentes: em instituições de ensino superior e em cursos de formação continuada (seminários, congressos, simpósios, etc.) que não conferem certificação acadêmica de nível superior.

No primeiro caso, até o ano de 2017, havia algumas poucas iniciativas de cursos de extensão e de especialização (pós-graduações *lato sensu*) na PW. Na cidade de São Paulo, por exemplo, a única instituição de ensino superior que oferecia tal especialização era o Centro Universitário Ítalo Brasileiro. Em 2018, porém, foi fundada a primeira faculdade de pedagogia inspirada na PW, a Faculdade Rudolf Steiner, também em São Paulo. Essa faculdade, além de oferecer um curso regular de pedagogia, com currículo estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), também possui um conjunto de especializações sobre a PW, com cursos voltados ao Ensino Fundamental, Ensino Médio, ensino de artes, ensino de ciências, entre outros¹⁴. Mais uma vez, vale ressaltar que tais cursos de especialização são oferecidos apenas em instituições de ensino superior privadas. E, além desses ambientes de formação de nível superior, os professores Waldorf também são preparados em formações continuadas,

¹³ **A pedagogia Waldorf na escola pública: histórico – desafios – perspectivas.** Disponível em: <https://www.institutoruthsalles.com.br/category/projetos/pesquisa/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

¹⁴ Informações obtidas no site da Faculdade Rudolf Steiner. Disponível em: <http://faculdaaderudolfsteiner.com.br/faculdade-rudolf-steiner/>. Acesso em: 03 dez. 2018.

especialmente em cursos e nos chamados “seminários”, ambientes formais de familiarização de professores com esse sistema pedagógico.

Capítulo 2 – Elementos caracterizantes da PW

Este capítulo busca explorar alguns dos elementos que caracterizam a PW, especialmente aqueles que a colocam no lugar das pedagogias ditas “alternativas”, ou seja, aqueles elementos que diferenciam essa pedagogia das práticas mais tradicionais do ensino de massas.

Os elementos escolhidos, então, foram: o ensino conforme a faixa etária; o estímulo ao *pensar, sentir e querer*; e o currículo das EWs. Outros elementos também poderiam ser elencados e explorados, como a autogestão de uma escola Waldorf por meio de um modelo associativo (LANZ, 1979), por exemplo. Porém, dentro daqueles que melhor dialogam com os objetivos desta pesquisa, esses foram os mais citados entre autores como Richter (2002), Lanz (1979), Mutarelli (2014), além do próprio Steiner em diversas obras (2009; 2013; 2014; 2015; 2016a). E, por conta desse aprofundamento, esses serão os autores utilizados para explorar os referidos assuntos.

Por fim, é importante ressaltar que muitos desses elementos não são exclusivos da PW. O olhar do professor guiado pela faixa etária, por exemplo, aparece em Piaget (2011), quando este classifica o desenvolvimento da criança em *período da inteligência sócio motora, estágio de pensamento pré-operatório e estágio operatório concreto e estágio operacional formal*. Já o *pensar, sentir e querer* da PW são quase que correspondentes à proposta de Henri Wallon de educar a integralidade do aluno com base no desenvolvimento de seu *caráter cognitivo, caráter afetivo e caráter motor* (GALVÃO, 1995).

O que distingue, então, cada um desses pensadores sobre a educação é a sua base epistemológica de referências que, somada ao seu contexto histórico, geográfico e social, produziu uma cosmovisão própria sobre a educação e seus meios e objetivos.

2.1 – O ensino conforme faixas etárias: os *setênios*

Um dos pressupostos de grande importância para a PW é de que um aluno possui diferentes características conforme a sua faixa etária, no que se refere ao seu processo de desenvolvimento, necessidades e potencialidades. Com isso, a metodologia e os conteúdos de ensino devem se adaptar às exigências de cada fase evolutiva pela qual o aluno está passando.

A PW trabalha a partir da visão antropológica desenvolvida por Rudolf Steiner, fundamentada numa ciência empírica moderna e ampliada pelo conhecimento da realidade anímico-espiritual. Ela leva uma compreensão diferenciada das fases evolutivas da infância e da adolescência, no decorrer das quais se desdobram e se transformam as relações com o mundo e a disposição com o aprender. (RICHTER, 2002, p.5).

E, baseado nessa premissa, Richter (2002, p.5) ainda acrescenta que “os conteúdos do ensino tornam-se legítimos por se relacionarem com a faixa etária dos alunos”.

Lanz (1979, p. 37), ainda acrescenta que

Parece evidente que a cada fase do amadurecimento deva corresponder uma forma apropriada de contato com o mundo. Em outras palavras, à transformação do ser humano deve corresponder uma transformação das influências exteriores, e estas devem realmente alcançar o ser humano em sua disposição interna adequada [...].

Tal concepção por faixas etárias se difere de concepções pedagógicas “mais tradicionais” (ou, pelo menos, de práticas mais comuns), pois estas acabam por traçar uma “rota única” entre os primeiros e últimos anos de escolarização, onde o que se altera entre um ano e o seguinte é o grau de complexidade dos assuntos tratados, e não os seus objetivos e métodos, ao menos de maneira muito substancial.

Ainda assim, como já foi mencionado, no século XX algumas propostas pedagógicas – além da PW – também se caracterizam por uma maior atenção à questão etária de seus alunos, podendo-se destacar as contribuições do suíço Jean Piaget sobre os *estágios do desenvolvimento* na década de 40, especialmente (PIAGET, 2011)¹⁵.

Já a proposta específica da PW se baseia na tipologia proposta por Rudolf Steiner sobre os chamados “setênios”, ciclos de sete anos que trazem diferentes marcas no desenvolvimento do ser-humano. Cada *setênio* possui suas próprias características, e a educação básica do aluno atuaria na formação dos três primeiros *setênios* do jovem (0 aos 7 anos, 7 aos 14 e 14 aos 21).

¹⁵ É interessante notar que os estágios propostos por Piaget - *período da inteligência sócio motora, estágio de pensamento pré-operatório e estágio operatório concreto e estágio operacional formal* - possuem alguma semelhança com a divisão por *setênios* proposta por Steiner. Os dois primeiros estágios propostos por Piaget vão dos 0 aos 7 anos; o segundo estágio vai dos 7 aos 11 ou 12 anos; e o estágio final acontece a partir dos 12 anos de idade da criança.

O próprio Rudolf Steiner (2013, p. 168) resume como a Escola Waldorf deverá atuar conforme cada uma dessas faixas:

Na primeira fase da vida até a troca dos dentes nós atuamos, como meio ambiente educativo, efetivamente sobre o corpóreo. Depois da maturidade sexual, atuamos basicamente sobre o julgamento, sobre a representação mental. No período intermediário, atuamos justamente sobre a índole, o sentimento. Por isso, para as crianças que ingressam no ensino fundamental é necessário iniciar esse período com imagens. A representação mental só vai amadurecer paulatinamente, e será preparada para a idade certa. [...].

De acordo com Lanz (1979, p. 35), “embora essa divisão em setênios possa ser observada durante a vida inteira, a ‘educação’, no sentido comum, limita-se aos primeiros vinte e um anos de vida, ou seja, aos três primeiros setênios”. E, por isso, é importante um olhar aprofundado sobre as características de cada um desses *setênios*, bem como a forma com a qual a PW irá atuar em cada uma dessas fases.

2.1.1– O primeiro *setênio* – 0 aos 7 anos

O primeiro *setênio*, período que vai do nascimento aos 7 anos de idade da criança, é o período de maiores transformações no desenvolvimento físico da criança. É, também, o período de formação de sua cognição. Nesse sentido, a criança se torna um “espelho” das atitudes, gestos, expressões e comportamentos das demais pessoas ao seu redor, especialmente dos adultos. Sobre essa plasticidade em sua formação, Lanz (1979, p. 38) afirmar que o seu “pensar, sentir e querer” ainda são uma unidade, o que faz com que o seu mundo interior e imagético se confunda com a realidade ao seu redor:

Enquanto ela existe [*unidade entre pensar, sentir e querer, na criança pequena*], a criança está entregue aos seus processos vitais (alimentação, metabolismo, sono, movimentos descontrolados). Por esse motivo, ela é inconsciente: dorme durante grande parte do dia, e, mesmo quando está acordada, a sua consciência é extremamente reduzida, não chegando a constituir aquela barreira, entre o indivíduo e seu mundo ambiente, que existe no adulto. Em consequência disso, a criança é permeável a todas as influências do mundo ambiente e, por sua vez, transmite diretamente a esse mundo tudo o que se passa dentro dela. Isso significa que ela é como que um grande órgão sensório e que os processos vitais e outros impulsos interiores se transmitam para fora num fluxo volitivo ininterrupto.

Por conta dessa unidade entre interior e exterior, que a criança se torna tão sujeita às influências de fora que passam a nortear o seu próprio comportamento.

Inconscientemente, a criança imita o que percebe ao seu redor. Seu comportamento, seu modo de falar, suas maneiras à mesa, seus gestos, serão uma cópia dos modelos ao seu redor. O ambiente simplesmente a permeia. Um pouco mais tarde, a imitação se tornará mais consciente: a criança imitará a mãe [...] em seus afazeres diários, brincará com seus colegas, de vendedor, de médico ou de família, num impulso irresistível para imitar. O seu pequeno mundo baseia-se na identificação (LANZ, 1979, p. 38-39).

E, a partir dessa premissa, a PW passa a orientar uma série de procedimentos metodológicos ao professor que irá atuar com as crianças dessa faixa etária.

Sabendo que a imitação e o exemplo são os motivos básicos de todo comportamento infantil, o educador tem em suas mãos a chave de ouro para realizar sua tarefa. Não é, pois, por meio de exortações, de preceitos morais, de conscientizações de toda espécie que se educa uma criança em idade pré-escolar, mas pelo exemplo e pelo ambiente (LANZ, 1979, p. 39).

Ou seja, os ensinamentos do educador acontecem antes por seus exemplos do que por lições que se tornam inócuas caso pretendam atingir a criança apenas por seu intelecto.

Com isso, a tarefa do educador que busque um desenvolvimento saudável da criança é criar um ambiente quase que idílico, onde as influências serão fundamentais na formação dessa criança, como reforça Richter (2002, p. 21), ao afirmar que “a criança precisa do exemplo dos adultos e do ambiente perceptível. A vivência é convertida em ação que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento do organismo. Assim, a imitação educa, inclusive, o organismo sensório [...]”.

2.1.2 – O segundo *setênio* – 7 aos 14 anos

O segundo *setênio* é um período de transformações físicas menos intensas do que as que ocorreram antes, e das que ocorrerão na adolescência. Por outro lado, nas questões cognitivas e emocionais, esse *setênio* é um marco na vida da criança.

Agora, criança e mundo não se confundem como uma coisa só, mas tornam-se coisas diferentes na percepção da própria criança. Mas esse processo de distanciamento em relação ao mundo ainda acontece de maneira fantasiosa, quase onírica.

A característica principal da fase entre os 7 e os 9 anos de idade é a acentuada disposição para o aprender, sem a necessidade de emitir julgamentos próprios. É uma idade caracterizada pela boa memória, pela capacidade de imaginação, pelo prazer em repetições rítmicas e, frequentemente, por um anseio por narrativas de conteúdo universal que suscitem a fantasia. A confiança no adulto mantém-se, porém, sem passar mais exclusivamente pela percepção sensorial e pela imitação; concentra-se, essencialmente, numa pessoa de referência, que atua tanto através de suas palavras quanto através de seus atos (RICHTER, 2002. p. 21).

E é justamente sobre esse caráter imagético das crianças que o professor Waldorf deverá atuar. O foco ainda não é estimular grandes conceitos abstratos e, ainda menos, estimular uma grande visão crítica sobre o mundo. Uma vez que a própria criança ainda não emite tais julgamentos, a atuação do professor é potencializada por meio de recursos imagéticos. Segundo Lanz (1979, p. 44):

A chave de ouro da educação durante o segundo setênio consiste, pois, em trabalhar com os sentimentos da criança, em apelar para sua fantasia criadora, e em aumentar essas forças com imagens que as fecundem e elevem. Deve-se proteger o jovem contra todas as imagens perniciosas que possam vir de fora e, principalmente, contra tudo o que possa arrefecer a intensidade dos seus sentimentos. Todas as abstrações, conceitos sem vida e raciocínios intelectuais que não apelam para a fantasia das crianças não só deixam de alimentar o seu manancial de forças sentimentais, mas destroem-nas e as ressecam. [...].

O autor ainda acrescenta (1979, p. 55) que

Podemos chamar essa atitude de ‘estética’ no sentido de que o mundo fala à criança não pelo seu conteúdo conceitual, mas pelo seu aspecto e pela configuração dos seus fenômenos. A criança quer imagens; e qualquer matéria escolar deve-lhe ser apresentada primeiro sob a forma de imagens. [...]. A própria criança evolui durante esse período em direção a um pensar cada vez mais abstrato, mas a transformação das imagens e fenômenos em conceitos e regras deve-se processar paulatinamente.

Essa construção imagética é fundamental para a condução escolar dos jovens do segundo setênio. Uma vez que essas crianças ainda são muito influenciadas por suas experiências estéticas em relação ao mundo, manter tal concepção torna-se fundamental para manter o interesse, entusiasmo e devoção da criança pelo conteúdo escolar.

2.1.3– O terceiro *setênio* – 14 aos 21 anos

O terceiro *setênio* é a entrada na puberdade, na adolescência. Isso significa, em termos físicos, que o jovem irá passar por uma nova fase de crescimento acelerado, bem como por uma intensa produção hormonal que o lançará a um estágio de “maturação sexual”.

Já em termos cognitivos, o que particulariza esse *setênio* em relação aos outros é uma capacidade cada vez maior de uma intelectualização de seu saber. Isso significa que o jovem é cada vez mais capaz de criar abstrações, emitir julgamentos e se posicionar criticamente sobre os dilemas e contradições que se apresentam ao seu redor. Nesse sentido, o jovem adolescente passa a formular uma individualidade cada vez maior, o que representa um desafio para o educador que antes exercia uma autoridade inquestionável sobre ele.

O despertar do julgamento próprio conduz a um impiedoso espírito de crítica. O adolescente quer julgar por si mesmo. Ele tem prazer em pôr em dúvida as opiniões dos outros, em questionar seus motivos. Resulta daí o cruel despertar de pais, professores e pedagogos em geral que não tiveram, até os quatorze anos, nenhuma dificuldade em dirigir os jovens na base da simples autoridade, e que constataam, estupefatos, a súbita revolta desses mesmos jovens contra essa mesma autoridade e sua recusa em admitir valores, critérios e ponderações cujo fundamento não tenham aceito por raciocínio próprio (LANZ, 1979, p. 53).

Outra importante mudança de paradigmas metodológicos que o professor deve adotar ao lidar com o jovem dessa idade é a transição de uma abordagem mais imagética e fantasiosa para uma narrativa mais concreta. Se, no *setênio* anterior, o lema que norteava a prática pedagógica era “o mundo é Belo”, agora, inteligível, o “mundo é Verdadeiro” (LANZ, 1979, p. 53). Segundo Richter (2002, p. 46):

Nessa idade, a escola, como espaço à parte, não é aceita quando ela é percebida como algo que se situa à margem da vida real. Com muita responsabilidade, ela precisa procurar e oferecer caminhos que levam a uma orientação segura para o ‘aqui e agora’. Os jovens desmascaram tudo que é oferecido como pseudo-atualidade ou como sensacionalismo. A busca por autenticidade e verdade concretizou a procura pelo ideal impalpável [...].

Essa nova abordagem, apesar de trazer à consciência do jovem a realidade, não deve ser desinteressada ou imparcial, mas, sim, carregada de um otimismo e horizonte utópico que estimule o jovem a buscar os seus ideais. O professor deve combater o pessimismo e desesperança de seus alunos trazendo, ele mesmo, exemplos, biografias e histórias que ilustrem as possibilidades positivas de atuação no mundo.

No adolescente, dos quatorze anos em diante, também deve reinar o idealismo. Mas será um idealismo mais consciente. O jovem escolherá seus ideais de acordo com sua personalidade, e fará um esforço mais intenso e seguido para alcançá-los. O que no jovem de sete a quatorze anos era apenas fantasia, transformar-se-á no adolescente em criatividade e consciente e em perseverança na busca de um ideal (LANZ, 1979, p. 54).

E, como acrescenta Richter (2002, p. 46):

O jovem deve aprender como lidar objetivamente com os julgamentos. Ele pressente fortemente um ‘ideal’ e o procura tanto em si quanto nos outros e no mundo. O que encontra durante essa busca raramente lhe basta, e os comentários são impiedosos e insofismáveis. O jovem facilmente se torna cético. Também a ciência, apresentada pelo professor, deve demonstrar o resultado positivo da busca de conhecimento. O pessimismo quanto à possibilidade de conhecimento prejudica a vida anímica dos jovens, embora possa estar presente nas suas próprias palavras [...].

2.2 – O pensar, sentir e querer

Um dos aspectos que individualizam a PW é a intenção por uma “formação integral” do ser humano e não apenas o lado intelectual e racional dos alunos. Mas o que significa essa formação integral? Segundo Steiner (2016, p. 13), em uma palestra ministrada na ocasião da inauguração da primeira Escola Waldorf,

Na metodologia, nossa tarefa será solicitar sempre o ser humano por inteiro [...]. Com isto faremos com que mais tarde a pessoa se incline, com todo o seu ser, a ganhar interesse pelo mundo. O erro fundamental, até agora, sempre foi o de os homens se terem colocado no mundo apenas com sua cabeça; a outra parte, eles apenas a arrastam atrás de si.

Nesse momento, o autor sinaliza o desejo por uma formação que supere o âmbito puramente intelectual do aluno e o significado disso ele explora ainda na mesma palestra quando acrescenta que “devemos então estar bem cômicos de que desejamos promover uma interação entre o querer, sentir e o pensar” (STEINER, 2016, p. 17). E ainda que

[...] não conseguimos compreender o mundo pela capacidade unilateral da cabeça. É errado alguém dizer que o mundo poderá ser compreendido com ideias, conceitos, representações mentais. Também é errado dizer-se que o mundo deve ser

compreendido com o sentimento. Ele deve ser compreendido com ideias e sentimentos, mas também com a vontade! (STEINER, 2014, p. 93).

Dessa forma, “pensar, sentir e querer” se transformam, cada um, em categorias próprias de análise (apesar de interdependentes) e dimensões específicas do aluno sobre o qual deverá se pautar a atuação do professor. O ensino “vivo” e “saudável”, na perspectiva da PW, passa por um equilíbrio entre esses três componentes. Esse equilíbrio, no entanto, não significa uma igual medida entre os três – trata-se de aspectos imensuráveis por natureza, portanto incomparáveis – mas, sim, de um predomínio de um deles conforme a faixa etária, sem que os demais sejam esquecidos ou negligenciados. Tal concepção é uma das bases da PW;

Para a práxis pedagógica da Escola Waldorf, isso significa que o aprendizado das faculdades intelectuais deve ser combinado com o cultivo das forças imaginativas e com a formação do caráter. Por isso, as *atividades artísticas e as atividades práticas são equivalentes ao ensino cognitivo e à transmissão de conhecimentos e habilidades, devendo permear-se mutuamente*. [...]. A pedagogia não deve se ater, apenas, a conteúdos específicos, ela se refere ao ser humano inteiro. *Se conseguirmos desenvolver e fortalecer, de forma igual, o intelecto, os sentimentos e a vontade, se conseguirmos transmitir e fazer viver a liberdade, a igualdade e a fraternidade, o aluno, ou o professor, podem considerar-se ‘bem-sucedidos’*. Nessas condições, os seres humanos não se esquivarão dos desafios da vida, não resignarão em caso de crise, ao contrário, buscarão novos caminhos, procurando trilhá-los. Todo ensino torna-se uma ‘arte de educar’, pois o método pedagógico é sempre uma atividade artística que pressupõe um professor criador, empenhado em seu próprio desenvolvimento. Este trabalho é um ‘método do momento certo’. *A matéria certa, na forma certa, na hora certa* (RICHTER, 2002, p. 48. Grifo nosso).

