

6 |

Vol 6 2024

Jataí



Faculdade
Rudolf Steiner



REVISTA Jataí

VOLUME 6



Faculdade
Rudolf Steiner

Coordenação Editorial

Cristina Suarez Copa Velasquez
Marcelo Rito
Maria Auxiliadora F. Baseio
Mariana Bugano de Alcantara

Conselho Editorial

Allan G. da Silva (FRS)
Constanza Kaliks G. (Goetheanum)
Cristiano Camilo Lopes (UPM)
Cristina Ferreira Mansberger (FRS)
Daniela M. Meirelles (FRS)
Dayse Cristina Araújo da Cruz (FRS)
Elaine Marasca (UNICAMP)
Elisa Vieira (UENP)
Guilherme M. V. de S. Oliveira (USP)
João Moreno Sant'Ana (FRS)
Jonas Bach Junior (UFTM)
Juliana Klein Tedesco (FRS)
Karla Neves (FRS)
Lígia Maria C. Silva Cortez (ESCH)
Manoel Francisco Guaranha (UNISA)
Maria Clarissa Mendes (FRS)
Maria do Carmo L. Abi-Sâmara
Maria Florencia Guglielmo (FRS)
Maria Zilda da Cunha (USP)
Nilson Machado (USP)
Oscar Vilhena Vieira (FGV)
Tarita de Souza (FRS)

Avaliadores

Andréa Siewerdt (UFPR)
Dayse Cristina Araújo da Cruz (FRS)
Elizabeth Villibor Flory (FRS)
Guilherme M. V. de S. Oliveira (USP)
Maria Clarissa Mendes (FRS)
Maria Florencia Guglielmo (FRS)
Marília G. Goddoy (UNISA)
Melanie G. Mangels Guerra (FRS)
Yuri Rodrigues da Cunha (UNESP)

Imagem de capa

Maria Clarissa Mendes

Preparação e Revisão

Maria Auxiliadora Fontana Baseio
Adriana de Oliveira Nogueira

Revisão em Língua Estrangeira

Maria do Carmo L. Abi-Sâmara

Editoração Eletrônica

Paula Toschi Dassie (SAGST)

Apoio



SOFTWARE AG -
Stiftung



Copyright © 2024 Faculdade Rudolf Steiner

Todos os direitos são reservados à Faculdade Rudolf Steiner

Revista Jataí

ISSN: 2764-2070

E-ISSN: 2764-6890

Faculdade Rudolf Steiner

Rua Job Lane, 900, Alto da Boa Vista, São Paulo, Brasil
CEP:04639-001, Telefone: (5511)56869863, E-mail: jatai@frs.edu.br
<http://faculdauderudolfsteiner.edu.br>

Editorial

Prezados leitores,

Sabemos que a América Latina é uma região rica em diversidade étnica, cultural e linguística, com uma população composta por uma ampla variedade de povos indígenas, afrodescendentes, imigrantes e outros grupos, tornando a educação intercultural uma proposta crucial para promover a inclusão e a relação com a diversidade. A educação intercultural visa reconhecer e valorizar essa diversidade, combatendo preconceitos e estereótipos, e favorecendo uma compreensão mais profunda entre diferentes comunidades.

Ao promover a integração de diferentes universos culturais, a educação intercultural visa à constituição de identidades latino-americanas, contribuindo para a coesão social e para a promoção de valores de respeito e solidariedade. Autoras como Lélia Gonzalez, entre outras, têm contribuído para a compreensão do papel da interseccionalidade no contexto educacional. Seus trabalhos evidenciam como a educação pode ser uma ferramenta poderosa para a inclusão social e para o combate ao racismo e a outras formas de discriminação.

Este sexto volume da Revista Jataí coloca em evidência reflexões sobre a educação em contexto latino-americano, com o dossiê *Educação Intercultural e América Latina – Educación en nuestra América*. A valorização de trabalhos de pesquisa nesse campo traz *insights* importantes para políticas educacionais mais inclusivas e eficazes em que a Faculdade Rudolf Steiner quer estar cada vez mais presente e atuante. Este dossiê busca criar um espaço para o intercâmbio de ideias, experiências e estratégias pedagógicas que possam contribuir para uma relação mais justa e equitativa dos seres humanos entre si e com as diferentes formas de vida no planeta, dando voz aos saberes dos grupos sociais, das culturas e das epistemes que forjam aquilo que se chamou América Latina.

O volume conta com artigos, relatos de experiência e ensaios articulados com o dossiê temático, ou mesmo submetidos em fluxo contínuo. Introduzimos, também, artigos resultantes de pesquisas realizadas no programa de Iniciação Científica da FRS, assinadas pelos próprios alunos, acompanhados por seus orientadores e responsáveis. Ao final, apresentamos uma entrevista tratando do universo sociocultural da criança para o povo indígena Yudja, habitante do Território Indígena do Xingu, ao norte de Mato Grosso, realizada com Paula Mendonça de Menezes, Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e atuante em projetos que envolvem a inserção da temática indígena no currículo escolar.

Os conteúdos, bem como as perspectivas que fundamentam cada texto, pautam a diversidade de ideias e ideais, sendo proposta deste periódico oferecer

essa contribuição para que, em liberdade, cada leitor possa compor seu próprio ponto de vista.

Agradecemos aos autores pelo compartilhamento de suas pesquisas; aos gestores da FRS pela parceria permanente para que esse relevante veículo de divulgação ganhasse corpo; à Fundação SAGST, sobretudo à Paula Toschi Dassie, pela disponibilidade e excelência na editoração, e ao Instituto Mahle, pela confiança e permanente apoio à publicação deste periódico.

Desejamos aos leitores uma ótima jornada de reflexões!

Os editores

Sumário

ARTIGOS, RELATOS DE EXPERIÊNCIA E ENSAIOS (DOSSIÊ)

Saberes indígenas na educação: aldeia guarani Mata Virgem Bonita, Maricá	1
Carolina Camargo de Jesus (Carol Potiguara)	
Um olhar, muitos caminhos: o currículo de Ciências Humanas nos anos finais do Ensino Fundamental	19
Yuri Rodrigues da Cunha	
Formas contemporâneas de ensino: a perspectiva das pedagogias decoloniais para a formação de professores	40
Cristina Velasquez	
O papel da educação para o desenvolvimento da responsabilidade social e dos direitos humanos	55
Camila Ferres Kuchnir	
Tecendo um paneiro: o encontro da Pedagogia Waldorf com a Floresta Amazônica	77
Carla Silva do Carmo	
Educação escolar quilombola: diásporas, artes e conhecimentos: projetos políticos pedagógicos para professoras/es-artistas	91
Wagner Leite Viana; Janaína Barros Silva Viana; Gilmara Souza; Gil Amâncio e Evandro Passos	
A administração escolar do século XIX e o paradigma da formação do sujeito autônomo do século XXI	118
Cristina Ferreira Mansberger	
Pertencer ao Brasil: vivências e reflexões na pós-graduação em Educação comunitária Mainumby	134
Susanne Charlotte Rotermund; Rogério dos Santos Coutinho; Joyce Soares de Lima e José Américo Santos Menezes	
O brincar como linguagem na Educação infantil	163
Dayse Cristina Araújo da Cruz	

Será que é possível narrar a história de uma vida sem um pouco de invenção?	186
Paula Martins Costa	

ARTIGOS EM FLUXO CONTÍNUO

Do drama da literatura para a vida moderna: uma leitura psicológica da obra <i>Parsifal</i>	203
Maíra de Oliveira Martins	

ARTIGOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A inclusão de alunos com deficiência na Pedagogia Waldorf: análise da realidade de ex-alunos, famílias e professores	225
Laila Cristina Morais de Andrade Alves e Lidiane Cristina Maziero (orientadora)	

O movimento pleno de sentido: o que realmente faz sentido?	251
Um olhar para o movimento na perspectiva da Pedagogia Waldorf	
Yuri Mercante e Gabriela Hilarino (orientadora)	

ENTREVISTA

Entrevista com Paula Mendonça de Menezes	267
---	------------

**ARTIGOS,
RELATOS DE EXPERIÊNCIA
E ENSAIOS
(DOSSIÊ)**

SABERES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO: ALDEIA GUARANI MATA VIRGEM BONITA, MARICÁ

Carolina Camargo de Jesus (Carol Potiguara)¹

1. Mestrado pelo PROFLIND-Museu Nacional (UFRJ); Graduação em História (UFF); Assessora Educacional na Gerência de Inclusão Social e Diversidade - Secretaria Municipal de Educação de Maricá – SME – Maricá; Coordenação Indígena das Oficinas do Curso de Arquitetura Bioclimática Indígena (UFF).

RESUMO

Nas oficinas ministradas no MACquinho, a escrita dos povos indígenas e o patrimônio inalienável que se refere ao grafismo indígena produziram uma relevância sociocultural, visando à implantação de hortas urbanas aliadas a protótipos de Arquitetura Bioclimática no Morro do Palácio, Niterói/RJ. O trabalho desenvolvido como Assessora Educacional na Gerência de Inclusão Social e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Maricá/SME de Maricá/RJ, atuando junto à comunidade Guarani da Aldeia Mata Virgem Bonita, destaca planos de ação institucional que visam inserir, nas escolas municipais de Maricá, temáticas indígenas a partir de uma educação ambiental.

Palavras-chave: Educação artístico-ambiental; Aldeias Guarani; diversidade.

ABSTRACT

In the workshops taught at MACquinho, the writing of indigenous peoples and the inalienable heritage related to indigenous graphic art produced socio-cultural relevance, aiming at the implementation of urban gardens combined with prototypes of Bioclimatic Architecture in Morro do Palácio, Niterói/RJ. The work developed as an Educational Advisor in the Social Inclusion and Diversity Management of the Municipal Department of Education of Maricá/SME of Maricá/RJ, working with the Guarani community of Aldeia Mata Virgem Bonita, highlights institutional action plans that aim to include, in municipal schools of Maricá, indigenous themes based on environmental education.

Keywords: artistic-environmental Education; Guarani villages; diversity.

Introdução

Potiguara é a denominação dos índios que habitam o litoral do nordeste brasileiro, aproximadamente entre as atuais cidades de João Pessoa, na Paraíba, e São Luís, no Maranhão, e cujos últimos remanescentes vivem, hoje, no município de Baía da Traição, no litoral setentrional paraibano. As variantes do nome Potiguara, em documentos históricos, podem ser assim referidas: Potygoar, Potyguara, Pitiguara, Pitigoar, Petigoar.

Relatos históricos são unânimes em afirmar que os Potiguara são indígenas de origem Tupi. Uma fonte primária de Gabriel Soares de Souza, em 1587, já informava que tais grupos falavam a mesma língua dos Tupinambá e dos Caeté. As terras da antiga sesmaria de São Miguel de Baía da Traição, hoje denominada de Posto Indígena Potiguara, foram, em 1983, reduzidas de cerca de 35.000 para pouco mais de 20.000 hectares. Os Potiguara representam a maior população indígena na Paraíba, incluindo, aproximadamente, 13.729 pessoas, que estão distribuídas em 31 aldeias e em áreas urbanas dos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. As terras onde se encontram localizados os indígenas Potiguara, até os dias atuais, pertencem às antigas sesmarias dos aldeamentos missionários de Monte-Mór e de São Miguel da Baía da Traição, que foram estabelecidos no litoral paraibano em fins do século XVII.

Em relatos de diversos historiadores, a partir do século XVI, pode-se identificar um contato regular de franceses com esses indígenas, principalmente na região de Baía da Traição. Durante o início do século XVI, os Potiguara, junto aos franceses, fundaram um entreposto comercial onde, anualmente, vin-te a trinta navios vinham da França buscar mercadorias para a Europa, como o pau-brasil e o algodão. O período de contato entre indígenas Potiguara, franceses, portugueses e holandeses iniciou em 1587, quando Gabriel Soares de Souza identificou ali uma ocupação territorial por franceses e portugueses durante a conquista do Rio Paraíba. Segundo Palitot (2005), as antigas sesmarias dos Potiguara de Monte-Mór e de São Miguel eram habitadas por grupos heterogêneos, revelando a presença de caboclos descendentes desses indígenas aldeados, ao lado de senhores de engenho da cana-de-açúcar.

Os processos de conquista e colonização do litoral nordestino en-

contram-se intrinsecamente interligados aos processos de colonização dos próprios povos indígenas do Nordeste, em especial do povo Potiguara. A tradição e o papel que essa tradição desempenha nos grupos sociais indígenas foram definidos por Castriota e Blach (2019), por meio da conceituação de hibridismo e de simbiose entre a cultura Potiguara e o catolicismo, destacando-se, ainda, como referência teórica, a força da própria tradição indígena local (Castriota, 2009, p. 1). Conceitos de memória e de lugar são empregados na construção de uma narrativa do passado, partindo de fontes orais e de fontes bibliográficas encontradas em arquivos locais próximos às aldeias Potiguara, ao lado de arquivos universitários, eclesiásticos, públicos e, principalmente, das narrativas orais e dos documentos dos próprios indígenas Potiguara.

Destacam-se aqui as estratégias identitárias partilhadas pelos Potiguara para a preservação de seu patrimônio cultural, definidas pela religiosidade e pela territorialidade. A forte relação de contato dos indígenas Potiguara com os colonizadores pode ser simbolizada no papel desempenhado pelos europeus em seus processos de formação da identidade coletiva indígena, gerando rupturas e mesmo descontinuidades socioculturais. O povo Potiguara vivenciou, dessa maneira, uma série de questionamentos quanto à legitimidade de sua identidade étnica ao longo do tempo por haver assimilado, de forma demasiadamente estreita, aspectos dos modos de vida e da cultura do estrangeiro e do não-indígena.

Figura 1 – Ruínas da Igreja de São Miguel Arcanjo, Paraíba



Fonte: https://trilhasdospotiguaras.pb.gov.br/media/filer_public/e0/25/e025a250-8b65-47d9-91a5-a854356e2964/img_0565.jpg.

1. A Igreja de São Miguel Arcanjo – Paraíba

São Miguel Arcanjo, o anjo guerreiro, foi tomado como padroeiro de todo o povo Potiguara, representando a luta desses indígenas guerreiros no processo de garantia de seus interesses e direitos à terra, desde o início da colonização até os dias atuais. O santo padroeiro dá nome não somente à Igreja, mas também à própria aldeia Potiguara e, posteriormente, à vila, em 1762. A Aldeia de São Miguel Arcanjo exerce uma centralidade na vida do povo Potiguara, estando expressa nas relações sociais e na cultura religiosa de Baía da Traição e revelando uma manifestação da fé do povo Potiguara, em que se destaca o lugar do sagrado. É interessante observar que os Potiguara cultuam a Igreja de São Miguel Arcanjo até os dias atuais, mesmo estando ela, hoje, em ruínas. No imaginário do povo Potiguara, a Igreja de São Miguel Arcanjo ocupa, portanto, um lugar mítico cheio de histórias, de sonhos e de imaginação, criando um lendário que preenche o cotidiano simples daquela população Potiguara que habita a região próxima à igreja.

O município de Baía da Traição é um dos mais antigos núcleos de colonização da Capitania da Paraíba, contando com a presença, além de nativos, de franceses, holandeses e portugueses. Junto aos municípios vizinhos de Marcação e Rio Tinto, a Baía da Traição abriga um expressivo território indígena dos Potiguara. Enfatiza-se ali um anseio partilhado pelos Potiguara em buscar e recriar seu passado, descrito como um movimento incessante de memória e de esquecimento, indicando a vontade que o povo tem de ver novamente a Igreja de São Miguel Arcanjo revitalizada, ao lado da recriação da língua Tupi dentro dos espaços escolares e das manifestações religiosas. Os festejos de São Miguel Arcanjo dão lugar ao calendário de festas e rituais sagrados típicos da cultura indígena dos Potiguara, sendo caracterizados pela centralidade da fé católica e do ritual do Toré de indígenas e caboclos. Nesse caso, revela-se a presença do que a historiografia classifica como um real hibridismo cultural entre o catolicismo regional e a religiosidade indígena (Blach et al., 2013). Tendo sido edificada entre os séculos XVII e XVIII, essa igreja foi tombada, em 1980, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba/IPHAEP. A Igreja de São Miguel Arcanjo compõe, portanto, de forma significativa, o cenário da Vila de São Miguel, integrando a paisagem cultural de Baía da Traição tanto por seus

valores estético-paisagísticos, quanto por sua valorização simbólica e tradicional.

O processo nº 932-T-75 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN tem como objetivo o tombamento como patrimônio natural da praia de Baía da Traição com recomendações a respeito da Igreja de São Miguel Arcanjo. Em um relatório técnico realizado, em 2010, pelo IPHAN da Paraíba, foi constatado o estado de crescente degradação do bem tombado, tendo sido conferido, naquele ano, seu status de ruína e alertando para o risco iminente de desabamento da construção. De forma comparativa, o relatório revela, por meio de uma análise fotográfica, que o estado de conservação da Igreja de São Miguel Arcanjo, em 1975, ano da última missa realizada em seu interior, era bem mais preservado do que o atual. Por que uma edificação que resistiu às adversidades do tempo, desde possivelmente o século XVII, chegou à condição de ruína nesse espaço, relativamente curto, de tempo (1975-2010)?

A hipótese desse relatório é que, após o tombamento pelo IPHAEP, em 1980, a população local tenha sido advertida a não realizar reformas na igreja por conta própria, tendo em vista possíveis sanções que poderia sofrer pelo órgão de preservação patrimonial estadual. Devido às determinações legais aplicadas pelo próprio ato de preservação, a comunidade teria assistido, de mãos atadas, à degradação da Igreja de São Miguel Arcanjo, enquanto seus pedidos de restauração, já anteriores ao tombamento, não foram atendidos pelas esferas públicas responsáveis. Teve a comunidade local, também, que lidar com tentativas de furto dos bens da igreja, tendo sido, em algumas delas, subtraída uma parte de seu acervo de bens móveis e integrados.

Como medida preventiva, a comunidade indígena Potiguara da aldeia de São Francisco, considerada a aldeia-mãe entre as comunidades locais, tomou posse das imagens sagradas, levando-as para a aldeia e construindo uma nova edificação para abrigá-las. Atualmente, as celebrações de São Miguel ocorrem simultaneamente na aldeia-mãe, onde estão as imagens, como nos arredores das ruínas da igreja. Tais celebrações, realizadas nas ruínas da igreja, fariam parte de uma reapropriação simbólica, podendo se enquadrar, criticamente, em um processo de reinvenção das tradições (Hobsbawm; Ranger, 2000).

2. Estado da Arte: o Grafismo Indígena como uma forma de escrita

Figura 2 - Porta de estúdio musical do MACquinho com grafismo por alunas de Arquitetura/UFF



Fonte: Dinah Guimaraens, 2017.

Durante o seminário “Arquitetura Indígena Bioclimática”, ministrado pela Professora Dinah Guimaraens, da Escola de Arquitetura e Urbanismo/EAU, da Universidade Federal Fluminense/UFF no MACquinho, realizado a partir do primeiro semestre de 2017 até o segundo semestre de 2018, suas oficinas criativas incluíram atividades, teorias e conceitos acerca da permacultura e das técnicas do bioconstrutivismo, ganhando inspiração em conceitos da Bauhaus e em modelos de laboratórios de criação de produtos por designers. Baseando-se em temas que conduzem a um período, ao mesmo tempo, primitivo e contemporâneo, isto é, tendo como fonte de inspiração formas e técnicas das primeiras civilizações, a elaboração de produtos e de estruturas concretas foi ali baseada no conceito de sustentabilidade, apresentando respostas imediatas para nossa sobrevivência atual.

Todos sentimos que o modelo pós-moderno do capitalismo industrial no século XXI apresenta uma série de problematizações, gerando um quadro de in-

tensa crise global que está afetando drasticamente todo o planeta Terra e todos os indivíduos. Há vários modelos criados no pós-guerra para os países colonizados que estimulam a produção em série e a produção de manufaturas, um modelo extremamente baseado na exploração e no esgotamento dos recursos naturais. Em resposta a esse modelo de produção e a esse tempo muito presente nos países que sofreram uma forte colonização, estamos testemunhando formas e manejos baseados no bioconstrutivismo, com uma participação mais orgânica e com intensa inspiração em formas e estruturas oriundas dos povos originários latino-americanos, atribuindo novos sentidos, criando novos lugares, contextos e, sobretudo, respondendo ao modelo industrial capitalista pós-moderno, que escolhe, pela expropriação, a exploração, a mais valia e a acumulação primitiva de capital.

Testemunhamos um forte cenário de crise global, em todos os sentidos, porém não estamos passivos a esse quadro que chegou a um status de esgotamento. Dentro desse contexto, as práticas e as técnicas baseadas na permacultura, na bioconstrução e na cultura dos povos originários vêm ganhando força e têm criado diversos espaços —, ainda que no campo experimentalista e de forma empírica —, por meio do movimento de hortas orgânicas e comunitárias, da construção de casas com materiais naturais, como o bambu, o pau-a-pique, o sopapo, além das tintas criadas a partir da argila, da terra vermelha e do barreado. O desenho das casas é em formato arredondado, a ventilação é fluída, explorando a luz natural e, sobretudo, permitindo ao habitante do lugar criar sua própria estrutura de moradia e sobrevivência de maneira sustentável e dentro de uma dinâmica inclusiva do natural e do primitivo, tudo isso de maneira simples e econômica.

Podemos chamar a atenção, dentro desse contexto, para qual tempo estamos caminhando? Para qual temporalidade os grupos sociais e indivíduos estão caminhando? Tais questionamentos geram uma série de reflexões, uma delas dizendo respeito à indagação: Por que estamos indo buscar formas e estruturas naturais e orgânicas, baseadas nos povos originários? Estamos, dessa forma, em uma contramão da história, praticando uma contracultura ou, simplesmente, estamos sendo estimulados e induzidos a uma evolução que aponta fortemente para uma preservação planetária e que acena para um forte olhar dos indivíduos e grupos sociais para o uso mais sustentável dos recursos naturais? Sobretudo, são de nossa responsabilidade a criação de formas e

dinâmicas de preservação, revitalização e recriação de saberes tradicionais.

A partir da Constituição de 1988, os indígenas deixaram de ser considerados grupos em extinção e passaram a ser reconhecidos como grupos étnicos diferenciados com o direito de manter sua organização social, língua, costumes, crenças e suas próprias tradições. A produção de materiais e conteúdos voltados aos direitos culturais, linguísticos, representações simbólicas, reprodução sociocultural das sociedades indígenas e educacionais dos povos indígenas vêm possibilitando a proteção ao patrimônio material e imaterial dos povos indígenas. No caso das oficinas ministradas, a escrita dos povos indígenas e o patrimônio inalienável que se refere ao grafismo indígena produziram uma relevância sociocultural bem expressiva dentro da favela do Morro do Palácio, localizado na cidade de Niterói. Trabalhamos dentro da proposta conceitual do MACquinho e da Escola de Arquitetura e Urbanismo/EAU da Universidade Federal Fluminense/UFF, visando à implantação de hortas urbanas aliadas a protótipos de Arquitetura Bioclimática no Morro do Palácio, Niterói/RJ.

Figura 3 – Carol Potiguara. Oficina “Muros Verdes e Grafismos Indígenas”, Morro do Palácio



Fonte: Dinah Guimaraens, 2017.

O resultado dessas oficinas integrou o Canteiro Experimental de Pesquisas Transculturais como um protótipo de Arquitetura Bioclimática do LAPALU (Laboratório Transcultural da Paisagem e do Lugar) do Programa de Pós-Graduação de Arquitetura e Urbanismo/PPGAU, em colaboração com a então Subsecretaria Municipal de Tecnologia de Niterói. A produção desse material visou assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promoveu oportunidades de aprendizagem para os alunos do curso de Arquitetura, consistindo em uma fase de criação e experimentação de seus projetos, integrados aos participantes da comunidade do Morro do Palácio. Apoiados na metodologia projetual sustentável de hortas urbanas e de arquitetura bioclimática para culturas afrobrasileiras e indígenas, o projeto teve como inspiração fundamental as estruturas construtivas pertencentes à família linguística Tupi-Guarani e aos seus povos indígenas correspondentes.