O *pensar* é a característica mais comumente aceita como meta da educação em geral. Trata-se da capacidade de raciocínio lógico, abstração, memória, observação e relações lógicas do aluno. Além disso, o *pensar* é um instrumento de apreensão e interpretação da realidade. Segundo Mutarelli (2014, p. 71),

Compete ao pensar, e não à percepção, formar laços entre o subjetivo e o objetivo. Desta forma, o homem forma representações das relações que ele estabelece com as coisas e os acontecimentos do mundo. Isto produz um movimento constante de afastamento e aproximação, ou seja, produz um movimento constante entre afastar sua atenção do que existe fora, no mundo exterior, e aproximar sua atenção, ou mergulhar no universo interior de suas representações. A cada contato, a cada acontecimento, novas representações são produzidas.

Todas essas atividades cognitivas, porém, não bastam como meta do desenvolvimento humano, uma vez que são “atividades mortas” quando isoladas:

O pensar, ligado à observação sensorial e ao conhecimento em geral, pressupõe um certo recuo do indivíduo em relação ao objeto. A representação mental e o conceito exigem distanciamento. Steiner não hesitou em empregar a palavra antipatia para caracterizar essa situação. Para melhor enxergar, observar, pensar lembrar, o “objeto” deve estar fora de nós. Ele deve ter uma forma que facilite a nossa observação; essa forma é a imobilidade, a perfeita compreensibilidade, a morte... Só algo que pode ser perfeitamente definido, apalpado, captado, é suscetível de ser objeto da observação e do pensar. Em outras palavras: algo morto, algo que o passado legou (LANZ, 1979, p. 82).

Se o *pensar* isoladamente é, então, uma atividade “morta” de nosso organismo, para que ele ganhe significado, ganhe “vida”, ele deve ser permeado pelas outras dimensões, o *querer* e o *sentir*.

Sobre o *querer*, entende-se o que, habitualmente, é chamado de “força de vontade”. Dessa maneira, estimular o aluno nesse âmbito é retirá-lo do “plano das ideias” e lançá-lo ao “plano da ação”.

Os atos de vontade provocados pela percepção e, em particular, pela percepção dos sentidos, são espontâneos, isto é, ocorrem sem a intervenção do conceito ou do sentimento. Eles atuam no corpo físico do homem instintivamente satisfazendo necessidades inferiores como fome, sede, sexo, entre outros. Portanto, no corpo físico, a vontade é instinto e provém de uma percepção dos sentidos (MUTARELLI, 2014, p. 77).

E, sobre esse *querer*, a PW acredita que essa é uma característica estimulável nos alunos, algo capaz de ser fortalecido e aprimorado.

Se o *pensar*, anteriormente analisado, era uma reflexão sobre algo passado, inerte, o *querer* é uma atividade naturalmente voltada para o futuro, para a vontade. Sendo assim, ele “vivifica” a atividade intelectual, conforme indica Lanz (1979, p. 82):

Em contraste, o *querer* só pode dirigir-se ao futuro. Nós nos unimos ao que queremos, por um sentimento de simpatia. Queremos ser unos com o nosso ato. Quando queremos algo, projetamo-nos em direção ao futuro, da mesma forma como voltamos para o passado quando ‘conhecemos’. E o futuro é sempre repleto de vida.

A forma como o estímulo ao *querer* aparece no currículo e nas aulas “tradicionais” de uma Escola Waldorf, será discutido mais adiante.

Por fim, o *sentir* é o elemento de ligação entre o *pensar* e o *querer*. Da teoria à ação, o indivíduo é mediado por seu sentimento, sua disposição anímica. Então, se o *pensar* se refere

ao passado e o *querer* ao futuro, “o sentir, sempre dirigido para o presente, está no meio, entre ambos” (LANZ, 1979, p. 82). Por isso, a importância de atividades artísticas, culturais e narrativas heroicas para a PW, como exemplifica Mutarelli (2014, p. 80) ao afirmar que “por meio da arte é possível permear o homem por um querer imbuído de sentimento e um sentir imbuído de vontade”. Tornar o aluno bem-disposto e sentimentalmente sadio é, para a Antroposofia, o meio de torná-lo apto a agir no mundo de maneira consciente e racional.

Algo semelhante ao aspecto do *sentir* para a PW também é explorada pela proposta pedagógica de Henri Wallon que, entre as décadas de 20 e 30, na França, também colocou a *afetividade* como um dos *campos funcionais* centrais na compreensão do desenvolvimento e aprendizagem do estudante (GALVÃO, 1995).

2.3 – O currículo Waldorf

O currículo, segundo Silva (2009), é, entre outros aspectos, a formalização do conjunto de teorias e práticas adotados por uma escola. Dentro da PW, é a formalização do estímulo ao *pensar, sentir e querer* anteriormente comentados. Nesse caso, do “Currículo Waldorf”, isso se expressa na escolha, distribuição e conteúdo das disciplinas, além da metodologia que é característica desse sistema. Porém, no âmbito estritamente dos conteúdos, não há um currículo obrigatório que todas as escolas dessa pedagogia devam seguir, mas existem algumas semelhanças e convenções entre elas.

A não imposição de um currículo único para todas as Escolas Waldorf passa por uma série de determinantes. A começar pela questão legal que faz com que o ensino de diferentes contextos geográficos seja necessariamente diferente, uma vez que as leis que regulam o ensino da Alemanha, por exemplo, devem ter uma série de elementos diferentes das leis brasileiras. Além disso, outro fator importante é que os professores devem ser livres para adaptar o seu currículo conforme as necessidades de cada lugar, de cada contexto, de cada época. É por isso que

É impossível esgotar com explicações todos os detalhes do sistema Waldorf, porque qualquer sistematização estaria em contradição com sua característica principal: a de ser um corpo vivo, suscetível de assumir formas e aspectos diferentes, de acordo com as circunstâncias concretas de um determinado meio social, de um país, de uma legislação vigente em matéria de educação, etc. (LANZ, 1979, p. 104).

O próprio Rudolf Steiner (2016, p. 166) já estava, em 1919, ciente desse dilema que atravessaria a história da formação curricular das EWs:

Conforme eu já lhes informei nas mais variadas circunstâncias, como relação ao que queremos adotar em nossa escola, e ao modo como viremos a adotá-lo, teremos que fazer concessões ao que já existe; pois por enquanto não poderemos agregar também à Escola Waldorf o restante do mundo social ao qual ela efetivamente pertence. Sendo assim, desse mundo social circundante irradiará algo que estará continuamente atravessando o eventual círculo ideal desta escola; mas nós só seremos bons professores na Escola Waldorf conhecendo as relações entre o currículo ideal e aquilo que, por ora, o nosso currículo ainda deve ser por causa da influência do mundo social externo.

Sendo assim, o que particulariza o currículo Waldorf, em meio a “tanta liberdade”, é ter como norte alguns pressupostos, como os já discutidos “ensino por idades”, e busca pelo desenvolvimento do “pensar, sentir e querer”. Além disso, alguns instrumentos curriculares, como o “ensino por épocas” – que será discutido mais adiante – também fazem parte daquilo que costuma caracterizar a PW.

Por fim, não se deve perder de vista que

O conteúdo de ensino da Antroposofia importará muito menos do que o manejo prático daquilo que pode surgir especificamente dela, tanto no sentido pedagógico em geral quanto no âmbito especialmente metodológico, e o modo como a Antroposofia pode transferir-se para o manejo do ensino (STEINER, 2015, p. 22).

Analisando a grade curricular do Ensino Médio da Escola Waldorf São Paulo (Anexo 1), é possível notar algumas disciplinas que não costumam aparecer em muitos currículos tradicionais, tais como Eurytmia (uma espécie de arte corporal também desenvolvida pela Antroposofia), Coral, Oficina, Trabalhos Manuais, Tecnologia (aula onde os alunos do 9º ano constroem objetos como rádios, telégrafos, bobinas, etc.), Desenho Geométrico, Dança e Tutoria (aula em que a turma, junto com o seu professor-tutor, debatem assuntos internos ou desenvolvem projetos coletivos da classe). Além disso, disciplinas como Artes e Educação Física ganham especial destaque, pois também contribuem, de acordo com os pressupostos da Pedagogia, para a “formação integral” do aluno.

Com isso, pode-se perceber que uma parte considerável do currículo (aproximadamente 40%, no caso do 9º ano), é composto de matérias que exigem do aluno diferentes aptidões que não as meramente intelectuais. A razão disso não é fortuita, como explica Richter (2002, p. 9):

A estruturação do currículo, a estruturação do horário e a escolha dos temas para cada uma das disciplinas procuram levar em conta o transcorrer rítmico do ano letivo, da semana e do dia e respeitar a alternância naturalmente fundamentada de repouso, prontidão para assimilação e necessidade de movimento. Dentro das possibilidades do currículo, as matérias teóricas, artísticas e práticas são agrupadas de forma que o trabalho em sala de aula permita tal alternância, incluindo intervalos que propiciem a assimilação duradoura do aprendizado das matérias.

Apesar do *pensar*, *sentir* e *querer* serem dimensões que deveriam estar presentes em todas as disciplinas, cada matéria dá mais ou menos ênfase para um desses aspectos, segundo a sua natureza. As aulas de Filosofia, por exemplo, estimulam mais o *pensar*, enquanto as aulas de Artes, por outro lado, trabalham mais com o *sentir* e o *querer*. Com isso, o currículo deve alternar essas diferentes aulas pelas razões apontadas pelo autor.

2.3.1– O Ensino em “épocas”

Outra característica do currículo Waldorf é o chamado “ensino em épocas”. Como também pode ser percebido na análise da grade horária da Escola Waldorf São Paulo, as primeiras aulas do dia recebem o nome de *Módulo* e *Curso*. Além disso, ao longo da semana, os alunos também têm aulas denominadas *Bloco 1* e *Bloco 2*.

Todas essas aulas (módulo, curso e blocos) são aulas das chamadas épocas. Trata-se das disciplinas convencionais (geografia, português, matemática, etc.) que, ao longo de três ou quatro semanas, são oferecidas aos alunos diariamente em aulas de maior duração. A organização e distribuição das épocas são próprias do calendário de cada Escola Waldorf, mas todas mantêm essa característica à sua maneira¹⁶. Lanz (1979, p. 92-93) descreve melhor o que são essas aulas:

Ao invés de ter uma determinada matéria distribuída sobre o ano letivo, esta é lecionada de forma concentrada durante uma ‘época’: duas aulas por dia, de preferência as duas primeiras, são dedicadas durante algumas semanas a essa matéria. O resto das aulas constitui-se de matérias artísticas, artesanais, educação física, música, línguas estrangeiras, etc. Terminada a época, a matéria em questão desaparece do horário e é substituída por outra. Depois de uma época de história pode haver, por exemplo, uma de física, voltando-se à história depois de um ano ou meio ano.

¹⁶ A duração de uma época e a duração de cada aula variam conforme o currículo de cada escola. No caso da Escola Waldorf São Paulo, por exemplo, cada “aula de época” de uma disciplina dura uma hora e meia e é oferecida diariamente por três semanas – em média – quando uma nova época irá substituí-la.

Cada época é um momento de imersão do aluno naquela disciplina. Dessa maneira, tanto educadores quanto educandos vivem aquele conteúdo ao longo de um grande período de tempo, o que, em tese, potencializa o processo de aprendizagem e compreensão da matéria. Sobre a importância do ensino em épocas, Steiner (2014, p. 61-62) afirma que

Mas assim, de fato, não dá para se trabalhar com um plano de aulas que propõe uma atividade qualquer durante uma hora ou quarenta e cinco minutos, para logo em seguida se passar para outra aula, depois para a terceira aula e assim por diante. Por isso, foi introduzida na Escola Waldorf aquela aula do primeiro horário da manhã em que, durante algum tempo, durante algumas semanas, é abordada a mesma matéria, de modo que o aluno se familiariza com ela totalmente, e ela não lhe é arrancada assim que ele põe as mãos nela. É assim o chamado ensino em épocas, que é praticado na Escola Waldorf.

Sobre o calendário de épocas da Escola Waldorf São Paulo (Anexos 2 e 3), por exemplo, pode-se perceber que disciplinas como Geografia e História são vivenciadas pelos alunos três vezes ao ano, uma época por trimestre. Além disso, algumas disciplinas “menos convencionais” como História da Arte, História da Arquitetura e Astronomia também fazem parte do calendário de épocas de algumas séries.

2.3.2– O currículo vertical e o currículo horizontal

As concepções de *currículo horizontal* e *currículo vertical* são de fundamental importância para a posterior análise do currículo de Geografia no Ensino Médio da PW, uma vez que tal investigação será feita ancorada nesses dois âmbitos. Trata-se, aqui, de duas dimensões complementares que permeiam e definem a forma e o conteúdo de cada disciplina.

Por *currículo horizontal* entende-se todos os pressupostos filosóficos e antropológicos que fundamentam a concepção de criança e de jovem que a Pedagogia tem para os seus alunos em cada setênio e cada idade. Dessa forma, todas as matérias possuem um elemento condutor em comum baseado nesses pressupostos. Segundo Richter (2002, p. 20),

A ideia de ‘currículo horizontal’ expressa a tentativa de descrever a sintonia didática entre as diversas matérias e determinada faixa etária da criança ou jovem. Por trás de cada conteúdo ensinado, porém, deve-se visualizar sempre a criança, a qual, para o professor, constitui o verdadeiro ‘currículo’, o verdadeiro ‘programa de ensino’. É ela que lhe deve servir de orientação.

Já o *currículo vertical* é o aprofundamento específico que cada matéria é capaz de atingir por meio de seus conteúdos específicos, particularidades e instrumentos.

Com isso, os *currículos verticais e horizontais* de cada disciplina, em cada ano escolar, combinam-se para formar o conteúdo das aulas que, em última medida, são apenas instrumentos de uma concepção maior da formação do aluno, ou, dito de outra forma, “os variados conteúdos das aulas e dos exercícios têm caráter de ‘instrumento’; de um recurso pedagógico” (RICHTER, 2002, p. 6).

Essas concepções de *currículo vertical* e *currículo horizontal* serão fundamentais para o entendimento, adiante, do papel do ensino de geografia dentro do currículo Waldorf e como parte integrante do corpo de disciplinas científicas, mas que também guarda as suas particularidades e potencialidades próprias.

Capítulo 3 – O Ensino de Ciências e a Geografia no currículo Waldorf

A investigação do presente capítulo é sobre a forma e conteúdo que caracterizam a disciplina de geografia ao longo do Ensino Médio de uma escola Waldorf. Nesse sentido, espera-se que ela possa servir como exemplo do encontro entre características particulares da ciência geográfica com elementos universais que perpassam as demais disciplinas, podendo apresentar um cenário de como a PW se realiza em seu currículo de maneira mais concreta.

Apesar da crise de identidade que Gonçalves (1978) já anunciava, com os seus múltiplos referenciais das ciências humanas e das ciências ditas “naturais” – além de outras questões de ordem epistemológica –, o ensino de Geografia pode aproveitar do repertório instrumental comum às demais disciplinas científicas dentro da PW. Sendo assim, sobre a forma do ensino de Geografia, o estudo será a partir da sistematização feita por Lanz (1979), Mackensen (2011), Richter (2002), Sena (2013) e Steiner (2009) a respeito do ensino de ciências dentro da Escola Waldorf. Outras grandes contribuições para o entendimento da estrutura de uma aula de ciências são as feitas pelo Grupo de Ciências Waldorf¹⁷ em seus cursos de formação continuada, contribuições essas que acontecem principalmente por meio de cursos de extensão para professores Waldorf, mas que já se encontram sistematizadas em pequenos trabalhos de divulgação, como o de Trípodí (2013).

Já as possibilidades de conteúdos de Geografia a serem abordados no currículo do Ensino Médio serão feitos a partir das contribuições de Richter (2002) e Steiner (2009; 2016). Tais aportes teóricos fornecem as bases, enquanto os ajustes necessários para a contextualização do ensino brasileiro serão feitos com as contribuições feitas pelo Grupo de Ciências Waldorf¹⁸.

É importante ressaltar que nem os aspectos relativos à forma, nem os relativos aos conteúdos do ensino de Geografia são universais e obrigatórios a serem seguidos em todas as EWs. Cada contexto social, histórico e geográfico pode criar as suas próprias práticas de ensino da disciplina – além de, muitas vezes, ter de seguir alguns ditames legais e normativos que

¹⁷ Esse é um grupo formado em 2009 por diferentes professores de EW do Brasil. Esse grupo oferece cursos de aprofundamento teórico-metodológico sobre essa pedagogia com um especial enfoque no ensino das disciplinas científicas que compõe o currículo escolar no Ensino Fundamental II e Ensino Médio das EWs (MUNHOZ JR.; REISEWITZ, 2011).

¹⁸ A discussão curricular proposta era compatível com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996). Agora, com a Lei de Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), tais propostas poderão sofrer transformações. Mas, para a real dimensão dessa mudança, é necessário um distanciamento histórico que este trabalho ainda não possui.

fogem ao poder de escolha da escola. Além disso, como Richter sugeriu (2002, p. 48), o professor deve ser “um artista”, e deve ter liberdade de pensar e formular a sua própria prática, desde que condizente com os princípios da escola e da pedagogia.

Sendo assim, este capítulo não pretende ser um guia ou uma normalização do ensino de Geografia para a PW. Ele é, acima de tudo, uma tentativa de sistematização de práticas e estudos já consagrados no ambiente das escolas dessa pedagogia, trazendo alguns elementos fundamentados nos demais pressupostos – alguns deles explorados neste trabalho – que particularizam a Waldorf. Se esses elementos são coerentes, ou se se são adotados em escolas do estado de São Paulo, isso será tema da investigação do próximo capítulo.

3.1 – A estrutura da aula de ciências

A PW ganha a sua concretude no cotidiano escolar, no binômio ensino/aprendizagem. Dessa forma, as aulas de ciências são umas das possíveis realizações práticas dessa pedagogia.

Cada aula do currículo Waldorf possui aspectos que são comuns a todas as outras – cultivo ao pensar, sentir e querer; diferentes abordagens segundo a idade; currículos verticais e horizontais; etc. –, porém também possui características que a singulariza diante das demais e o mesmo ocorre com as aulas de ciências.

As ciências, dentro da PW, têm como finalidade o desenvolvimento do aluno por meio da formulação intelectual de leis, princípios e abstrações. Por isso, a sua particular importância no currículo do Ensino Médio que, como já abordado, também tem como norte o estímulo ao *pensar*.

Esse *pensar*, no entanto, não deve ser “algo morto”, mas, sim, algo vivificado pelo *sentir* e pelo *querer*, conforme indica Steiner (2009, p. 12-13):

O que nós precisamos é lecionar de modo que o nosso ensino seja algo vivo, e isso quer dizer: que nós não nos limitemos a cuidar de que a criança assimile certas concepções, certas sensações, certas habilidades, mas cuidemos de que ela leve para dentro desta vida algo que é vivo e que está em acordo com a sua constituição e com o desenvolvimento dessa constituição. [...]. Para isso é necessário que a criança mantenha integralmente como propriedade sua aquilo que lhe ensinamos.

Para a criança “manter integralmente como propriedade” aquilo que lhe é ensinado, o conteúdo deve ganhar um verdadeiro sentido em sua vida.