2.1 Arte Indígena e representações iconográficas

É importante ressaltar que, para alcançar tal resultado, inicialmente, buscamos uma valiosa participação de alunos e professores do Seminário “Arquitetura Indígena Bioclimática”/UFF durante os anos de 2017 e 2018, ancorados em pesquisas e levantamentos de dados e conteúdos relativos às manifestações simbólicas e estéticas presentes nas representações gráficas, na cosmologia, no mundo natural e nas concepções e visões de mundo e dinâmicas sociais afirmadoras de identidades étnicas próprias das culturas indígenas. Despertando o olhar dos alunos do curso em relação às pesquisas sobre as artes gráficas das sociedades indígenas, realizamos um levantamento iconográfico em diferentes suportes: cerâmica, entrecascas de árvores, pinturas corporais e arte rupestre, revelando uma grande variação no significado e na função.

Dentro desse contexto, em que as questões indígenas despertaram um forte interesse dentro do meio urbano, fomos apresentando as manifestações simbólicas e estéticas próprias das sociedades indígenas, chamando mais atenção sobre os povos indígenas pertencentes ao tronco Tupi. Observamos que, dentro do espaço não indígena, tivemos muitos desafios, quando decidimos criar estratégias de recriação de saberes e de inserção de subsídios teóricos e práticos da lei 11.645/2008 dentro do cotidiano do Morro do Palácio, tendo como público-alvo os

alunos do curso de graduação em Arquitetura da Universidade Federal Fluminense/UFF e os moradores da comunidade do Morro do Palácio, na cidade de Niterói.

Apropriando-se da técnica do grafismo indígena como instrumento de valorização e ampliação dos usos da arte indígena —, representada por uma preciosa arte rupestre, presente ora no corpo do índio, ora em seus objetos utilitários e rituais —, abordamos uma grande diversidade de elementos presentes nas mais diversas etnias dos povos indígenas brasileiros com destaque para a recriação de saberes e ressignificação de práticas tradicionais, ao buscar transformar essa técnica milenar do grafismo em uma ferramenta pedagógica. Realizamos este curso dentro do espaço do MACquinho, em Niterói, com o apoio da Prefeitura Municipal de Niterói e do Departamento de Arquitetura/TAR da Universidade Federal Fluminense/UFF, visando à promoção do aprendizado da escrita indígena.

Tal proposta representou um desafio para os alunos não indígenas, que vivenciaram essa experiência, pela primeira vez, dentro do espaço da sala de aula. Trata-se de uma experiência impactante, contando com uma grande aceitação e a devida imersão desse grupo de alunos durante a realização das oficinas. Essa proposta didática buscou cumprir as recomendações do Ministério da Educação/MEC nas leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e nº 11.645, em vigor desde março de 2008, que preveem o ensino obrigatório de conteúdos didáticos referentes às culturas indígenas e afrobrasileiras no primeiro, segundo e terceiro grau, ao lado da lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, de registro do patrimônio imaterial indígena pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN no seu Livro de Registro dos Saberes, que destaca conhecimentos e modos de fazer construtivos enraizados no cotidiano das comunidades.

A técnica do grafismo indígena é milenar e ancestral, indicando uma forma de escrita primitiva que remete aos ancestrais indígenas, bem como uma forma de representação baseada na geometria sagrada dos povos indígenas brasileiros (Vidal, 2000, p. 13). Para dar fundamento didático às oficinas, realizamos um levantamento iconográfico em diferentes suportes, levando em consideração os aspectos estilísticos e cromáticos, procurando despertar um olhar crítico em relação às pesquisas sobre as artes gráficas das sociedades indígenas com a produção de seu artesanato como uma técnica de embelezamento e uma forma de dizer algo sobre o clã, o status social dentro do contexto da aldeia, a relação de parentesco etc.

Simbolizando uma fonte de transmissão do conhecimento tradicional indígena que se preservou por muitos séculos, a escrita do grafismo indígena, em nosso entendimento, é uma forma de autoproteção e uma forma de dizer algo em uma determinada temporalidade, dentro do contexto da aldeia, feita pelos povos indígenas. Durante a realização das oficinas, criamos uma dinâmica de estudo, de pesquisa e de práticas envolvendo um estudo sobre o significado e o levantamento sobre aspectos estilísticos e cromáticos indígenas, para que os alunos e os pesquisadores da área de arquitetura e design pudessem ampliar sua percepção simbólica e estética a respeito do grafismo indígena.

Procuramos, igualmente, apresentar um quadro bastante diversificado, tanto sobre a beleza, quanto sobre o significado social da arte indígena, representando os povos Ticuna (do Alto Solimões); Wayana (do Norte do Pará); Waiãpi (do Amapá); Assurini (do Tocantins, Pará); Assurini (do Xingu, Pará); Kayapó (do Pará); Carajá (de Goiás); Potiguara (da Paraíba); Xavante (do Mato Grosso); Kadiwéu (do Mato Grosso) e Kaxinawá (do Acre) etc. A partir da vivência que obtivemos dentro desse curso, compreendemos que os saberes indígenas devem ser prioritários como ferramentas pedagógicas dentro das escolas, universidades e centros culturais, sendo importantíssimos no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que todos possam conhecer e vivenciar suas raízes históricas e culturais, valorizando e ajudando a preservar esse grande repertório de saberes das sociedades indígenas.

Figura 4 - Grafismo indígena. Projeto de Carol Potiguara, Morro do Palácio, Niterói/RJ



Fonte: Dinah Guimaraens, 2017.

3. Questões crítico-teóricas: saberes indígenas na Educação Ambiental

O trabalho por nós desenvolvido na Assessoria Educacional, na Gerência de Inclusão Social e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Maricá/SME de Maricá/RJ, atuando principalmente junto à comunidade Guarani da Aldeia Mata Virgem Bonita, destaca aqueles planos de ação institucional que visam inserir, nas escolas municipais de Maricá, temáticas indígenas a partir de uma educação ambiental. Tendo como preocupação identificar os povos indígenas que habitam no município de Maricá, minha atuação como educadora visa compreender a existência de diferentes formas de organização social para desvendar as especificidades de seus costumes, línguas e elementos de etnicidade, com o objetivo de desmistificar os estereótipos sobre os indígenas. Para isso, tal atuação didática visa conhecer os povos indígenas com ênfase em sua identidade e seus valores culturais, buscando uma valorização sobre a diversidade linguística dos povos indígenas brasileiros, apresentando seus elementos étnico-identitários e seus principais elementos estético-culturais.

O projeto educativo ali levado a cabo propõe a produção de um material didático que inclua conhecimentos e elementos da natureza que possuem uma relação com a vida cotidiana indígena de Maricá, entendendo que as comunidades indígenas locais estabelecem uma estreita relação com o meio ambiente. Representa tal projeto uma produção didática da Gerência de Educação Ambiental de Maricá, que pertence ao Programa de Educação Ambiental promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Maricá, em parceria com as equipes do Projeto de Inovação em Estudos, Pesquisas e Aplicação de Biotecnologias para Recuperação de Ecossistemas/AEQUOR e do Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação/ICTIM.

Esse material didático visa à preservação das espécies nativas e contribui para o ensino e a aprendizagem dos saberes e conhecimentos de origem indígena, mais especificamente daqueles povos indígenas que pertencem à matriz Tupi Guarani. Essa produção coletânea das cartilhas de “Saberes Indígenas na Educação Ambiental”, que será aplicada nas escolas da rede municipal de educação de Maricá, foi iniciada a partir da ação de professores e de educadores que integram a Gerência de Educação Ambiental da Secretaria de Educação de Maricá, em parceria com o Programa de Inovação em Estudos e Pesquisas do AEQUOR.

A inclusão da história e das culturas afrobrasileiras e indígenas nos currículos da educação básica e superior brasileiras, por meio da promulgação das leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, possui uma profunda relevância educativo-cultural, no sentido de buscar uma reparação histórica ao promover uma educação decolonial no território nacional. Essas culturas tradicionais e tribais, de cunho oral, foram sendo passadas, de geração a geração, em um ato de resistência, por meio da língua, dos grafismos, da arte, da música, da alimentação e das plantas medicinais que subsistem no Brasil, até hoje, por meio da culinária e nas palavras presentes em nossa língua, como indicam os nomes de frutas, animais, cidades e bairros.

Tal presença cultural indígena e afrobrasileira, embora forte e pujante, com frequência, passa despercebida em nosso cotidiano, por estar incorporada à vida e às expressões culturais brasileiras. A lei nº 11.645/2008 vem propor uma nova abordagem e uma troca criativa de saberes na educação. Cada elemento que foi preservado pelos guardiões das culturas ancestrais contribui para despertar, em cada um de nós, lembranças de histórias de antepassados, de avós e de bisavós indígenas, que foram retiradas de suas aldeias, levando consigo apenas suas memórias. Este é um momento propício para vivenciar o resgate de nossas origens, de mergulhar no conhecimento de outras histórias do Brasil, para além da história oficial, dando sentidos a nossa própria história, como brasileiros e brasileiras.

A cartilha “Saberes indígenas na Educação Ambiental” visa, então, valorizar suas práticas culturais e educativas, ao lado dos saberes tradicionais sobre formas de plantio, cultivo de plantas e ervas medicinais, histórias, ensinamentos dos antepassados e saberes que estão sendo resgatados pelas novas gerações de indígenas aldeados e em contexto urbano. A produção dessa cartilha busca levantar, ainda, informações básicas sobre a alimentação das populações indígenas, baseada na caça e na pesca. Além da caça e da pesca, a atividade principal dos povos originários pertencente ao tronco Tupi Guarani tem como referência as formas de aprendizagem de práticas oriundas da agricultura.

Figura 5-Aldeia Mata Virgem Bonita, Maricá/RJ



Fonte: Carol Potiguara, 2024.

Considerações finais

Sendo graduada em História pela Universidade Federal Fluminense/UFF com Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas/PROFLIND do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, realizei a coordenação indígena das Oficinas de Grafismo do Seminário “Arquitetura Indígena Bioclimática” da EAU/|UFF, em 2017-2018. Atuando na Assessoria Educacional da Gerência de Inclusão Social e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Maricá/SME, meu papel como educadora dirige-se às culturas vivas Guarani que residem na Aldeia Mata Virgem Bonita de Maricá e em outras aldeias Guarani do estado do Rio de Janeiro. A proposta “Na Trilha das Sementes”, projeto inserido no bojo de “Saberes Indígenas na Educação Ambiental”, visa identificar, nas espécies nativas brasileiras, aquelas sementes que têm nomes em Tupi.

Destacando o poder simbólico da floresta, o projeto propõe percorrer uma trilha de sementes na Mata Atlântica, destacando o contexto cultural e as formas de sustentabilidade próprias dos povos indígenas, determinadas por relações com o clima, o solo e a história da região. No plano da subsistência, as sementes repre-

sentam uma fonte básica de recursos. O perspectivismo indígena define-se por dois elementos básicos: a valorização da caça e a espiritualidade, dentro de uma concepção de mundo que interliga a natureza com a cultura em festas e rituais de música/dança com demonstrações de artesanato/gastronomia que fortalecem as subjetividades indígenas. Estruturas construtivas e conteúdos simbólico-materiais presentes na cultura material artesanal indígena são expressos por meio da cerâmica, da cestaria, da estética artesanal de adereços, das representações artísticas de grafismos corporais e da cosmologia, que marcam sua própria identidade étnica.

Como indígena urbana, atuando na Aldeia Maracanã, meu caminho expressa, em um trabalho inovador e mesmo desvendador como educadora indígena, um diálogo transcultural entre formas diferentes de viver por meio das diferenças culturais. Diante das atribuições aos indígenas urbanos um papel estereotipado de submissos, tutelados, selvagens, desprovidos de fé, isolados do espaço da cidade, vimos procurando, inequivocamente, enfrentar os preconceitos forjados pela cultura dos ditos civilizados, em busca do reencontro e da preservação das verdadeiras identidades étnicas dos povos Tupi Guarani:

Por isso, conhecer a maneira como as populações indígenas [...] caminham e se organizam no tempo e no espaço, mesmo que na dinâmica do caos urbano, é fundamental para o crescimento do brasileiro urbano na crise do século XXI. Através da comunicação vivenciada junto das populações indígenas, podemos perceber como o seu caminho é pensado, planejado e realizado coletivamente e, desta maneira, podemos concluir que são etnias que se pensam enquanto nação, como um todo, como um organismo único, no qual as individualidades nascem para compor um tecido coletivo, coeso e com uma organicidade capaz de estabelecer uma comunicação saudável, em que as diferenças são postas em segundo plano quando a ordem é lutar pela terra (Jesus *apud* Guimaraens, 2016, p. 66-67).

Figura 6 - Atuação como educadora indígena de Carol Potiguara em Maricá/RJ



Fonte: Carol Potiguara, 2023.

Referências

BLACH, Matheus C. Os Potiguara da Paraíba: identidade, território e patrimônio cultural. *Revista Memore*, Tubarão, v.4, n.1, p. 45-68, 2017. Disponível em:

https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memore_grupep/article/view/5012. Acesso em: 20 ago. 2024.

BLACH, Matheus C; BRAGA, Emanuel Oliveira; MORAES, Carla Gisele Macedo S. M. Paisagem cultural, templo e ruína: a Praia de Baía da Traição e a Igreja de São Miguel Arcanjo na Paraíba. In: *Fórum Patrimônio: ambiente construído e patrimônio sustentável*, 2013, Belo Horizonte. Disponível em: https://www.academia.edu/43594824/Paisagem_Cultural_temple_e_ru%C3%ADna_A_Praia_de_Ba%C3%ADa_da_Trai%C3%A7%C3%A3o_e_a_Igreja_de_S%C3%A3o_Miguel_Arcanjo_na_Para%C3%ADba. Acesso em: 20 ago. 2024.

CASTRIOTA, Leonardo Barci; BLACH, Matheus C. Preservar e Tombar: a Igreja de São Miguel Arcanjo entre o tombamento e a ruína. *Arquitextos*, ano 19, fev. 2019. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/19.225/7302>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. *Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: IEDS, 2009.

HOBSBAWM, Eric J.; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

JESUS, Carolina Camargo de. Antes ocas de palha, hoje teias de concreto. In: GUIMARAENS, Dinah (org.). *Estética transcultural na Universidade Latino-Americana: novas práticas contemporâneas*. Niterói: EdUFF, 2016, p. 64-73.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

PALITOT, Estevão Martins. Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2005. Disponível em: *Repositório Institucional da UFPB*: Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura. Acesso em: 20 ago. 2024.

VIDAL, Lux (org.). *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética*. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 1992.

UM OLHAR, MUITOS CAMINHOS: O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Yuri Rodrigues da Cunha¹

1. Doutor em Ciências Sociais (Universidade Estadual Paulista - UNESP). Sociólogo, historiador e pedagogo. Professor de Classe na Escola Waldorf João Guimarães Rosa.

RESUMO

O presente artigo reflete criticamente sobre o “currículo Waldorf” e a tradicionalidade que o sustenta, levando em consideração as disciplinas de História e Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, objetiva-se, com este trabalho, demonstrar a importância do entusiasmo do professor no processo educativo e formativo, uma vez que, quando constrói caminhos inéditos e coerentes com o aspecto antropológico, pedagógico e social, ele também cria condições para emergir impulsos para o futuro. Assim, argumenta-se sobre a necessidade da descurricularização, isto é, que os educadores, a partir da compreensão de seu inacabamento e da necessidade de vivificar os conteúdos, construam caminhos de um currículo reencantado e que esteja em acordo com as demandas e necessidades de seu tempo. Para isso, este artigo se baseia no pressuposto teórico-metodológico desenvolvido por Rudolf Steiner ao longo de diversas obras pedagógicas e apresenta um caminho elaborado e trabalhado pelo autor deste artigo no 7º ano de uma escola Waldorf, a partir de diálogos e conversas com outros educadores e grupos de estudos. Desta maneira, os principais resultados nos quais se chegou é que, na medida em que o professor constrói novos caminhos descurricularizados, cujos conteúdos e currículos sejam coerentes com o seu tempo, além de se vincular com os problemas de seu contexto, permite que os impulsos para o futuro floresçam, reforçando a necessidade do preparo interno do professor e a compreensão de seu compromisso ético, estético e político.

Palavra-chave: História e Geografia; descurricularização; formação docente; brasilidade.

ABSTRACT

This article critically reflects on the “Waldorf curriculum” and the traditionality that supports it, considering the subjects of History and Geography in the final years of Elementary School. Thus, the aim of this work is to demonstrate the importance of the teacher’s enthusiasm in the educational and formative process. When teachers create new, coherent paths that align with anthropological, pedagogical, and social aspects, he also creates conditions for impulses for the future to emerge. Thus, it is argued about the need for de-curricularization, meaning that educators, by understanding their own unfinished state and the need to vivify content, should build paths for a renewed curriculum that aligns with the demands and needs of their time. To this end, this article is based on the theoretical-methodological assumption developed by Rudolf Steiner throughout several pedagogical works and presents a path elaborated and worked on by the author of this article in the 7th year of a Waldorf school, based on dialogues and conversations with other educators and study groups. In this way, the main results reached are that as the teacher builds new de-curricularized paths with content and curricula coherent with their time, and address contemporary issues, they enable future impulses to flourish, reinforcing the need for the teacher’s internal preparation and understanding of their ethical, aesthetic, and political commitment.

Keywords: History and Geography; de-curricularization; teacher education, brazilian-ness.

Introdução

Neste artigo, reflete-se sobre o papel do professor e das disciplinas de História e Geografia no processo formativo, a partir de um relato de experiência de um Professor de Classe de uma Escola Waldorf em suas épocas de Geografia e de História no 7º ano. É importante destacar que o caminho aqui apresentado foi construído pelo autor do artigo, a partir de constantes diálogos com outros professores que atuam ou atuaram na Pedagogia Waldorf, em especial nos grupos de estudos: “As obras de Rudolf Steiner: cronologia e diálogos”, vinculado à Faculdade Rudolf Steiner e “Sintomatologia histórica”, vinculado ao Grupo de Ciências Waldorf no Brasil. Em cada um desses grupos, as profundas reflexões e constantes trocas de saberes sobre os pressupostos epistemológicos e metodológicos de Rudolf Steiner criaram um manancial permanente de inspirações nos quais o professor de classe pode levar os aprendizados para a sala de aula, atuando como um entusiasta da educação e do processo formativo.

Destarte, convém destacar que o pressuposto de que se parte neste trabalho compreende que ser educador é estar em constante reflexão crítica sobre sua prática pedagógica. Assim, “a reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática” (Freire, 2018, p. 40). Esse reconhecimento leva o educador a perceber que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (Freire, 2018, p. 48). O educador deve ter consciência de seu inacabamento, o que o conduz para o campo da ética e para a busca constante de trocas de saberes que contribuam com sua prática em sala de aula.

O inacabamento apontado por Paulo Freire pode ser visto como a exigência do trabalho na autoconsciência do professor, conforme postulado por Rudolf Steiner (2022) ao refletir sobre o preparo interior do professor. Nessa obra, Steiner dedica-se ao caminho individual do ser professor, argumentando sobre a importância de cada um encontrar em si a possibilidade de criar atmosfera interior que o leve a ser, íntegro e ativo. Essa atmosfera perpassa, conforme argumenta Steiner (2022), por um relacionamento vivo e verdadeiro com o mundo¹.

1. Em diversas outras obras, Rudolf Steiner aponta sobre a importância de ter um ensino vivo, em especial nas obras sobre Educação. Consultar: *O estudo geral do Homem* (Arte da Educação I, II e III). G.A. 293, 294 e 295; *O conhecimento do ser humano e a estruturação do ensino*, G.A. 302; *Métodos de educação e ensino baseados na Antroposofia*, G.A. 304; *Fundamentos da Arte de Educar: valores espirituais na educação e na vida social* G.A. 305; *A prática pedagógica segundo o conhecimento científico-espiritual do Homem*, G.A. 306; *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*, G.A. 311.

O que temos de fazer é criar em nós mesmos um relacionamento tão vivo quanto verdadeiro com o mundo. É justamente disso que o professor, o educador necessita. [...] O professor deve ter constantemente em vista de vivificar em si mesmo o que se tornou morto do processo da civilização. Faz parte da nossa tarefa educativa, na Escola Waldorf, vivificar o saber em nós; [...] [assim] chegaremos àquilo que, na realidade, pode viver em nós e, com toda certeza, será transmitido às crianças (Steiner, 2022, p. 11).

O que é postulado como “vivificar em si mesmo o que se tornou morto no processo civilizatório” deve ser compreendido como uma crítica ao saber desencantado que o materialismo científico desenvolveu a partir do pensamento kantiano. Steiner (2022) entende que a postura do professor não deve ser aquela que se pergunta “como se faz isso, como se faz aquilo?”, pois essas têm um valor reduzido, mas, se o professor for um entusiasta do processo pedagógico, ele consegue atuar de maneira assertiva (Steiner, 2022).

Em certa medida, parte da crítica que Steiner aponta para um pensamento materialista desencantado deve ser vista como uma maneira de buscar um reencantamento das práticas pedagógicas, conforme argumentou Cunha (2023). De acordo com o autor,

Reconstruir é reencantar. Reencantar é buscar, como professor-estudante, outros referenciais que colaborem com nossa ação pedagógica. [...]. O educador reencantado atua inspirado; atuando inspirado, inspira os educandos. Assim é possível, a partir de cada relação entre educadores e educandos, construir um currículo utópico, pelo qual cada sujeito da relação esteja consciente de seu pensar, inspirado por seu sentir, impulsionado por seu querer. Desta forma, a partir desta relação é possível outro caminho para uma educação cujo compromisso seja com a transformação social, que trabalhe para colaborar com a redução das desigualdades e que promova uma realidade humanamente reencantada (Cunha, 2003, p. 11).

O que emerge dessa reflexão é a possibilidade de se pensar em uma descurricularização na Pedagogia Waldorf, isto é, quando o professor parte da

compreensão de seu inacabamento, que seu pensar deve ser vivificado e, vivificando esse pensar, pode reencantar o currículo e a prática pedagógica.

Colocar em reflexão o reencantamento do currículo é também abrir condições para uma descurricularização, porém essa não pode ser levada em consideração como uma ausência de método, pelo contrário, é adotar uma postura de tal modo fenomenológica, que é o encontro do educador com seus alunos, a partir de um olhar antropológico², que permitirá que, no educador, floresça uma inspiração pedagógica.

Porém, cabe destacar uma pergunta importante apresentada por Sgarbi (2005): como evitar a cegueira em relação a nós mesmos? É justamente na experiência do cotidiano, como argumenta o autor, que toda reflexão aqui apresentada será concatenada à realidade prática e objetiva. Por isso mesmo, conforme acrescenta, é no próprio cotidiano que surge o espaço para a construção de uma epistemologia.

É no cotidiano que nos surgem as experiências, conforme argumenta Bondía (2002). De acordo com o autor, experiência é o que nos toca, o que nos passa e o que nos acontece, portanto, é o que produz sentido para nós. Isso que nos acontece requer um gesto de interrupção no ritmo cotidiano.

Requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultura a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

Portanto, a partir do que Bondía (2002) argumenta, coloca-se aqui a seguinte reflexão: como nós, educadores, podemos parar, refletir sobre nossas práticas pedagógicas, para que das experiências passadas possa emergir algo novo

2. Segundo a concepção desenvolvida por Steiner, “para que a educação e o ensino sejam proveitosos, é necessário que os educadores e professores tenham se acostumado a uma visão correta, que leve uma compreensão verdadeira dos movimentos, da configuração em formação do organismo infantil” (Steiner, 2014, p. 41).

e vivificado? Para tentar uma resposta a essa questão, apresenta-se, agora, um relato de experiência atravessado por aspectos teórico-metodológicos.