A busca por essa “vivificação do ensino” é que também justifica, por exemplo, que as EWs não adotem materiais didáticos prontos e, ao invés disso, os próprios alunos elaborem o seu material didático, os *cadernos*:

Um professor que usasse um livro didático durante a aula seria incogitável numa escola Waldorf, pois a regra é que ele exponha a matéria com suas próprias palavras. Os alunos também pouco recorrem aos livros didáticos para estudar; eles fazem seus próprios ‘livros’, isto é, cadernos bem caprichados e ilustrados, que contêm o essencial da aula dada. Como o texto, via de regra, é redigido por eles, com base na memória e em notas tomadas, cada caderno, além de ser uma pequena obra de arte, leva a marca da personalidade de seu autor (LANZ, 1979, p. 84 – 85).

O exercício artístico de elaboração de seu próprio caderno é uma maneira do aluno se apropriar do conteúdo de maneira mais profunda e duradoura. Ao invés de trabalhar com um material já pronto e impessoal, o aluno deve se dedicar para imprimir a sua própria personalidade e repertório na confecção de seu caderno - tudo isso com o acompanhamento do professor, que deverá garantir que não haja imprecisões e omissões conceituais. Essa elaboração é um exercício conjunto do *pensar*, *sentir* e *querer*, elementos necessários, segundo a PW, para essa vivificação do conteúdo e do ensino.

Normalmente, para a elaboração desse material, os alunos recebem um caderno “em branco”, ou seja, um conjunto de folhas sulfites grampeadas com uma capa mais resistente. A partir daí, o aluno, conforme as instruções do professor de cada matéria, irá “customizar” o seu caderno, seja com uma ilustração própria na capa (Fotografia 1), ou encapando o caderno com um papel colorido (Fotografia 2). O conteúdo de cada caderno é equivalente a um material didático, contendo anotações em sala de aula (Fotografia 3), ilustrações feitas pelo próprio aluno (Fotografia 4), resolução de exercícios (Fotografia 5) etc.

Figura 3 - Capa do caderno de uma aluna do 12º ano, com customização da própria aluna.

Fonte: fotografia cedida pela aluna.

Figura 4 - Caderno de Geografia de aluna do 12º ano encapado com papel preto.

Fonte: fotografia cedida pela aluna.

Figura 5 - Anotações no caderno de Geografia de uma aluna de 10º ano em aula sobre climatologia

Fonte: fotografia cedida pela aluna.

Figura 6 - Ilustrações em caderno de Geografia de aluna do 9º ano

Fonte: fotografia cedida pela aluna.

Figura 7 - Atividades em um caderno de Geografia de aluna do 12º ano.

Fonte: fotografia cedida pela aluna.

Para compreender os três âmbitos (pensar, sentir e querer), uma aula de ciências na PW poderá contar com diferentes momentos dentro de seu próprio período – considerando que a aula conta, normalmente, com maior tempo de duração quando ministrada dentro de uma época, conforme já apresentado. Richter (2002), por exemplo, divulga o que o Círculo de Haia interpretou como uma boa maneira de se conduzir uma aula de ciências, seguindo um caminho de três etapas.

3.1.1 - As três etapas de uma aula de ciências

A proposta de Richter (2002, p. 9) sugere a divisão da aula em três grandes momentos: o primeiro momento é da vivência e observação; o segundo momento da recordação e descrição; e o terceiro momento do processamento, análise, abstração e generalização.

Esse caminho proposto é uma das maneiras de se atingir as diferentes qualidades pretendidas nos alunos. Como Lanz (1979, p. 108) caracteriza:

Ora, um dos princípios pedagógicos Waldorf consiste em ir da atividade ou do fenômeno para a abstração conceitual. O caminho deve sempre ser da vontade para o sentimento e este para o raciocínio. Entretanto, os livros didáticos começam geralmente por abstrações e definições e, quando muito, acrescentam no fim do capítulo um exemplo ‘prático’.

A primeira etapa – vivência e observação – é a etapa do *querer*, da *vontade*. É nesse momento em que o aluno irá vivenciar um novo fenômeno que, mais para frente, será teorizado. Esse fenômeno pode ser apresentado como um experimento em laboratório (no caso de aulas de ciências exatas ou biológicas, por exemplo), ou como uma narrativa histórica e geográfica (no caso de aulas de ciências humanas). O importante é que a atenção do aluno seja transportada para o problema em questão, apresentado de maneira objetiva e clara, sem que o professor antecipe julgamentos, conclusões e teorias. O aspecto da *vontade* é estimulado no aluno porque, mesmo aparentemente passivo, ele deverá sentir que pertence ao fenômeno, que está agindo junto com os acontecimentos demonstrados ou narrados pelo professor.

A segunda etapa – recordação e descrição – é a etapa que prioriza o *sentir* do aluno. Após a vivência ou observação, o professor conduz a turma para um recontar da experiência. Isso pode acontecer por meio de perguntas dirigidas, por meio de relatórios escritos ou por meio

da troca de impressões entre os alunos. O importante é que o jovem possa entrar em contato com aquilo que ficou gravado em sua subjetividade, em suas impressões sobre o vivenciado.

Por fim, a terceira etapa é o momento de transformar essas impressões subjetivas em uma teoria sólida. É a etapa do *pensar*. O professor deve conduzir aquilo que os alunos observaram e apreenderam para um entendimento mais profundo do fenômeno. É um processo de abstração que sai da aparência dos conteúdos em busca de sua essência.

Trata-se, então, de um percurso indutivo de elaboração do conhecimento, como afirma Richter (2002, p. 10):

O processo de aprendizagem é tão importante quanto o seu resultado. Sendo assim, o aluno tem a oportunidade de adquirir também, junto aos conteúdos, um método indutivo, o qual não distorce o olhar sobre o mundo através das teorias preconcebidas e impostas, mas instrui e faz assim da própria experiência o fundamento do conhecimento.

As três etapas da aula de ciências não são, porém, os únicos instrumentos dos quais o professor dispõe para apresentar o seu conteúdo estimulando o *pensar*, *sentir* e *querer*. Atividades como tarefas e trabalhos exercitam prioritariamente o *querer*. Atividades artísticas, o *sentir*. E problemas e desafios, o *pensar*. Então, se um professor consegue dedicar um tempo de sua aula para tais atividades, além dos momentos expositivos da matéria, ele contribuirá para o fortalecimento desses âmbitos.

3.2 – O Ensino de Geografia

A Geografia é, desde Steiner, uma disciplina fundamental dentro do currículo Waldorf por conta das características intrínsecas da disciplina. Segundo o fundador da PW, na ocasião da inauguração da primeira Escola Waldorf Livre, “será efetivamente muito bom se os senhores empregarem o ensino da geografia para conferir unidade ao restante do ensino” (STEINER, 2016, p. 153). Mas, para compreender esse papel unificador da disciplina, é necessário, antes, analisar a concepção que Steiner tinha da ciência geográfica.

Na mesma palestra proferida em 1919, Steiner (2016) traçou um possível percurso da disciplina ao longo dos anos de escolarização que hoje equivale ao nosso Ensino Fundamental. Nesse percurso, o autor sugere que os professores comecem as suas aulas da disciplina com a

descrição das características físicas e naturais do ambiente no qual estão inseridos os alunos. Progressivamente, essa descrição vai ganhando uma escala cada vez maior, abrangendo lugares e paisagens cada vez mais distantes. E, à medida que aumenta esse território descrito, também vai se tornando mais complexa a análise sobre o que constitui esse meio físico e natural (hidrografia, geologia, vegetação, etc.). É, então, que também entra em cena o ser humano em suas relações com esse ambiente:

[...]. E por fim passaremos a focalizar o que o ser humano faz, por meio de sua atividade econômica, para lidar com as condições da natureza – ou seja, começaremos a mostrar à criança que o homem confina rios artificiais nos canais, constrói estradas de ferro. Depois chamaremos a atenção dos alunos para o modo como, por meio das estradas de ferro, os gêneros alimentícios e similares, bem como o próprio homem, são integrados à vida (STEINER, 2016, p. 147-148).

A partir daí, a dimensão humana passa a ser cada vez mais expressiva no estudo da Geografia:

Mediante um ensino de geografia configurado da maneira descrita, nós familiarizamos o mais possível a criança com o fato de a vida humana se compor de variadas facetas; e, nesse caso, sempre levaremos em conta o que ela possa compreender. Inicialmente, descrevemos à criança entre os nove e dez anos, no ensino de geografia, as condições econômicas e exteriores. Depois a levamos a compreender as condições culturais e espirituais dos diversos povos. Em seguida – deixando o restante para mais tarde – ressaltamos ligeiramente as relações jurídicas reinantes entre os povos (STEINER, 2016, p. 153).

Dessa maneira, a Geografia, para Rudolf Steiner, era uma disciplina que possibilitava as complementares compreensões do meio físico e social, algo de particular importância para a PW, uma vez que

Sabemos que quando falamos com a criança sobre coisas que existem fora do ser humano, sobre fenômenos naturais, então sempre existe a tendência de esquecer aquilo que lhe ensinamos. Em contrapartida, quando ligamos com o ser humano algo que nós tratamos, assim, quando podemos falar das relações correspondentes no ser humano, então sempre existirá uma outra tendência [...] (STEINER, 2009, p. 24).

Ou ainda, exposto de maneira mais sintática: “o que se torna posse própria é aquilo que é explicado ao ser humano e que se refere ao ser humano” (STEINER, 2009, p. 25).

Por fim, a disciplina ainda ganha destaque para Rudolf Steiner (2009, p. 63-64) por sua contribuição a uma formação ética e moral:

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’. Ele aprende o estar ao lado, ao lado de outras pessoas; ele respeita os outros. 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.

Demonstrada a concepção de Geografia para a PW, segundo Rudolf Steiner, o próximo passo é ver uma possível estruturação da disciplina no currículo Waldorf, como a proposta por Richter (2002).

3.2.1 Propostas curriculares de Geografia para o Ensino Médio

Bienalmente, acontece o “Círculo de Haia”, um encontro mundial de pedagogos que tem como mote a discussão sobre a PW. E, no ano de 1995, o tema do encontro foi uma tentativa de atualização do currículo para o contexto daquele ano. As propostas que daí surgiram foram compiladas e publicadas por Tobias Richter (2002) e serão expostas aqui. Contudo, é importante ressaltar que são propostas que buscam alinhar os pressupostos da PW e da Antroposofia com os conteúdos das disciplinas. Não são imposições, mas, sim, sugestões. Dessa forma, cada professor é livre para adotar, ou não, integralmente ou parcialmente, essas propostas.

O motivo de elas estarem sendo expostas aqui é porque o trabalho de Richter é um dos poucos nortes curriculares dentro da PW que o professor tem para seguir – além de propostas e imposições legais que fogem ao universo de reflexões dessa pedagogia.

As sugestões propostas são apresentadas por série a partir do 9º ano¹⁹ até o último ano do Ensino Médio (12º ano ou, pela nomenclatura oficial no Brasil, 3º ano do Ensino Médio). Junto, será apresentada uma breve interpretação do *currículo horizontal* de cada série, ou seja,

¹⁹ O 9º ano é considerado Ensino Médio dentro das EWs de todo o mundo, pois os alunos dessa série costumam já ter 14 anos e, por isso, já estão no terceiro setênio.

das características próprias de cada idade, segundo a Antroposofia, e que animam as propostas curriculares de todas as disciplinas para o ano em questão.

Tais sugestões propõem *o que ensinar*, embora o *como ensinar* seja, talvez, ainda mais importante para a realização da PW. O *como*, porém, já foi brevemente analisado anteriormente neste trabalho.

9º ano

O 9º ano, período no qual o aluno tem entre 14 e 15 anos de idade, não é apenas a transição de “setênio” da vida do jovem, como costuma ser também o período de início de sua puberdade. Além das acentuadas transformações físicas no corpo do jovem, acontecem também as transformações hormonais. Sendo assim, é um período “caótico” na vida do estudante, que vem de um “ambiente seguro” do Ensino Fundamental e agora se depara com os desafios do Ensino Médio e com os desafios da adolescência.

O conteúdo das disciplinas, então, deve ser uma transição entre Ensino Fundamental e Ensino Médio que ofereça segurança para esse aluno. Richter (2002, p. 50-51) propõe que a Geografia ofereça esse aporte com uma dimensão mais “física”, ainda menos abstrata:

A Geografia do ensino médio inicia-se com o olhar para a Terra como um todo, começando, no 9º ano, pelo envoltório rochoso. As forças da personalidade que despertam no jovem – embora ainda sejam caóticas –, e a sua, cada vez mais acentuada, capacidade de julgar, são dirigidas aos fenômenos geológicos. Os alunos dessa idade podem se sentir mais seguros e capazes de se orientar através da compreensão objetiva do fundamento material de nossa existência, com seus processos tectônicos e geomorfológicos

Como desdobramento desse princípio curricular, Richter (2002, p. 154-155) também acrescenta os seguintes conteúdos: a forma e a distribuição dos continentes e dos oceanos; a morfologia e a gênese das montanhas de dobramentos recentes; a ‘cruz de montanhas da Terra’ (cordilheiras dos Andes e Himalaia), os grandes vales tectônicos, o vulcanismo; as cordilheiras meso-oceânicas, as fossas abissais. Da deriva dos continentes à tectônica das placas; petrologia (estudo das rochas). Processos rítmicos na formação das rochas; camadas geológicas como testemunhos de eras passadas. A história da Terra; e as formas do relevo resultantes dos processos exógenos.

Figura 8 - Página de caderno de aluna do 9º ano, com colagens exemplificando a "Estrutura interna do Planeta Terra".

Fonte: fotografia cedida pela aluna.

10º ano

O aluno que já vivenciou o início do Ensino Médio e o início da puberdade passa a ter, de maneira geral, uma maior autopercepção e segurança no 10º ano (ainda que isso não seja plenamente resolvido até o fim de sua idade escolar). Com isso, os conteúdos das diferentes disciplinas podem ser um pouco mais dinâmicos, menos “engessados”. Ainda não é, porém, o momento das grandes abstrações.

O reflexo dessa concepção na Geografia, especificamente, é a evolução do estudo da “Geografia Física”, agora com uma abordagem sobre os seus fenômenos e processos mais dinâmicos. Ou seja, de fenômenos que se transformam em uma escala de tempo e espaço mais observáveis pelo aluno, como não era o caso dos fenômenos geológicos. Richter (2002, p. 54), então, propõe que

Na Geografia, a visão global se amplia, abrangendo a hidrosfera e atmosfera, até as zonas climáticas e as demais esferas (no interior da Terra e fora dela), suas múltiplas inter-relações e movimentos. Dessa maneira, continua-se elaborando o fundamento para compreender a biosfera e a ecologia. A meta deveria ser a visão da Terra como de um organismo vivo que reage com grande sensibilidade a tudo que afeta seus ritmos e ciclos vitais.

Para tanto, os possíveis conteúdos a serem abordados são (RICHTER, 2002, p. 155): as camadas da Terra: da litosfera à estratosfera; estrutura interior da Terra; detalhes individuais dos movimentos de placas tectônicas; particularidades e formas dos fluxos aquáticos; rios e correntes marítimas como órgãos vitais da Terra. Relações entre as correntes da superfície e as das profundezas. Fenômenos de represamento; camadas da atmosfera. Meteorologia (eventualmente com exercícios práticos). Circulação global da atmosfera; campo magnético da Terra; relações entre zonas climáticas e de vegetação; ecossistemas da Terra como partes de um organismo; movimentos e ritmos da Terra.

Figura 9 - Página de caderno de aluno de 10º ano, com conteúdo de "Climatologia".

Fonte: fotografia cedida pelo aluno.

11º Ano

Ao longo do Ensino Médio, o aluno fica progressivamente mais capacitado para grandes abstrações, para poder emitir julgamentos embasados e que vão além do que é sensorialmente perceptível. E, seguindo essa tendência, a Geografia pode também estabelecer relações mais complexas no estudo do planeta ao trazer a dimensão “humana” para além da dimensão “física”:

Existem dois critérios em relação à Geografia. De um lado, os alunos podem ser conduzidos para além dos limites que têm sido focalizado até esse momento. Isso pode servir – segundo uma tradição mais antiga – à introdução da Cartografia: trata-se da familiarização com as diferentes projeções da esfera no plano, por meio da matemática e do desenho. [...]. De outro lado, o adolescente passa, no 11º ano, a buscar mais claramente, [...], seu próprio ambiente, a sua pátria interior: um enfoque da Terra, segundo critérios geoeconômicos, vem de encontro a isso, pois o aluno toma consciência de mais um ‘envoltório’ criado pelo próprio ser humano. Como criador da cultura e realizador de impulsos econômicos, ele conquista e estrutura o espaço, tornando-se cada vez mais intensamente consciente do ambiente dentro do qual ele vive (RICHTER, 2002. p. 59-60).

Os conteúdos propostos para essa série, em Geografia, são (RICHTER, 2002, p. 156): as zonas geográficas da Terra como ecossistemas; as fases de desenvolvimento econômico da humanidade dentro da evolução da história; os bens econômicos e sua produção. O comércio internacional; o empobrecimento dos chamados países subdesenvolvidos pela economia espoliativa; tarefas para o futuro.

Figura 10 - Página de caderno de aluno de 11º ano, com conteúdo de "Geografia Econômica e Urbana".

Fonte: fotografia cedida pela aluna.

12º ano

O 12º ano de uma Escola Waldorf, tradicionalmente considerado como terceiro ano do Ensino Médio, é o fim do ciclo escolar básico do aluno. Essa é a última série antes que o aluno passe a buscar no mundo o seu próprio caminho, a fazer as suas próprias escolhas de vida. Dessa forma, esse ano busca sintetizar o conteúdo do Ensino Médio, trazendo uma reflexão mais crítica e complexa sobre o mundo, para que o jovem esteja ciente de sua responsabilidade, sem que isso, no entanto, seja transmitido de maneira pessimista.

No 12º ano ocorre uma ampliação da perspectiva dos jovens: as tarefas para a própria vida se tornam mais visíveis, mas também os problemas do mundo são vistos com uma sensação crescente de responsabilidade. A maturidade que ora se alcança, dá um novo caráter ao conteúdo e ao estilo de ensino. Procura-se por uma visão mais abrangente, por uma relação com outras matérias de ensino; discute-se a forma a ser dada à vida num mundo de alta tecnologia. No fim da escola deveria estar colocada, de forma bastante clara, a necessidade de uma nova consciência a respeito da ideia de parceria do ser humano com a Terra, sendo que cada um deve contribuir para isso. (RICHTER, 2002, p. 157).

Para tanto, alguns possíveis conteúdos da Geografia são: as divisões geográficas, naturais e culturais da Terra; o homem pré-histórico e sua diferenciação. A língua, a religião e a história como fatores na formação de povos e nações. As transformações atuais da população; os âmbitos culturais da Terra. Seu significado físico e antropológico; consequências e particularidades da problemática *high-tech* ocidental; o crescimento populacional e os recursos da Terra. A fome e a abundância; a tarefa de superação do racismo e do nacionalismo. A educação para a individualidade livre; Projetos e iniciativas bem-sucedidos: exemplos de uma atitude responsável para com a Terra em relação à natureza e às estruturas socioculturais.

Figura 11 - Página de caderno de aluno de 12º ano, com conteúdo de "Geopolítica".

Fonte: fotografia cedida pela aluna.

Desafios da proposta de Richter

As sugestões de currículo apresentadas no Círculo de Haia e publicadas no Brasil apresentam uma possível contradição ao professor que deseja elaborar o seu próprio conteúdo de aulas de Geografia. Por um lado, são poucos os trabalhos desse tipo que norteiam a formulação curricular dentro da PW, então, a publicação de Richter (2002) pode oferecer uma certa segurança a quem busca elaborar um percurso a ser apresentado dentro da disciplina. O caminho proposto na obra dele já possui o lastro dos estudos antropológicos sobre o desenvolvimento da criança e do jovem, bem como a maneira que a disciplina pode dialogar com vários dos pressupostos da PW.

Por outro lado, ao escolher essa obra como referencial teórico, uma série de outros desafios podem surgir para o novato professor de Geografia. O primeiro deles é como atualizar essa proposta para o contexto histórico, geográfico e social em que vivemos. Como mencionado anteriormente, o estudo foi elaborado na Europa, no início da década de 90. Ainda que o Círculo de Haia seja composto por professores do mundo inteiro – inclusive do Brasil (*Periódico da Federação das EW no Brasil*, 2008, v. 38) – a suas sugestões curriculares são gerais, não se detendo às especificidades de cada lugar. Sendo assim, a Geografia do Brasil em toda a sua complexidade nacional, regional e social – componentes curriculares fundamentais –, não é abordada nessa proposta. Além disso, desde essa época, muito já se transformou na Geografia mundial – o fim da União Soviética e da Guerra Fria podem ser exemplos bastante claros deste argumento – o que também implicaria em uma atualização do currículo.

Outro desafio para o futuro professor de Geografia diante da proposta apresentada por Richter é a adequação dos conteúdos às leis estabelecidas para a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e a Base Nacional Comum e Curricular do Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018. Estas são exigências legais que podem se harmonizar com muitos dos conteúdos propostos, mas, também, podem entrar em conflitos em alguns momentos.

Além das exigências legais, algumas outras exigências informais também costumam interferir nos currículos das disciplinas escolares. O material didático e os vestibulares são exemplos de mecanismos que, dialeticamente, definem e são definidos pelos currículos escolares. No caso de materiais didáticos, eles pouco interferem diretamente na formulação dos currículos Waldorf, uma vez que essa pedagogia não os utiliza. Os vestibulares, por outro lado,

têm a sua parcela de relevância no assunto. Ainda que as EWs normalmente não tenham como principal objetivo a preparação para o vestibular, isso não pode ser negligenciado também. Se a PW propõe uma “educação para a vida”, o vestibular não deixa de ser uma dimensão concreta da vida de um estudante, como Rudolf Steiner já alertava em 1919 (2013, p. 138), “bem, deve-se estabelecer o currículo; mas também se deve conseguir que os alunos – [...] – possam frequentar uma universidade, um curso técnico e similares; em outras palavras, que eles possam ser aprovados num vestibular. [...]. Além disso,

Para um ensino e para uma educação condizentes com a natureza, só pode haver, evidentemente, uma pergunta: acaso o ser humano alcança, na vida, aquela conexão social exigida pela própria natureza humana? – Pois, afinal, também são seres humanos os que exigem o exame do vestibular, embora essa exigência, tal como é feita hoje, seja um equívoco. [...] (STEINER, 2013, p. 140).

Por fim, existe o desafio de transpor a teoria em prática. Se o mais importante da PW é o *como ensinar*, o professor deve ser capaz de transformar o seu conteúdo curricular em uma prática pedagógica condizente com os pressupostos Waldorf. Isso se torna um desafio à medida que não existe uma fórmula pronta para tal transposição, mas, sim, algumas indicações – como a estrutura de uma aula de ciências – que dão alguns subsídios para nortear esse professor, mas não resolvem a questão apenas por si mesmas.

Capítulo 4 – A percepção de docentes de Geografia de EW

A prática docente é uma prática estratégica e reflexiva (FONTANA; FÁVERO, 2013; NÓVOA, 2007; PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 2000), o que significa dizer, entre outras coisas, que ela passa por um constante exercício de confronto entre teoria e prática, entre o que é idealizado e o que pode ser e é concretizado. Com isso, é inerente à docência o exercício de formulação, avaliação, prática e reformulação das teorias e métodos que são experimentados, aplicados e aperfeiçoados em sala de aula. Esse inevitável movimento contraditório da prática docente perpassa todos os momentos dessa atividade profissional e, em maior ou menor grau, atinge a todos os professores.

A PW, por conta dos pressupostos já apresentados nos capítulos anteriores deste trabalho, possui referenciais teóricos e metodológicos bem definidos. Esses elementos, porém, foram elaborados em contextos geográficos, históricos e sociais próprios, o que provavelmente se reflete na anteriormente mencionada tensão entre teoria e prática, entre aquilo que se *pretende fazer* e aquilo *que se pode fazer*. Sendo assim, este capítulo tem como objetivo ouvir de agentes envolvidos com o ensino de Geografia dentro da PW como acontece, na prática, a realização da docência.

Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores de Geografia que atuam ou já atuaram na PW. Essas entrevistas aconteceram em um formato semiestruturado, no qual algumas perguntas prévias foram selecionadas para nortear a conversa, mas também houve espaço para uma interação mais informal entre entrevistador e entrevistados, permitindo falas e considerações que talvez não tivessem sido previstas nas perguntas iniciais (MANZINI, 2003, p. 11-15). Além disso, todas as entrevistas aconteceram por meio de videochamadas on-line, devido ao contexto de pandemia e isolamento social que vigorava neste momento da pesquisa.

As perguntas elaboradas para iniciar as entrevistas seguiram quatro grandes temas que, de algum modo, seguem a estrutura escolhida para esta dissertação: *formação e trajetória acadêmica; relações e percepções sobre a PW; o currículo e a prática de Geografia; e, por fim, a maneira como a PW se apresenta nas aulas de Geografia* do(a) entrevistado(a). Dentro de cada tema, algumas interrogações foram propostas (anexo 4) para explorar diferentes aspectos sobre a questão. Mas, de maneira geral, o objetivo era ter um panorama sobre a trajetória pessoal do entrevistado, sua formação, como foi a aproximação com a PW, quais as suas percepções sobre tal pedagogia, como é o processo de elaboração e aplicação do currículo

de Geografia, quais os instrumentos metodológicos para tal aplicação e quais as potencialidades e dificuldades do ensino de Geografia dentro da PW.

Os entrevistados para este capítulo foram três profissionais que estão ou que já passaram pela docência de geografia na PW, especialmente nos anos do Ensino Médio. O primeiro deles, J.V., é professor de Geografia Ensino Médio há dois anos em uma escola Waldorf da Zona Norte da cidade de São Paulo. A segunda, N.R., é professora há 12 anos em uma escola Waldorf na zona urbana de Ribeirão Preto e leciona Geografia e Sociologia para o Ensino Médio, além de já ter lecionado Geografia para algumas séries do Ensino Fundamental da mesma escola em que trabalha. O terceiro, por fim, L.B., foi professor de Geografia em um Ensino Médio também por 12 anos em uma escola Waldorf na Zona Sul da cidade de São Paulo e hoje dirige uma empresa que faz expedições pedagógicas para escolas. Todas as entrevistas foram realizadas por meio de videochamadas por conta do contexto de pandemia e isolamento social vigente no momento de redação desta dissertação.

Em seguida, diante das mesmas questões propostas aos entrevistados, faço uma reflexão em primeira pessoa enquanto ex-aluno de uma Escola Waldorf e, sem seguida, de minha própria prática enquanto professor de uma escola Waldorf, também na cidade de São Paulo, desde 2015.

Por fim, faço uma síntese tentando encontrar convergências e também as singularidades entre os entrevistados para buscar traçar um panorama daquilo que parece ser comum na prática da docência em Geografia de EW²⁰ e aquilo que acaba por ser uma interpretação do(a) docente acerca do ensino, da Geografia e da PW.

4.1 Primeira entrevista – J.V.

Formação e trajetória na docência

²⁰ É importante ressaltar que os professores entrevistados atuam todos no Estado de São Paulo e em EWs particulares. Ou seja, é preciso levar em consideração que as aproximações entre as suas respostas podem revelar aspectos universais da Pedagogia Waldorf, porém podem também revelar aspectos contextuais. Como foge ao escopo deste trabalho fazer tal distinção, partimos do pressuposto que esses aspectos comuns são ao menos possibilitados pelo arcabouço teórico metodológico que embasa a Pedagogia Waldorf em sua própria constituição, ainda que as circunstâncias locais e regionais acabem por influenciar a identidade desse ensino.

J.V. é professor de Geografia do Ensino Médio de uma escola Waldorf na Zona Norte da cidade de São Paulo. Ele tem 34 anos, é casado e tem um filho. Nessa escola onde trabalha, ele leciona desde 2018 – há quase três anos, portanto. A sua experiência com a docência, no entanto, vem desde 2006, pois ele já lecionou em cursinhos pré-universitários, na rede pública e em um outro colégio particular.

Sobre a sua formação acadêmica, J.V. é formado em Geografia pela Universidade de São Paulo no período de 2006 a 2012. Lá, segundo ele, viveu uma vida acadêmica intensa, pois participou do movimento estudantil, fez iniciação científica, entre outras experiências que caracterizam a vida universitária para “além da sala de aula”.

Relação e percepções sobre a PW

J.V. comentou que conheceu e se aprofundou sobre a PW quando se tornou pai, pois a paternidade lhe trouxe a reflexão sobre como deveria ser a educação de seu filho. Foi nesse momento em que ele se reaproximou de um casal de amigos cujos dois filhos estudavam em uma escola Waldorf e que apresentaram a ele a possibilidade dessa pedagogia. Daí em diante, J.V. passou a fazer cursos pontuais sobre a PW no IDW²¹ com o intuito de conhecer melhor esse método de educação. Ao mesmo tempo em que J.V. conhecia a PW, um amigo lhe comunicou sobre a abertura de um edital de contratação de professor de Geografia na escola onde ele atualmente leciona.

Mesmo com a imersão na PW, por conta dos cursos, dos estudos e, posteriormente, por conta da docência, J.V. se descreveu como parte do “grupo de leigos da PW”. Segundo ele:

Enquanto a Igreja Católica tem o grupo de leigos, que são aqueles que não são seminaristas, eu estou assim para a PW, ou para a Antroposofia, mais especificamente. Então eu gosto, curto e pratico. Mas me posiciono muitas vezes de forma crítica e distante sendo desse grupo de leigos que eu estou nomeando.

Além desses cursos pontuais, J.V., não realizou nenhum curso de longa duração (como os chamados “seminários de formação Waldorf”) e “até flertou com a pós-graduação”, mas acabou optando por não fazer essa formação em nível superior. Segundo ele, na escola onde

²¹ Instituto de Desenvolvimento Waldorf. Esse era um curso criado em 2013 para a formação de professores na Pedagogia Waldorf. Em 2017, porém, ele se tornou um curso de graduação com a formação da Faculdade Rudolf Steiner.

leciona, não existe essa cobrança tão grande aos professores do Ensino Médio, o que pode ser diferente aos demais segmentos.

J.V. menciona que alguns dos pressupostos da PW, especialmente os considerados mais “exotéricos”, ainda lhe causam algum “estranhamento e tensão”. E que parte desse estranhamento se deve à sua formação, especialmente na Geografia da USP, que ele considera ser “materialista e crítica”. Entretanto, ele também aponta alguns aspectos que considera muito positivos como característicos da PW como “a forma como ela [PW] vê o aluno e a forma como se entende a produção do conhecimento”. Além disso, ele enxerga, especialmente entre os professores de Ensino Médio, um “movimento de atualização da pedagogia”. Nesse sentido, menciona o “Grupo de Ciências” que realiza formação de professores Waldorf – especialmente do Ensino Médio – e que, mesmo “com o pé fincado na Antroposofia, conseguem vibrar mais com temas contemporâneos”.

Sobre os elementos que particularizam a PW, J.V., acredita que existem sim alguns elementos que a diferenciam na prática de outras concepções mais tradicionais. Para sustentar essa sua impressão, ele cita quatro diferentes ambientes que servem de referência em sua vida pessoal e profissional – a rede pública, o ensino técnico, a rede particular e a própria Waldorf. Segundo o professor, um aspecto positivo da Waldorf em que leciona é a autonomia que ele sente em sua prática docente e que não percebia quando lecionava na rede particular, em especial, e em alguma medida na rede pública e ensino técnico.

Ainda que existam essas diferenças, porém, J.V. também enxerga algumas semelhanças entre os contextos onde leciona e lecionou. Ele cita como exemplo o cansaço dos professores e, às vezes, a perda de um olhar mais individualizado para o aluno, algo que deveria particularizar a PW. Além disso, ele também critica o isolamento que, muitas vezes, a Pedagogia se impõe, nessa tentativa de se particularizar em relação às outras práticas de ensino: “A PW tenta se distanciar tanto do que é conhecido do chamado ensino tradicional, que ela perde alguns pontos. Ela tenta criar um “novo” de coisas que já estão bem consolidadas e acontecem bem na pedagogia tradicional, vamos chamar assim”.

Por fim, quando questionado sobre a sua percepção na diferença de “aluno Waldorf” para um oriundo de outros métodos e práticas escolares, J.V. começou dizendo que, em muitos pontos, eles são semelhantes: “os moleques são moleques, igual...”, embora ele considere que os alunos de EW possuem uma “sensibilidade mais aflorada” por conta dos estímulos para isso em sua formação. Mas, de um modo geral, eles se comportam de maneira semelhante aos

adolescentes [*público para quem leciona*] das outras escolas. O que muda, a seu ver, é uma postura de maior autonomia e abertura para o conhecimento. O “revés” disso, em sua percepção, é a dificuldade dos alunos em “banciar o seu julgamento”, ou seja, em se posicionar com maior convicção diante dos impasses que a vida apresenta (políticos, morais, científicos etc.).

O currículo e a prática de Geografia

A Geografia, segundo J.V., possui um papel privilegiado dentro do ensino em geral, mas também na PW especialmente. O professor identifica esse lugar de destaque da disciplina tanto na formação dos alunos, quanto no processo da própria escola de uma consolidação de sua identidade enquanto uma instituição atualizada e contextualizada no tempo, no espaço e na realidade social em que opera:

Eu acho que eu percebo uma contribuição importante da Geografia. Eu acho que vejo isso nos dizeres do Steiner. Se a PW não é um modelo, não é uma metodologia de ensino apostilada, ou algo equivalente a isso, ela tem que dialogar com cada lugar, com cada realidade. E eu acho que o Ensino Médio está fazendo muito bem isso no Brasil. Eu acho que o Ensino Médio da Waldorf São Paulo [outra Waldorf da Zona Sul do município de São Paulo] tem intersecções com a gente, mas tem características únicas, exclusivas da Waldorf São Paulo. E é assim que tem que ser. E essa é uma contribuição que a Geografia traz, essa contextualização.

A mesma contextualização espacial que J.V. acredita ser fundamental para a própria instituição de ensino, ele também considera como contribuição da Geografia para a formação dos alunos. Além disso, o professor credita à disciplina a potencialidade de leitura das “conexões e contradições” da realidade em que vivem. E, sobre o papel da disciplina em uma Escola Waldorf, ele considera que “Para a PW isso fica ainda mais forte porque realça a característica de autonomia. Então eu consigo fazer isso, essas conexões, trazendo para o meu contexto. Se eu não trago para o meu contexto, a Pedagogia [*Waldorf*] morre”.

Já sobre a prática de ensino, propriamente dita, J.V. diz que os seus trabalhos de campo de sua escola (mesmo antes de seu ingresso no corpo docente) prezam por essa perspectiva contextualizada. Ele apresenta como exemplo a iniciativa de um outro professor de percorrer os rios do bairro, ao invés de ficar estudando a hidrografia do município “apenas por rios como o Tietê e o Pinheiros”.

Sobre o currículo, J.V. considera que “teve e não teve” autonomia para elaborá-lo. Ele contou que é o terceiro professor a lecionar Geografia na escola, antes dele, houve outros dois. Sendo assim, o currículo que ele inicialmente adotou foi o estruturado por seus antecessores, por recomendação da coordenação pedagógica. A partir daí, J.V. passou a fazer adaptações e modificações que julgou necessário, “fechando” com as suas “características e marcas”.

Em relação à “bibliografia Waldorf” consultada, J.V. menciona o trabalho de Richter (2002) como principal fonte de referência. Ele menciona que esse material norteador tem algumas “intersecções” com o currículo que ele tinha de aplicar quando lecionou na rede pública de ensino. Com isso, ele considera que “[...] a autonomia, ela acontecia, mas ela sempre estava dentro de um certo limite, vamos chamar assim...”.

O momento de isolamento social, no entanto, trouxe uma nova reflexão. Segundo ele, a questão feita foi “o que esse moleque [*sic*], o que essa garota precisam saber agora de geografia?”. Isso significou uma mudança drástica no conteúdo escolhido para ser trabalhado. De início, J.V. seguiu a programação inicial para o ano, mas, aos poucos, foi percebendo que esse “conteudismo” não condizia com a necessidade de aprendizagem que ele diagnosticou em seus alunos, forçando um replanejamento de suas aulas e conteúdos.

De acordo com o professor, o momento e o novo formato de aulas já demandavam uma escolha e seleção de assuntos essenciais a serem abordados em sala de aula. Mas essa necessidade de reorganização do currículo estimulou J.V. a fazer uma reformulação ainda mais radical: “ou eu consigo garantir nessa interação que os alunos compreendam o raciocínio geográfico, ou desaba. Ou é um monte de ‘blábláblá’ [*sic*] que não tem liga”. Ou seja, a sua modificação não ocorreu apenas em termos quantitativos – quanto se deve tentar ensinar –, mas, sobretudo, qualitativos – o que se deve ensinar.

Com esse impulso de reformulação de seu currículo, J.V. já experimentou, até o momento da entrevista, a mudança com duas turmas: com o 10º e 12º anos, as classes para as quais ele ministrou suas aulas após essa reflexão. Com o 10º, ele passou a trabalhar a noção de que os “fenômenos acontecem a partir dos lugares onde eles estão. Se eu mudo de lugar, eu altero o fenômeno”. Já no 12º ano, ele trabalhou com a questão das *escalas*, mas não em um sentido estritamente cartográfico, mas sim da leitura dos fenômenos: “o mesmo fenômeno transpõe as diversas escalas, do local ao global”. E, no meio dessas discussões propostas para ambas as turmas, os conteúdos eram o instrumento – e não o fim – para se chegar a esses debates que assumiram a centralidade de suas aulas.

Nesse processo de redefinição do currículo de Geografia, J.V. confirma ter tido bastante autonomia e liberdade. Segundo seu relato, contanto que ele tenha uma justificativa pedagógica para as suas propostas, os demais professores e a coordenação da escola apoiam qualquer decisão que ele tome em relação às práticas e aos conteúdos praticados em sala de aula. Um exemplo ilustrado por ele foi um “trabalho de campo” proposto para um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Tal proposta enfrentou alguma resistência por parte de um pequeno grupo de pais, já entre os colegas e coordenação, ele recebeu o apoio uma vez que a proposta estava embasada em princípios pedagógicos.

Antes dessas mudanças, no entanto, a estruturação geral do currículo seguia um caminho parecido com a proposta de Richter (2002), no qual ele trabalhava a *estrutura interna do Planeta Terra* no 9º ano; *climatologia, hidrografia e domínios morfoclimáticos* no 10º ano; *população e urbanismo* no 11º; e, apenas para o 12º ano, ele já experimentou três “modelos” de currículo nesses três anos em que ministra aula nessa escola. Os temas por ele já trabalhados foram *industrialização, geografia econômica, geopolítica, geografia agrária e globalização*. Apesar da escolha de temas aparentemente tradicional, J.V. ressalta a sua formação em uma *geografia crítica*, de modo que, dentro de todos os temas, ele procura apontar uma “dimensão humana” com as suas respectivas “contradições e conflitos”.

Para exemplificar essa possibilidade de leitura mais crítica sobre os temas, o professor menciona que, para cada ano, ele realiza ao menos um “trabalho de campo”. Ele citou como exemplo o que ele realiza com o 11º ano – quando a turma estuda sobre *população* – no qual eles vão à Picinguaba, no município de Ubatuba, estado de São Paulo, e visitam uma tribo indígena, um quilombo e uma comunidade caiçara, tentando entender um pouco do modo de vida de cada um desses agrupamentos e seus respectivos “modos de lidar com o espaço”.

A maneira como a PW se apresenta nas aulas de Geografia

Ao ser questionado sobre os elementos que qualificariam as suas aulas de Geografia como “aulas Waldorf”, J.V., identificou três principais aspectos que identificam a sua prática docente como própria dessa pedagogia: o *ritmo* de uma aula Waldorf; a valorização do *elemento artístico* como constituinte da formação do aluno; e a busca por uma *trimembração da aula* de Geografia.