História e Geografia na sala de aula: percorrendo um caminho (des)curricularizado no 7º ano do Ensino Fundamental

Diante do que foi exposto até este momento, apresenta-se, agora, um breve relato de algumas épocas ministradas pelo autor deste artigo, sendo duas de História e uma de Geografia, endereçadas ao 7º ano. Ao longo do percurso como professor de classe, deparava-me com os seguintes questionamentos: como oferecer outras narrativas históricas e biográficas, como também conteúdos de Geografia que estivessem ancorados, por um lado na perspectiva antropológica do aluno e, por outro, no principal tema que emergiu na Pedagogia Waldorf no Brasil: a brasilidade, e, por conseguinte, uma lógica decolonial.

Assim, as inquietações e atravessamentos foram sendo cultivados desde o momento em que me tornei professor de classe, sobretudo por causa das partilhas de materiais didáticos e apostilas que estavam assentados numa perspectiva eurocentrada, como nas famosas apostilas de História, de Charles Kovács, traduzidas e adaptadas por Ruth Salles e no livro editado por Tobias Richter (2002) *Objetivos pedagógicos e metas de ensino de uma Escola Waldorf*, como também nos famosos “cadernos Waldorf”, que circulam nos espaços escolares, e expressam uma visão de Geografia que está mais assentada num conhecimento mortificado e enciclopédico.

Se por um lado convivía internamente com essas inquietações, por outro participava de espaços de discussões pedagógicas e metodológicas, como o Grupo de Ciências Waldorf no Brasil e demais grupos de estudos, o que me fez fortalecer individualmente, a ponto de poder experimentar e criar um caminho autoral para essas épocas.

Há uma tradição, dentro das Escolas Waldorf no Brasil, sobre o que se ensinar no 7º em História e Geografia e uma obra bastante difundida é o livro de Tobias Richter (2002). Essa publicação apresenta que a História, no 7º ano, deveria abarcar essencialmente a relação entre a “descoberta do ser humano” e a “exploração de novos continentes”. Além disso, deveria abordar também a

fase inicial do pensamento científico-natural que, durante o Renascimento, demonstra tanto o reconhecimento de leis na natureza, como a criação de novos preceitos para a arte. Esse percurso poderia levar ao despertar da consciência na vida anímica individual. Para isso, abordam-se os seguintes conteúdos: Idade Moderna, com grande destaque ao Renascimento, e as (com muitas aspas) “Grandes Navegações”.

Por se tratar de obras estrangeiras, o livro de Tobias Richter e a apostila de Charles Kovács³ pouco contribuem para o conteúdo que deve ser apresentado em História do Brasil, deixando-o a reboque da chamada “História Geral”. Quanto à apostila de Kovács, é importante destacar que a adaptação realizada por Ruth Salles tentou oferecer personagens e conteúdo que poderiam ser utilizados na História do Brasil, mas ainda fica muito aquém das reflexões historiográficas, isso sem considerar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Tampouco o documento disponibilizado pela Federação das Escolas Waldorf do Brasil, intitulado de “Proposta Pedagógica das Escolas Waldorf no Brasil”, consegue escapar dessa armadilha da História eurocentrada.

Já no que diz respeito à Geografia, Tobias Richter (2002) argumenta que deveriam ser enfocados alguns continentes não abordados pelo professor, a partir do que foi apresentado no 6º ano, tendo como principal característica as diferentes formas como os seres humanos vivem de acordo com a condição geográfica física de cada lugar. Cabe salientar que a Geografia física é um conhecimento de menor dissenso em relação à História ou a Geografia Humana, uma vez que busca a caracterização de cada região e a interação entre relevo, clima, vegetação, hidrografia e atuação solar.

A esse processo que está caracterizado até aqui do ponto de vista de conteúdos de História e Geografia na Pedagogia Waldorf, será chamado, provisoriamente, de “currículo Waldorf”, como uma antítese ao que se defende aqui: a descurricularização.

3. Embora sejam feitas críticas a tais obras, “não podemos jogar a água do banho com o bebê dentro”, pois elas podem auxiliar o professor de classe, principalmente se forem utilizadas como inspirações para que se construa o próprio caminho e não como uma apostila que “deve” ser seguida e “aplicada”.

A descurricularização sustenta-se no próprio pensamento de Steiner, uma vez que o conteúdo a ser trabalhado depende mais do momento antropológico do estudante do que de um currículo específico. Em certa medida, quando se compreende o jovem e o contexto histórico e social em que ele está vivendo, o educador pode construir um caminho que faça sentido para si e para o jovem e, mais do que isso, que semeie impulsos para que este possa atuar na realidade em que vive. Pode-se dizer que o currículo é uma “desculpa pedagógica” para atuar com os jovens em seus momentos biográficos específicos.

Com isso, é possível colocar que a preocupação de Steiner (2000) com o processo educativo tem como finalidade proporcionar uma formação na qual o indivíduo esteja vinculado ao seu mundo e a seu tempo, que seja implicado do ponto de vista ético, estético e político (social).

Quando enfocamos a relação do ser humano em crescimento com o ambiente humano que o rodeia, teremos, em primeira instância, as normas da educação ética e social. [...] Trata-se de sabermos adaptar-nos o melhor possível à individualidade do ser humano em crescimento. Mas também temos de saber levar em conta que, como educadores, como professores, nós mesmos fazemos parte da vida social do meio ambiente e levamos, em pessoa, para a criança em crescimento, essa vida social e visão ética do meio ambiente (Steiner, 2000, p. 109).

Dentro do pensamento pedagógico e social de Steiner, cada disciplina possui uma tarefa específica do processo formativo do estudante. As disciplinas de Geografia e História possuem tarefas primordiais para o processo de uma formação humana, uma vez que é na Geografia que muitos assuntos da relação do ser humano com a natureza confluem (Steiner, 2016) e, mais do que isso, que é possível conhecer o outro, na medida em que se busca conhecer a maneira como outras culturas se desenvolvem a partir de sua relação com o meio geográfico onde está localizado.

Quando tratamos a geografia com a criança fazendo uma observação espacial, isso é para o nosso corpo astral como um “colocar-se de pé”. [...] Em outras palavras: levamos a

peessoa a ter certa consolidação em si mesma quando tratamos a geografia de maneira bem explícita, de tal modo [...] trazendo à consciência a dimensão do espaço que existe entre o Elba e o Niágara (Steiner, 2019, p. 54).

Nesse fragmento, Steiner (2019) postula que a Geografia deveria mais se preocupar com o entre, com a espacialidade onde ocorrem as mais diversas formas da vida humana e, sobretudo, com a relação que existe entre o ser humano e a natureza. Em outro texto sobre o ensino de Geografia, afirma o referido autor (2016), que deveria, a partir da caracterização da espacialidade, procurar provocar no estudante uma ideia das relações econômicas entre a configuração da natureza e as condições de vida no campo e na cidade, para que, por fim, possa focalizar na atuação do humano nas específicas condições de natureza. Todos os assuntos humanos podem confluir na Geografia.

Desta forma, afirma Steiner (2016, p. 153), “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”.

Assim, agindo desta maneira, conclui Steiner:

[...] inserimos a pessoa no espaço e desenvolvemos nela especialmente o que a leva a interessar-se pelo mundo. O efeito disso se evidenciará das mais variadas maneiras. Uma pessoa com quem praticamos geografia de forma inteligível lida de modo mais amável com seu próximo do que alguém que não aprendeu o que significa estar lado a lado no espaço. Ela aprende a estar ao lado das outras pessoas; ela respeita os outros. Essas coisas se transferem intensamente para a formação moral (Steiner, 2019, p. 55).

Dentro do pensamento pedagógico e social de Steiner, se, por um lado, a Geografia possui condição para o desenvolvimento de um amor ao outro, por outro lado, a História possui uma capacidade de desenvolvimento de um amor a si mesmo e à própria humanidade.

Isto porque o ensino de História, com seu aspecto temporal e na contemplação do tempo, atua no interior do ser humano, estimulando sua interioridade (Steiner, 2019). Segundo o filósofo fundador da Pedagogia Waldorf, o aspecto essencial da História reside na capacidade que possui em entender que “os

seres humanos contribuíram para o desenvolvimento de sua espécie” (Steiner, 2004, p. 108).

O mais importante não é compreender a história em uma perspectiva fatalista, isto é, como se a história fosse um resultado inevitável do passado, mas, como, no tempo presente, estão apresentados os impulsos do futuro (Steiner, 2008). Desta maneira, na ótica steineriana, a História, como uma disciplina viva, permitiria ao jovem não apenas reconhecer o caminho de atuação do ser humano, mas levá-lo a compreender que a História é um campo vivo de possibilidades, nesse sentido, pode ser compreendida como um impulso do futuro.

Sob essa ótica, os fatos históricos, “os eventos externos, aqueles que normalmente são conhecidos como fatos históricos, só são, em realidade, sintomas. [...] Quando um fenômeno emerge à superfície, choca-se com uma força contrária do passado” (Steiner, 2008, p. 32). Desta maneira, é importante perceber que quando o professor escolhe abordar um determinado personagem histórico, uma determinada biografia, não deve ser fim em si mesmo, um enaltecimento de um grande personagem histórico, mas, de demonstrar como esse indivíduo conseguiu atuar, contribuindo para a objetivação de um impulso do futuro (Steiner, 2009).

A questão que cabe ao professor, além da organização curricular, é dominar, ou pelo menos, cultivar um conhecimento vivo, um conhecimento intuitivo. O professor é um grande mediador entre o mundo e a criança, e de que maneira conseguimos ser uma autoridade inequívoca à criança? Essa só pode ser construída, quando conseguimos “ensinar algo carinhosamente do que quando fazemos por meio de comprovação. Tem muito mais valor quando conseguimos fazer com que as qualidades afetivas fluam através do ensino [...] ela [a criança] precisa de nós, de nossa humanidade” (Steiner, 2018, p. 10).

Isso significa que, quando educamos, quando atuamos com a criança e com o jovem, não estamos apenas atuando no momento pedagógico, mas, para uma vida inteira (Steiner, 2018). Por isso mesmo que “um professor tem de estar em condições de, como artista, vivenciar a criança artisticamente. Para ele, tudo na criança tem de ser interiormente móvel” (2018, p. 97). Assim, o educador consciente do papel da educação, de sua função, como também de quais aspectos cada campo do conhecimento movimenta no jovem e na criança, pode construir um caminho pedagógico possível.

Portanto, diante do que vem sendo apresentado ao longo deste trabalho, cabe introduzir, agora, um fragmento curricular do caminho percorrido pelo

autor deste artigo, mas não sem considerar os conceitos de interdisciplinaridade⁴ e transdisciplinaridade⁵ para a construção de tais épocas. Cabe destacar que interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são frequentemente postuladas por Steiner, ainda que não tivesse, à sua época, uma clara formulação de tais conceitos.

Os senhores poderão falar das diferenças entre os povos asiáticos, europeus e americanos, entre os povos mediterrâneos e nórdicos da Europa. Poderão gradualmente passar a ligar a Geografia com a História. Os senhores corresponderão uma bela tarefa, prazerosa à criança, desenvolvendo o que acabo de mencionar no período entre os doze e o término do ensino fundamental, por volta do décimo quinto ano de idade. [...] No fim das contas, haverá até a possibilidade de um entrosamento recíproco (Steiner, 2016, p. 152).

No sétimo ano, considerando o aspecto antropológico do jovem de 13 anos, o “currículo Waldorf” e a BNCC⁶, o caminho construído para as disciplinas

4. O conceito de interdisciplinaridade deve ser compreendido como um “fenômeno gnosiológico e metodológico, está impulsionando transformações no pensar e no agir humanos em diferentes sentidos. Retoma, aos poucos, o caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas e as ideias, resgata a visão de contexto da realidade, demonstra que vivemos numa grande rede ou teia de interações complexas e recupera a tese de que todos os conceitos e teorias estão conectados entre si. Ajuda a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos. É um movimento que acredita na criatividade das pessoas, na complementaridade dos processos, na inteireza das relações, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva, enfim, numa visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico, fragmentado, dicotomizado e dogmatizado que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo.” (Thiesen, 2008, p. 552-553).

5. Recorre-se aqui ao conceito apresentado por Akiko Santos (2008), segundo o qual, “a transdisciplinaridade significa transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade. Ao articular esses pares binários, por meio da lógica do terceiro termo incluído, a compreensão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre em aberto para novos processos.” (Santos, 2008, p.75).

6. É possível dizer que há uma certa tradição na Pedagogia Waldorf no Brasil que critica os currículos oficiais, pois estes não levariam em consideração os aspectos antropológicos da criança. Ainda que haja, de fato, críticas necessárias a serem feitas à BNCC, é importante que a reconheçamos como um importante instrumento dentro do debate educacional brasileiro. Não podemos partir de uma crítica que leve em consideração apenas a Pedagogia Waldorf e seus pressupostos e não reconheça as abissais desigualdades educacionais no Brasil, como também os esforços de muitos educadores que, há décadas, buscam construir um currículo que se preocupe com a realidade política, social, econômica e cultural brasileira, cuja finalidade é a emancipação humana.

de História e Geografia perpassou por duas narrativas distintas, com certas particularidades, mas que interconectavam.

No 7º ano, na disciplina de História, foram apresentados, por meio de narrativas e biografias, os aspectos da sintomatologia histórica (Steiner, 2008), compreendendo os personagens biografados como sujeitos históricos que pensam, sentem e semeiam, em seu próprio tempo, os impulsos para o futuro. Ao passo que, em Geografia, apresentaram-se os continentes africano e europeu por meio de duas narrativas. A primeira, de três jovens que, em uma longa viagem, percorreram partes importantes do continente, conhecendo a geografia física de cada local, como também parte das tradições culturais de cada povo, além das vinculações históricas que esse local possui com o Brasil. Enquanto, na segunda época de Geografia, a última época do ano, foi criada uma narrativa cujo pano de fundo era o início do século XIX, no qual quatro brasileiros indígenas iriam estudar no continente europeu, na Universidade de Coimbra em Portugal, com o intento de compreenderem a “cabeça do colonizador”. Esse conteúdo, por sua vez, foi sendo uma espécie de aperitivo para o conteúdo que os jovens teriam no próximo ano, no 8º.

Assim, abordamos os seguintes conteúdos em História ao longo de duas épocas:

➔ 1ª época

□ Feudalismo

- Relação senhor feudal e o cristianismo;
- Narrativa a partir da visão de um camponês.

□ Cruzadas (a diferença e trocas culturais entre cristãos e islâmicos)

- Biografias de um cristão e de um islamita, oferecendo as diferentes formas de olhares para o mesmo processo histórico.

□ Renascimento comercial e urbano

- Criação de um personagem burguês que, por meio de um fluxo migratório para os espaços urbanos, foi percebendo o crescimento populacional, de prédios e igrejas na cidade onde vivia.

- Características e diferenças entre Europa Central e Península Ibérica
 - Guerra e expulsão dos “mouros” da Península Ibérica (biografia de D. Afonso Henriques);
 - Formação de Portugal.
- Expulsão dos mouriscos da Península Ibérica
 - Heranças e influências dos muçulmanos e árabes para os cristãos, por exemplo, na ciência, nos instrumentos como astrolábio.
- Navegações lusitanas
 - Escola de Sagres;
 - Reunião de astrônomos; cartógrafos; mestres marítimos.
 - Infante D. Henrique;
 - Mar tenebroso e a circum-navegação no continente africano;
 - A viagem de Cabral e a chegada às terras brasileiras.
- História do Brasil, primeiros contatos
 - O encontro de moradores de dois mundos: europeus e indígenas;
 - Povos originários brasileiros;
 - Expedições de reconhecimento da costa brasileira.
- Início da colonização brasileira
 - Martim Afonso de Souza e a construção de feitorias;
 - A complexa relação entre indígenas e colonizadores; escravização e resistências – criação de uma narrativa que abordou essa relação.
- Sociedade Colonial e o “ciclo do açúcar”;
 - Tratado de Tordesilhas e as Capitanias hereditárias;
 - Ocupação e plantação da cana-de-açúcar;
 - Escravização de povos africanos;

- Cotidiano do trabalho nas fazendas de açúcar;
- Interiorização do território e a pecuária.

☐ Africanos no Brasil

- Costumes e aspectos culturais originários;
- Organizações sociais, culturais e religiosas em África;
- Trabalho escravo e a resistência cultural;
- Os trabalhos realizados na colônia, além das fazendas de açúcar.

➔ 2ª época

☐ Renascimento

- As “descobertas dos novos mundos”;
- Queda de Constantinopla;
- Leonardo;
- Rafael;
- Michelangelo.

☐ Reforma Protestante e Contrarreforma

- Lutero;
- Calvino;
- Henrique VIII;
- Concílio de Trento.

☐ Mercantilismo

- Desenvolvimento desigual e combinado com as colônias.

☐ Consolidação da colonização no Brasil e na América Espanhola

- Colonização da América Espanhola;
- Povos originários da América (Incas, Maias e Astecas);
- Alianças, confrontos e resistências.

☐ Expansão territorial do Brasil

- Expedições bandeirantes e o Anhanguera (o Diabo Velho);

- Ocupação na região norte e as drogas do sertão;
- Expansão territorial no sul do Brasil;
- Expulsão dos holandeses;
- Contradições do avanço do território brasileiro.

O conteúdo arrolado diz respeito às duas épocas de História ministradas no 7º ano, nelas as biografias e narrativas se alternavam, sobretudo quando se abordavam conteúdos com poucas referências bibliográficas ou poucas obras publicadas. Por exemplo, quando foram trabalhados os africanos no Brasil, foram construídas narrativas com personagens fictícios que viviam numa região específica africana, evidenciando o olhar de tal personagem sobre a cultura local⁷, o encontro com os lusitanos e como se deu esse processo de captura e vinda forçada para o Brasil. Mesmo no processo de expansão territorial do Brasil, algumas narrativas foram criadas com intuito de demonstrar o olhar de quem foi dominado ou subjugado, que, pela tradição historiográfica clássica, não foi parar nos “livros”.

Se por um lado, na perspectiva da História, havia, como principal objetivo, um olhar para o Brasil e as raízes de uma brasilidade, na perspectiva da Geografia, como dito anteriormente, foi realizado um mergulho no continente africano. Após iniciar com uma conversa sobre esse continente, coletando as percepções que os jovens possuíam, foi dado início à longa narrativa que atravessou a época.

Em síntese, a narrativa tinha como pano de fundo o continente africano e a história de três jovens que tinham um tio diplomata que atuava na África. Quando o tio dos jovens voltava ao Brasil, sempre contava histórias dos lugares que conhecia e das pessoas com quem se relacionava. Isso despertou o interesse nos jovens e, depois de insistirem, ganharam uma viagem do tio para o continente. Imaginando que fossem para a Savana africana e que veriam grandes

7. Para criação do ambiente e dos aspectos culturais africanos, foi utilizado como principal referência bibliográfica a coleção: História Geral da África, editada pela UNESCO, uma obra monumental, distribuída em 8 volumes, disponíveis gratuitamente em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190257>.

animais selvagens, os jovens desembarcaram em Dacar, no Senegal. No Senegal, encontraram Diop, um amigo do tio dos jovens, que os levou ao encontro de uma caravana de povos Tuaregues. Com a caravana, os jovens foram até Tomboctu, antiga cidade do império Mali.

Após chegar na mítica cidade e conhecer um pouco de sua história, os jovens foram para a região do Sahel, em Burkina Faso, para conhecerem Yacouba Sawadogo e verem de perto o “homem que parou o deserto”. Continuaram a viagem percorrendo o Rio Níger até sua foz na Nigéria. No caminho, viram os povos Fulas. Já na Nigéria, conheceram a cultura dos povos Iorubás e visitaram lugares construídos por ex-escravos, que, ao serem alforriados no Brasil, retornaram para África.

Da Nigéria foram até Angola, conheceram a história da Rainha Ginga (Nzinga); conheceram as histórias dos povos da Guiné; foram indo em direção ao sul, chegando ao deserto da Namíbia, ouviram história dos povos cocóis e sãs; percorrendo em direção ao sul do continente, chegaram à África do Sul, conheceram o Soweto onde viveu Nelson Mandela, como também conheceram Desmond Tutu e toda a luta contra o Apartheid. Do sul do continente, viajaram até as grandes florestas equatoriais do Congo, para, depois, deslocarem-se em direção às terras altas da Etiópia e chegarem à nascente do Rio Nilo. A viagem encerrou, enfim, quando os jovens conheceram a savana africana.

Além das histórias culturais que ouviam nos lugares por onde passaram, foram vendo os relevos, as vegetações, os climas, biomas, animais, rios e demais categorias geográficas. Durante a época, o professor desenhou um grande contorno do continente africano na lousa e à medida que a narrativa ia se desenvolvendo, as regiões iam sendo preenchidas pelo professor, tanto pelo relevo, quando pelos rios, como também por alguma pequena ilustração que representava a narrativa. Junto a esse processo, em cada aula, eram realizados pequenos desenhos que ilustravam a região abordada, seja nas vestimentas dos moradores daquele local, seja no tipo de vegetação, ou na construção das casas.

Assim, durante o desenvolvimento da época, os alunos foram construindo um conhecimento de cada região do continente africano, para, ao fim, na última semana, realizarem uma grande retrospectiva dos conceitos geográficos, com os quais construíram diferentes mapas do continente estudado, com relevo, hidrografia, clima e vegetação.

Cabe destacar que será apresentado apenas o currículo, isto é, o caminho e os conteúdos abordados pelo professor de classe em sua respectiva turma a partir de seus estudos já citados, convém mencionar que o procedimento metodológico adotado nas aulas seguiu a “metodologia dos três passos”⁸, defendidos por Manfred von Mackensen (2011).

O importante é como o currículo é pensado e organizado, de modo que consiga cumprir as exigências pedagógicas oficiais, que esteja em conformidade com as reflexões particulares da antroposofia e que faça sentido para a sala de aula, a partir do julgamento elaborado pelo professor. Isso demanda não apenas uma compreensão do conteúdo pedagógico, mas um olhar sensível para a turma que o professor precisa desenvolver para ajustar o que será apresentado aos estudantes.

Considerações Finais

O que pôde ser verificado, ao longo deste texto, foi a tentativa de construção de uma resposta possível à pergunta: como nós, educadores, podemos parar e refletir sobre nossas práticas pedagógicas, para que das experiências passadas possa emergir algo novo e vivificado?

Todo o percurso aqui delineado é um tatear. É um responder provisório. Justamente pela própria condição de inacabamento do professor, conforme postula Freire (2018). É a consciência desse inacabamento que permite que o professor esteja numa busca constante de algo vivo e vivificado, uma vez que nunca chegaremos a um conhecimento suficientemente acabado a ponto de não precisarmos mais voltar a ele.

Nesse sentido, cada vez que voltamos aos mesmos conteúdos na busca de novas respostas, conforme nosso tempo nos exige, vamos vivificando e nos entusiasmando com as novas descobertas e possibilidades. Esse processo é em si o que educa (Steiner, 2022).

É atravessado pelo entusiasmo que podemos reencantar o currículo e

8. Não será possível abordar, de maneira detalhada, a metodologia dos três passos em razão dos objetivos deste trabalho, mas pode-se dizer, de maneira breve, que consiste dividir a aula em três momentos: 1) vivência do fenômeno ou narrativa; 2) detalhamento da vivência; 3) conclusão – conceito que emerge da vivência (Mackensen, 2011).

as práticas pedagógicas (Cunha, 2023). Esse reencantamento reside na possibilidade de descurricularizar o “currículo Waldorf”, isto é, na possibilidade que o educador possui em construir um caminho inédito, que faça sentido para sua relação com os jovens e que esteja em acordo com as questões colocadas no tempo presente.