Sobre o *ritmo*, J.V., refere-se a uma dinâmica de trabalho por *épocas*²², com aulas diárias com a mesma turma ao longo de um período. Além disso, ele começa as suas aulas com um *verso* comum a todos os alunos de EW.

Já o *elemento artístico*, J.V. considera ser algo que ele aprendeu com a PW, mas que ele reproduz também em outros contextos de ensino, por conta do sentido que ele observa com tal prática. Trata-se do incentivo para que os alunos, além de produções “mais acadêmicas e científicas”, também se dediquem a trabalhar a disciplina de geografia por um viés artístico (pinturas, desenhos, poemas etc.).

Por fim, um elemento de sua aula que o professor considera ser específico da PW é a *trimembração da aula* em momentos dedicados ao *pensar*, *sentir* e *querer*, de forma a exercitar não apenas o raciocínio lógico, mas também a força de vontade, a sensibilidade e a autonomia. Esse é um aspecto que J.V. assume que só pertence às suas aulas na medida em que ele trabalha com a PW, sendo que em um outro contexto ele provavelmente “daria uma flexibilizada nisso”.

O que o professor assume como seu “grande desafio” dentro da *tríade de uma aula Waldorf* (*pensar*, *sentir* e *querer*) é a questão do *fazer* ou, em outras palavras, do *querer*. Por ter sido formado e educado em um formato de aulas mais expositivas, esse também é modelo de aulas com o qual ele está mais habituado. Antes do isolamento social provocado pela pandemia do coronavírus, porém, J.V. disse que estava procurando explorar melhor o elemento do “fazer” em suas aulas, solicitando atividades e sínteses de aulas no *caderno* que serve de apoio e material didático para os alunos. O professor avalia que, no entanto, nesse novo contexto, a produção de trabalho dos alunos teve de diminuir significativamente.

Além do caderno, J.V. também explora e desenvolve o trabalho com mapas e textos em suas aulas, como auxiliares aos *cadernos* que substituem os materiais didáticos. As fontes desses mapas e textos são bastante diversas e J.V. ressalta que seu repertório acumulado como professor ao longo dos anos permitiu que ele armazenasse materiais de diferentes fontes (acadêmicas, jornalísticas, pedagógicas, entre outras). Nesse sentido, ele considera “Waldorf” a possibilidade de poder transitar por esses materiais sem que tenha de se ater à condução e propostas de um material didático fixo e específico.

²² Ver o Capítulo 2 desta dissertação para um melhor desenvolvimento do conceito de *épocas* dentro do currículo Waldorf.

Finalmente, o professor considera que alguns elementos de suas aulas não são propriamente únicos da PW, porém são “potencializados” com a proposta teórico-metodológica dessa pedagogia:

[...]. No entanto tem outras coisas que acontecem na escola, que acontecem na minha prática docente, que eu não tenho certeza se é eminentemente Waldorf e, ou se já estava presente em mim. E como isso está também na Escola Waldorf, ficou mais catalisado, foi mais impulsionado.

Nesse sentido, J.V. cita a proposta da escola de “construir o conhecimento junto com o jovem”, ao contrário do que identifica como a *educação bancária* nos termos de Paulo Freire. Ao citar essa referência, J.V. ilustra como esse trabalho de construção do conhecimento já estava presente em sua formação e ideal pedagógico, mas que ganhou novo sentido com as possibilidades da PW. Ele considera que são poucas as escolas que, de fato, têm como princípio a ideia de que o conhecimento não é transmitido, porém construído junto com os alunos.

Outro exemplo citado pelo professor é um “olhar curricular” que seja “paralelo ao desenvolvimento da escola e do jovem”. O docente considera que essa não é uma prática exclusiva das EWs, o que se exemplifica com as várias coincidências do currículo de Geografia nessas escolas e em outras de diferentes linhas pedagógicas, inclusive nas ditas “tradicionais”. O que ele assume como próprio dessa pedagogia são os fundamentos antropológicos que justificam essas escolhas curriculares. Cada tema e cada assunto são pensados, antes, pelo momento de vida e idade dos alunos – e a Antroposofia, em teoria, ajuda nessa percepção – do que pelo conteúdo em si.

4.2 Segunda entrevista – N.R.

Formação e trajetória na docência

N.R. é professora de Geografia e Sociologia em uma Escola Waldorf para o Ensino Médio em Ribeirão Preto, cidade do interior do estado de São Paulo, é casada e possui um filho pequeno. A primeira formação de N.R. não foi em Geografia, mas em Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Araraquara. Ela se formou em 2007 e, no início de 2008, foi convidada para ministrar aulas de Geografia em uma Escola Waldorf no município

de Ribeirão Preto. Porém, por questões legais, foi exigido de N.R. que ela obtivesse um diploma de licenciatura também em Geografia, para que pudesse continuar lecionando no Ensino Médio. Sendo assim, ela fez um curso de licenciatura em Geografia em uma faculdade particular e se formou em 2011.

Ao mesmo tempo em que cursava Geografia, em 2010, N.R. começou a participar também de dois “seminários de formação de professores Waldorf” – cursos de especialização voltados à formação de professores de EW. Um desses “seminários” foi realizado no município de Botucatu e o outro no município de Jaguariúna, ambos no estado de São Paulo. Os “módulos” desses cursos de formação aconteciam em alguns fins de semana e durante as férias escolares, sendo que só no começo de 2013 N.R. conseguiu se formar em ambos.

Antes de ingressar na escola Waldorf onde atualmente leciona, N.R. ministrou aulas em programas de extensão de sua universidade e durante os estágios de seu curso de licenciatura, porém nunca de maneira formal, como professora contratada por alguma instituição.

Relação e percepções sobre a PW

N.R. conta que a sua primeira aproximação com a Antroposofia, e depois com a PW, não foi um processo “natural” e linear. Isso porque ela comentou ter vindo de uma educação bastante crítica e racionalista – segundo ela, o seu pai, que é ateu e bastante erudito, foi uma importante referência em sua formação. Além disso, no contexto acadêmico, N.R. se especializou em uma linha marxista dos estudos sociais, o que conferiu, segundo ela, uma visão “bastante materialista sobre o mundo”. Isso, para ela, aparentemente não condiz com os pressupostos da Antroposofia e, portanto, da PW:

A nossa formação acadêmica é uma formação muito crítica e dura nesse sentido. Ela é mais científica, mais materialista no sentido marxista. É difícil um professor que consiga essa aceitação para estar nessa escola que tem toda uma abordagem mais espiritualizada.

No entanto, quando chegou em seu último ano de faculdade, N.R. experimentou o que ela chamou de uma “crise”, pois as suas perspectivas profissionais e pessoais eram “muito pessimistas”. Essa crise fez com que ela buscasse algumas alternativas para a sua vida e foi quando ela começa a praticar *yoga*, o que, segundo N.R., foi uma “baita [*sic*] janela na época, super [*sic*] bacana... de vivências, desse lado da espiritualização, de uma espiritualidade que eu

não conhecia em mim”. E foi no universo de suas práticas e estudos de *yoga* que N.R. conheceu a Antroposofia por meio de amigos em comum da área.

Naquele momento, os estudos de Antroposofia passaram a “fazer todo o sentido” em sua vida, de modo que ela começou a assistir a palestras sobre o assunto, participar de pequenos cursos e de congressos – N.R. participou, inclusive, de um congresso na Colômbia. Ela viveu, em suas palavras, um “maravilhamento [*sic*] com a Antroposofia”. E, ao mesmo tempo que o seu interesse pela Antroposofia começou a crescer, surgiu a possibilidade de lecionar em uma Escola Waldorf – a mesma onde até hoje ela trabalha – por meio da indicação de um amigo, também professor daquela escola.

Apesar do encanto inicial com a Antroposofia e com a PW, N.R. não abandonou a sua formação acadêmica inicial nem os seus pressupostos “materialistas”: “Essa parte minha mais crítica do materialismo, do marxismo, ficou meio de lado. Porque eu achava que realmente não é uma explicação da realidade suficiente. Mas hoje em dia eu voltei mais para o marxismo”.

Dessa maneira, N.R. mantém um olhar crítico inclusive sobre a Antroposofia e sobre a PW, entendendo que ela tem o seu lugar na interpretação do mundo, mas que não se deve buscar explicar aspectos que não lhe cabem enquanto um sistema filosófico e espiritual:

De fato, eu acho a antroposofia um caminho pedagógico super bacana. Mas eu vejo muitos problemas. Essa coisa que a gente falou [*durante a entrevista*] da formação acadêmica “andar na contramão”... E esse acadêmico eu até estenderia para uma questão científica. [...] Eu acho que a Antroposofia deveria ser muito verdadeira naquilo que ela faz com uma proposta e que é muito bacana. Mas quando ela tenta dar conta de tudo e se dizer “ciência”, dizer mais do que ela dá conta de ser. Porque não dá conta de ser sempre uma explicação científica de fato. Vai ter sempre um ponto de crença nisso. Mas eu acho que o bonito é isso. É assumir isso.

Ainda que tenha algumas críticas sobre a PW, a professora, no entanto, enxerga nesse sistema teórico-metodológico determinados aspectos positivos. Para começar, N.R. enxerga nos alunos uma “liberdade” que ela mesma, enquanto ex-aluna de um “sistema tradicional” diz não ter experimentado. Essa *liberdade* se manifesta na hora dos alunos “se colocarem, fazerem perguntas e ter um espaço de fala”.

Outro aspecto que é identificado pela professora como positivo é em relação aos conteúdos escolares. Ela diz que veio de uma formação “muito conteudista [*sic*]”, onde “o professor já chegava e falava do conceito”. Já a PW, segundo a professora, preza por

"experiências, por vivências", o que, segundo ela, "torna os conhecimentos reais, e não só abstrações".

Por fim, N.R. considera que, nos moldes de aula propostos para a PW, as disciplinas – Geografia inclusive – não têm como oferecer todos os conteúdos “exigidos” por “agentes educacionais externos”, tais como vestibulares e materiais didáticos. Isso, porém, não é um ponto negativo da PW para a professora. De acordo com a sua concepção, o diferencial positivo dessa pedagogia não acontece pela quantidade de conteúdos que ela transmite, mas pela “formação de ser humano” que ela propicia.

O currículo e a prática de Geografia

Sobre o currículo de Geografia que N.R. trabalha em sua escola, ela disse que possui bastante autonomia para formulá-lo e modificá-lo. A professora, porém, contou com algumas referências já consolidadas em seus anos iniciais de docência. Segundo a docente, foi oferecido a ela muito “material” que havia sido elaborado pela professora anterior, uma pessoa que havia lecionado “por muitos anos” naquela mesma escola, que gozava de uma boa reputação. Além disso, também lhe foi apresentado o trabalho de Richter (2002) como um possível referencial teórico para que ela pudesse se basear.

A partir do que lhe foi oferecido como base para a formulação do currículo, N.R., recebeu a instrução de que “à medida que você for entendendo mais um pouco do desenvolvimento humano pelo olhar da Antroposofia, você vai ter toda a liberdade de ir mudando isso [*o currículo de geografia*]”. Dessa maneira, a professora disse que “de início, ia seguindo cegamente” o currículo que já estava consolidado em suas prescrições de conteúdos.

Sobre a forma que ela abordava esses conteúdos, no entanto, N.R., comenta que tem “até saudades” dos anos iniciais, pois ela contou com uma considerável liberdade criativa, e por isso pensava em maneiras alternativas e novas de apresentar aqueles assuntos. Ela cita como exemplo uma vez em que quase “ensurdeceu” os alunos, pois trabalhou um conteúdo de “formação do Planeta Terra” usando uma música de Beethoven como “pano de fundo”. Essa música ia *crescendo* até que logo se tornou um “enorme barulho”. Ainda sobre os seus anos iniciais como docente, N.R. considera que “era muito mais criativa, mas também porque tinha muito mais tempo”.

Com o passar dos anos de docência, no entanto, N.R. foi, aos poucos, conhecendo melhor a realidade de seus alunos, bem como as características particulares de cada série para quem lecionava – características comportamentais, cognitivas, emocionais etc. Dessa maneira, a professora foi se sentindo mais à vontade para fazer transformações no currículo que lhe foi oferecido no começo.

Um exemplo que ela cita é o seu trabalho com os alunos do 12º ano e com quem ela trabalha conteúdos de *geopolítica* a partir do início do *capitalismo industrial* do início do *século XX* e a sua oposição ao *socialismo* que também ganhava força naquele período. Em seguida, ao longo do ano, ela trabalha os conteúdos sobre *Guerra Fria* e, por fim, criação dos *blocos econômicos* e a *Nova Ordem Mundial*. Tais conteúdos foram elaborados em uma parceria entre N.R. e o atual professor de história que leciona para o Ensino Médio da mesma escola, onde cada professor se divide para abordar alguns aspectos desse conteúdo. Tal proposta de trabalho em conjunto e divisão dos conteúdos é algo que partiu de sua iniciativa, e não de qualquer tipo de recomendação anterior formulada por algum autor ou obra da PW.

Sobre a liberdade que N.R. ainda experimenta para reformular ou readaptar o currículo do ensino de Geografia, ela comenta que talvez até seja “liberdade demais”. Ela considera que seria interessante um acompanhamento mais próximo da coordenação ou de um grupo mais velho de professores com os docentes que estão ingressando agora na PW e que ainda não dominam os pressupostos dessa Pedagogia para poderem formular os seus próprios currículos sozinhos: “A nossa escola é meio “cada um por si”. É meio maluco [*sic*] assim... Se a pessoa não pede ajuda, se ela está perdida, vai seguindo na cegueira e cada um está “tocando o seu barco” bem independente. Eu acho que isso é perigoso”.

A partir disso, o currículo adotado por N.R. segue o seguinte caminho: para o 9º ano, a professora começa o ano com alguns conteúdos de *astronomia* e as diferentes narrativas (científicas, filosóficas, mitológicas e religiosas) cosmogônicas para explicar a *formação do Planeta Terra* para, em seguida, trabalhar a *estrutura interna do Planeta Terra*. Ainda no 9º ano, ela trabalha a relação entre *forças endógenas* e *exógenas* do Planeta para a formação dos relevos e do solo, procurando problematizar questões relacionadas ao uso indevido do solo e à exploração do ser humano da natureza. Segundo a professora:

Eu falo até de MST [*Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra*] [...]. Porque então eu falo do campo, eu faço essa questão do uso desses recursos, do campo. Da agricultura, da pecuária... Entro nos movimentos sociais. Eu não fazia isso até três

anos atrás. Então era uma Geografia para o 9º ano, quase que uma Geografia muito física. Do ponto de vista de só apresentação dos aspectos da natureza. Então eu fui vendo que estava ficando besta [sic]. Gente, essa moçada está no mundo, já está discutindo coisas... E eu não vou problematizar?

A professora comenta que tal decisão de “problematizar” os conteúdos do 9º ano veio de sua observação dos alunos dessa idade e do interesse aparentemente “precoce” deles de discutirem tais questões, o que a levou a fazer uma adaptação em partes do conteúdo para essa série.

No 10º ano, a professora aborda conceitos das *três esferas: hidrosfera, atmosfera e biosfera*. E, em relação a esses conteúdos:

[...] pegando sempre a apresentação desses recursos em si... Então água doce, água salgada, as porcentagens, a distribuição desigual... E aí sempre trazendo também o “aspecto humano” também. Poluição, contaminação, o uso dos recursos... Enfim... Desmatamento... [...]... Sempre pegando esse viés do uso do humano. O humano intervindo constantemente nesse meio. Não é esse meio dado. Não é conhecer o rio pelas “partes do rio”, mas esse “rio vivo”.

Já para o 11º ano, N.R. brinca: “as esferas do Planeta já estão montadas, agora a gente vai povoar isto daí”. Dessa maneira, ela começa o ano abordando conteúdos de *demografia e geografia das populações*. Para esses temas, ela trabalha mais profundamente alguns conceitos da Geografia como *território, Estado Nação, fronteiras* etc. e a *formação do povo brasileiro* com a discussão sobre *matrizes étnicas e identidade nacional*. E, por fim, ainda dentro da discussão de *demografia*, a professora trabalha as *imigrações*. Por fim, ela trabalha com o 11º ano temas relacionados à *geografia das indústrias e urbanização*.

Por fim, no 12º ano, N.R. trabalha conteúdos de *geopolítica*, porém, partindo, como já mencionado, da disputa entre *capitalismo* e *socialismo* do começo do século XX, passando pelo *capitalismo industrial, Revolução Russa, Guerras Mundiais, Guerra Fria, formação dos blocos econômicos* e *Nova Ordem Mundial*. A professora comenta que esse trajeto é percorrido com a já citada “parceria” com o professor de História, bem como com o aporte das aulas de Sociologia que ela também ministra.

N.R. também comenta que, para os 11º e 12º anos, ela trabalha um projeto com os seus alunos que constitui em passar uma lista de filmes que são relacionados aos conteúdos que serão trabalhados em Geografia ao longo daquele ano. E, à medida que ela vai trabalhando cada tema,

os alunos devem escolher um filme relacionado ao assunto e fazer uma resenha sobre ele. De acordo com a professora, o resultado é bastante empolgante, por conta da apropriação dos alunos sobre o tema e por conta do interesse que os alunos demonstram pelos filmes.

Por fim, quando questionada sobre o papel da Geografia dentro do seu currículo e sobre “que Geografia é essa? ”, a professora considera que a Geografia, enquanto disciplina, é uma “ciência de síntese”:

Não tem como a gente entender o meio em que a gente vive... o lugar no espaço... sem a gente entender também as relações que se relacionam ali, o uso do espaço, a questão do poder, a questão dos interesses, a questão dos recursos que existem ali. Enfim, é muita biologia, é muita química, é muita física. É maravilhoso!

Além disso, a professora considera que

A geografia traz essa noção de pertencimento. [...]. De estar no mundo, de ser uma pessoa responsável pelo seu ambiente, pelo seu espaço. Seja do seu quarto, seja da sua casa, da sociedade... pelas suas escolhas... do que a gente escolhe comer. De onde está vindo o alimento? Eu encho muito o saco deles [*alunos*] quando eu falo da agricultura. Esse valor do trabalho. Do trabalho das pessoas. Que tudo é feito do trabalho. A força que as pessoas colocam, para aquilo ser produzido. E aquilo chega até nós via transporte.... Então tanta coisa se relaciona. O campo e a cidade... o desenvolvimento para a gente ter uma vida mais confortável, e como a gente organizou a natureza às nossas necessidades. Como a gente se relaciona para que as coisas cheguem até nós, ou para chegar mais para algumas pessoas. Então, eu acho que isso é a Geografia.

A professora ainda acrescenta que a “Geografia ajuda as pessoas a serem ‘mais gente’, a serem ‘mais humanas’”. Dessa maneira, N.R. diz que, independentemente do conteúdo que estiver lecionando, ela carrega consigo a noção de “inteireza e totalidade” que a ciência geográfica tem como identidade, pensando sempre nas relações que estão implicadas naquele conteúdo e que fazem parte de “um todo maior”.

A maneira como a PW se apresenta nas aulas de Geografia

Quando questionada se em suas aulas a professora identifica elementos que são próprios da PW, N.R. comenta que sim, que há esses elementos que ela provavelmente não trabalharia em outro “tipo de escola ou pedagogia” ou que ela até “não conheceria” caso não lecionasse

em uma escola Waldorf. Nesse sentido, ela cita que a PW se manifesta em suas aulas “pela linha metodológica, já que os conteúdos [...] são os mesmos”:

O que eu identifico como realmente Waldorf é a forma como a gente transmite esses conteúdos, né? Pelo menos que eu tento fazer isso, no sentido de que não ir para uma apresentação diretamente conceitual. Então a gente nunca parte do conceito de um fenômeno que a gente vai apresentar. Eu procuro apresentar por meio de imagens, ou eu trago biografias, falo de alguma pessoa que vive naquele ambiente, por exemplo, se a gente tiver trabalhando biomas ou uma questão de clima...

N.R. justifica que tais apresentações imagéticas permitem uma “vivência” do conteúdo que posteriormente será teorizado. Com isso, a professora acredita que essa é uma forma de dar um outro significado e, portanto, apreensão aos conteúdos e que é uma maneira bastante própria da PW de “construir” novos conhecimentos, pois isso, acontece de maneira sistemática, intencional e estrutural dentro da proposta de ensino Waldorf.

Outro aspecto identificado pela professora em suas aulas como “sendo Waldorf” se refere à maneira como ela estimula os alunos a produzirem os seus próprios textos, especialmente por meio dos *cadernos*. Ela considera que esse é um meio bastante autoral e autônomo de trabalho dos alunos, de forma que, ao redigirem e elaborarem esse material didático próprio, eles exercitam a sua proatividade e criatividade:

Mesmo que o conteúdo seja comum a todos, cada um vai elaborar isso de forma individual nos cadernos. Então eu acho que isso também é “bem Waldorf”. E sempre, um pedido que eu faço, é que eles façam de forma artística... Não só no sentido de pintar, de, digamos, [*fazer*] uma margem bonita, ou fazer uma letra caprichada. Mas artístico no sentido de ter uma produção textual artística, autoral realmente... Uma análise, algo que eles possam colocar de um olhar próprio deles sobre aquilo que eles aprenderam...

O *caderno*, então, é construído pelos alunos com as instruções da professora e que, de maneira geral, resume-se a três formatos de produção: cópia de outros textos; resumos de textos, aulas e discussões; e textos de autoria própria do aluno. N.R. esclarece que cada um desses formatos é mais ou menos utilizado conforme a maturidade e autonomia de escrita dos alunos ao longo dos anos. Além disso, a professora explica que também sempre cobra uma qualidade artística e capricho nos cadernos, e não apenas os seus conteúdos.

Sobre outros materiais didáticos que a professora adota para o seu trabalho com os alunos – além do *caderno* –, N.R. menciona que, em seus primeiros anos de docência, ela adotou

um livro didático com os alunos – uma prática não comum em sua escola. Ela, porém, depois se arrependeu disso porque, uma vez que os alunos tinham de comprar esse material didático, ela se “via na obrigação de usar o bendito livro com os alunos”. Além disso, ela considerava que a “abordagem” dos livros didáticos não combinava com as propostas de suas aulas, o que gerava um “engessamento” de sua própria prática, bem como uma contradição com alguns princípios antropológicos. Com isso, ela abandonou os livros didáticos e hoje só trabalha com os *cadernos*, com os filmes nas turmas mais velhas, com atlas didáticos para ilustração e com textos e mapas que ela seleciona de diferentes fontes e leva para a turma para quem vai dar aula.

Por fim, a professora considera que ela “carrega” consigo algumas “características Waldorf” – e que, portanto, refletem-se em suas aulas – e que não são necessariamente “aparentes”. Nesse sentido, ela menciona aspectos que julga que apareceriam em qualquer outro contexto onde ela lecionasse como, por exemplo, a tentativa de fazer com que as perguntas que nortearão os estudos de um assunto partam dos alunos, ao invés de serem impostas pelo professor. Além disso, ela menciona:

E pensar um pouco na questão dos três passos [*trimembração de uma aula no formato sugerido pelo Grupo de Ciências*] não como alguma coisa que engessa. “Ai, agora aqui eu estou na parte do pensar, aqui eu estou na parte do querer, do sentir”. Não! Mas no sentido de uma aula mais “orgânica”, que faz com que os alunos participem dessa parte mais... De se ligarem afetivamente com o conteúdo, né? Ligarem eles nesse âmbito do afeto, do sentimento, de uma emoção que venha... Também no sentido de um raciocínio lógico... E também no sentido de uma atuação, seja ela a elaboração de um texto, seja na proposta de um trabalho prático, de maquete...

Com isso, a professora considera que essas características, ainda que não sejam exclusivas da PW, são “ao menos estimuladas” por esse contexto de ensino alternativo às “práticas comuns” de ensino e aprendizagem.

4.3 Terceira entrevista – L.B.

Formação

L.B. foi professor de Geografia de uma escola Waldorf na zona sul da cidade de São Paulo entre os anos de 2002 e 2014 e, atualmente, mora no município de Botucatu, é casado, tem 43 anos e possui duas filhas pequenas. L.B. foi formado em Geografia (bacharelado e

licenciatura) pela FFLCH/USP em 2000. Depois, para atuar na PW, L.B. diz que, em sua época, não havia cursos voltados à docência no Ensino Médio dessa pedagogia. Sendo assim, a sua especialização na área aconteceu por meio de alguns cursos pontuais e “avulsos”, como ele diz, bem como em aulas e palestras sobre o tema, mas sem participar dos *seminários* de maior duração que eram voltados ao Ensino Infantil e Fundamental mais especificamente. Apesar de participar de poucos ambientes “formais” de preparação docente para a PW, L.B. se considera bastante “autônomo” nesse assunto e comentou que, ainda hoje, mesmo sem lecionar, ainda continua os seus estudos “por conta própria”.

Como docente, ele ministrou aulas de Geografia para o Ensino Médio de uma escola Waldorf na Zona Sul da cidade de São Paulo entre os anos de 2002 e 2014. L.B. comentou que, além de dar aulas na PW, também chegou a lecionar por um ano em uma outra escola particular próxima, de “ensino mais tradicional com apostila e tudo [...]”. Mas, para além dessa breve experiência, todo o restante da sua atuação como professor aconteceu na Waldorf já citada ou em cursos e *workshops* pontuais – ele citou participação em cursos de cartografia e agricultura como exemplos de cursos que ministrou.

Relação e percepções sobre a PW

Sobre a sua relação com a PW e com a Antroposofia, L.B. comenta que “não sei se você sabe, mas eu nasci na Clínica Tobias²³” para indicar que desde o seu nascimento que ele e sua família tem alguma proximidade com esses sistemas. Ele também conta que estudou a vida inteira em uma escola Waldorf, do Jardim da Infância até se formar no Ensino Médio.

Quando questionado sobre as suas impressões sobre a PW, o professor comenta que

Primeiro que não se trata de um conteúdo específico que se pode receitar através de livros e preceitos muito bem definidos. Então é muito mais desafiador e encantador do que isso... É muito mais um método. É uma forma de abordar o mundo e o próprio ser humano, em última análise. Então eu acho isso essencial...

Outro elemento que para L.B. particulariza a PW é a sua base na Antroposofia, que propõe uma visão “mais espiritualizada” sobre o ser humano. Mas, ainda que em seus

²³ Clínica localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo especializada em medicina antroposófica.

pressupostos sejam diferentes dos ditos “tradicionais”, ele considera que essa singularidade nem sempre se realiza em sala de aula, no dia a dia da escola, pois “aí depende muito do professor. Tem muito professor não-waldorf que é waldorf”.

Por fim, ele menciona que a PW trabalha com a construção de um conhecimento “humanizado”, ou seja,

[...] nesse sentido bem profundo, de um conhecimento que vem não só do intelecto. E de buscar uma formação... de formar os alunos... não só com um conhecimento de informação e de conceito, mas de algo um pouco mais vivo. Ela tem esse trabalho do Rudolf Steiner na Filosofia da Liberdade [*um dos livros escritos pelo autor*] em prol de um pensar vivo. [...]. Então, quando o professor começa a enveredar por esse caminho, ele começa a trazer essa qualidade para a sala de aula. Isso pode ser um pouco subjetivo, mas eu acho que essa é uma diferença importante.

O currículo e a prática de Geografia

O currículo que L.B. construiu e praticou durante os seus anos de docência, segundo ele, foi caracterizado por uma “grande liberdade”. De acordo com o professor, ele estudou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, a partir desses parâmetros, teve absoluta autonomia para a escolha de conteúdos, assuntos e instrumentos didáticos. Tal liberdade fica bem expressa quando L.B. diz que:

[...] eu me sentia o rei da minha disciplina, e para mim isso foi muito importante. E algo que eu sempre valorizei e sou muito grato à Escola Waldorf. De ter tanta liberdade assim. E é uma responsabilidade muito grande..., mas sempre gostei muito disso. Então sim, tive muita liberdade.

Sobre as referências usadas para a construção de seu currículo, L.B., comenta que “não foram de antropósofos”. Segundo o professor, na sua época de docência, havia poucos materiais de referência na área de Geografia e PW. Desse modo, a sua busca aconteceu em outros meios pedagógicos, bem como em conversas com a professora que antes lecionou Geografia na mesma escola em que ele viria a dar aulas.

Com isso, L.B. chegou na formulação de “grandes temas” e, a partir deles, ele quem selecionou os assuntos e materiais que seriam trabalhados em cada momento da disciplina. Ele comenta que essa escolha dos temas se deu com uma base “antropológica”, ou seja,

considerando como aquele tema dialoga mais ou menos com a necessidade e realidade dos alunos de cada ano:

[...] Eu peguei mais os temas... E depois eu fui fazendo um trabalho de buscar o fundamento antropológico dos temas para cada ano.... Eu lembro que uma época eu me dediquei bastante a ver assim, a adequação, a pertinência de cada tema para cada fase do Ensino Médio, e isso foi bem legal assim... eu lembro de compartilhado com alguns colegas, de ter feito algumas propostas.

Esses “grandes temas”, que L.B. também se refere como sendo o seu grande “tronco temático”, estruturavam-se da seguinte maneira: o 9º ano era dedicado ao *Planeta Terra* em sua formação e processos naturais; o 10º ano era voltado ao *ser humano* e sua *interação com os recursos naturais e meio ambiente*, chegando até à questão da *técnica* e das *revoluções industriais*; o 11º tinha como foco o estudo do *Brasil*, especialmente em seus aspectos *sociais, políticos e ambientais*; e o 12º ano era dedicado à *geopolítica internacional* e as *implicações das decisões humanas no mundo*, como, por exemplo, as *guerras* e as *disputas*.

Quando questionado sobre “qual a visão de Geografia que embasa o seu currículo”, L.B. respondeu que essa é uma “ciência de relações, ela mostra a relação entre as coisas e como tudo está conectado”. Dessa forma, o professor acredita que a Geografia, dentro da PW, tem a função de propiciar uma “visão fraterna” do mundo, justamente por explicitar essa interdependência das coisas e das pessoas, e por propiciar uma visão do papel e da responsabilidade de cada indivíduo na construção da realidade.

L.B. considera que o maior objetivo da PW é “formar seres humanos livres”. Então, quando questionado como, em suas aulas de Geografia, acontecia tal formação, ele diz que “têm alguns truques da própria pedagogia”. Ele cita como exemplos [com grifos nossos]:

[...] toda essa tentativa de resgatar, de buscar lá no fundo do poço a *vontade*, o *querer* dos alunos. Acho que *proatividade* pressupõe um *querer* forte. Na Waldorf eu acho que se faz bastante coisa, se faz *cadernos*, se faz coisas... Então, eu acho que em certa medida eu procurava ir um pouco nesse caminho de fazer algumas coisas.

Além disso, ele menciona que “a gente [*professores Waldorf*] não está totalmente apoiado na muleta do livro didático”, para dizer que a proatividade do professor se reflete na própria *vontade* e *criatividade* dos alunos, que também são convidados a se portar dessa

maneira. Segundo ele, o entusiasmo e a “autoeducação” de um professor inspiram os seus alunos a também buscarem o conhecimento por si mesmos, o que se caracteriza como uma “liberdade” de pensamento.

Já sobre o âmbito da *criatividade* que poderia ser um dos elementos particulares e caracterizantes da PW, o professor considera que não é esse o foco da disciplina de Geografia, e que outras matérias poderiam contribuir mais para estimular tal aspecto. Sendo assim, ele conclui que a Geografia não tem como realizar sozinha todos os pressupostos da PW, pois cada disciplina possui as suas próprias características e qualidades, o que explicita a necessidade do trabalho articulado entre as matérias:

As aulas têm que se apoiar, né [*sic*]? As disciplinas têm que se apoiar... [...] então o desenvolvimento de uma sensibilidade emocional, artística e estética... Estético, artístico, emocional... Ela vai colaborar também em uma percepção estético, artístico, emocional da geografia, da paisagem, do ser humano. Então eu acho que aí as disciplinas podem se apoiar.

Ele completa esse raciocínio dizendo que talvez não caiba à Geografia “desenvolver, necessariamente, a proatividade e criatividade, por exemplo, mas desenvolver a fraternidade”. Ele ainda cita que “talvez seja mais papel da educação física desenvolver a proatividade, só a título de exemplo”.

A maneira como a PW se apresenta nas aulas de Geografia

Quando questionado como, então, ele desenvolvia em suas próprias aulas os aspectos mencionados como pertencentes a uma “aula de geografia Waldorf”, L.B. menciona que tal qualidade em suas aulas aparecia no âmbito da forma, mais do que nos conteúdos:

A gente não quer reinventar os conteúdos da Geografia, né? Claro que eles podem ter diferentes interpretações, mas existe um conteúdo comum, digamos assim, da Geografia... Existem até indicações curriculares e coisas assim. Então eu prefiro olhar mais por essa perspectiva do “ensino Waldorf” como método ou forma, e não tanto como conteúdo.

Sobre essas particularidades nesse “método ou forma” de uma aula de Geografia para a PW, L.B. menciona aspectos que começam com os ritmos e estruturas de uma aula de *época*. Ele considera, inclusive, que a própria concepção de *época* é algo que garante um “formato

mais Waldorf” por conta da imersão diária que os alunos têm com um determinado conteúdo, o que acaba por dar um outro significado aos conteúdos.

Outro aspecto mencionado pelo professor como caracterizante da PW em suas aulas era a sua busca por *trimembrar* a aula. Em suas palavras, isso significa que a sua busca era por não privilegiar apenas “conteúdos do pensamento”, mas, dentro do possível, “dosar a aula no *pensar, sentir e querer...* Na parte da aula mais intelectual, no elemento artístico e naquilo que é prático e exige a força de vontade e participação direta do aluno”.

L.B. considera que os elementos citados por ele podem ser considerados “mais gerais” e podem caracterizar as aulas de diversos professores de diferentes disciplinas. Então, em uma perspectiva mais individual, o professor considera que a sua própria aula poderia ser qualificada como Waldorf, pois ele “levava para a sala de aula” o que ele tinha como referências e estudos particulares sobre *PW* e *Antroposofia*. Como um entusiasta desse sistema filosófico em particular, o professor considera que a sua própria imersão nas diferentes facetas desse sistema fazia com que a sua relação pessoal e didática com os alunos assumisse uma característica também particular e “Waldorf”. Isso porque a *Antroposofia* permitiria uma outra perspectiva sobre ser humano e sobre o processo de desenvolvimento do indivíduo – dos alunos, nesse caso – bem como sobre as suas necessidades e potencialidades. L.B., no entanto, reconhece que essa é uma característica subjetiva de ser mencionada e percebida como estruturante de suas aulas de Geografia.

Por fim, sobre os materiais e instrumentos utilizados em sala de aula, L.B. diz que já adotou, por um ano, um livro didático como “material de apoio”, mas que foi usado de maneira pontual, em poucas situações. O que o professor considera mais ter usado foi o que ele chamou de “recorta e cola”, ou seja, textos de diversas fontes que ele selecionava, copiava e entregava aos alunos:

[...] desde textos um pouco mais acadêmicos até textos de revistas ou jornais... eu usava bastante também o jornal e montava aquelas colagens para fazer fotocópia. [...]. Eu gostava de puxar os debates a partir dos textos e tal. Então o meu material didático foi um material didático bem criado assim... a partir de diversas fontes.

O material principal, por fim, era o *caderno*, algo “bastante próprio da PW”. Segundo o professor, esses *cadernos* eram idealizados por ele com algum caminho que lhe parecia lógico dentro do tema e da matéria, mas que não era explicitado aos alunos. Ele esperava que,

conforme os alunos lessem os textos e fizessem as atividades e anotações de aula em seus *cadernos*, as relações internas dos conteúdos, e que esperadas por ele, seriam percebidas pelos alunos. Ele diz até que “pecou” um pouco com esse método, pois nem todos os alunos percebiam tais relações dentro dos conteúdos.

Para aplicar essa concepção de *caderno*, L.B. conta que elaborava um “roteiro” dos assuntos e textos que deveriam aparecer, em ordem, nesse material. A partir daí, os alunos que deveriam seguir tal “roteiro” de confecção do *caderno* com produções autorais, pesquisas próprias e, também, atividades e colagens de textos. O professor diz que “eu dava o esqueleto”, mas o restante deveria ser feito pelos alunos.

4.4 Meu relato pessoal

Formação

Sou professor de Geografia no Ensino Médio de uma escola Waldorf na Zona Sul da cidade de São Paulo desde o início de 2015, tenho 29 anos e sou solteiro. A minha formação acadêmica foi em Geografia pela FFLCH/USP, onde obtive os títulos de bacharel e licenciado. Atualmente, curso o meu mestrado na Faculdade de Educação da USP com a presente investigação.

Antes de minha formação acadêmica, eu cursei o Ensino Médio na mesma escola Waldorf onde atualmente leciono, o que provavelmente facilitou o meu ingresso sem que eu tivesse feito nenhum curso de preparação para essa pedagogia. Depois de contratado, no entanto, participei de alguns cursos pontuais de *Introdução à Antroposofia* e, em especial, dos encontros promovidos pelo *Grupo de Ciências Waldorf* que são uma espécie de referência de *formação continuada* especificamente para os Ensinos Médios de EW.

Relação e percepções sobre a PW

A minha relação com a PW começou, como mencionado, em minha adolescência quando fui aluno de uma escola dessa pedagogia. Antes disso, porém, eu havia estudado em uma escola dita “tradicional”, de forma que tive dois momentos de formação na Educação Básica significativamente diferentes. Isso, no entanto, não despertou naquele momento um

grande interesse em mim em investigar os pressupostos e embasamentos da PW. O meu contato com essa pedagogia era limitado pelas práticas cotidianas enquanto aluno, sem que eu procurasse me apropriar das questões teóricas anteriores.

É muito viva em mim a lembrança de minhas aulas naquela escola Waldorf, especialmente em atividades mais “práticas do que teóricas”. Um exemplo disso foi durante algumas aulas de Geografia, em uma *época*²⁴ de climatologia, nas quais nos dedicamos a construir aparelhos caseiros de medição de elementos meteorológicos – pluviômetro, psicômetro, anemômetro etc. A partir da confecção manual desses instrumentos, lembro de como foi mais fácil entender os conteúdos de climatologia, bem como o sentimento de autonomia gerado pela própria construção de aparelhos que antes pareciam tão complicados.

Outra experiência marcante ao longo dos meus três anos de estudo nessa pedagogia foi a elaboração dos *cadernos*. Ainda que cada professor tivesse a sua própria exigência e forma de realização desse material, o que era comum em sua confecção era o exercício de criatividade, capricho e dedicação que envolviam elaborar aquele próprio material didático. Isso exigia um esforço considerável de mim, pois eu estava mais acostumado e familiarizado com “desafios intelectuais” do que “artísticos e práticos”.

As viagens e projetos de campo também foram vivências notáveis e memoráveis. Para a disciplina de Geografia, especificamente, lembro de ter feito caminhada, acampamento, estágio rural em sítio, trabalho de agrimensura no interior, excursão pela cidade, entre outros. De forma que a vivência e os “trabalhos de campo” se tornavam dimensões fundamentais da elaboração dos conteúdos didáticos.

Por fim, eu me lembro bastante de atividades e trabalhos práticos, artísticos e criativos, mais do que dos conteúdos em si. Dessa forma, acredito que a experiência singular de um aluno nessa pedagogia acontece muito mais em uma dimensão metodológica e vivencial do que conceitual.