Pode-se afirmar que uma das principais questões que estão na ordem do dia dentro dessa Pedagogia no Brasil foi expresso no VI Congresso Brasil de Pedagogia Waldorf e está vinculada ao tema brasilidade e decolonialidade. No fundo, o que se observa é a tentativa de construir um “inédito viável”, um caminho pedagógico que seja coerente com os aspectos históricos do Brasil. Nesse sentido, descolar-se de uma pedagogia Waldorf eurocentrada é uma das principais tarefas.

Evidente que, nesse caso, as perguntas feitas por Steiner são mais importantes do que as respostas que ele ofereceu ao seu tempo, conforme demonstrou Cunha (2023b), pois justamente essas perguntas podem nos apontar para uma direção decolonial e emancipatória. Quando o professor busca apenas respostas ou um caminho no qual seguir para suas aulas, ele não ultrapassa a barreira da mera reprodução de um saber mortificado e acabado. Ele apenas reproduz e replica um caminho anteriormente trilhado. Isso, por sua vez, impede que construa um caminho único, resultado do encontro de sua busca individual e da observação do que faz sentido para sua sala de aula.

É importante, nesse sentido, começar a postular outra questão: o que é a brasilidade? Ou talvez, o que são as brasilidades? Essas indagações ainda mais amplas demonstram um aspecto central para a pedagogia Waldorf no Brasil.

Conforme se compreende aqui, falar da brasilidade e construir um caminho para as épocas de História e Geografia não significa “esquecer” os aspectos europeus, mas ressignificar e transvalorar o currículo eurocentrado. Se a relação de colonialidade é uma condição fundamental para o colonialismo europeu, uma vez que é imposto o paradigma e suas imagens cognoscitivas para dominar o outro, a brasilidade pode ser vista como o seu avesso, isto é, um paradigma epistemológico que se assente em outras racionalidades, não da dominação, mas da cooperação, colaboração e integração com o meio ambiente, conforme postulados por cosmovisões e cosmopercepções de povos originários.

Trazer a brasilidade para a sala de aula é poder tocar nos aspectos-chaves para a construção do Brasil, compreendendo-o a partir de uma “encruzilhada histórica”, para utilizar uma expressão empregada por Steiner (2008), ou seja, é poder ver nessa história quais impulsos do futuro estão presentes, e, por isso mesmo, apresentar uma visão que não seja fatalista ou que enalteça o europeu, é proporcionar o enfrentamento, por exemplo, do racismo. Abordar em Geografia os aspectos históricos e culturais do continente africano, por exemplo, é também enaltecer esse povo, sua história e valorizar a influência africana/afrodiaspórica na centralidade existencial para a construção da brasilidade. É sobre a cosmopercepção de sabermos de onde viemos que sabemos quem somos e a partir de nossa agência ancestral é que podemos construir novos passos rumo à emancipação (Carine, 2023).

Parafraseando Steiner (2008), é na época da Alma da Consciência, a qual exige que o ser humano se desenvolva por si mesmo e que busque a emancipação abandonando os antigos apoios, que o professor deve romper com esses antigos apoios, ou os apoios tradicionais e buscar encontrar e/ou construir novos caminhos descurricularizados, cujos conteúdos e currículos sejam coerentes com o nosso tempo, mais uma vez reforçando o preparo interno do professor com seu compromisso ético, estético e político.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19–28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CARINE, Bárbara. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CUNHA, Yuri Rodrigues da. Reencantamento das práticas pedagógicas: pensar, sentir e querer um currículo utópico. *Revista Espaço do Currículo*, Paraíba, v. 16, n. 3, p. 1–12, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66941>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CUNHA, Yuri Rodrigues da. Ciência espiritual e pensamento antroposófico goethianístico: um saber decolonial e emancipatório. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 16, n. 1, p. 99-114, 2023. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6544>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MACKENSEN, Manfred von. A capacidade de julgar do 6º ao 12º ano. *Pedagogia Waldorf*, São Paulo, n. 51, fev. 2011. Disponível em: *PERIODICO 51* (fewb.org.br). Acesso em: 20 ago. 2024.

SGARBI, Paulo. *Avaliação pensadassentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: 01-Iniciais (proped.pro.br). Acesso em: 20 ago. 2024.

RICHTER, Tobias. *Objetivos pedagógicos e metas de ensino de uma escola Waldorf*. Tradução Rudolf Lanz. São Paulo: FEWB, 2002.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-83, abr. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2024.

STEINER, Rudolf. *A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do Homem*. Tradução Christa Glass. São Paulo: Antroposófica; FEWB, 2000. (Ga 306).

STEINER, Rudolf. *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*. Tradução Bruno Callegaro e Jacira Cardoso. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2004. (Ga 002).

STEINER, Rudolf. *Síntomas de la historia moderna*. Tradução Paul Gladisc. Villa Adelina: Antroposófica, 2008. (Ga. 185)

STEINER, Rudolf. *A metodologia de ensino e as condições de vida do educador*. Tradução Christa Glass. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2014. (Ga 308).

STEINER, Rudolf. *A arte da educação II: metodologia e didática no ensino Waldorf*. Tradução Rudolf Lanz. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016. (Ga 294).

STEINER, Rudolf. *Fundamentos da arte de educar: valores anímicos-espirituais na educação e na vida social*. Tradução Paula Toschi Dassie. 2. ed. São Paulo: FEWB, 2018. (Ga 305).

STEINER, Rudolf. *O conhecimento do ser humano e a estruturação do ensino*. Tradução Sonia Setzer. 2. ed. São Paulo: Antroposófica; FEWB, 2019. (Ga 302).

STEINER, Rudolf. *O preparo interno do professor e do educador*. Tradução Christa Glass e Astrid Wrede. 2. ed. São Paulo: FEWB, 2022. (Ga 302a).

THISEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p.

545-554, abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx-6tGYmFr/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

A PERSPECTIVA DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cristina Velasquez¹

1. Diretora da Faculdade Rudolf Steiner (FRS).

RESUMO

Este ensaio dedica-se a apresentar elementos da educação intercultural e de práticas decoloniais relacionados à formação de professores. Foi construído a partir de experiências profissionais pessoais e também de revisão bibliográfica acerca dos seguintes temas: colonialidade, decolonialidade, interculturalidade, multiculturalismo e pedagogias decoloniais. O ensaio propõe-se a ampliar as perspectivas para a formação de professores, bem como a indicar um início de caminho a partir das pedagogias decoloniais.

Palavras-chave: colonialidade; interculturalidade; Modernidade; Pedagogias Decoloniais; Pós-colonialismo.

ABSTRACT

This study presents elements of intercultural education and decolonial practices related to teacher training. It was constructed based on personal professional experiences and also on a bibliographic review on the following themes: coloniality, decoloniality, interculturality, multiculturalism and decolonial pedagogies. The essay aims to enlarge the perspectives for teacher training, as well as to indicate the beginning of a path to approach decolonial pedagogies.

Keywords: intercultural education; decolonial practices; teacher training.

Introdução

*o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*
(Guimarães Rosa)

Nasci no Brasil, em uma família boliviana, meu pai de ascendência Aymara e minha mãe de raízes espanholas na Bolívia, país vizinho ao Brasil. Sou graduada em Engenharia Florestal, com mestrado em Ciências e Desenvolvimento, educadora por profissão, e trabalho, atualmente, como diretora na Faculdade Rudolf Steiner na cidade de São Paulo. Como pessoa Chi'xi¹ (Cusicanqui, 2020), permeada pela multiculturalidade e que acredita que a transformação para muitas questões sociais passa pela educação, penso que, por meio de uma educação intercultural crítica, que se debruça sobre temas como o racismo, é possível construirmos pontes entre propostas pedagógicas humanizadas e nossas diferentes culturas, identidades e biografias. A partir desse contexto, duas perguntas me acompanham: podemos de fato coexistir por meio de nossas identidades, sem discriminações e pré-julgamentos? E quais seriam as responsabilidades das instituições de ensino nisso?

A partir da minha inquietude intelectual, relaciono, neste ensaio, a importância da educação intercultural e decolonial, considerando os contextos multiculturais do Brasil e da América Latina, e enquanto ferramenta para a construção de sociedades colaborativas para o presente e o futuro. Demonstro como isso pode ser possível a partir de um dos temas aos quais tenho me dedicado: a educação intercultural em diálogo com as formas contemporâneas de ensino para a formação de professores. As formas contemporâneas de ensino vão na contramão do pensamento universalizante, baseado em generalismos. Quando

1. A ideia de “mundo chi'xi”, trazida pela socióloga boliviana Silvia Cusicanqui (2020), é uma referência às reflexões que em língua aymara se faz sobre o *abigarrado*, um termo que define superfícies em que partes de distintas cores - negras e brancas, por exemplo - são reconhecíveis, de perto, mas que, a distância, parecem de um cinza homogêneo. Pode-se “visualizar” o conceito pensando no granito, por exemplo, ou na pele de animais malhados. Países colonizados como a Bolívia seriam ch'ixi, por exemplo, no sentido de, contemporaneamente, reunirem, em seus territórios, realidades muito distintas, convivendo lado a lado - algumas relacionadas ao capitalismo de matriz europeia, outras às origens culturais pré-hispânicas.

falamos sobre educação, fazemos isso em termos universais, mas a educação é realizada em lugares específicos, em momentos específicos, por pessoas específicas, em contextos sociais específicos e, portanto, não deve ser pensada e executada a partir de uma perspectiva cultural e intelectual dominante.

A interculturalidade pressupõe processos de hibridização cultural, ou seja, a inexistência de culturas puras e superiores umas às outras, e focaliza ações institucionais, econômicas e estruturais que estão no cerne de racionalidades discriminatórias e conservadoras de desigualdades (Candau, 2013). Assim, afirmo que a educação deve ser pensada criticamente pela perspectiva intercultural, decolonial e interseccional, pois, em uma sociedade cada vez mais globalizada e complexa, a formação de indivíduos autônomos e socialmente responsáveis depende da relação dialógica genuína entre professores e alunos.

1. Formas contemporâneas de ensino

Como exemplo das diversas e interessantes formas de compreender o processo educativo, compartilho uma pequena história inspirada em um menino Yudja com seus quatro a seis anos de idade, em uma aldeia no Território Indígena do Xingu, ao longo do médio Rio Xingu, no estado do Mato Grosso². Ele, uma criança alegre e curiosa, característica de seu povo, que todos os dias acorda cedo com o nascer do sol e caminha pelas grandes casas ao redor da aldeia até o rio para banhar-se nas águas claras, a fim de acordar cada parte de seu corpo. Pular na água fresca não era apenas um momento de prazer, mas um despertar da alma, um ritual que conectava todos ao rio, ao território e aos espíritos que vivem nele.

Após este momento, era hora de uma pequena refeição saboreando frutas silvestres e beiju de mandioca. Então, o menino e as outras crianças, algumas mais velhas e outras menores, recebiam um pedaço de linha de anzol para a prática diária da pesca. Durante uma hora, elas se envolviam não apenas na pesca, mas em observar de perto o rio — seu fluxo, a clareza ou turvação da água, os

2. História inspirada na minha vivência no Xingu período em que trabalhei no ISA — Instituto Socioambiental.

minúsculos grãos de areia no fundo, as variações de cor do barro, a temperatura da água e os vários tipos de peixes. Elas aprendiam a perceber cada pequena nuance do rio e de seus habitantes, a sentir o vento e a identificar as linhas e cores dos peixes até se tornarem um único ser com o rio, com a terra, com a água e o ar. O menino podia então descrever, com detalhamento impressionante, um tucunaré, por exemplo – peixe que pescava sozinho e que depois poderia compartilhar com os amigos. Mendonça (2017), ao estudar a infância desse povo, conta que os Yudja nomeiam formas múltiplas de aprendizado, dentre elas WAPPA³. Talvez possamos perceber esta como uma substância educacional, que une diferentes intencionalidades na formação e no desenvolvimento da criança, como diz a autora. A jornada educacional é uma experiência diária em direção ao tornar-se uma verdadeira pessoa Yudja. Nesse sentido, o papel tradicional do professor como centro do processo de aprendizagem é substituído por uma abordagem que valoriza múltiplas fontes de conhecimento, especialmente aquelas fornecidas por processos da própria natureza e do fazer cotidiano dos adultos e dos mais velhos.

Esse é um caminho que ilustra o reconhecimento genuíno de diferentes formas de educação. Vera Candau (2020), pedagoga brasileira, defende a inserção prática da interculturalidade nas instituições de ensino por meio da “pedagogia do conflito”, cujo objetivo é estabelecer o diálogo entre posicionamentos de origens diversas. A partir do enfrentamento e da aceitação do conflito como parte da transformação, a interculturalidade crítica é assumida “[...] como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e

3. Termo trabalhado na dissertação de mestrado de Paula Mendonça de Menezes (2017). A dissertação compreendeu pesquisa de cunho etnográfico teve como objetivo de apreender o universo sociocultural da criança para o povo indígena Yudja, habitante do Território Indígena do Xingu, ao norte de Mato Grosso. O universo sociocultural da criança é revelado nesse estudo por meio dos cuidados destinados às crianças e uma análise dos modos de aprender, tanto no âmbito escolar, quanto das relações sociais presentes na aldeia. A análise desenvolvida parte do estudo das concepções e teorias circunscritas à antropologia da criança e etnologia indígena, como a noção de pessoa, a concepção de criança; a corporalidade e os modos de construção e circulação de conhecimento para essa sociedade.

discriminação” (Walsh, 2009, p. 3).

Encontros e diálogos genuínos são importantes para a transformação das estruturas de poder que mantêm a desigualdade, a racialização e a inferiorização de seres, conhecimentos e racionalidades de vida (Walsh, 2017). No entanto, para que isso seja possível, não há outra maneira senão a convivência democrática entre as diferenças: único caminho efetivo para o desenvolvimento de tolerância (Balibar, 2021). Em outras palavras, a interculturalidade propõe a abertura do Eu para o outro, já que o Eu não é uma categoria estática, mas em constante transformação a partir do seu encontro com o outro.

1.2 O encontro com o outro na prática pedagógica

É na relação entre cada um de nós e o lugar onde estamos, nosso território, nosso lugar de origem, nosso contexto social, que afirmamos nossa identidade, nossa singularidade. O ser humano é um ser dialógico e, portanto, o relacionamento com os outros constitui a essência do seu estar no mundo, pois tudo o que existe, existe de forma plural e está em relação. A pluralidade é, portanto, a lei da Terra e aprender a ser e estar em pluralidade é um exercício básico e, dessa forma, tarefa central da educação, conforma Gueldelman,

[...] ideia da alteridade como experiência para a construção da pessoa e da relação como elemento fundante da existência de cada um transcende as circunscrições da origem cultural ou religiosa e se mostra assim, ela mesma, uma realidade que abarca e se funda na diversidade de experiências que participam de sua construção (Gueldelman, 2019, p.5).

No continente americano, a pluralidade provém de uma gênese de encontros interculturais sob um pano de fundo social e histórico com reflexos diretos em como nos relacionamos hoje uns com os outros. Com as relações sociais firmadas a partir da categoria mental de raça — ideia moderna concebida a partir da América e sua estrutura social hierárquica entre colonizados e colonizadores

—, foi produzido, na América, o fenômeno da racialização a partir das relações de dominação estabelecidas (Quijano, 2005). Portanto,

[...] na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. [...] Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 107-108).

Sim. Os processos colonizadores proporcionaram uma profunda alienação entre os indivíduos e seus territórios, como se véus sobrepostos cobrissem as pessoas, ocultando sua diversidade cultural, enfraquecendo e prejudicando a emancipação individual e coletiva, levando à desumanização e à perda de liberdade cognitiva, esta última conhecida também como “colonialidade do saber” (Gonçalves, 2005). A colonialidade do saber compreende que, além da herança de desigualdade e injustiças sociais resultantes do colonialismo, há

[...] um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há assim, uma diversidade

epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos Homens (Gonçalves, 2005, p. 3).

Nesse sentido, o antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop (2023) afirma que, em nossa busca pelo que foi chamado de progresso, perspectivas alternativas foram silenciadas, favorecendo uma trajetória que amplifica a racionalidade kantiana e o pensamento cartesiano. A dominação do pensamento científico ocidental, que se declarou como o único caminho verdadeiro para o conhecimento, levou ao que é conhecido como “epistemicídio” – a eliminação de diversas formas de saber e ser que não se conformam às normas ocidentais estabelecidas. O epistemicídio manifesta-se quando invalidamos o conhecimento e a existência do ‘outro’ que não nos comunica padrões dominantes estabelecidos, ou seja: quando não conseguimos decodificar, ler o outro a partir das suas próprias referências, invalidamos sua forma de ser e existir. No Brasil, este fenômeno toca os mais de 305 povos indígenas e mais de 494 comunidades quilombolas, epistemologias ignoradas que, juntas, falam mais de 100 idiomas diferentes e são originárias da maior parte da população brasileira. No entanto, a racionalidade colonialista desconsidera epistemologias como essas, perpetuando o epistemicídio: apagando conhecimentos, perspectivas e possibilidades diversas de emancipação humana.

Daí a importância de reavaliarmos como estruturamos e cuidamos dos encontros, seja entre professores e alunos ou entre os próprios alunos, permitindo espaço e tempo para as relações dialógicas. Espaços que permitam o reconhecimento genuíno da identidade do outro em seu *habitus*, ou seja, individualmente compreendido a partir do conjunto de valores, costumes e estruturas de pensamento que determinam sua maneira de perceber e interpretar o mundo social, orientando e regulando suas práticas sociais (Bourdieu, 1994). Isso posto, quais seriam os desafios na preparação para o encontro com o outro e na superação dos obstáculos que podem impedi-lo?

Elucidando os obstáculos para conexões humanas autênticas e caminhos para a transformação social, lanço mão da análise do psiquiatra e filósofo francês Frantz Fanon acerca da complexa interação entre o eu e o outro no contexto das dinâmicas raciais e coloniais. Fanon (2020) investiga como hierarquias raciais e

coloniais influenciam profundamente identidades individuais e relacionamentos interpessoais. Essas estruturas de poder estão enraizadas e atuam como obstáculos à formação de conexões genuínas. Elas afetam negativamente tanto o colonizador quanto o colonizado, pois, ao internalizar constructos sociais e históricos de raça, os indivíduos, frequentemente, de maneira inconsciente, perpetuam a desigualdade e oprimem por meio do preconceito, da discriminação e da construção de estereótipos. O referido autor argumenta que a conscientização e a descolonização ativa — tanto individual quanto coletivamente — são cruciais para desfazermos essas barreiras.

O processo de descolonização, segundo Fanon (2020), exige um exame crítico e o confronto com as práticas opressivas das estruturas de poder que alimentam a discriminação. Essa jornada não é apenas sobre reconhecer a natureza destrutiva das restrições raciais, mas também sobre redefinir o que é considerado “normal” dentro do padrão dominante de compreensão subjetiva do mundo. Isso nos coloca atentos para o fenômeno “monocultura das mentes” (Shiva, 2023), ou seja, formas homogeneizadoras de pensar e entender o mundo que ofuscam e reduzem a diversidade necessária ao pensamento criativo. Essa monocultura intelectual sufoca a inovação, suprime visões de mundo diversas, estreita o espectro da imaginação e mingua o potencial humano.

Desafiando a monocultura das mentes e da fé, Vandana Shiva (2023), física e filósofa indiana, e Geni Núñez (2023), psicóloga, escritora e ativista indígena brasileira, defendem uma sociedade que abrace a pluralidade, valorize diversas epistemologias e fomente uma multiplicidade de expressões espirituais. Esta visão alinha-se com o chamado de Fanon e do grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade/decolonialidade para processos de colonização, incitando-nos ao desmonte das correntes mentais e espirituais impostas por ideologias colonialistas, reducionistas. Convidam-nos a cultivar um mundo no qual a diversidade de pensamento, conhecimento e crença não só é reconhecida, mas é a base de uma comunidade global vibrante, resiliente e equitativa.

1.3 Criando o espaços de encontro para práticas decoloniais

Na formação de professores, o espaço criado entre o professor e o aluno é fundamental para garantir o encontro genuíno entre professor e aluno e, também, entre os alunos. Para Neil Boland (2023), a criação de tal espaço deve ser o verdadeiro objetivo do trabalho da formação de professores, um espaço no qual os outros podem ser e o aprendizado mútuo pode então acontecer. No entanto, isso requer abertura, aceitação, segurança, curiosidade e amor. Sem esse espaço, o aprendizado tende a ser unidirecional e, desse modo, menos eficaz. Somado à ideia de Boland, está o conceito de “terceiro espaço” do teórico-crítico indiano Homi Bhabha (1990), que compreende um lugar no qual as pessoas podem se encontrar livremente, ou seja, um espaço livre de hierarquias e suas amarras, um lugar que não pertence a ninguém, mas que, ao mesmo tempo, pertence a todo mundo, no qual todos podem ver e ser vistos como indivíduos, unidos por suas singularidades. O que significa então ensinar a partir deste caminho?

Significa não ensinar como se estivesse no centro, mas deixar seu centro habitual, sua zona de conforto, para ir ao encontro do outro com escuta ativa, íntima, uma escuta para quem o outro é. Nesse sentido, esta forma de exercitar a prática docente faz com que o educador vivencie isso como uma experiência disruptiva. A pesquisadora na Universidade de Toronto, Megan Boler, trabalha sob a perspectiva da “pedagogia do desconforto” (Boler, 1999), que compreende como o desconforto — da experiência disruptiva, no caso — impulsiona a transformação tanto do professor, quanto do aluno no processo de construção do conhecimento. A pedagogia do desconforto encontra eco na pedagogia do conflito (Candau, 2013) para a qual o professor é o protagonista na construção de relações interculturais positivas a partir da consciência adquirida em relação aos mecanismos de poder que definem as relações na sociedade multicultural. No Brasil, isso implica especialmente compreender a branquitude (Schucman, 2020), reconhecer quais são as dinâmicas de poder estabelecidas pelo sistema de racialização a partir do lugar do branco.

Rudolf Steiner (2015), filósofo austro-húngaro, reflete sobre percepções centrais para a prática pedagógica que partem da compreensão da diversidade como inerente às formas de saber e encoraja uma abordagem pedagógica inclu-

siva de todas as epistemologias. Assim, a pluralidade cultural de uma determinada sociedade deve, antes, estar presente no modo de compreender, ensinar e formar professores. Ao fomentarmos um ambiente educacional que proporciona diálogo e celebra as diferenças, iniciamos a construção de uma sociedade mais empática, compreensiva e inclusiva, e construímos uma cultura de paz.

1.4 O professor na educação intercultural

Cada vez mais, os professores desempenham um papel multifacetado e complexo. Como sabemos, suas responsabilidades estendem-se muito além da sala de aula e isso exige um conjunto diversificado de habilidades. Enquanto facilitadores do processo de aprendizagem, na educação intercultural os professores precisam primeiro valorizar os próprios saberes, saber de si e se autoeducar, para ser capaz de conhecer genuinamente seus alunos, crianças, jovens e adultos em formação para a vida. Na educação de adultos, a questão essencial é “quem” é o formador de professores e como ele se apropria da sua própria vida, como realiza uma espécie de “arqueologia do eu” (Foucault, 2012), ou seja, uma exploração das histórias e dos valores pessoais. O trabalho interior de compreensão da própria biografia é o que possibilita aos indivíduos permitir que os outros sejam como são. Para que as práticas pedagógicas acomodem essa tarefa de maneira eficaz, elas devem antes oportunizar espaços nos quais os educadores possam investigar seus próprios antecedentes. E é devido à necessidade dessa investigação do educador acerca de si que a educação intercultural precisa ser olhada por meio das lentes da interseccionalidade⁴.

O aspecto central da prática educacional intercultural é, portanto, aprender a partir de formas diferentes de conhecimento: ouvir seus representantes, ao invés de falar por eles. É pela escuta ativa aos outros que experimentamos realidades diversas e desenvolvemos e ampliamos as competências do educador. Ouvir sobre os Yudja e sua dinâmica educacional, por meio do cotidiano de um

4. A interseccionalidade é uma potente ferramenta de análise sociológica: propõe que fenômenos como racismo e xenofobia não sejam observados ou tratados de maneira isolada, pois estão sempre inter-relacionados. É necessário que a Educação Intercultural abarque as complexidades das relações de raça, classe, gênero, e assim por diante. Tudo deve ser olhado de maneira relacionada.

menino ou da vivência em uma aldeia, permite-nos perceber, a partir do nosso lugar, uma possibilidade distinta de educação compartilhada, descentralizada, que destaca a ação coletiva e nos remete ao conceito de Ubuntu: “eu sou porque você é”. Paulo Freire (2019) assegura que os educadores devem ouvir atentamente seus alunos e, quando os alunos são adultos, assim, torna-se crucial evocar memórias por meio da prática reflexiva — fundamentada na observação detalhada do contexto no qual se encontram — e ouvi-las ativamente, genuinamente. Steiner (2015) afirma que o educador deve desenvolver o interesse genuíno pelo mundo e pelos acontecimentos de sua época e que diz respeito ao ser humano, salienta a necessidade de se interessar pelas grandes questões da humanidade e pelas grandes e mínimas questões de cada criança, individualmente. Isso permite uma compreensão aprofundada pelo formador de professores sobre cada um dos seus alunos e, também, dos alunos entre si e em relação ao formador; promove, igualmente, o exercício da pesquisa, fundamental à prática docente comprometida com a construção de novos conhecimentos.

O processo de gerar um novo conhecimento impacta diretamente em seu ensino: o essencial é que o formador de professores trabalhe com a finalidade de ampliar os limites do conhecimento em sua área de ensino a partir da constante expansão do conhecimento proporcionada pela pesquisa como práxis. Desta forma, o modo de ensinar revela como é a relação pedagógica e, ao olharmos para as formas contemporâneas de ensino, para o fluxo histórico de construção do conhecimento, torna-se obrigatório conectar a prática pedagógica com o momento em que vivemos. Para a perspectiva antropológica de educação, “[...] devemos entender a época em que vivemos porque devemos [antes] entender os [alunos] confiados a [nós] em relação a essa época” (Steiner, 2015, p.189).

Considerações finais

Neste ensaio, procurei sistematizar ideias e conceitos que acolhem inquietações intelectuais que carrego comigo há muito tempo. A perspectiva das pedagogias decoloniais, da educação intercultural crítica, voltadas à formação de professores no Brasil e nos demais países da América Latina atuam, segundo Walsh,

[...] como projeto político, social, ético e epistêmico – de

saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação” (Walsh, 2009, p. 3).

Enquanto formadora de professores e a partir da necessidade de reversão do fenômeno “monocultura das mentes” (Shiva, 2023), apresentei algumas possibilidades para a pavimentação do caminho da educação intercultural e decolonial nas formações brasileiras. É responsabilidade dos formadores garantir o encontro genuíno, caloroso e acolhedor entre si e seus alunos e, também, entre os alunos, mas antes é fundamental que esse formador olhe para si, se reconheça em seu lugar e entre os outros e o diverso encerrado neles. Os formadores são, desse modo, responsáveis também pela criação do espaço no qual esse encontro vai se dar: eles são os responsáveis pela segurança necessária para que os encontros aconteçam de forma verdadeira, e para que vínculos se estabeleçam.

É no reconhecimento do outro em sua individualidade e sem perder de vista os contextos histórico, social, econômico e espiritual nos quais estamos inseridos e a partir dos quais falamos — sobretudo na educação, na prática pedagógica cotidiana — que seremos capazes de transformar sociedades. Uma vez conscientes do “[...] compreender e atuar no mundo marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p. 89), e de como as epistemologias críticas do pós-colonialismo estão comprometidas com a “[...] superação da colonialidade do poder, do saber e do ser” (Ballestrin, 2013, p. 90), seremos capazes de garantir justiça social a partir do multiculturalismo na América Latina.

Referências

BALIBAR, E. *Raça, nação, classe: as identidades ambíguas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.11, Brasília, pp. 89-117, maio - agosto de 2013.

BHABHA, H. The Third Space: interview with Homi Bhabha. In: RUTHERFORD, J. *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990.

- BOLLER, M. *Feeling power: emotions and education*. Routledge, New York: 1999.
- BOURDIEU, P. *Esboço da teoria da prática*. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Grandes cientistas sociais).
- CANDAU, M. V. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. São Paulo: Editora Vozes, 2013.
- CUSICANQUI, R. S. *Ch'ixinakax Utxiwa: on decolonising practices and discourses*. Cambridge: Polity Press, 2020.
- DIOP, A. C. *Cheikh Anta Diop Par lui-même: Itinéraire, pensées, confidences, opinions et combats*. França: Afrikana, 2023.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu, 2020.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. São Paulo: Forense Universitária, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GUENDELMAN, C. K. Alteridade e diálogo como elementos constituintes do fazer educativo - um olhar para a perspectiva dialógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol.52, n. 2, p. 5-18, 2019.
- LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur).
- MENEZES, M. P. *Corpo preparado, alma protegida: jeitos de cuidar e modos de aprender no crescimento da criança Yudja*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012018-141536/pt-br.php>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- NÚÑEZ, G. *Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar*. São Paulo: Paidós, 2023.
- SHIVA, V. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Global, 2003.
- SCHUCMAN, L. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Veneta, 2020.
- STEINER, R. *A arte da educação III: discussões pedagógicas*. São Paulo: Antroposófica, 2015. (Ga 295).

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Ecuador: Abya-Yala, 2017. (Pensamiento Decolonial).

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (orgs.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 75-96.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <[https:// docs.google.com/ document/d/1GLTsUp2CjT5zlj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LI_dA/edit](https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zlj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LI_dA/edit)>. Acesso em: 10 out. 2014.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL E DOS DIREITOS HUMANOS

Camila Ferres Kuchnir¹

1. Pedagoga e palestrante, pós-graduada em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global – PUC-RS (2024) e em Pedagogia Waldorf (2010). Atua como gestora e palestrante do Curso de Introdução à Antroposofia, em Piracicaba/SP.

RESUMO

O estudo apresentado buscou, por meio de revisão bibliográfica, compreender em que contexto a educação que conhecemos hoje foi edificada, quais são as suas influências predominantes e como se conectam com a escola do século XXI. Conclui-se que a escola e a educação predominantes no século XXI ainda estão arraigadas nas ideias e valores da Revolução Industrial, dando à educação um forte cunho capitalista, não sendo possível preconizar a mudança social desejada e necessária sem antes atualizar a base dos princípios que orientam o processo educativo. Deste modo, percebe-se que a mudança precisa acontecer especialmente nas bases que edificam a ideia de educação e escola, e, para que possa surgir algo realmente novo, faz-se necessário afastar-se das certezas que alicerçaram os dois últimos séculos em relação à produção acadêmica e social de forte cunho capitalista, protagonizada pelo território europeu, e aproximar-se do conceito indígena do Bem-Viver e de uma ética amorosa. Tais conceitos poderiam ajudar a orientar novas bases para uma educação humanizadora, que fomente boas práticas em direitos humanos e ajude na formação de cidadãos mais aptos a assumir suas responsabilidades socioambientais.

Palavras-chave: Bem-Viver; ética amorosa; Educação humanizadora; transformação socioambiental.

ABSTRACT

The study presented here aimed, through a bibliographic review, to understand the context in which the education we know today was built, what its predominant influences are, and how they connect with 21st-century schools. It concludes that the school and prevailing education in the 21st century is still rooted in the ideas and values of the Industrial Revolution, imparting a strong capitalist bias, and that it is not possible to anticipate the desired and necessary social change without first updating the foundational principles guiding education. Thus, it is evident that change needs to occur especially in the foundations that shape the idea of education and schooling. For something truly new to emerge, it is necessary to move away from the certainties that have underpinned the last two centuries of academic and social production with a strong capitalist bias, driven by European territories, and to move closer to the indigenous concept of Well-Being and a loving ethics. These concepts could help guide new foundations for a humanizing education that promotes good practices in human rights and aids in the formation of citizens better equipped to assume their socio-environmental responsibilities.

Keywords: Good Living; loving ethics; Humanizing Education; socio-environmental transformation

Introdução

Durante o século XX, houve uma crescente preocupação com as consequências socioambientais vividas em decorrência do modo de produção e estilo de vida assumidos, especialmente pelos países desenvolvidos, que, sem dúvida, foram e são os que geram os maiores impactos. Tem-se visto, ao longo de todo esse período, propostas e tentativas de mitigar os impactos negativos das ações humanas na natureza e nas sociedades. Além disso, a partir da Declaração dos Direitos Humanos, a busca por garantir a dignidade humana tem sido constante.

Desde o final dos anos 60 e início dos anos 70, discussões nacionais e internacionais, por governantes e pela sociedade civil, tiveram como pauta o Desenvolvimento Sustentável. Os esforços vão no sentido de repensar as relações, fomentar e garantir a dignidade humana e buscar reestabelecer, entre ser humano e natureza, formas de ser e estar neste planeta, que respeitem a vida de modo mais amplo.

A Agenda 2030, lançada em 2015 pela Organização das Nações Unidas (ONU), é um dos documentos que busca propor ações coordenadas, a fim de mitigar os efeitos dessa crise generalizada. Nesse documento, são apresentados os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), nos quais estão contidas as 169 metas que propõem ações no sentido do Desenvolvimento Sustentável. Em seu quarto objetivo, Educação de Qualidade, cabe perguntar: que qualidade de educação seria importante desenvolver para este período histórico?

O objetivo geral deste trabalho é compreender a educação como fenômeno histórico, identificando necessidades do tempo presente, na perspectiva dos direitos humanos e da responsabilidade social. O primeiro objetivo específico é identificar a base educacional existente. O segundo é indicar linhas de pensamento que estão em consonância com as necessidades encontradas. O terceiro e último é indicar possíveis caminhos para uma educação que contemple as necessidades do mundo contemporâneo, alinhada à proposta da Agenda 2030.

Para tanto, optou-se, nesta pesquisa, pela revisão narrativa de literatura, realizando o levantamento, tanto por meio de livros, quanto em base de dados on-line (Cavalcanti; Oliveira, 2020).

Diante das necessidades expostas na Agenda 2030, em outros documen-

tos e expressas por diversos autores, este trabalho justifica-se por propor relacionar os conceitos da Responsabilidade Social, Direitos Humanos e Educação, com a intenção de encontrar convergências entre autores que proponham outros caminhos para pensar a sociedade, as relações entre seres humanos e a paisagem, e como a educação pode ser um elemento chave nesse processo de superação de crise planetária.

Para isso, fez-se necessário compreender as bases do modelo educacional que conhecemos, identificar como esse modelo colabora ou se distancia das necessidades do nosso tempo, para, a partir de então, trazer à luz propostas mais afinadas com essas necessidades, ainda que de forma incipiente.

Assim, na primeira parte, o artigo aborda a história da educação e como ela se estruturou até se tornar o que conhecemos hoje. Quais são as influências predominantes no modelo educacional universal, que se popularizou no século XIX com o pensamento kantiano e como isso influencia a educação no século XXI. É possível constatar que, embora existam correntes pedagógicas que propõem outras práticas, a sala de aula e a visão de mundo, orientadas pelo capitalismo, que serviu como base da educação do século XIX, ainda é muito semelhante ao que encontramos no século XXI.

A segunda parte aponta para as necessidades de atualização da escola e da educação, para que elas possam dar respostas à crise ambiental e humanitária que se instalou e, desde a segunda metade do século XX, vem sendo tratada em diversos níveis na sociedade. Os apelos a uma mudança de consciência intensificaram-se em meados da década de 70 do século XX, dando início a uma série de encontros entre representantes de países para discutir a crise ambiental e quais caminhos precisariam ser tomados com o objetivo de mitigar as consequências de décadas de exploração desmedida dos recursos naturais, da vida da Terra de modo geral, incluindo a força de trabalho humana, levando em conta que o último grande acordo firmado pela Organização da Nações Unidas – ONU –, preconiza uma série de ações que são compreendidas como fundamentais para salvarguardar os Direitos Humanos e a Natureza.

Entretanto, como poderemos esperar novos resultados se continuamos a educar as novas gerações partindo do mesmo princípio de educação que está na base da cultura de exploração?

E a terceira parte, dividida em dois tópicos, observa fenômenos da educação no Brasil neste momento e aponta para considerações que podem ajudar a construir a transformação tão necessária das bases onde se edificam as práticas educacionais, a fim de que a escola e a educação possam estar alinhadas à construção de sociedades que promovam os direitos humanos e a responsabilidade social.

1. A construção da ideia de Educação

Em tempos de crise, a própria ideia de escola e educação também faz parte disto que precisa ser questionado, repensado e transformado. O que é educação de qualidade? E que tipo de escola é necessária para este tempo?

Educar da mesma forma que se educava no século XX, ou no século XIX, considerando que a estrutura do projeto educacional não sofreu grandes transformações, só pode levar a construções sociais semelhantes às já existentes. Quando a necessidade é desenvolver na sociedade os Direitos Humanos e Responsabilidade social, como a educação pode (e deve) colaborar?

Para responder a essas questões, é importante compreender como a educação se transformou ao longo da história, pois a relação com o conhecimento é própria do ser humano. Por muito tempo, o conhecimento esteve ligado apenas às tradições religiosas. Até a Revolução Científica, era impossível conceber conhecimento distante da ideia de espiritualidade, como explica Harari, em seu livro *Sapiens* (2017, p.46): “Os grandes deuses, ou o Deus todo-poderoso, ou as pessoas sábias do passado detinham uma sabedoria universal, que revelaram a nós por meio de escrituras e tradições orais”.

Cabe compreender até aqui duas capacidades humanas intrinsecamente ligadas ao aprender, a capacidade de aprender a pensar e a aprender a fazer. Conclusão lógica, uma vez que, pela maior parte do tempo na história, evoluímos a partir de técnicas desenvolvidas do puro empirismo (Aranha, 2016). Por milhares de anos, as crianças aprenderam imitando os gestos dos adultos que se ocupavam com a manutenção da vida. Todo o aprendizado era voltado para a existência e não havia alguém destinado a ensinar, aprender era parte da construção da vida cotidiana.

A escola, como conhecemos no século XXI, é uma invenção bem recente

quando consideramos a história de forma mais ampla (Sibilia, 2012). Nas diferentes culturas, prevaleceu o aprendizado que ocorre por meio da imitação na convivência com os mais velhos, enquanto a educação com letramento estava disponível só para um pequeno número de pessoas. Esta educação formal, em toda antiguidade, mesmo que em diferentes culturas, esteve ligada aos sacerdotes, com forte cunho religioso e moral (Aranha, 1996).

Mesmo no florescer da cultura grega, berço da filosofia e da racionalidade, a espiritualidade cumpria papel cultural central. Nesse período, em que o pensamento mítico abarca o pensamento racional e filosófico, também temos o berço das teorias educacionais do mundo ocidental. A *Scholé* — escola em grego — significava “lugar de ócio”, isso porque os filhos da elite (especialmente em Atenas), que eram os que podiam frequentar a escola, não precisavam se ocupar dos afazeres da vida prática, pois estes eram executados pelos escravos. Os filhos da aristocracia recebiam uma educação integral, do corpo, alma e mente. Além disso, foi nesse período histórico que surgiram as Academias e Liceus, onde o objetivo era a continuidade da educação na vida adulta (Aranha, 1996). Ainda que tenha assumido características próprias em cada tempo e em cada cultura, nesse caminho histórico que precede a educação formal que conhecemos hoje, o modelo educacional voltado para um pequeno grupo de pessoas ligadas à aristocracia se manteve no período pós-helenístico. Essa característica fez com que houvesse uma clara distinção entre a forma de educação entre as classes sociais (Gombrich, 2001).

Posteriormente, o trabalho braçal passou a ser realizado por homens livres, o aprendizado de saberes específicos era transmitido a partir da convivência com os mestres daquele fazer, sem que houvesse relação com a educação formal, ministrada por pedagogos. Assim, chegamos na pré-modernidade, como explica Sibilia:

Na idade média e até nos prelúdios da modernidade, por exemplo, os diversos ofícios eram diretamente cultivados em oficinas, nas quais o aprendiz burilava sua perícia auxiliando o profissional já versado na habilidade específica a ser adquirida. Nesses casos, a transmissão do saber era considerada concluída quando o discípulo recebia a anuência dos habitantes da cidade pertencentes à corporação que congregava o serviço em questão (Sibilia, 2012, p.31).

A atuação da razão humana sobre a fé e a autoridade é um fenômeno da Idade Média que irá influenciar o racionalismo burguês, que é a marca fundamental da Idade Moderna. Contudo, grande parte da população era analfabeta, pois o conhecimento estava ligado estreitamente à igreja. O Renascimento marca um período de abertura e desenvolvimento cultural impulsionado pela ascensão da burguesia, que financia as artes e a pesquisa. Embora a igreja exercesse enorme influência social, as famílias dos comerciantes que enriqueceram e fizeram alianças com os nobres assumiram protagonismo social (Gombrich, 2001).

A ideia da formação de um homem de negócios está ligada a esse período histórico, bem como as primeiras iniciativas que buscavam uma educação universal. As primeiras leis que dão obrigatoriedade à educação surgem em meados do século XVII, em manifestos que reivindicam uma educação popular e os pensadores da educação propriamente dita que formaram as bases pedagógicas, que em muitos casos são aplicadas até hoje (Aranha, 1996).

A escola, da forma como conhecemos hoje, tem sua origem no seio da sociedade burguesa capitalista do século XVIII (Pasqualotto, 2006). Edificada sobre a ideia de disciplina, surge com a finalidade de adestrar o comportamento, a fim de converter a animalidade em humanidade, dominar a barbárie e, por fim, converter o aluno em um bom cidadão (Sibilia, 2012).

Cabe ressaltar que, só após alcançar esta primeira meta, a de ser um cidadão comportado, caberia, então, posteriormente, o desenvolvimento das destrezas específicas, além de ler e escrever. Sobre tudo, o mais importante era que se agisse e pensasse de acordo com os parâmetros da época, que estavam fundamentados em dois pilares, como explica Sibilia (2012):

O projeto escolar foi um fruto singular da confluência entre, de um lado, esses reformadores que propagavam sua “ética protestante” diante dos portões da modernidade e, de outro, as ideias esclarecidas que impulsionavam o Iluminismo... seria possível dizer que essas duas forças históricas ansiavam por metas comparáveis: lavrar a alma de seus fiéis ou temperar o caráter de seus cidadãos (Sibilia, 2012, p.25).

Em seu livro *Redes ou Paredes* (2012), Sibilia deixa claro que o nascimento da escola primária e obrigatória, instituída no cerne do Ocidente no final do

século XIX e, com suas correspondentes repercussões ultramar, tinha como firme e nobre propósito educar e normalizar todos os cidadãos, ensinando-os a serem produtivos e obedientes. Muito embora, ao longo dos dois últimos séculos, importantes pensadores, de diversas partes do mundo, tenham contribuído para pensar e repensar a educação, predominantemente a escola manteve uma estrutura disciplinante.

Com o progresso científico-industrial, a configuração disciplinar do estilo de vida tornou-se elemento em perfeita concordância com os objetivos da época. A escola concebida pelas sociedades industriais teve de ser uma instituição em que “cada corpo constitui-se como uma peça de máquina” (Foucault, 2009). A educação assumiu a finalidade de formar indivíduos capazes de atender a demanda industrial, como afirma Sibilia:

Essa estrutura colossal [a escola universal] foi montada com o objetivo de conseguir algo sumamente improvável: transformar a carne de tenras crianças num ingrediente adequado para alimentar as engrenagens vorazes da era industrial. Algo muito trabalhoso, único na história da humanidade e surpreendentemente recente para a nossa compreensão (Sibilia, 2012, p.29).

Ou seja, ela própria está no centro daquilo que gerou toda a problemática socioambiental, já que a educação em si não se explica por si própria, mas apenas dentro do contexto histórico (Pasqualotto, 2006).

2. Quais as necessidades educacionais do século XXI?

A Agenda 2030, apresentada em 2015 pela ONU, reconhece a crise global. Para sua superação, foram estabelecidos os Objetivos e Metas do Desenvolvimento Sustentável. Embora seja possível contestar a ideia de desenvolvimento sustentável, como fazem Sorrentino, Nunes (2020) e Melo (2019); por ele se manter alinhado ao capitalismo e este não ser compatível com a transformação necessária, é possível usá-lo como referência por se tratar de uma proposta que busca confluir esforços globais. Assim, o ODS 4 - Educação de Qualidade, no item 4.7, diz:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU BRASIL, 2015).

Este item justifica a necessidade de pensarmos qual educação é coerente para que se alcance tal objetivo.

Como é bem sabido, a irrupção dos tempos modernos significou um cataclismo de enorme envergadura na história ocidental e acabou fundando um estilo de vida sincronizado em escala planetária. Milhões de corpos mobilizaram-se ao compasso dos ritmos urbanos e industriais, tutelados pelos vigorosos credos da ciência, da democracia e do capitalismo, rumo a uma meta então considerada indiscutível: o progresso universal (Sibilia, 2012).

Quando o objetivo final é produzir para gerar lucro, sem considerar se o que está sendo produzido atende às necessidades reais e quais são os impactos dessa produção desenfreada, a vida humana e a vida de toda a Terra, de tudo que é vivo, não é a prioridade, o que se pode esperar? O que poderia resultar de uma sociedade estruturada na produção e no consumo desenfreados, como valor existencial? E o que a educação tem a ver com isso?

Ora, justamente o fato de o modelo educacional basear-se na capacidade de atender as necessidades industriais (Sibilia, 2012) faz com que esta esteja a serviço de recriar realidades pautadas nessa mesma visão industrial e capitalista, em que o objetivo não é suprir necessidades reais, mas unicamente gerar lucro. E para esse fim, todos os meios são validados, ainda que isso signifique explorar até o fim recursos naturais, os seres humanos e comprometer toda a vida da Terra.

Desse modo, a crise humanitária na qual nos encontramos está intrinsecamente ligada à educação. Ou seja, a escola não se explica fora de seu contexto histórico e é ao mesmo tempo construtora de realidades. De modo geral, ignorando as tentativas de superar essa lógica, em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, a educação sustenta o modelo capitalista e com-

petitivo, voltado para a produção de resultados sem levar em conta os impactos gerados.

Assim, superar essa crise assumindo, de fato, responsabilidade socioambiental e trabalhar ativamente no fortalecimento dos direitos humanos passa diretamente por repensar as bases na qual edificamos nossas sociedades, sendo a educação um fortíssimo pilar para esse fim.

No final do século XX, a UNESCO, ciente dos desafios que a humanidade e a Terra enfrentariam no próximo milênio, solicitou ao pensador francês Edgar Morin que “exprimissem suas ideias sobre a própria essência da educação do futuro”, considerando que, nas palavras de Frederico Mayor, diretor-geral da UNESCO entre 1987 e 1999:

Nesta evolução para as modificações fundamentais dos nossos estilos de vida e dos nossos comportamentos, a educação — no seu sentido mais amplo — desempenha papel preponderante. A educação é “a força do futuro” porque constitui um dos elementos mais poderosos para realizar a modificação (Mayor *apud* Morin, 2002, p.11).

A UNESCO, na figura de seu diretor-geral, reconhece a centralidade do papel da educação no processo de transformação social necessária para a continuidade da vida, em outro trecho: “[...] de uma coisa podemos estar seguros: se quisermos que a Terra possa satisfazer as necessidades dos seres humanos que a habitam, então a sociedade humana terá de se transformar” (Mayor *apud* Morin, 2002, p.11).

Essas afirmações foram feitas na virada do milênio e ainda se fazem preocupantemente reais e urgentes. Não é recente a compreensão da necessidade de transformação, mas ela caminha a passos lentos, sem conseguir alcançar as necessidades. Fácil compreender a ineficácia, pois, não é possível esperar cidadãos comprometidos com a vida, se o que impera no inconsciente social e em toda a sua formação, o que esteve como base da instituição escolar, foi a formação de um cidadão dedicado ao serviço.