Após eu me formar no Ensino Médio, em 2008, fiz um ano de “cursinho” preparatório para o vestibular e ingressei no curso de Geografia em 2010. De 2010 a 2014, eu me mantive afastado de qualquer contato com a PW, pois estava imerso em minha formação acadêmica e pretendia seguir profissionalmente em outras áreas da Geografia que não a educação. Meu

²⁴ A definição do conceito de *épocas* dentro da Pedagogia Waldorf está presente no Capítulo 2.

interesse em lecionar só foi surgir nos últimos semestres de minha formação no bacharelado, quando eu decidi também cursar a licenciatura.

Em setembro de 2014, quando já cursava a licenciatura e estava em minha “reta final” no bacharelado, o meu currículo foi selecionado para que eu fizesse estágio na escola Waldorf onde havia estudado. E, no começo de 2015, fui efetivado como professor de Geografia no Ensino Médio da mesma escola. Esse movimento de retorno à escola Waldorf foi acompanhado, então, de um interesse mais acadêmico em me aprofundar nas questões teóricas e metodológicas que envolvem a PW. E parte dessa investigação pessoal resultou nesta dissertação, de forma que as minhas percepções sobre as características da PW são as que eu tento fundamentar ao longo dos capítulos do presente texto.

Outro aspecto importante para se ressaltar é que, devido à minha formação em um ambiente bastante crítico – avaliação pessoal sobre o Departamento de Geografia da FFLCH/USP –, eu carrego algumas marcas disso em minha vida pessoal e profissional, de forma que nem todos os pressupostos da *Antroposofia*, em especial, eu necessariamente compartilho. Ainda assim, vejo na PW várias potencialidades que podem ser exploradas, inclusive, em outros contextos de ensino.

O currículo e a prática de Geografia

Desde o meu primeiro ano, sempre tive muita autonomia e apoio do corpo docente e diretivo – devido à proposta de *gestão horizontal* da escola onde leciono, a coordenação pedagógica é escolhida e exercida por membros dos meus pares docentes. Além disso, tive pouco contato com os materiais dos professores anteriores a mim que lecionaram Geografia no mesmo colégio, de forma que me coube a “missão” de elaborar o currículo dessa disciplina.

Nesse sentido, precisei buscar referências em práticas de outras escolas, em materiais didáticos e em fontes da própria PW – nesse caso, especialmente, no trabalho de Richter (2002). Com isso, a estrutura curricular que eu originalmente criei e que se manteve, em alguma medida, ao longo dos anos²⁵ foi elaborada por mim, mas consideravelmente ancorada em práticas e teorias já consagradas. O que muda, então, é a maneira como eu abordo cada assunto, como será discutido mais adiante neste capítulo.

²⁵ A estrutura curricular terá de passar por uma reformulação um pouco mais considerável devido à Lei nº 13.415/2017 que propõe uma “reforma do Ensino Médio” e que deve começar a entrar em vigor na prática já nos próximos anos.

A estrutura geral do meu currículo segue, então, o seguinte percurso:

9º ano – esta série tem o foco nos grandes processos e agentes que conformam a estrutura do planeta, suas paisagens e geomorfologia. Desse modo, os assuntos trabalhados são: *formação e estrutura interna do Planeta Terra*; princípios de *geologia* e *mineralogia*; e *geomorfologia*.

10º ano – ainda tendo os aspectos naturais como principal enfoque, nesse ano, os alunos têm contato com processos mais dinâmicos como a *hidrografia* e *climatologia*.

11º ano – aqui, o enfoque é na dinâmica geográfica de processos sociais, por isso os conteúdos são de *demografia*, *migrações*, *geografia econômica*, *geografia urbana* e *agrária*.

12º ano – o último ano volta à escala global, porém também em uma perspectiva dos processos “humanos”. Dessa maneira, os conteúdos são todos tendo a *geopolítica* como base – *Antiga e Nova Ordem Mundial*; *ONU*; *questão Palestina*; *novas potências mundiais* etc.

É importante ressaltar que, apesar dessa estrutura de currículo que aparentemente cinde a chamada “geografia física” da “geografia humana”, o que, por sua vez, reproduziria uma suposta *geografia* e um *currículo tradicionais* de origem *positivista*, como apontado por Moreira (1987)²⁶, essa não é, certamente, a minha intenção com o ensino de Geografia.

Se, por um lado, a estrutura do currículo segue um caminho mais “tradicional”, pelos motivos anteriormente abordados, isso não vale para a maneira como esses conteúdos são apresentados e trabalhados. Dessa forma, por mais que o “pano de fundo” da discussão seja sobre um aspecto “físico” ou “humano”, procuro não perder de vista – e fazer com que os alunos também não percam – que a Geografia é uma *ciência de relações* e que é impossível dissociar as esferas sociais, econômicas, naturais, subjetivas, culturais etc. da *geografia da realidade*.

Sendo assim, quando trabalho *hidrografia*, por exemplo, eu não só apresento os conceitos de *bacias hidrográficas* ou correlatos técnicos e mnemônicos. Eu procuro, por outro lado, também mostrar como a *hidrografia da cidade onde vivemos* tem uma estreita ligação com a história de São Paulo em sua produção material e social; que tal *hidrografia* foi transformada por projetos políticos e econômicos, o que, por sua vez, tem reflexos ambientais e sociais etc.

²⁶ Moreira (1987) identifica um padrão no ensino de Geografia que passa pela sequência *natureza-homem-economia* – padrão NHE – e que reproduz a tendência positivista de cindir o todo em partes para uma suposta compreensão do objeto, de forma acrítica e supostamente imparcial.

Por outro lado, quando eu trabalho assuntos de *geografia humana*, como *geopolítica*, por exemplo, procuro não abandonar os aspectos *naturais* e *físicos* da abordagem, pois estes também se constituem como um dos fatores de compreensão da realidade, inclusive social.

Outro objetivo meu é tentar, na medida do possível, aproximar os assuntos e as abordagens da realidade cotidiana, de vivências, experiências e interesses dos alunos, de forma que a Geografia passe a ser uma forma coerente de percepção e visão crítica do mundo. Com isso, a separação dos assuntos por temas *físicos* e *humanos* é só mais uma forma de escolher temas pelos quais os alunos serão apresentados, em seguida, a uma leitura crítica e substancial da realidade. Ao menos é o que eu pretendo.

A maneira como a PW se apresenta nas aulas de Geografia

Já sobre a metodologia de trabalho em sala de aula, eu busco seguir, na medida do possível, a estrutura proposta nesta dissertação para uma *aula de ciências Waldorf*²⁷. Com isso, busco atingir os âmbitos do *pensar*, *sentir* e *querer* por meio da estrutura de *vivência/observação*, *recordação* e *abstração*²⁸. Com isso, para a primeira etapa, eu busco começar com reportagens, filmes, trabalhos de campos ou observações que sensibilizem o aluno para o tema que será trabalhado, para, em seguida, o conteúdo ser desenvolvido e praticado em sala de aula. Paralelamente a esses momentos de *vivência*, *recordação* e *abstração*, atividades, trabalhos e discussões são constantemente propostos aos alunos de forma que eles não apenas vivenciem o conteúdo intelectualmente, mas também o mobilizem por meio de sua força de vontade e autonomia.

Outro recurso próprio da PW que busco manter são os cadernos. Conforme apresentado no capítulo anterior, eu os considero como grandes auxiliares do processo de trabalho, criatividade, elaboração e apreensão dos conteúdos para os alunos. Dessa maneira, eles são priorizados enquanto *material didático*, sendo as outras formas que eu seleciono – textos, imagens, filmes, reportagens etc. –, de alguma forma “secundárias e auxiliares” nessa dinâmica de aula.

²⁷ Ver o Capítulo 3 desta dissertação.

²⁸ Tal estrutura não é um modelo a ser seguido, mas, antes, uma proposta metodológica. Cada disciplina ou cada assunto, por sua natureza, pode ser mais ou menos adaptável a esse esquema. Sendo assim, em Geografia, eu busco seguir essa estrutura quando possível, porém tranquilo de que isso pode não ser “aplicável” em qualquer circunstância.

Nesses *cadernos*, além do conteúdo, são cobrados textos e atividades autorais dos alunos, bem como uma produção artística e estética. Esse tipo de exigência, acredito, faz com que os alunos desenvolvam uma relação com o conteúdo para além de uma dimensão intelectual, mas também sentimental e autônoma – ainda que o *caderno* não possa se bastar como instrumento para alcançar essas qualidades.

Os *trabalhos de campo* também se constituem como uma dimensão fundamental de muitas das minhas aulas. Nesse sentido, em todas as séries em que leciono e em quase todas as *épocas*, há ao menos uma excursão, viagem ou trabalho em ambiente externo à escola. Ainda que isso não seja exclusivo da PW, esta confere uma própria significação a esses trabalhos, excursões e viagens, quando se considera esses momentos como dimensões do *sentir* e do *querer* dos alunos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Acredito, por fim, que a Geografia por sua natureza e potencialidade, é uma disciplina que permite uma visão horizontal sobre a realidade, revelando aos alunos diferentes componentes, tensões e reflexos materiais e imateriais dos diversos elementos que a compõem. Com isso, o aluno pode se posicionar criticamente e autonomamente, o que se caracteriza como um dos principais objetivos da PW, a saber, a *educação para a liberdade* (LANZ, 1979; RICHTER, 2002).

4.5 Aproximações e distanciamentos entre as entrevistas

De maneira geral, as respostas dos relatos e das entrevistas apresentam mais elementos em comum do que distanciamentos, de forma que parece válido entender que existem alguns aspectos que são comuns dentro do ensino de Geografia das EWs, ao menos no Brasil e no estado de São Paulo.

O entrevistado que, de alguma maneira, mais apresentou respostas singulares foi L.B. Ainda que parte de suas respostas tenha sido parecida com as dos demais, o seu envolvimento prévio com a *Antroposofia*, bem como uma possível diferença geracional – além de ser o mais velho dos entrevistados, ele também foi o primeiro a lecionar nesse sistema pedagógico – parecem estimular nele um outro tipo de contato com a PW, de forma que confere a esta um caráter “espiritual” para além das questões pedagógicas, o que não transpareceu nos demais relatos.

Para o confronto entre similaridades e distanciamentos dos depoimentos e a fim de sistematizar as respostas elaboradas durante as entrevistas, as comparações serão feitas seguindo a mesma estrutura temática proposta aos entrevistados e à minha reflexão particular.

Formação e trajetória na docência

O universo de formação dos entrevistados deste capítulo é bastante semelhante, uma vez que todos – inclusive eu – foram formados em universidades públicas, sendo que três dos quatro relatos foram de graduandos pelo Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo – a única que não, N.R., formou-se primeiro em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista. Como será exposto mais adiante, tal formação em universidades públicas terá um reflexo na própria relação dos docentes com a ciência geográfica.

A partir da formação acadêmica, N.R. também foi a única que trilhou um caminho mais formal de formação continuada dentro da PW, participando de dois *seminários de formação de professores Waldorf*²⁹. Os demais depoimentos foram de docentes que participaram de “cursos pontuais” (congressos, oficinas, encontros e pequenos seminários) conforme já atuavam como docentes na PW. Nesse sentido, vale destacar o *grupo de ciências* como um desses principais ambientes de *formação continuada*, citado em todos os depoimentos, onde os docentes de cada disciplina exploram, junto com os seus pares de outras escolas, os pressupostos da PW e a maneira como isso pode acontecer em cada matéria.

Relação e percepções sobre a PW

A relação e percepções sobre a PW foram os assuntos com respostas mais heterogêneas em cada relato. Isso porque cada um dos entrevistados teve uma trajetória singular de aproximação, contato e aprofundamento sobre a *Antroposofia* e a sua proposta pedagógica. L.B., por exemplo, vem de uma família de adeptos desse sistema filosófico e religioso, de forma

²⁹ Esses *seminários* são cursos de formação continuada com duração de um ano, aproximadamente, voltados exclusivamente para professores para essa pedagogia. Antes da criação da *Faculdade Rudolf Steiner*, em 2018, esses eram praticamente os únicos ambientes formais de preparação de docentes para a Pedagogia Waldorf, além de um curso de especialização oferecido pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro. Agora, com essa faculdade – que inclusive era, antes de se institucionalizar como faculdade, também um *seminário* – a formação para a Pedagogia Waldorf ganhou também outra possibilidade de uma titulação de pós-graduação *Latu Sensu*, além de um curso formal de graduação em pedagogia com algumas intersecções com essa pedagogia.

que desde criança ele estudou em uma escola Waldorf e, mesmo depois de abandonar a docência, ainda se dedica aos estudos antroposóficos.

Já N.R., também conheceu a *Antroposofia* antes de lecionar em uma *escola Waldorf* e já era adulta quando esse contato aconteceu. O seu interesse por esse sistema aconteceu em um momento de busca existencial, como relatado, de forma que ela encontrou um sentido nessa filosofia antes de conhecer a pedagogia, o que também interfere em sua relação com a própria Waldorf.

J.V., por sua vez, veio a conhecer a *Antroposofia* por meio da PW em momentos quase concomitantes. Talvez por isso também que seja ele o professor com uma visão aparentemente mais crítica sobre alguns dos pressupostos dessa filosofia que suporta esse sistema pedagógico.

Apesar das diferenças, porém, todos os relatos indicam uma espécie de entusiasmo e confiança nos pressupostos teóricos e metodológicos da PW – ainda que críticas e ressalvas pontuais tenham sido feitas em alguns momentos pelos entrevistados. Isso parece indicar que, ao menos para esses professores, há algo nesse sistema pedagógico que faz sentido a esses educadores e que singulariza a PW, bem como o seu ensino de Geografia.

O currículo e a prática de Geografia

Sobre o currículo de geografia adotado em cada escola, foram unânimes as considerações de que há muita liberdade para a construção do currículo e seleção dos assuntos e conteúdos que serão abordados. Ao mesmo tempo, são bem parecidas as estruturas que cada professor escolheu para dar forma ao seu currículo – 9º e 10º anos com o predomínio de uma “geografia física”, enquanto a “geografia humana” é trabalhada nos dois últimos anos. Dessa forma, é até curiosa a repetição de um *currículo tradicional* – o padrão NHE (MOREIRA, 1987) – mencionado em todos os relatos. Isso se torna ainda mais conflitante, ao menos aparentemente, se considerarmos o ambiente de formação dos professores. Todos são egressos de universidades públicas, sendo três dos quatro oriundos da FFLCH/USP, onde o departamento de Geografia é notadamente conhecido por uma formação de influência crítica³⁰.

³⁰ A chamada “Geografia Crítica” foi um movimento de reformulação epistemológico e metodológico das bases da ciência geográfica. Ela, de influência marxista, busca uma “leitura geográfica” das desigualdades e estruturas de dominação que se distribuem ao longo do espaço. Como corrente geográfica, ela chega ao Brasil na década de 80, especialmente na Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), nas universidades públicas (com destaque para a FFLCH/USP) e nos grêmios estudantis (CRUZ, 2018).

Parte dessa contradição parece se explicar conforme as influências dos professores no momento de elaborarem os seus currículos. Apesar de serem todos egressos desse ambiente de formação de influência crítica, como já mencionado, três dos professores citaram o trabalho de Richter (2002) como a principal influência para se pensar e estruturar um “currículo de geografia Waldorf”. E, de forma aparentemente coincidente, a estrutura geral proposta por Richter em muito combina com o que, no Brasil, estabeleceu-se como uma *prática tradicional*, nos termos de Moreira (1987), de se ensinar Geografia. Sendo assim, faz sentido o comentário de J.V. de que, apesar das coincidências na *forma* do currículo, o que particulariza a PW são os *pressupostos* que justificam tais escolhas. Já o professor L.B., o único que não teve o trabalho de Richter como orientador direto do seu currículo, foi o que apresentou uma proposta mais singular de estrutura curricular, ainda que algumas coincidências também tenham acontecido – como, por exemplo trabalhar “o Planeta Terra” no 9º ano e trabalhar “Geopolítica” no 12º ano.

Apesar desse caráter aparentemente tradicional dos currículos, no entanto, todos os professores relataram, de alguma forma, que buscam, por meio desses conteúdos, estabelecer uma perspectiva crítica em seus alunos, a fim de que eles percebam as diferentes formas entre sociedade e meio e consigam se posicionar perante as contradições e conflitos que nascem e se expressam no espaço. Além disso, também foi evidente a preocupação nos relatos de que o ensino de Geografia não seja meramente mnemônico, mas seja “vivo” nos alunos, ou seja, que ele faça um sentido dentro do universo de vivências e interesses dos discentes.

Outro elemento comum da prática do ensino de Geografia dos entrevistados, algo que será explorado no próximo item, é a busca por um ensino que não seja só teórico, mas, na medida do possível, permeado por vivências e práticas que, na perspectiva dos professores, confere um outro tipo de apreensão e significação da Geografia.

A maneira como a PW se apresenta nas aulas de Geografia

Por fim, a forma como os docentes identificam a sua própria prática de ensino de Geografia com pressupostos estruturantes da PW foram bem semelhantes. De maneira espontânea, todos os entrevistados – assim como eu também identifiquei em minha própria experiência – citaram a *trimembração de uma aula* como fundamental dentro de sua prática docente, ou seja, todos julgaram que a sua aula deve contemplar momentos que estimulem o *pensar*, o *sentir* e o *querer* dos alunos. No entanto, como cada um identificou, a maneira como trabalham esses aspectos foi relativamente singular, o que evidencia algo mencionado por todos

os entrevistados de que os conteúdos não particularizam a PW, mas servem de instrumento e apoio para uma metodologia, essa sim com uma característica própria dessa pedagogia.

Outro elemento comum a todos os entrevistados foi o uso dos *cadernos* como instrumento didático que possibilitaria qualidades como autonomia, criatividade, capricho etc. Os professores N.R. e L.B. até mencionaram já terem tentado utilizar outros materiais didáticos “mais convencionais”, porém de forma auxiliar ao *caderno* que se configurava como material principal. No fim, ambos os professores mantiveram este, enquanto abandonaram aqueles.

Ainda sobre os cadernos, a maneira como cada professor conduz esse processo com os seus alunos é bastante parecida. De maneira geral, todos trazem diferentes materiais – mapas, textos, reportagens etc. – para compor esse material, que ainda é acrescido de textos autorais, atividades e reflexões pessoais. Apenas L.B. mencionou um “roteiro” prévio de elaboração do *caderno*, enquanto N.R. enfatizou muito a cobrança por uma dedicação estética e caprichada na confecção deste.

Considerações Finais

A PW completou, em 2019, 100 anos de sua fundação. Nesse tempo, ela ganhou uma identidade, um público, objetivos específicos, método e princípios. Então, longe de esgotar as particularidades que caracterizam a PW, esta dissertação buscou analisar parcialmente alguns desses elementos, sendo aqui destacados: o *ensino por ciclos etários*; a *trimembração do currículo em pensar, sentir e querer*; e o *currículo Waldorf*. De maneira geral, esses aspectos visam um ensino que seja “vivo” – adotando a própria terminologia utilizada no meio Waldorf – ou seja, que contemple diferentes âmbitos da existência humana que vão além das conquistas intelectuais que o ensino costuma priorizar. Outro conceito-chave para entender a PW parece ser o de *liberdade*, tanto para a formação dos alunos quanto para a própria prática docente, como ficou explícito nos depoimentos coletados.

Tais aspectos, no entanto, não são exclusivos da PW e podem ser encontrados parcialmente, integralmente ou com outra roupagem em outros sistemas pedagógicos, sejam eles mais tradicionais ou não. Mas a combinação desses mesmos elementos confere, no entanto, à PW o caráter alternativo de ensino que a torna atrativa para muitas famílias, crianças e jovens que buscam outras opções e filosofias de ensino.