Da sociedade disciplinar chegamos à sociedade do desempenho e produção. O que desponta no horizonte do jovem do século XXI é a ideia de que cada indivíduo é empresário de si mesmo, a serviço do que hoje conhecemos como

“espírito empreendedor”, como explica Han, em seu livro *Sociedade do Cansaço*:

Para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de maior crescimento. A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim o inconsciente social do dever troca de registro para o poder. O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. O poder, porém, não cancela o dever... O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinar, o imperativo do dever. Mas com relação à elevação da produtividade não há qualquer ruptura; há apenas continuidade (Han, 2017, p.25 e 26).

Não por acaso temos, em nossa época, uma epidemia de acometimentos psíquicos, como depressão, ansiedade e Síndrome de Burnout. Esse adoecimento generalizado da humanidade está ligado à forma com que, como sociedade, estruturamos nossos valores. Pelo progresso universal e a qualquer custo, esse ser humano moldado para performar e produzir, que se omite da observação dos fenômenos e das evidências para perpetuar a lógica capitalista e o sonho de nação desenvolvida — ainda que o desenvolvimento dentro dos critérios do “primeiro mundo” seja impraticável para o restante da humanidade —, tem o desejo de usufruir de uma vida de conforto e, por que não, de exageros, fazem mover as engrenagens da sociedade capitalista (Han, 2017).

Dessa maneira, se o objetivo da educação for formar seres humanos capazes de atuar no mundo de forma a se comprometer com a vida, a igualdade de direitos e de oportunidades, a superação das desigualdades, a preservação ambiental e, de modo geral, a diminuição dos flagelos sociais e ambientais como um todo, como rezam os direitos humanos e a responsabilidade social, e de acordo com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, então, a educação também precisa ser pensada a partir de concepções que levem à prática desses valores.

Seria um equívoco repetir os mesmos processos esperando novos resultados. Para se obter resultados diferentes, então os processos precisam ser diferentes, e isso é pertinente à educação, uma vez que ela é um processo formativo.

Se no passado idealizou-se a educação a partir do que se considerava pertinente ao indivíduo quando este fosse adulto, e encontramos como consequência desta construção essa crise humanitária sem precedentes, então, agora, seria importante se questionar — no futuro, daqui a algumas décadas, quais qualidades os seres humanos precisam ter para que se superem os desafios apresentados no presente? Ou seja, afinal, educa-se para quê?

2. A atualização do organismo escolar

A ideia de que o uso da tecnologia irá determinar todo o trabalho futuro influencia as políticas públicas que priorizam o uso de recursos voltados para modernização tecnológica das escolas, e é indiscutível que a escola precisa se atualizar, mas é amplamente discutível em que visão de futuro ela vai se pautar para a sua atualização. Mas, é, sem dúvida, um equívoco achar que o uso de equipamentos eletrônicos é a única ou a melhor forma de se adequar às necessidades do presente e do futuro.

Enquanto os valores que orientam as práticas educativas em todos os níveis de escolarização não forem orientados para os Direitos Humanos e a Responsabilidade Social, estaremos continuamente buscando implementar algo que, em sua base, foi orientado para outro fim (Zuin; Secco, 2019).

Existem tentativas de nortear a educação para as necessidades deste tempo, ao menos, teoricamente. A inclusão dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) em 2017, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é certamente o reconhecimento dessa necessidade (BRASIL, 2022). No entanto, pode-se questionar: como será implementada e incorporada essa mudança na prática em sala de aula? E mais, como foi abordado no início deste texto, a escola, como conhecemos hoje, tem um objetivo em sua edificação que não mudou.

A inclusão dos TCTs é o reconhecimento da necessidade de um tempo, mas a base de formação da escola, com os valores que a estruturaram no passado, praticamente não se alteraram, ou seja, as escolas continuam sendo marcadas pela ideia da disciplina, do bom comportamento e de tudo aquilo que preparava o futuro cidadão para se enquadrar na sociedade (Sibilia, 2012).

Evidenciar isso não quer dizer que se deva rasgar todas as normas sociais,

mas questionar se, de fato, são essas as bases que precisamos. A própria arquitetura da escola e a forma como ela vai se adequando à vida cotidiana a leva parecer mais com um cárcere do que com um lugar onde estamos de fato construindo novos mundos. Portas e janelas com grades, correntes e cadeados fazem parte do cenário da educação. Essa semelhança não é mera coincidência. Essa paisagem faz parte da construção social de tempo, a escola foi estruturada com base na vigilância e na disciplina (Foucault, 2009).

Medo e violência perpassam os ambientes e aí se escancara o abismo que temos entre teoria e prática. Pode-se falar da construção de um mundo melhor, mas em que condições se faz isso? Qual é a coerência entre o que se vê e o que se ouve e se faz?

O paradigma que se apresenta à educação no século XXI perpassa polaridades. Se, por um lado, a escola apresenta um ambiente austero, com grades semelhantes a prisões, por outro a internet escancara um mundo de conectividade (Sibilia, 2012). Se o estudante do fim do século XX necessitava de bibliotecas, o estudante do início do século XXI tem, muitas vezes, toda possibilidade de informação na palma de sua mão, ou do acesso que a própria escola busca proporcionar.

É neste ponto que somos chamados, como sociedade, a nos questionarmos de forma mais profunda quanto às práticas educacionais, desde o ambiente escolar, a prática docente e, por que não, a própria finalidade da escola. Se todo conhecimento está à disposição na internet, qual é, ou deveria ser, o papel do professor? Para que serve a escola? E como ela pode, de fato, implementar aquilo que teoricamente foi bem elaborado em forma de documentos e leis para a construção de outra cultura?

Como se pode esperar proteção ao meio ambiente, algum tipo de relação com a terra, se, cada vez mais cedo, confinamos nossas crianças em salas fechadas e assépticas, tendo à disposição livros didáticos, tablets e computadores, antes mesmo destas terem total autonomia para irem ao banheiro sozinhas ou amarrarem os próprios sapatos? (Krenak, 2022).

Nesse momento da tenra infância, no período escolar da educação infantil, em que, para a criança, o mundo se trata de um lugar pleno de descobertas e experiências, ela é condicionada a seguir as páginas de apostilas e inúmeras atividades, como diz Krenak, em seu livro *O Futuro Ancestral*, “já no primeiro perí-

odo da vida, todo um aparato de recursos pedagógicos é acionado para moldar a gente” (Krenak, 2022, p.93). A depender do que desejamos, podemos questionar a real função desses recursos.

Se a necessidade do mundo é que os seres humanos possam cuidar do planeta no que diz respeito à sua relação com a natureza, então não seria primordial que a criança tivesse, desde a mais tenra idade, experiências na natureza, contato com materiais naturais? Não se pode amar, respeitar e preservar algo que não se conhece.

3. Apontamentos para uma Educação coerente com seu tempo

Não se faz necessário “criar uma nova ordem educacional”, pois muito já foi pensado e feito nesse sentido. Existem excelentes propostas educacionais em curso. Para além de procedimentos metodológicos, é necessário pensarmos quais os princípios básicos de uma prática de educação em e para os Direitos Humanos e Responsabilidade Social (Melo, 2019).

Como citado anteriormente, os documentos elaborados no Brasil, seja no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), seja a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), já apontam na direção desta coerência com a necessidade dos tempos, ao menos teoricamente.

A visão de Responsabilidade Social é amplamente abarcada na extensa produção de conhecimento contida na Educação Ambiental, assim como a produção de conhecimento acerca dos Direitos Humanos. As leis e diretrizes fazem parte de um processo de materialização, como expõe Melo:

A materialização é, pois, um passo fundamental para que a educação se faça presente nos diversos contextos. A relação entre a educação e os aparatos legais é interessante, pois: a educação em e para os Direitos Humanos não dependem necessariamente das leis para ser real nos contextos, porém precisa que estas existam para que seja realmente possível que se estenda a toda e qualquer realidade (Melo, 2019, p.25).

As leis e diretrizes promovem e consolidam as práticas. No entanto, é necessário considerar que existe a lei e existe o que é feito. Educação em e para os Direitos Humanos e Responsabilidade Socioambiental acontecia antes de existirem as leis e diretrizes, e as leis e diretrizes servem para garantir que isso aconteça de forma cada vez mais estruturada, mas, não raro, na prática pedagógica e educacional, elas estão isoladas, desarticuladas ou, de alguma forma, incompletas (Palmieri, 2018). Pois o que as torna real é a visão de mundo que cada docente e gestão pedagógica tem do mundo e da vida. A existência de leis e planos é fundamental para que essas visões se estendam a toda e qualquer realidade, mas como fomentá-las ainda parece um desafio.

Em outras palavras, a questão é a centralidade (ou a falta dela) que estes temas ocupam no que diz respeito à construção do conhecimento, mas especialmente no que se refere às bases que permitem compreender o mundo e a própria vida; seja na educação infantil, ensino fundamental, médio e/ou superior. Isso porque não se trata simplesmente da base curricular, mas da relação do ser humano consigo, com o outro e com a Terra.

Nesse sentido, faz-se necessário questionar a própria ideia de conhecimento. Aquilo que foi posto como verdade incontestável pelas ciências naturais e pela era industrial, embora a contribuição seja inegável, é amplamente questionável, pois trata-se de uma visão imperialista, colonizadora e excludente, que tomou como verdadeiro e correto apenas aquilo que foi capaz de ela própria produzir. Em seu livro *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*, Edgar Morin esclarece:

O Ocidente europeu julgou-se dono da racionalidade, apenas via erros, ilusões e atrasos nas outras culturas e julgava qualquer cultura pela medida dos seus resultados tecnológicos (Morin, 2002, p. 28).

Reconhecer os limites deste conhecimento amplamente difundido e definidor de realidades é de extrema importância para que possamos nos abrir a outras perspectivas, como o Bem-Viver, difundido por Acosta (2016), que resgatou uma antiga sabedoria dos povos originários da América do Sul, e que pode nos servir como conceito em construção que nos aproxima de uma visão de mundo

pertinente e compatível às necessidades dos tempos atuais.

Também é preciso admitir que são as ideias (crenças) humanas quanto o que é certo e errado, válido ou inválido, admissível ou inadmissível, que moldam o comportamento, como expõe Morin:

As sociedades domesticam os indivíduos pelos mitos e ideias, as quais por sua vez domesticam as sociedades e indivíduos, mas os indivíduos poderiam reciprocamente domesticar as suas ideias ao mesmo tempo que poderiam controlar a sociedade que os controla (Morin, 2002, p.34).

Há de se cultivar uma visão de mundo capaz de conduzir à outra construção social, uma visão capaz de conduzir o ser humano a existir em harmonia e equilíbrio consigo mesmo, com os outros seres humanos e com todos os seres vivos, uma visão capaz de superar o capitalismo, o ter em detrimento do ser e toda a “coisificação”, como afirma Acosta:

O Bem Viver se afirma no equilíbrio, na harmonia e na convivência entre seres. Na harmonia entre o indivíduo com ele mesmo, entre o indivíduo e a sociedade, e entre a sociedade e o planeta com todos os seus seres... Somente a partir dessas três harmonias é que conseguiremos estabelecer uma profunda conexão e interdependência com a natureza de que somos parte... O Bem Viver também se expressa na articulação política da vida, no fortalecimento de relações comunitárias e solidárias, assembleias circulares, espaços comuns de sociabilização, parques, jardins e hortas urbanas, cooperativas de produção e consumo consciente, comércio justo, trabalho colaborativo e nas mais diversas formas de viver coletivo, com diversidade e respeito ao próximo... Assim, o Bem Viver tem um forte sentido presente, contrapondo-se à iniquidade própria do capitalismo, em que poucos vivem bem em detrimento da grande maioria (Acosta, 2016, pp.15-16).

Uma educação humanizadora, comprometida com os direitos humanos e os direitos da natureza, orientada por essa visão de mundo, implica rever os métodos de avaliação, os objetivos de cada formação e a forma como a ideia de progressão acadêmica é construída. Não se trata de “vencer na vida” ou ter um

trabalho que seja financeiramente vantajoso. Trata-se de viver, de ter a possibilidade de sentir-se realizado e, ao mesmo tempo, satisfazer uma necessidade coletiva. De não ser educado para ser um bom funcionário, mas um cidadão livre, capaz de dar sentido à sua própria existência, sem que, para isso, a vida de outro ou a própria natureza sejam explorados em todos os recursos até a exaustão. Trata-se, sobretudo, de respeitar vivenciando os direitos humanos e os direitos da natureza. Essa mudança de paradigma se faz urgente, caso tenhamos como objetivo reverter o caminho que se tomou nos últimos séculos em relação à natureza e aos demais seres vivos.

É urgente o desenvolvimento de uma Razão Sensível, uma Ética Amorosa, de atuar no mundo a partir do amor, como expõe Bell Hooks em seu livro *Tudo sobre o Amor*:

Os valores que sustentam uma cultura e sua ética moldam e influenciam a forma como agimos. Uma ética amorosa pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente. Para trazer a ética amorosa para todas as dimensões de vida, nossa sociedade precisaria abraçar a mudança (Hooks, 2021, p.123).

Vivemos num tempo em que a única certeza que temos é de que o percurso de desenvolvimento trilhado até aqui não é sustentável e a necessidade de mudança é um imperativo. Busca-se implementar boas práticas empresariais, como a ideia contida no conceito ESG (Environmental, Social and Governance), que compreende noções de sustentabilidade, justiça social, entre outras, mas a questão é que isso não pode ser duradouro se não se estabelecer na base da cultura, que, por sua vez, é sustentada pela educação formal e não formal. São os valores que norteiam a educação que devem estar alinhados com as necessidades do presente e do futuro. A direção desta mudança parece clara nas palavras de Hooks:

Quando o amor está presente, o desejo de dominar e exercer poder não pode ser a ordem do dia. Todos os grandes movimentos sociais por liberdade e justiça em nossa sociedade têm promovido uma ética amorosa. A preocupação em relação ao bem coletivo de nosso país, de nossa cidade ou vizinhança, baseada em valores amorosos, faz com que

todos busquemos nutrir e proteger esse bem. Se todas as políticas públicas fossem criadas no espírito do amor, não teríamos que nos preocupar com o desemprego, as pessoas em situação de rua, o fracasso da escola em ensinar às crianças ou vícios. Se uma ética amorosa influenciasse todas as políticas públicas nas metrópoles e nas cidades, os indivíduos convergiriam e planejariam programas voltados ao bem de todos (Hooks, 2021, p.134).

Uma visão amorosa para com a vida é extremamente necessária. É imprescindível e urgente superar a ideia da educação como negócio, do aluno como número, da família como cliente, ou ser um peso para o Estado o investimento em educação, bem como distinguir o que é mais importante: investir em máquinas de última geração ou em seres humanos? Seres humanos usufruem de máquinas, elas devem estar a serviço de facilitar a vida, mas a prioridade precisa ser o olhar de humano para humano, pois nenhum computador de última geração é capaz de interessar-se por um ser humano e desejar ver este crescer e amadurecer, encontrando seus talentos e habilidades, que um dia, no futuro, podem servir a toda comunidade. Esse é um olhar exclusivamente humano, que não pode ser negociado, nem substituído, mas que necessita de formação continuada e incentivo para ser desenvolvido e aperfeiçoado. Mas só pode ser, se a meta for o bem comum, o amor ao próximo, a empatia, o respeito e, especialmente, o desejo de ver o outro indivíduo se desenvolver em seu potencial máximo, no sentido da boa vontade, da integridade e da ética, qualidades de uma Educação Humanizadora, comprometida com os Direitos Humanos e os Direitos da Natureza.

Considerações finais

Ao chegar no momento das considerações finais, não se pode afirmar que atingimos a conclusão dos nossos estudos. Não se almejou demarcar um ponto de final, pelo contrário, a inquietação é maior agora do que no início. Ao nos debruçarmos sobre os textos, as análises e os autores, outras indagações emergiram. O fio condutor deste trabalho foi compreender a educação como fenômeno histórico, identificando necessidades do tempo presente, na perspectiva dos direitos humanos e da responsabilidade social.

Na primeira parte, procurou-se analisar a construção da ideia de educa-

ção e sua evolução no tempo. A educação universal, como conhecemos hoje, é, de fato, uma construção dos últimos séculos, e, portanto, recente, se comparada à história universal da humanidade, mas já padece por não atender as demandas tão urgentes dos tempos de crise humanitária global.

Buscar compreender as necessidades educacionais do século passa por análise em torno dos objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, especialmente em relação ao objetivo 4 – Educação de Qualidade. Diante disso, não é possível deixar de questionar a relação dos ODS e da própria educação com o sistema capitalista e o seu protagonismo como força motriz da crise. Faz-se necessária uma transformação social, em que, por sua vez, a educação tem papel central, ou seja, se é o sistema capitalista responsável pela crise, que se estende até a educação, seja transformando-a em produto ou usá-la para reproduzir o sistema, a necessidade que se apresenta é de desvincular a educação do que a fundamentou como educação universal até aqui. Há de se encontrar outros pilares que sustentem a transformação social necessária para superação da crise.

A demanda de atualização do organismo escolar é evidente e documentada, mas as políticas públicas nesta área têm cada vez apelado a uma renovação tecnológica em detrimento da real necessidade, que é a de outra visão de mundo. A combinação de ambientes cada vez mais austeros em meio à hiper conectividade é, no mínimo, uma contradição grosseira, diante dos imensos desafios que os professores enfrentam cotidianamente para dar conta de tal absurdo, nenhuma liberdade ou qualidade de vida, tempo em contato com natureza, tempo para o lúdico e criativo, mas amplo acesso a tecnologias que nada garantem em termos de qualidade de vida e aprendizado.

Por fim, os apontamentos para uma educação coerente com seu tempo, passa por uma mudança de paradigma na construção social, e esta, por sua vez, deve estar alinhada a uma ética amorosa, que se ocupe da responsabilidade e da garantia dos direitos humanos e da natureza, como aponta o Bem-Viver. Pensar a educação a partir do respeito, do cuidado, do interesse pelo outro e pelo lugar em que se vive, naturaliza o amor universal, as boas práticas. Não se faz necessário corrigir rotas quando as rotas já são pensadas para garantir a dignidade de todos os seres vivos, basta ser. É possível pensar outras formas de ser e estar, porque nem só de colonialismo, neocolonialismo e capitalismo de quarta geração vive o ser humano, outros povos, povos originários desta terra, outros pensadores não

hegemônicos, mulheres pretas e decoloniais são vozes potentes nessa mudança de paradigma que urge em nossos tempos. E essas vozes apontam para a importância do brincar, da relação com a natureza, do questionamento do *status quo*, sobre a importância de se tratar do amor sem romantismo, mas um amor universal baseado no interesse pelo outro, na possibilidade de o outro se realizar como indivíduo não representando uma ameaça, nem para as pessoas ao seu redor, nem para a Terra.

Referências

ACOSTA, A. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

ARANHA, M. *História da Educação e da pedagogia geral e do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno meio ambiente: educação ambiental, educação para o consumo*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2022. (Temas contemporâneos transversais). Ebook. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/619419342/caderno-meio-ambiente-consolidado-v-final-27092022>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. D. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.83-102, jan./abr. 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682020000100006. Acesso em: 20 ago. 2024.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 36. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

GOMBRICH, E. *Breve história do mundo*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

HAN, B. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HARARI, N. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Tradução de Janaína Marcoantonio. 24. ed. Porto Alegre: Editora L&PM, 2017.

HOOKS, B. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

KRENAK, A. *O futuro ancestral*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2022.

MELO, N. O. *Em busca de uma educação em direitos humanos e da natureza com base para um desenvolvimento sustentável*. 2019. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Bahia, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19609>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MORIN, E. *Os sete saberes para a educação do futuro*. Tradução Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

Organização das Nações Unidas do Brasil. *A agenda 2030*. Brasil: ONU, 2015. Ebook. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PALMIERI, M. L. B. *Educação ambiental em áreas protegidas do Estado de São Paulo e sua contribuição à escola*. 2018. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-26072018-150813/pt-br.php>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PASQUALOTTO, L. C. Capitalismo e educação. *Revista faz Ciência*, Paraná, v 8, n.1, p.325-342, 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/354>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2012.

SORRENTINO, M.; NUNES, E. L. M. *Local/Global: caminhos da (in)sustentabilidade*. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, v. 4, n. 42, p. 363-389, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7753>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ZUIN, A. L. A.; SECCO, M. Educação e direitos humanos. *Educa: Revista Multidisciplinar em Educação*, Rondônia, v. 6, n. 16, p. 250-258, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4798>. Acesso em: 20 ago. 2024.

TECENDO UM PANEIRO: O ENCONTRO DA PEDAGOGIA WALDORF COM A FLORESTA AMAZÔNICA

Carla Silva do Carmo¹

1. Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA); Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Amazonas; Educadora e cofundadora do espaço educativo Brincando em Casa, em Manaus/AM.

RESUMO

A Pedagogia Waldorf é complexa e abrangente, está presente em muitos países e localidades. O “Brincando em Casa”, um espaço educativo localizado em Manaus/ Amazonas, que desenvolve um trabalho pedagógico inspirado na Pedagogia desde 2018, representa uma semente e a expansão da Pedagogia aos mais diversos contextos. Esse espaço desenvolveu, a partir de estudos e práticas, um calendário anual baseado nas estações e na cultura do Norte do Brasil. Neste relato, conto a experiência do processo de criação de duas épocas específicas, Chuvas e Verão, embasadas no marcante ciclo da cheia e seca dos rios, fenômenos naturais que incidem sobre a vida social e econômica da população. Neste relato, são explicitadas as escolhas que levaram o coletivo do “Brincando em Casa” a adotar um calendário mais próximo de nosso contexto e são descritas algumas das vivências proporcionadas às crianças durante as épocas citadas, além da apresentação de uma síntese de nosso calendário atual. O conceito de ritmo presente na Pedagogia inspira-nos a estar em harmonia com a natureza, as manifestações naturais são diversas ao redor do planeta. O objetivo e a ação do “Brincando em Casa” são permanecer no processo de aprender sobre a floresta e riqueza cultural regional para estarmos cada vez mais próximos de nosso contexto.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf; Época das chuvas e Verão; Cheia e seca dos rios na Amazônia.

ABSTRACT

Waldorf Education is complex and comprehensive, and it is present in many countries and locations. “Brincando em Casa”, an educational space located in Manaus/ Amazonas, which has been developing pedagogical work inspired by Waldorf Education since 2018, represents a seed and an expansion of this pedagogy to the most diverse contexts. This innovative space has developed, through studies and practices, an annual calendar based on the seasons and the culture of Northern Brazil. This report presents the experience of the process of creating two specific seasons, Rainy Season and Summer, based on the remarkable cycle of river floods and droughts — natural phenomena that affect the social and economic life of the population. This report explains the choices that led the “Brincando em Casa” collective to adopt a calendar closer to our context and describes some of the experiences provided to children during the aforementioned periods, as well as presenting a summary of our current calendar. The concept of rhythm, present in Waldorf Education, inspires us to be in harmony with nature, natural manifestations are diverse around the planet; the goal and action of “Brincando em Casa” is to continue learning about the forest and regional cultural richness to be increasingly closer to our context.

Keywords: Waldorf Education; Rainy season and Summer; floods and droughts of rivers in the Amazon.

Apresentação

O paneiro é um tipo de cesto feito a partir de trançados, utilizando fibras vegetais presentes na floresta Amazônica, é, portanto, uma tecnologia criada e mantida pelos povos originários do Norte, considerando que cada etnia pode dar características únicas para seu trançado. A prática também é difundida entre comunidades tradicionais da região. O objeto é utilizado no cotidiano, além de ser uma fonte de renda para essas pessoas.

Sabemos que os povos indígenas são diversos em etnias, culturas e formas de significar o mundo, assim o paneiro recebe diferentes significados de acordo com a etnia; para os Tikuna¹, o significado atribuído ao paneiro é abrangente, representa uma filosofia de vida. Para esses habitantes da região da tríplice fronteira (Brasil, Peru e Colômbia), que vivenciam fortemente a troca entre culturas em seu cotidiano, viver é como trançar fios.

Trançar quer dizer unir-se, tornar-se um a partir do encontro de diferentes fios. Quando trocamos conhecimentos com os outros, estamos tecendo fios mutuamente. A nossa palavra é capaz de tecer fios em uma criança, o que “sopramos” sobre ela pode formá-la – aos adultos igualmente. A riqueza está nos encontros e a força vem da união do diverso, sejam fios, pensamentos ou vidas.

Neste relato, vou compartilhar um pouco do desafio que foi tecer fios entre a pedagogia Waldorf e os conhecimentos tradicionais da cultura nortista. Falo como alguém que nasceu, cresceu e vive no norte do país e que encontrou, em sua jornada, uma pedagogia encantadora. Esse encanto, por vezes, foi invadido de frustrações, ao verificar predominância de elementos da cultura europeia² e pouco espaço para o regional, nesse primeiro contato.

Que alegria foi encontrar sustentação na própria base da Pedagogia Waldorf para não apenas inserir, mas ancorar nossa organização pedagógica em

1. Informações retiradas da dissertação de Mayra Ricardo Zuluaga, referências completas no fim do arquivo.

2. Tais como: personagens de referências europeias, como São Micael, a menina da lanterna, São Martinho; a utilização de lã em muitos trabalhos manuais; valorização de contos (Grimm), esportes e instrumentos também de origem europeia; ensino da língua alemã em escolas de outros níveis de ensino.

torno dos ciclos, festas e elementos culturais específicos da nossa localização geográfica! Por isso, de maneira processual e coletiva, criamos um calendário anual pensado para o contexto do norte do país, estabelecendo um diálogo entre épocas e festas do ano importantes dentro da Pedagogia Waldorf (como a Páscoa, São Micael, Menina da Lanterna e Advento), e criamos outras épocas que consideramos importantes à formação identitária e cultural das crianças do “Brincando em Casa” (como época das Chuvas, Indígena, Afro-Brasileira, Seres Encantados da Floresta). Outras foram apenas ressignificadas com os símbolos que mais as representam aqui, como São João e Verão³.

Os exemplos que trarei aqui serão dois: as épocas da chuva e verão (cheia e vazante) e as práticas desenvolvidas por mim e pela equipe de pedagogas, desde o ano de 2020, no espaço educativo “Brincando em Casa”. As reflexões partem da observação e da vivência cotidianas, do emaranhado do processo de criação de um calendário anual pautado nas características da floresta e da população manauara.

Processo que não tem fim, a cada ano o calendário precisa ser revisado, pois ainda não conhecemos todos os segredos contidos nesta floresta, não sabemos tudo sobre os povos que a habitam há tantos anos... Estamos sempre aprendendo e organicamente mudando. Uma dança de fios que constrói algo concreto, seguimos com o desafio, tecer um paneiro na Amazônia.

1. Manaus, a floresta e a Pedagogia Waldorf

O “Brincando em Casa” é um espaço recreativo que acolhe crianças entre 1 e 3 anos e 11 meses, nasceu a partir da iniciativa de uma mãe Waldorf (Carmen Athayde), em 2018, na garagem de sua própria casa. Assim, possui inspiração na Pedagogia Waldorf desde o seu início e a vontade de ser um espaço de promoção e divulgação da Pedagogia no norte do Brasil.

Sempre tivemos a intenção de nos fundamentar a partir das bases dessa

3. Ao final do relato, há uma tabela representando nosso calendário anual com as épocas vivenciadas atualmente e seus respectivos meses.

pedagogia, estudando⁴ as experiências de outras escolas e jardins Waldorf antigos e bem estabelecidos no Brasil. Entendendo que o ensino é organizado por épocas, lembro que o primeiro grande desafio, em minha chegada no ano de 2019, foi contextualizar o calendário Waldorf utilizado no país afora, para nossa realidade, pois as estações da natureza no norte ocorrem de maneira diferente de outras partes do território brasileiro, possuindo algumas especificidades.

No início, a ideia era de adaptação, ainda não pensávamos em criar. E chegou o momento em que nós precisamos criar também. A primeira alteração que fizemos no calendário se deu a partir de dois grandes marcos da Natureza em nossa região, o período de chuvas e cheia do rio, e o período de sol e seca (também chamada de vazante) do rio.

Dentre algumas das peculiaridades da pedagogia Waldorf, há o conceito de ritmo e a formulação de práticas pedagógicas que respeitem esse princípio. Conforme Gimael e Aguiar (2013, p.42), “o ritmo é uma lei universal. Significa, entre muitas coisas, a alternância, repetição, continuidade”. Constância e ordem podem ser notadas de várias maneiras, as autoras citam como o ritmo pode estar presente na vida da criança em geral; um dos aspectos mencionados são os ritmos anuais, que se “referem tanto às épocas das estações: primavera, verão, outono e inverno, quanto às festas anuais: Natal, Páscoa, São João, Dia do Índio, Consciência Negra etc.” (Gimael; Aguiar, 2013, p.50).

Discorrendo sobre o ritmo, Stirbulov e Laviano (2015, p.62) comentam que “uma vida ritmada nada mais é do que sintonizar nossa frequência com a da natureza” e complementam: “as estações do ano são uma grande prova de como o ritmo influencia o nosso viver. Basta observar”. Em síntese, aprendi que o ser humano deve estar em harmonia com a Terra e os ciclos que percebemos na Natureza.

4. Foi necessário estudo, para manter-nos em diálogo com a Pedagogia; iniciei com leituras mais gerais, com o livro *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*, de Rudolf Lanz; *A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem*, de Rudolf Steiner; *Educação para a Liberdade*, de Frans Carlgren e Arne Klingborg. Depois, leituras mais direcionadas à faixa etária que atuamos, com o livro *Infância vivenciada*, de Patrícia Gimael e Selma de Aguiar; *A arte de educar em família*, de Sandra Stirbulov e Rosemeire Laviano; *Os primeiros anos da Infância*, de Rudolf Steiner, e *Criança querida*. Além disso, participamos de cursos e jornadas pedagógicas on-line oferecidas por pessoas relacionadas à Pedagogia Waldorf.

Organizar nosso dia em momentos de expansão, concentração e pausas, nada mais é do que seguir um princípio básico da natureza ao redor do planeta e que está presente dentro de nós, a cada respiração que realizamos. Então, nossa primeira atitude foi olhar para esse ciclo de respiração dos rios da Amazônia e trazê-los para nosso fazer prático.

Manaus está localizada próximo à linha do Equador, os ciclos são sentidos pela natureza de maneira diferente. Não temos as quatro estações demarcadas, a floresta está sempre florescendo e oferecendo frutos diferentes a cada época do ano e em seu ciclo sustentável de viver, morrer e viver de novo. O que demarca o ano para nós são os dois grandes períodos de chuva e sol, que geram grande impacto social e econômico.

Em razão de um sistema complexo que envolve o movimento de translação, maior ou menor incidência do sol, a grande quantidade de rios/águas, a floresta e até o fenômeno do El Niño, são gerados, ao longo do ano, esses dois grandes períodos que expressam o clima da região⁵. Dessa maneira, quando no hemisfério sul do planeta se inicia o verão, aqui se inicia o período de chuvas⁶, temos chuvas com muita frequência. As chuvas diminuem as temperaturas do ambiente, o que faz com que o período seja conhecido como “inverno amazônico”, pois é a época do ano em que se tem as temperaturas mais baixas. Adiante, duas imagens representativas da atmosfera sentida com a chuva.

No Norte, o transporte é realizado pelo meio fluvial ou aéreo. A bacia hidrográfica em que nos localizamos é a maior do mundo, é um sistema amplo e complexo de rios, afluentes, igarapés etc., em todo o Estado as cidades estão próximas aos rios e em comunidades mais rurais, existem famílias e aglomerados que chamamos de “ribeirinhos”, pois residem literalmente nas margens dos rios e dependem em grande parte dele para sua subsistência. As chuvas deixam a vegetação bem verdinha, oferecem-nos frutos especificamente nessa época, como açaí, tucumã, pupunha e cupuaçu.

5. Informações de acordo com Hildo Giuseppe (citado por Andréia Santana), da Universidade Federal Rural da Amazônia e Zilmar da Silva da Universidade Federal do Amazonas. Mais detalhes nas referências deste texto.

6. As chuvas chegam aos poucos no final do mês de novembro, se intensifica principalmente a partir do final de dezembro. Em fevereiro se inicia a cheia dos rios. O período de chuvas dura até o mês de maio, podendo chegar até início de junho.

Fig. 1: Criança na chuva



Fonte: Arquivo pessoal

Fig.2: Canto de época: Época das chuvas



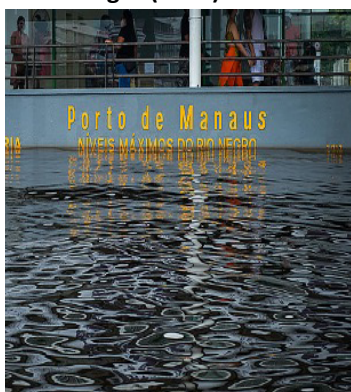
Fonte: Arquivo pessoal

De maneira inversa, com a chegada do inverno no hemisfério sul, o período de chuvas se encerra progressivamente. Os rios começam a secar e entramos em nosso “verão amazônico”. A seca causa grande impacto na sociedade, além do calor, há uma dificuldade nos transportes dos alimentos, isso aumenta

os preços dos produtos. As comunidades mais afastadas da capital podem ficar totalmente sem acesso ao transporte fluvial, sendo necessária a ação do Estado para levar até elas alimentos, água potável e itens básicos para sua sobrevivência.

A cidade de Manaus localiza-se nas proximidades do rio Negro, no porto da cidade há um lugar de marcação da cheia todos os anos. Para os moradores de Manaus, é a partir deste rio que se tem referência da cheia ou vazante, em outras partes do Estado, outros rios servem de referência. A seguir, estão duas imagens do porto de Manaus em suas máximas dos dois extremos do rio.

Fig. 3: Maior registro de cheia do rio Negro (2021)



Fonte: Alberto Araújo/ Amazônia Real

Fig. 4: Maior registro de seca do rio Negro (2023)



Fonte: Bruno Kelly / Reuters

Entendendo que estes são os dois grandes marcos da natureza que impactam amplamente a população amazonense, decidimos adotar, em nosso calendário, duas épocas que fazem referência a esses períodos. No mês de fevereiro, ao retornar das férias e receber as crianças, vivenciamos a Época das Chuvas, entendendo-a como um tempo para acolhimento, reencontro e adaptação. Essa atmosfera da chuva nos favorece totalmente, pois remete a aconchego e afeto.

Considerando que a prioridade nessa época do ano é estabelecer laços de confiança com as crianças e, considerando a faixa etária que atendemos, não se fazem necessárias muitas intervenções no ambiente para colaborar com o tempo da chuva. A experiência de tomar banho de chuva, sempre que oportuno, conecta as crianças com a natureza facilmente, elas sentem a chuva com todo seu corpo, sentidos e sensibilidade.

No espaço físico, as crianças procuram cabanas, cantinhos em que pos-

sam se entocar, ficar quentinhos e encontrar seus limites (como em cestos ou embaixo de móveis). Oferecemos esses cantinho e tempo para o brincar livre. Nos adultos, elas procuram aconchego, ouvir canções, histórias, procuram afeto, o que também oferecemos por meio de brincadeiras de colo. Cantamos pequenas músicas que situam e ajudam a criança a reconhecer o fenômeno da chuva, como esta de nossa autoria: “o céu escureceu/ ficou todo cinza/ e a chuva caiu/ pinga pinga pinga/ depois que a chuva forte vai embora/ o céu nos presenteia com um arco-íris/ cheio de cores/ cheio de vida/ um arco-íris pra ensinar/ que a chuva traz vida”.

O ano segue e as épocas mudam, as chuvas vão indo embora e, após o recesso em julho, retornamos em agosto, com a segunda estação amazonense, o verão. A atmosfera, desta vez, é outra. Muito calor, muito movimento, sentimento completo de expansão. A procura é pelo desafio, pela água que refresca, frutas suculentas, como abacaxi, melancia, jenipapo, ingá-cipó para hidratar e nutrir o corpo.

É o momento de fazer algumas experiências com a água e os ventos, explorar cores, sabores e temperaturas diferentes. O picolé surge na culinária, o banho de bacia no quintal, as bolhas de sabão dançam, as pipas se equilibram no ar. É preciso mais calma interior para lidar com a agitação que pode ser gerada, mas o que predomina é a alegria.

**Fig 5: Picolé de manga
feito com as crianças**



Fonte: Arquivo pessoal

Fig. 6: Experiência com bolhas de sabão com crianças

Fonte: Arquivo pessoal

As músicas que cantamos remetem ao sol e calor, contudo, a principal imagem trabalhada nessa época é a dos rios. Ainda que estejam em processo de seca, são aos rios e igarapés que a população manauara recorre para aliviar-se no verão intenso, eles são frequentados o ano inteiro, com um aumento significativo entre julho e setembro, os meses mais secos por aqui. E as cachoeiras também.

É uma vivência que as famílias costumam realizar com as crianças, assim, associamos o verão, principalmente ao prazer de “ficar de bubuia” em um rio, em uma piscina ou mesmo em um balde. A imagem do rio dá-nos a oportunidade de inserir conhecimentos sobre os peixes regionais, significativos para a alimentação — como o tambaqui, jaraqui, pirarucu, bodó, matrinxã, tucunaré, entre outros —, ou mesmo importantes para fauna — como o peixe-boi.

Na tentativa de sintetizar as épocas citadas e sua localização nos meses do ano, formulei duas tabelas para facilitar o entendimento sobre as nossas estações. Ciente de que muitas escolas Waldorf já iniciaram o mesmo processo de contextualização e escolheram comemorar festas e épocas em meses diferentes

do que está representado nesta tabela, deixo claro que a iniciativa foi de representar e ilustrar uma comparação entre as estações de outras regiões do Brasil com as estações do Norte.

Tabela 1. Calendário Waldorf Geral

Calendário Waldorf Geral		
Mês	Estação	Época
Janeiro	Verão	
Fevereiro		Verão Carnaval
Março	Outono	
Abril		Páscoa (Indígena)
Maio		Pentecostes
Junho	Inverno	São João e Menina da Lanterna
Julho		
Agosto		
Setembro	Primavera	São Micael
Outubro		
Novembro		
Dezembro		Advento

Fonte: elaborado pela autora

Tabela 2. Calendário Atual “Brincando em Casa”

Calendário Atual “Brincando em Casa”		
Mês	Estação	Época
Janeiro	Inverno Amazônico	
Fevereiro		Chuvas Carnaval
Março		Páscoa
Abril		(Indígena)
Maio		Pentecostes (Cultura afro-brasileira)
Junho		São João e Bois de Parintins
Julho	Verão	
Agosto		Verão
Setembro		São Micael
Outubro		Encantados da floresta
Novembro		Menina da lanterna
Dezembro	Inverno amazônico	Advento

Fonte: elaborado pela autora

Volto a reafirmar que este calendário representa o que aprendemos até aqui, assim como todo ser orgânico cresce, movimenta-se e muda, procuramos, da mesma maneira, crescer em aprendizados sobre nosso território, os ciclos que o permeiam e tradições que se perpetuam, para continuarmos mudando em nossas práticas, respeitando nosso tempo e processo. É com muita alegria no coração que encerro este relato, feliz por ser uma porta-voz de um trabalho que foi e é produzido coletivamente.

Considerações finais

No início do meu contato com a Pedagogia Waldorf, tive a oportunidade de estudar por um curto período com a jardineira e tutora Célia Araújo, ela

carinhosamente me disse a frase “quem encontra a Pedagogia Waldorf em seu caminho nunca mais a deixa”, demonstrando seu carinho, admiração e crença na maneira como pedagogia medeia a formação humana. Posso confirmar a sentença em minha vida. Fui encontrada por essa pedagogia e sinto que foi para aprender e contribuir. Senti muita esperança quando conheci movimentos e pessoas engajadas dentro do meio Waldorf, como o coletivo do Jardim Aroeira, que via oportunidades de aprendizados, formação e fortalecimento de uma identidade brasileira e regional, utilizando imagens e ferramentas que fazem sentido para a criança por serem parte de sua vivência cotidiana. E sem precisar afastar-se dos princípios da pedagogia.

Assim, o “Brincando em Casa”, por meio das profissionais atuantes, começou um movimento orgânico em direção às raízes, ao conhecimento do nosso território, povos e riquezas; buscou oportunizar experiências entre esses elementos e as crianças que habitam essa terra. A iniciativa levou à construção de um calendário anual que foi apresentado neste texto. Com destaque apenas para duas das épocas criadas, pois demarcam os dois grandes ciclos da natureza que chamamos de estações, o inverno e o verão amazonenses.

Seguimos nessa jornada de descobertas e criação, na busca por regionalização e expansão, de aprofundamento nas bases teóricas da Pedagogia a fim de difundi-la pelo Norte. Seguimos com humildade, compromisso e esperança.

Referências

- GIMAEL, Patrícia Couto; AGUIAR, Selma. *Infância vivenciada*. São Paulo: Paulinas, 2013.
- SANTANA, Andreia. *Afinal, o que é o inverno amazônico?* Amazônia: Universidade Federal Rural da Amazônia, 17 de nov. de 2022. Disponível em: https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3296:afinal-o-que-e-o-inverno-amazonico&catid=17&Itemid=121. Acesso em: 20 ago. 2024.
- SILVA, Zilmar Lima da. *Verão e inverno amazônico: perspectiva meteorológica e a percepção dos moradores do município de Manaus/AM*. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2022. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8747/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o_ZilmarSilva_PP-GEOG.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

STIRBULOV, Sandra; LAVIANO, Rosimeire. *A arte de educar em família: os desafios de ser pai e mãe nos dias de hoje*. São Paulo: All Print Editora, 2015.

ZULUAGA, Mayra Yadiva Ricardo. *Nainekü Nae: buengü (crianças) magütá leen los tü (hijos) del espíritu de la selva*. 2023. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade do Estado do Amazonas, Amazonas, 2023. Disponível em: <<https://pos.uea.edu.br/cienciashumanas/categoria.php?area=DST>>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Anexos

Paneiro em processo de produção



Fonte: arquivo pessoal

Mulher trançando paneiro



Fonte: Tyba

Palafitas, moradia dos ribeirinhos



Fonte: Arquidiocese de Manaus

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DIÁSPORAS, ARTES E CONHECIMENTOS: PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS PARA PRO- FESSORAS/ES-ARTISTAS

Wagner Leite Viana^{*1}

Janaína Barros Silva Viana^{}**

Gilmara Souza^{*}**

Gil Amâncio^{**}**

Evandro Passos^{***}**

1.*Artista. Doutor em Poéticas Visuais pela USP. Professor Adjunto na UFMG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Práticas de Educação e processos artísticos, Educação para as relações étnico-raciais e Educação ambiental.

****** Artista visual. Doutorado em Estética e História da Arte pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta na UFMG. Desenvolve pesquisa sobre arte contemporânea brasileira de autoria negra.

******* Pedagoga e Mestra em Educação pela FaE/UFMG, Pesquisadora e formadora em Educação Interseccional Antirracista e Quilombola. Colaboradora em estudos e atividades de Formação Docente em Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola no Programa Ações Afirmativas na UFMG e no Observatório da Educação Escolar Indígena e Quilombola - OBEDUC/ UFMG.

******** Artista e Educador. Professor na Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do grupo de pesquisa Ciberterreiro na FAE junto com a profa. Shirley Miranda. Em 2021, é convidado para ser tutor da Residência do Programa de Pesquisa em Arte e Cultura do BDMG Cultural.

********* Mestre em Artes Cênicas pela Unesp. Pós-graduado em Estudos afro-brasileiros pela PUC/Minas. Graduado em Comunicação Social pela UFMG. Bolsista FORD 2009. Pesquisador em Danças de Matrizes Africanas e Afro-brasileiras.

RESUMO

Procuramos alargar os diálogos epistemológicos num contexto em que as artes se fundem com os sabores e saberes em processos de aprendizagem promotores de trocas de conhecimentos entre a escola e o quilombo. Convidamos a atenção para a contracolônização dos currículos, da gestão e de toda forma escolar (colonizadora) expressa nas maneiras de organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem. Colocamos em diálogo as epistemologias artísticas e de comunidades afro-indígenas em contextos diaspóricos. Mesmo que a aproximação entre conhecimentos quilombolas e processos de escolarização revelem tensões, insistimos no convite para exercitarmos juntas/os a educação e suas performatividades (como professores atuando por meio do canto, da brincadeira, da poesia, da dança, oralidade da palavra enquanto som, imagem e narrativa). Apresentamos (por meio de performances e vídeos de trabalhos de artistas) um caminho das artes como conhecimento, em contraposição à visão colonizadora dos saberes científicos e escolarizados, promovendo, assim, debates e experiências em que outras leituras foram feitas sobre os quilombos na perspectiva da produção e da transmissão de conhecimentos (intergeracional, performatividade política no cotidiano e no tempo da festa). Procuramos mostrar outras ciências que produzem leituras afirmativas e conscientes da história dos quilombos por meio da eleição de categorias, como tempo, espaço/corpografia, alimentação, pedagogia e língua, para refletir como as práticas da comunidade e da escola contribuem ou não para a manutenção da vida comunitária e como propostas educativas precisam incidir na organização da escola e seu processo de escolarização, considerando os espaços de aprendizagem e as dinâmicas de educação na comunidade.

Palavras-chave: Arte afrodiaspórica; professor-artista; Educação contracolonial; saber e território; Educação Para Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

We intend to expand epistemological dialogues in a context in which the arts merge with flavors and knowledge in learning processes that promote the exchange of knowledge between the school and the quilombo. We invite attention to the counter-colonization of curricula, management and every school form (colonizing) expressed in the ways in which learning times and spaces are organized. We put into dialogue the epistemologies of artistic and Afro-indigenous communities in diasporic contexts. Even though the rapprochement between quilombola knowledge and schooling processes reveals tensions, we insist on the invitation to exercise education and its performativities together (as teachers acting through singing, playing, poetry, dancing, orality of the word as sound, image and narrative). We present (through performances and videos of artists' works) a path of the arts as knowledge in opposition to the colonizing vision of scientific and schooled knowledge, thus promoting debates and experiences where alternative readings of quilombos were made from the perspective of the production and transmission of knowledge (intergenerational, political performativity in everyday life and festive times). We seek to show other sciences that produce affirmative and conscious readings of quilombo history through the election of categories such as time, space/corpography, food, pedagogy and language, to reflect on how community and school practices contribute or not to the maintenance of community life and how educational proposals need to affect the organization of the school and its educational process, considering the learning spaces and the dynamics of education in the community.

Keywords: Afro-diasporic Art; artist-teacher; counter-colonial education; knowledge and territory; Education for Ethnic-Racial Relations.

Introdução

Este texto foi construído coletivamente, a partir dos diálogos entre educação para relações étnico-raciais, com as artes do corpo na Dança, as artes do som/movimento e o brincar, as performances ativistas e performances nas artes visuais para a produção de percursos formativos sobre arte, educação e conhecimentos quilombolas. A disciplina Diásporas, Performatividades e Conhecimentos Quilombolas compôs o “Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola - Afirmando Direitos”, ofertado pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG durante o ano 2018 para membros de comunidades quilombolas e profissionais da Educação que atuam nesses territórios, nas regiões de Belo Horizonte, Montes Claros e Paracatu.

Para tanto, buscamos refletir sobre os processos pedagógicos que acontecem nas escolas e nos quilombos, de forma a pensar as relações entre arte e modos de aprender e as epistemologias artísticas das comunidades afro-indígenas em contextos diaspóricos.