Essa escolha, todavia, ainda não é uma possibilidade que foi democratizada, ao menos no Brasil. Com pouco mais de uma centena de escolas que seguem essa pedagogia no país, esse número é percentualmente irrisório perto do universo das quase 200 mil escolas de educação básica brasileiras. Além disso, e extremamente relevante para essa crítica, ainda há os fatores socioeconômicos e espaciais que dificultam a popularização da PW. A começar, a maior parte das EWs encontram-se nos estados do Sudeste, ou em algumas capitais brasileiras. Além disso, são poucas as experiências de um ensino Waldorf que seja público ou, ao menos, gratuito, o que limita boa parte dessa formação a um público de classe média, classe média-alta ou classe alta – o que parece contraditório com uma pedagogia que nasceu para atender aos filhos dos operários e uma fábrica na Alemanha. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de uma ampliação do diálogo entre o meio Waldorf e a academia. Se há contribuições que esse sistema pedagógico pode oferecer para as discussões em educação e formação de professores – e o exposto nesta dissertação defende que há –, tais contribuições só poderão ser concretizadas e difundidas à medida que se ampliem e popularizem os estudos sobre a PW nos ambientes

acadêmicos e formativos. Feita essa aproximação, o passo seguinte seria pensar se e como tais contribuições são válidas e possíveis para o contexto do ensino público e de massa.

Além desses desafios de diálogo externo, parte da PW ainda deve enfrentar, nos próximos anos, um desafio interno – ainda que a sua causa venha de fora: a reestruturação forçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Reforma do Ensino Médio. Ambas as medidas são normatizadas por leis federais que alteram a LDB de 1996, de forma que todas as escolas do país deverão se adequar a elas. Tais mudanças acontecerão em diferentes âmbitos da escola, alterando questões estruturais, curriculares, relativas ao conteúdo e à forma como ensino acontece, o que pode afetar, e muito, diversos contextos de ensino, inclusive o contexto Waldorf. Porém, muitas EWs – inclusive a que eu leciono – já estão se mobilizando para estudar como farão as mudanças exigidas pela lei sem que isso afete substancialmente aqueles elementos identitários estruturantes da pedagogia. Como e se isso será possível, é preciso tempo e distância maiores para uma avaliação em perspectiva.

Já sobre o ensino de Geografia, recorte específico dessa dissertação, parece viver uma aparente contradição na PW. Enquanto em seu aspecto metodológico ele se propõe a um modelo alternativo, que valoriza as experiências, vivências e criatividade dos alunos, mais do que um “mero ‘conteudismo’” inócuo e pouco significativo para os alunos, por outro lado ele segue um referencial teórico há muito já superado pelos estudos contemporâneos sobre o ensino dessa disciplina. Em todas as entrevistas feitas, os depoimentos indicam – eu incluo a minha própria experiência nesse grupo – que os referenciais utilizados pela PW para embasar o seu currículo de Geografia ainda trabalham com uma concepção bem tradicional sobre a disciplina, seguindo o “padrão NHE” apontado por Ruy Moreira (1982). ‘

Nesse sentido, essa contradição entre uma proposta metodológica alternativa e um referencial teórico-curricular mais tradicional parece se resolver, em alguma medida, com o relato comum a todos os entrevistados que apontam uma grande liberdade do docente na construção de suas aulas e escolha dos conteúdos. Sendo assim, o currículo passa a ter uma maior identificação com a vida, trajetória e referenciais do próprio educador, de forma a se tornar menos engessado e mais plural e livre, algo coerente com a proposta da PW.

Acredito, por fim, que a análise dos elementos tratados neste artigo pode ser uma contribuição à reflexão crítica e teórica de educadores interessados em ampliar o seu repertório instrumental nas escolas e salas de aula, independentemente de serem, ou não, professores Waldorf. As contribuições da PW, como as apontadas nesta pesquisa, não são intransponíveis

para outros contextos escolares e podem encontrar pontos de convergência com diversas propostas pedagógicas e curriculares, e um bom caminho para isso é o diálogo e a troca entre os pares e com os ambientes de formação de educadores.

REFERÊNCIAS

BACH JUNIOR, Jonas. **A PW como educação para a liberdade**: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. 2012. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

CRUZ, Rita de Cássia da. A geografia crítica e a economia política. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 492-503, 2018.

FERREIRA, Washington Aldy. **O currículo de Geografia uma análise do documento de Reorientação Curricular da SEE-RJ**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor Reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, p. 1-14, 2013.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 16ª edição. Petrópolis: Vozes, 1995

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. A Geografia Está em Crise. Viva a Geografia. In: Boletim Paulista de Geografia número 55. São Paulo: AGB-São Paulo, 1978.
HEMLEBEN, Johannes. **Rudolf Steiner**. São Paulo: Antroposófica, 1989.

HOBBSAWN, Eric. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

HOBBSAWN, Eric. **A era do capital**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos impérios**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

LANZ, Rudolf. **A PW**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Summus Editorial, 1979.

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de Antroposofia**. São Paulo: Editora Antroposófica, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MACKENSEN, Manfred Von. A capacidade de julgar do 6º ao 12º ano. **Periódico da Federação das EW no Brasil**. São Paulo, v. 51, n. 1, pp 4-30, 2011.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduep, 2003. p.11-25.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MOREIRA, Ruy. **O Discurso do Averso (para a crítica da Geografia que se ensina)**. Dois Pontos: Rio de Janeiro, 1987.

MUNHOZ JR., Irceu. Os caminhos históricos que levam ao colapso social no início do século XX e a apresentação da trimembração do organismo social. **Periódico da Federação das EW no Brasil**. São Paulo, v. 58, n. 1, pp 36-41, 2013.

MUNHOZ JR., Irceu; REISEWITZ, Marianne. O Grupo de Ciências Waldorf do Brasil se apresenta. **Periódico da Federação das EW no Brasil**. São Paulo, v. 51, n. 1, pp 2-3, 2011.

MUTARELLI, Sandra Regina Kuka. **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 Letras Clássicas e Vernáculos) – Universidade de São Paulo, 2014.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. *In: Teacher Professional development for the quality and equity of lifelong learning*. Lisboa: European Commission, 2007.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PERIÓDICO DA FEDERAÇÃO DE EWS NO BRASIL. São Paulo: Federação das EW no Brasil, v. 38, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

RICHTER, Tobias (editor). **Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma Escola Waldorf**. São Paulo: Federação das EW no Brasil, 2002.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A PW: contribuição para o paradigma educacional atual sob o ponto de vista do imaginário, cultura e educação**. 2000. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

SANTOS, Silvani Rosa. **O ensino de geografia na PW**. 2007. 107 p. Dissertação (Mestrado em Geografia Física). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia Física, Universidade de São Paulo, 2007.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação (vol. I)**: o estudo geral do homem, uma base para a Pedagogia. 2. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2015.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação (vol. II)**: metodologia e didática. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016a.

STEINER, Rudolf. **A Arte da Educação (vol. III)**: discussões pedagógicas. 2. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2017.

STEINER, Rudolf. **A Metodologia do Ensino e as condições de vida do educador**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2014.

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

STEINER, Rudolf. **Filosofia da liberdade**. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2004a.

STEINER, Rudolf. **Minha vida**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016b.

STEINER, Rudolf. **O método cognitivo de Goethe**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2004b.

STEINER, Rudolf. **Reconhecimento do ser humano e realização do ensino**. São Paulo: Antroposófica, 2009.

STEINER, Rudolf. **Teosofia**. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2004c.

TRÍPODI, Alonso Campos. O método científico, o processo cognitivo de Goethe e suas relações com o estudo das ciências pelos jovens entre 12 e 18 anos. **Periódico da Federação das EW no Brasil**. São Paulo, v. 58, n. 1, p 52-56, 2013.

ANEXO 1 - Horário Semanal do Ensino Médio da Escola Waldorf

São Paulo

ESCOLA WALDORF SÃO PAULO HORÁRIO SEMANAL - ENSINO MÉDIO / 2019

	Horário	9º ano	10º ano	11º ano	12ºano
2ºf	7h15 - 8h45	MÓDULO	MÓDULO	MÓDULO	MÓDULO
	8h45 - 9h05	pausa	pausa	pausa	pausa
	9h05 - 10h35	CURSO	Euritmia/CURSO	CURSO	CURSO
	10h35 - 10h45	pausa	pausa	pausa	pausa
	10h45 - 11h35	L.P.	BLOCO 2	BLOCO 2	BLOCO 2
	11h35 - 12h25	L.P.	BLOCO 2	BLOCO 2	BLOCO 2
	12h25 - 13h15	Euritmia	Ed. Física	L.P.	Artes
	13h15 - 14h15	almoço	almoço	almoço	almoço
	14h15 - 15h05	Inglês	Artes	E.F.(H)/Coral(M)	E.F.(H)/Coral(M)
	15h05 - 15h55	Inglês	Artes	E.F.(M)/Coral(H)	E.F.(M)/Coral(H)
3ºf	7h15 - 8h45	MÓDULO	MÓDULO	MÓDULO	MÓDULO
	8h45 - 9h05	pausa	pausa	pausa	pausa
	9h05 - 10h35	CURSO	CURSO	CURSO	CURSO
	10h35 - 10h45	pausa	pausa	pausa	pausa
	10h45 - 11h35	Matemática	BLOCO 1	Artes	Ed. Física
	11h35 - 12h25	Artes/Tecnologia	BLOCO 1	BLOCO 1	BLOCO 1
	12h25 - 13h15	Tecnologia/Artes	Des. Geom.	BLOCO 1	BLOCO 1
4ºf	7h15 - 8h45	MÓDULO	MÓDULO	MÓDULO	MÓDULO
	8h45 - 9h05	pausa	pausa	pausa	pausa
	9h05 - 10h35	CURSO	CURSO	CURSO	CURSO
	10h35 - 10h45	pausa	pausa	pausa	pausa
	10h45 - 11h35	Matemática	L.P.	Inglês	Artes
	11h35 - 12h25	Tutoria	Dança	Inglês	Artes
	12h25 - 13h15	Dança	Artes	Ed. Física	Tutoria
	13h15 - 14h15	almoço	almoço	almoço	almoço
	14h15 - 15h05	E.F.(H)/Coral(M)	E.F.(H)/Coral(M)	Artes	Inglês
	15h05 - 15h55	E.F.(M)/Coral(H)	E.F.(M)/Coral(H)	Artes	Inglês
5ºf	7h15 - 8h45	MÓDULO	MÓDULO	MÓDULO	MÓDULO/Euritmia
	8h45 - 9h05	pausa	pausa	pausa	pausa
	9h05 - 10h35	CURSO	CURSO	Euritmia/CURSO	CURSO
	10h35 - 10h45	pausa	pausa	pausa	pausa
	10h45 - 11h35	Coral	Coral	Coral	Coral
	11h35 - 12h25	Trab.Man./Oficina	BLOCO 1	BLOCO 1	BLOCO 1
	12h25 - 13h15	Trab. Man./Oficina	BLOCO 2	BLOCO 2	BLOCO 2
6ºf	7h15 - 8h45	MÓDULO	MÓDULO	MÓDULO	MÓDULO
	8h45 - 9h05	pausa	pausa	pausa	pausa
	9h05 - 10h35	CURSO	CURSO	CURSO	CURSO
	10h35 - 10h45	pausa	pausa	pausa	pausa
	10h45 - 11h35	Ed. Física	Inglês	Des. Geom.	L.P.
	11h35 - 12h25	Tutoria	Inglês	Dança	Des. Geom.
	12h25 - 13h15	Des. Geom.	Tutoria	Tutoria	Dança

ANEXO 2 – Calendário de épocas do 1º Semestre da Escola Waldorf São Paulo

2019		9º ano		10º ano				11º ano				12º ano			
		MÓDULO	CURSO	MÓDULO	CURSO	BLOCO I	BLOCO II	MÓDULO	CURSO	BLOCO I	BLOCO II	MÓDULO	CURSO	BLOCO I	BLOCO II
Fevereiro	30 a 01**	Biologia	Física	Química	Biologia	Português	Biologia	Português	Química	Biologia	Matemática	Geografia	História	Química	Filosofia
	04 a 08	Biologia	Física	Química	Biologia	Português	Biologia	Português	Química	Biologia	Matemática	Geografia	História	Química	Filosofia
	11 a 15	Biologia	Física	Química	Biologia	Português	Biologia	Português	Química	Biologia	Matemática	Geografia	História	Química	Filosofia
	18 a 22	Português	Química	Geografia	Português	Biologia	Matemática	Física	Matemática	Química	Filosofia	Matemática	Biologia	Português	Física
	25 a 01	Português	Química	Geografia	Português	Biologia	Matemática	Física	Matemática	Química	Filosofia	Matemática	Biologia	Português	Física
Março	04 a 08	C A R N A V A L													
	11 a 15	Geografia	Matemática	Biologia	História	Química	Filosofia	História	Biologia	Português	Física	Português	Química	Biologia	Matemática
	18 a 22	Geografia	Matemática	Biologia	História	Química	Filosofia	História	Biologia	Português	Física	Português	Química	Biologia	Matemática
	25 a 29	ESTÁGIO	RURAL	Biologia	História	Química	Filosofia	História	Biologia	Português	Física	P A R S I F A L			
Abril	01 a 05	Matemática	História	Português	Astronomia	Biologia	Física	Geografia	Matemática	Química	Matemática	Matemática	Biologia	Português	Filosofia
	08 a 12	Matemática	História	Português	Astronomia	Biologia	Física	Geografia	Matemática	Química	Matemática	Matemática	Biologia	Português	Filosofia
	15 a 19**	S E M A N A D A C I D A D A N I A													
	22 a 26	Matemática	História	Português	Astronomia	Biologia	Física	Geografia	Matemática	Química	Matemática	Matemática	Biologia	Português	Filosofia
Maio	29 a 03*	Biologia	Química	Geografia	Matemática	Português	Filosofia	Física	Português	Biologia	Física	Português	Física	Química	Matemática
	06 a 10	Biologia	Química	Geografia	Matemática	Português	Filosofia	Física	Português	Biologia	Física	Português	Física	Química	Matemática
	13 a 17	Biologia	Química	L U Z E A G R I M E N S U R A				E N S A I O D O T E A T R O				E S T Á G I O S O C I A L			
	20 a 24	Geografia	Hist. Arte	Física	Química	Química	Matemática	T E A T R O				Matemática	História	Biologia	Física
	27 a 31	Geografia	Hist. Arte	Física	Química	Química	Matemática	DESCANSO (com retorno no dia 30/5) (2)				História	Matemática	Biologia	Física
Junho	03 a 07	Geografia	Hist. Arte	Física	Química	Química	Matemática	Port.(5)	História	Filosofia	Português	História	Matemática	Biologia	Física
	10 a 14	Português	Matemática	História	Matemática	Biologia	Física	(2)P / G(3)	História	Filosofia	Português	Física	Química	Português	Filosofia
	17 a 21***	Português	Matemática	Matemática	História	Biologia	Física	Geogr.(2)	Biolog.(2)	Química	Matemática	Física	Química	Português	Filosofia
	24 a 28	Português	Matemática	Matemática	História	Biologia	Física	Geogr.(5)	Biolog.(5)	Química	Matemática	Física	Química	Português	Filosofia

ANEXO 3 – Calendário de épocas do 2º Semestre da Escola Waldorf São Paulo

2019		9º ano		10º ano				11º ano				12º ano			
		MÓDULO	CURSO	MÓDULO	CURSO	BLOCO I	BLOCO II	MÓDULO	CURSO	BLOCO I	BLOCO II	MÓDULO	CURSO	BLOCO I	BLOCO II
Agosto	29 a 02***	Português	Química	Matemática	Biologia	Português	Matemática	História	Geografia	Biologia	Filosofia	Geografia	História	Química	Física
	05 a 09	Português	Química	Matemática	Biologia	Português	Matemática	História	Geografia	Biologia	Filosofia	Geografia	História	Química	Física
	12 a 16	Química	Física	Matemática	Biologia	Português	Matemática	P R O J E T O B R A S Í L I A							
	19 a 23	Física	História	Geografia	Português	Química	Filosofia	Matemática	Química	Português	Biologia	Português	Matemática	Biologia	Matemática
	26 a 30	Prévias	História	Geografia	Português	Química	Filosofia	Matemática	Química	Português	Biologia	Português	Matemática	Biologia	Matemática
Setembro	02 a 06	BIOGRAFIAS		Geografia	Português	Química	Filosofia	Matemática	Química	Português	Biologia	Português	Matemática	Biologia	Matemática
	09 a 13	CAMINHADA		Hist.Música	Química	Biologia	Física	Trab. Anual	Biologia	Química	Matemática	Química	H.Arquitet.	Português	Filosofia
	16 a 20	Geografia	Matemática	Hist.Música	Química	Biologia	Física	Trab. Anual	Biologia	Química	Matemática	Química	H.Arquitet.	Português	Filosofia
	23 a 27	Geografia	Matemática	Hist.Música	Química	Biologia	Física	Trab. Anual	Biologia	Química	Matemática	Química	H.Arquitet.	Português	Filosofia
Outubro	30 a 04	História	Português	Matemática	Física	Português	Matemática	Física	Química	Sociologia	Sociologia	Português	Biologia	Química	Física
	07 a 11*	História	Português	Matemática	Física	Português	Matemática	Física	Química	Sociologia	Sociologia	Português	Biologia	Química	Física
	14 a 18	F É R I A S D A P R I M A V E R A													
	21 a 25	História	Português	Matemática	Física	Português	Matemática	Física	Química	Sociologia	Sociologia	Português	Biologia	Química	Física
	28 a 01	Física	Biologia	Português	História	Química	Filosofia	Matemática	Português	Português	Física	Geografia	Física	Biologia	Matemática
Novembro	04 a 08	Física	Biologia	Português	História	Química	Filosofia	Matemática	Português	Português	Física	Geografia	Física	Biologia	Matemática
	11 a 15**	Física	Biologia	Português	História	Química	Filosofia	Matemática	Português	Português	Física	Geografia	Física	Biologia	Matemática
	18 a 22*	Física	Biologia	Português	História	Química	Filosofia	Matemática	Português	Português	Física	Tânia	Física	Biologia	Matemática
	25 a 29	E N C E R R A M E N T O E A U L A S D E R E C U P E R A Ç Ã O													
Dezembro	02 a 06	R E C U P E R A Ç Ã O F I N A L E C O N S E L H O D E P R O F E S S O R E S													

ANEXO 4 - Roteiro de perguntas

Informações gerais e formação

Nome?

Idade?

Para que séries leciona?

Há quanto tempo leciona?

Qual é a sua formação?

Para atuar na PW, você fez alguma formação específica?

Sobre a PW – relações e percepções

Como foi o seu primeiro contato com a Pedagogia?

Você já conhecia a PW antes de começar a atuar como professor?

O que é para você, hoje, a PW? Quais as suas características fundamentais?

Existe, no seu ponto de vista, alguma diferença entre a PW e outras práticas pedagógicas? Se sim, qual ou quais?

Sobre o currículo e prática de Geografia

Você tem/teve autonomia para estruturar o seu currículo?

De maneira geral, como é estruturado o seu currículo?

Qual é a concepção de Geografia que norteia seu currículo?

Quais são as referências utilizadas para a elaboração do currículo?

Você reproduz “fielmente” o que é prescrito por essas referências ou há algum tipo de adaptação (filtragem, contextualização, transformação etc.)?

Que materiais você costuma usar em sala de aula?

Sobre as relações da prática de Geografia e a PW

Que elementos de sua aula você qualificaria como próprios da PW?

Considerando que a PW se propõe a formar um aluno proativo, criativo e autônomo, como você realiza tal formação em suas aulas de Geografia?

Considerando que os aspectos de pensar, sentir e querer são fundantes dentro da PW, como você trabalha cada um deles em suas aulas?

Os alunos confeccionam um *caderno*? Como ele é elaborado?