Uma questão importante que emerge das conversas do grupo é sobre a necessidade de mudança do paradigma conteudista quando pensamos nas relações entre arte e modos de aprender, para um eixo em que as relações, a partir da convivência, sejam entendidas em seu sentido mais amplo. Caminhos epistemológicos que mobilizam as instâncias da criação, da experimentação, das referências individuais e coletivas.

Pensar as relações entre arte e modos de aprender na perspectiva da convivência é construir processos de criação, invenção e trocas de conhecimentos que acontecem imersos num ambiente onde a dimensão artística conecta as relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Nesse sentido, a arte afro-diaspórica não é um mero artifício, ou uma atividade restrita ao campo estético, ela é um elemento vital na ativação das forças cósmicas, sociais e humanas que possibilitam às pessoas o exercício da criação e de construção de uma sociedade mais humana, polirrítmica, polidimensional, policêntrica e contra-hegemônica.

A ideia do módulo Diásporas, Performatividades e Conhecimentos Quilombolas, formulada por professores/as artistas, foi a de ouvir e reverberar a polifonia das vozes, das diferentes performances artísticas afro-diaspóricas tradi-

cionalmente atualizadas pelas comunidades, para inspirar docentes e demais profissionais da Educação na construção de projetos políticos pedagógicos, currículos e processos pedagógicos que resistam ao apagamento da história, das artes e dos conhecimentos sobre saúde, agricultura, economia, arquitetura, política e demais tecnologias produzidas nesses territórios a partir de conhecimentos ancestrais.

Neste artigo, trazemos reflexões sobre a arte a partir da vida. Comunicamos aqui diálogos que versaram com as vidas que pulsam do território quilombola, cultivando alimentos que nutrem o corpo físico e imaterial da comunidade no cotidiano e nas festas, e aquelas que administram e organizam a produção de novos conhecimentos sobre arte, política e economia nas escolas e instituições que trabalham junto a quilombolas em contextos do campo, urbanos e rururbanos em Minas Gerais. Apresentamos os elementos que compuseram nosso percurso formativo, os referenciais e estratégias metodológicas, bem como os questionamentos e provocações acerca do que é ser artista afro-diaspórico em conexão com a Educação.

Sabemos que a arte negra é pouco estudada enquanto Arte. Grande parte do esforço científico e acadêmico sobre ela acontece pelo olhar da antropologia. A produção de Arte Negra é sempre questionada quanto à sua autoridade e legitimidade, afinal, o que é Arte? Tudo que é produzido com alguma intenção criativa? A quem interessa uma concepção estética que diferencia arte e artesanato, cultura popular e cultura erudita? Podemos nomear como arte tudo que é feito a partir do corpo negro? Precisamos falar do que nós produzimos a partir do nosso jeito de pensar a Arte, sobretudo a arte que pulsa a partir dos territórios quilombolas em diálogos com a Educação. Nesses espaços, a arte se faz na expressão das experiências do território, ela transita e se expande pelas diversas linguagens do corpo em diálogo com as artes com as quais ela se conecta. É imperativo ampliar o conceito de arte. É muito significativo que um curso de formação docente problematize a ausência desses diálogos, oportunizando encontros de forma propositiva e não prescritiva. Daí a importância desse percurso formativo ter sido elaborado por professores/as artistas.

É sobre criatividade. Diante das histórias de criação do mundo elaboradas por povos africanos, no que tange a criação dos seres humanos, dois aspectos são primordiais e sempre estão presentes: a Festa e o Tambor. O ser humano é criado a partir da Música e da Dança. Em uma história sobre a criação do mun-

do do povo Bakongo, Nzambiapungo pede aos Inquices que, na primeira manhã do mundo, Nzazi toque o Tambor e os Inquices façam uma Festa, para ensinar a humanidade como tocar, dançar e cantar, pois, afinal, seria egoísmo não compartilhar algo tão bom com os humanos. O que nos cria é a arte!

Encruza
Lugar de escolhas
No presente o passado e o futuro
Duas pontas se tocam
O mais velho e o mais novo.
Palavras são lançadas neste centro do mundo
Lugar de Ntu – energia vital primordial. Axé
Corporificadas no MuNtu – energia vital individualizada. Uma pessoa.
Um mais velho aconselha sua comunidade. BaNtu –
energia vital coletivizada.
Makota Valdina nos entregou no idioma primordial
“Nzambi walamba luku tongo beeto bantu”
Deus preparou o angu e a carne, nós, as pessoas.
Palavra dos bakongo sobre o mundo criado por
Nzambi
Nós, as pessoas, colocadas neste mundo criado por
Deus.
Criamos a comunidade, somos criados nela.
Autocriadores (Viana, 2021)¹.

1. Poema realizado pelo autor Wagner Leite Viana por inspiração de diálogo realizado com Makota Valdina, autoridade do terreiro Nzo Onimboya de Salvador, quando de sua presença na UFMG no contexto da disciplina „Políticas da terra“, no segundo semestre de 2018.

1. Entre a letra e a treta²

Pensar a escrita afro-diaspórica na perspectiva da letra e da treta³ instiga-nos a lançar mão do uso de linguagens artísticas no plano das teatralidades, gestualidades-corpografia, musicalidades e visualidades, o que nos possibilita ampliar as formas de ler o mundo. Essas escritas performativas evidenciam as implicações entre estética, política e educação e nos convidam a repensar as nossas relações com o tempo e com o espaço na organização de percursos formativos, pois os processos vividos a partir da arte evidenciam a tensão que é oculta na convivência entre o conhecimento escolarizado e o conhecimento quilombola.

Aqui gostaríamos de chamar a atenção para um elemento fundamental que são as línguas de matriz africana e indígena presentes nesses territórios. Se queremos entender os conhecimentos ancestrais presentes nos quilombos é fundamental que comecemos a olhar com mais cuidado para essas línguas presentes nas festas, cantos, nas sentenças proverbiais, nos modos de pedir a benção, nos modos de nomear as plantas, nas práticas do cuidar do corpo e da alimentação.

Ao falar de conhecimentos ancestrais, deparamo-nos com a dificuldade de encontrar, na língua portuguesa, palavras que nos possibilitem aproximar da dimensão que tem o fazer musical nessas culturas. Por exemplo, o Rap foi excluído como música porque explorava a melodia da fala e não a escala melódica tonal. Nomear como música o que se canta, o que se toca numa festa pode reduzir

2. De acordo com a combinação feita pelo artista Wagner Leite Viana em sua tese de doutorado TIPOTETRALETRA: sobre arapucas, pesquisa, mukambus ou suportes, estas palavras estão presentes numa sentença de tradição negra “o branco faz letra, o preto faz treta”, que se refere ao acesso à educação e a resposta que a população negra deve empreender. A treta como luta, mas também como estratégia, artimanha, estratagema e método. A letra se justifica numa dupla abordagem como letreiramento (o desenho da letra, seu projeto visual) e como letramento (a prática social que produz o aprendizado da linguagem), neste caso também como letramento racial é a produção e entendimento dos códigos socialmente adquiridos e que medeiam relações entre pessoas numa sociedade racialmente segmentada e hierarquizada (Viana, 2015).

3. De acordo com a combinação feita pelo artista Wagner Leite Viana em sua tese de doutorado TIPOTETRALETRA: sobre arapucas, pesquisa, mukambus ou suportes, estas palavras estão presentes numa sentença de tradição negra “o branco faz letra, o preto faz treta” que se refere ao acesso à educação e a resposta que a população negra deve empreender. A treta como luta, estratégia, artimanha, estratagema e método. A letra se justifica numa dupla abordagem como letreiramento (o desenho da letra, seu projeto visual) e como letramento (a prática social que produz o aprendizado da linguagem), neste caso também como letramento racial é a produção e entendimento dos códigos socialmente adquiridos e que medeiam relações entre pessoas numa sociedade racialmente segmentada e hierarquizada (Viana, 2015).

o que esse fazer representa, contribuindo para o apagamento no âmbito musical do que não participa das formas de nomeação baseadas nos parâmetros musicais hegemônicos. Essa mesma exclusão vamos encontrar nos falares considerados errados por articularem os elementos da sintaxe da língua portuguesa a partir do campo semântico das línguas originárias, por exemplo, o plural. Na língua portuguesa, a construção do plural se dá a partir da flexão entre o artigo e o sujeito, mas se pensarmos a partir das línguas yorubanas, o indicativo do plural é o artigo, “as mesa da festa tava linda!”.

Solucionar um problema de língua observando o contexto da música é aceitar o imbricamento do corpo em sua potencialidade de criação. O limite da língua para acessar e compreender as culturas se dá na forma de nomear e denominar⁴, onde o colonizador o faz para a separação e o aprisionamento e nós, contracoloniais, o fazemos pela expressão, pela expansão nas multidimensionalidades do ato de dizer, de cantar. O corpo é um instrumento musical, compreendido em sua forma orgânica, viva, de um ser que se estrutura num tecer *continuum* de relações de sons, movimentos, imagens e palavras. Na língua portuguesa, a sintaxe da norma padrão não alcança as diversas cosmo percepções expressas nos falares dos territórios, que presentificam, em seus fazeres, a memória de outras formas de pensar as coisas. Esta expansão criativa se dá na forma como a fala afroindígena brasileira recria falares movidos por outras imagens e referências que organizam o mundo. Quando conversamos com um mestre do tambor, ele nos diz que não se faz música sozinho. Para fazer música, precisamos do companheiro, como diz o canto:

Me ajude companheiro,
que eu não posso cantar só.
Eu posso cantar sozinho,
mas com você canto melhor.
(Batuque mineiro)⁵

4. Sobre as guerras das denominações contracoloniais na prática da linguagem. Ver: SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 12, p. 44 - 51, 2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/somos-da-terra/>. Acesso em: 03 de agosto de 2021.

5. Verso de oralidade presente em várias manifestações de batuque mineiro transcrito pelo autor Gil Amâncio.

Esse canto de abertura das rodas de jogar verso é acompanhado do movimento, é um chamamento, que nos convida e nos leva para a dimensão do fazer musical associado à dança, como um exercício de criação coletiva. Nesse sentido, aprender música no contexto afrodiaspórico não se reduz apenas a saber reproduzir uma forma musical, um ritmo ou decorar um verso de uma canção. Aprender música é conhecer a cultura na qual se está inserido; é saber expressar com o canto, o tambor, a viola, ou sampler nos dispositivos eletrônicos, os valores, os conhecimentos, as lutas que a sua comunidade está vivendo.

E como se aprende tudo isso? Essa é a pergunta que nós, como professores-artistas, devemos nos fazer. Não é como se ensina, mas como se aprende. É pesquisando essas formas de aprender presentes nas culturas afro-diaspóricas que vamos construir processos formativos que se aproximem e dialoguem com os percursos que acontecem nos terreiros e quilombos.

Acreditamos que a música afro-diaspórica seja um caminho para se pensar o texto numa dimensão para além da letra, rerepresentando a escrita a partir da corpografia sonora. Uma escrita performativa que terreiriza⁶ o conhecimento e as narrativas quilombolas.

2. Arte como trama e tecido performativo

Fogo!... Queimaram Palmares,
 Nasceu Canudos.
 Fogo!... Queimaram Canudos,
 Nasceu Caldeirões.
 Fogo!... Queimaram Caldeirões,
 Nasceu Pau de Colher.
 Fogo!... Queimaram Pau de Colher...
 E nasceram, e nasceram tantas outras comunidades
 que os vão cansar se continuarem queimando.
 Porque mesmo que queimem a escrita,

6. Usamos essa palavra a partir dos conhecimentos mobilizados na produção do artista Gil Amâncio em suas pesquisas no âmbito do ciberterreiro. Ver: <https://linktr.ee/Gilamancio> e <https://prezi.com/9oijtpgg1par/ciberterreiro/>.

Não queimarão a oralidade.
 Mesmo que queimem os símbolos,
 Não queimarão os significados.
 Mesmo queimando o nosso povo
 Não queimarão a ancestralidade.
 Nego Bispo (2015)⁷

Ao abordarmos os saberes da letra e da treta, são evidenciadas estratégias necessárias no processo de socialização em trânsitos diaspóricos, reterritorialização⁸ de saberes e impactos sobre os signos e a sobrevida das significações⁹, porque, mesmo que os processos diaspóricos incidam com extrema violência sobre as famílias negras e indígenas, elas se reinventam na transmissão de saberes, da pessoa em relação à comunidade, numa performatividade política do cotidiano que opera trânsitos entre micronarrativas familiares e macronarrativas históricas do racismo e da luta antirracista. Assim, os processos das identidades negras em diáspora não são compreendidos como subproduto de África, mas como capacidade de reinvenção¹⁰.

Aproveitamos esse convite que reuniu artistas/professores com essa diversidade de campos de atuação para fazermos juntos uma reflexão sobre a educação e suas performatividades envolvendo o canto, a brincadeira, a poesia,

7. Antônio Bispo dos Santos – Quilombo Saco-curtume em São João do Piauí/PI.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos: modos e significações. Unb/INCTI, 2015.

8. No processo de colonização, negros indígenas foram marcados pela perda de relações com seus territórios, numa violência que articula raça, racismo e natureza, sendo que o racismo ambiental nos alerta para as dinâmicas de pertencimento e relações culturais com o espaço vivido, ancestral. Nas diásporas desses povos, a reterritorialização significa a retomada de territórios ancestrais e constituição de novos territórios por meio de valores estéticos, políticos, espirituais responsáveis pela noção de lugar desenvolvida numa relação de identidade coletiva com os espaços.

9. Estas reflexões dialogam com o trecho do poema de Nego Bispo (2015) “mesmo que queimem os símbolos, não queimarão os significados”. Fazemos daí uma livre interpretação de que as violências sobre os povos indígenas e negros no processo colonial produziu um impacto negativo de apagamento de muitos símbolos portadores de valores civilizatórios dos povos originários das Américas e de Áfricas, entretanto, muitos significados se sustentaram, mesmo que tenham passado a se relacionar com outros signos produzindo novos símbolos responsáveis pela sobrevida das significações em novos códigos.

10. Ver PAULINO, Rosana. Parede da memória. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/> Acesso em: 03 agosto de 2021.

a dança, a oralidade da palavra enquanto som, imagem e narrativa. Os encontros foram espaços nos quais exercitamos a escuta, a criação e a provocação de formas a nos tirar do conforto. Foi um processo que experimentamos entre nós o que agora estamos transformando em um texto. É importante falar que esse processo, ao mesmo tempo em que tinha o objetivo de pensar a educação quilombola, foi para nós um movimento de formação e criação, pois o conhecimento gerado em cada encontro foi muito importante para pensarmos individualmente as nossas trajetórias.

Durante o curso, cada um de nós atuou no seu campo artístico, mas trazendo o tema da escrita a partir da perspectiva da letra e da treta como formas de ler o mundo. Nesse sentido, os encontros formativos se alternavam entre momentos que aconteciam numa sala e momentos em que ocupávamos a rua, onde foram feitos exercícios que instigaram a participação de cursistas e do público que fora atraído a partir do uso de linguagens artísticas no plano das teatralidades, gestualidades-corpografia, musicalidades, visualidades.

Assumimos, durante as aulas, os confrontos presentes na tensa convivência entre o conhecimento escolarizado e o conhecimento quilombola, de forma a explicitar concepções, como a falsa democracia racial e a pretensa universalização do conhecimento científico que esconde o racismo estrutural e institucional, o racismo ambiental e o epistemicídio¹¹.

Diante disso, buscamos desafiar a perspectiva hegemônica dos conhecimentos científicos, contrapondo técnicas, ofícios e artes, e a operacionalidade entre teorias e práticas produzidas e transmitidas pelas comunidades indígenas e negras em África e na diáspora. Desse modo, propiciamos reflexões por meio de atividades artísticas que promoveram um debate contra-hegemônico, sustenta-

11. Diante o “processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio”. (CARNEIRO, Sueli - trecho de matéria programa Espelho com Lázaro Ramos, 2007).

do pela música, dança, artes visuais, que inspiraram professores e professoras a sonhar coletivamente uma escola que promovesse a justiça social e o reconhecimento das epistemologias quilombolas em relação às ordens do conhecimento ocidental.

No âmbito das artes visuais, por exemplo, a reflexão sobre as dinâmicas do racismo epistêmico foi apresentada a partir do projeto “Assentamento” (2013)¹², de Rosana Paulino, que acessa arquivos da história do negro em diáspora no Brasil e procura localizar a vida de pessoas pretas em meio a procedimentos colonizadores e desumanizadores da ciência. Para a artista, o termo assentamento refere-se a:

[...] todos os elementos que permearam nossa fala, culinária, comportamento e, principalmente, boa parte de nossa religiosidade. O que este projeto pretende mostrar, através da execução da instalação, vai além da viagem de transposição feita por aquelas pessoas. A instalação, dividida em três partes, mostra o caminho percorrido (vídeo-imagens do mar), os braços que vieram para o trabalho e, principalmente, o assentamento das bases de uma cultura nova e vibrante. O simbolismo inicial do corpo de uma das mulheres retratadas é ressignificado para se tornar emblema de uma cultura mestiça, cujas bases, firmemente plantadas em solo africano, são muitas vezes subvalorizadas em nossa sociedade. Enaltecer esse corpo, síntese e retrato da cultura brasileira, é reconhecer a contribuição que, ao contrário da premissa de Agassiz, não trouxe decadência, mas sim riqueza e vitalidade, gerando uma cultura pulsante graças à heterogeneidade daqueles que a compõem (Paulino, 2013, p.4).

A partir da ideia de diáspora e ancestralidade, problematizamos as imagens de uma África mítica, que, no plano das visualidades, por exemplo, o tema de “máscaras africanas” ganha expressão em diversas “atividades pedagógicas” que articulam artes visuais e “temas africanos”, nas quais se expõe uma relação do ocidente com uma certa noção de máscara. Neste sentido, a máscara aparece como estereotipia mítica ou apenas como busca de identidade. Entretanto, o

12. Para mais detalhes e imagens, ver: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/pdf-educativo-assentamento/>. In: <https://www.rosanapaulino.com.br/>. Acesso em: 21/05/2021.

conceito de máscara compreende a vestimenta, a musicalidade e as interações comunitárias. Quando uma máscara se encontra encerrada num espaço museológico, tem-se apenas uma parte do fenômeno que aprisiona a compreensão artística e conceitual, obliterando a noção de autoria, modos de produção e exibição. Buscamos discutir a tensão sobre a ideia restritiva de máscara, pensando nos contextos que forjam os conceitos não ocidentais tangentes ao corpo, a brincadeira, a identidade, a dimensão do sagrado e do profano. O conceito de máscara pode ser entendido no nosso contexto cultural quando olhamos, por exemplo, os círculos festivos do Boi, a figura do Palhaço na Folia de Reis... A máscara entendida como teatralidade manifesta em formas de ordenar o mundo (ritos de passagem, favorecimento a um ancestral feminino ou masculino, ciclos de colheita).

Outra reflexão possível sobre a noção de máscara como signo no contexto das leituras da psicanálise e psicologia social referentes à identidade negra, configura-se numa relação de assimetria na qual se desvela uma narrativa colonial sinalizada por Franz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (2020). Fanon expõe as tensas relações na construção das identidades negras e brancas em micro e macro narrativas de poder e violências históricas e os consequentes processos de reparação e restituição para pessoas racializadas sobre outros lugares de escritas e/ou formas de recontar histórias.

3. Arte, política, estética

Por meio da elaboração de experiências estéticas, procuramos articular as noções de indivíduo, sujeito, pessoa, comunidade, coletividade, memória, arquivo, repertório, território e diáspora, acionando imagens dos legados afro-indígenas como temporalidades tensas entre a tradição e a atualidade, e que contribuem na reflexão sobre os processos de educação entre os saberes e as práticas quilombolas. Quais são os fundamentos que orientam cada um desses processos? Como é a relação com a imagem, com o som, com o movimento, com o corpo, em cada uma dessas pedagogias? Como é a relação desses projetos pedagógicos com o território físico e simbólico dos quilombos?

Nesse sentido, procuramos trabalhar, sempre que possível, de forma coletiva, propondo exercícios, ora com grupos grandes, ora grupos pequenos, de forma a instigar a partilha do conhecimento e a criação coletiva. Essa foi uma es-

colha político-pedagógica amplamente discutida e experimentada por essa equipe de professoras/es artistas.

Iniciamos os trabalhos na encruza de nossas experiências artísticas como professores artistas e da apresentação das/os cursistas e suas experiências pedagógicas que se relacionavam com arte e referências culturais das comunidades que dialogavam com o tema do módulo - Diásporas, performatividades e conhecimentos quilombolas. Esse processo buscou favorecer a horizontalidade das compreensões entre nós e as/os participantes, dimensionando um lugar fundante na reflexão sobre a performatividade do conhecimento, relacionando o conhecimento estético mobilizado nas práticas de arte, o conhecimento político presente nas práticas comunitárias e o conhecimento presente nas formas escolares institucionalizadas.

Optamos por essa maneira, porque consideramos que o conhecimento apresentado numa cadeia hierárquica assimétrica performatiza lugares de opressão que foram construídos num passado colonial e que permanecem presentes no currículo escolar. Quando solicitávamos ao grupo, em diversos momentos, uma conversa que viesse pelo corpo, buscávamos performatizar o conhecimento de forma que os processos educativos ampliassem e enraizassem nossa capacidade de ser e estar no mundo.

O próprio corpo é um território de contracolônização, desde as gestualidades e oralidades, que são reconstruídas entre o legado ancestral e a reinvenção. Isso significa que existir, neste contexto, é criar estratégias políticas e uma forma de Arte, como a capoeira, o rap, o samba, os congados, os reinados, moçambiques, as formas religiosas na sua expressão dos altares familiares e práticas comunitárias, grupos de paneleiras, balaieiras, cozinhas comunitárias em ocasiões de festa...

Performatizar o conhecimento significou construí-lo a partir de si, ou seja, o autoconhecimento e, por outro lado, o reconhecimento desses saberes que nos foram legados e que trazemos conosco — Eu o reconheço no outro e, neste terreno intersubjetivo e espaço comunitário, os saberes são performatizados em contracolônização às concepções de um saber universal e hegemônico.

No início de nossa jornada com as/os cursistas, elaboramos um questionário para orientar as pessoas no mapeamento de algumas referências culturais e artísticas da sua comunidade, de sua escola, e de seu repertório pessoal, para,

então, trazerem essas referências culturais e artísticas para nossos encontros.

Questionário: Que manifestação cultural e/ou artística da sua comunidade ou escola você gostaria de apresentar no encontro, seja por meio de um vídeo, uma música ou um relato? Caso fale sobre um (a) artista, seria bom que você pensasse nas seguintes perguntas: O que ele faz? Ele toca algum instrumento, canta, dança, pinta, esculpe, faz cerâmica? Como aprendeu? Caso tenha aprendido sozinho, perguntar se tinha alguém na família que tocava, cantava... ou alguém na comunidade que ele admirava e que fazia o que ele faz. Se você escolher falar sobre uma manifestação cultural pense nas seguintes perguntas: Quando e onde ela acontece? Quanto tempo dura? Como ela é preparada? Quem participa? ¹³

Para organizar o questionário, elencamos cinco categorias: tempo, espaço/corpografia, alimentação, pedagogia e língua, foram apresentadas para pensar a relação entre os processos de construção e transmissão do conhecimento na escola e no quilombo, e propor práticas educativas em diálogo com as práticas das comunidades e como essas propostas incidem sobre a escola. Como a proposta apresentada interfere na organização da escola e seu processo de escolarização? Qual impacto na escola? E na comunidade? Essa proposta contribui para a manutenção da vida da comunidade? Como considerar os espaços de aprendizagem e as dinâmicas da educação na comunidade e na escola?

Tempo — refletir sobre a organização do tempo da brincadeira na comunidade e o tempo da brincadeira na escola. O tempo da aprendizagem e o tempo da hora relógio curricular das disciplinas na escola.

Espaço/corpografia — quais escritas o corpo inscreve no espaço da comunidade e no espaço da escola.

Pedagogia — conversar sobre os processos de transmissão do conhecimento na comunidade e na escola. Como se aprende a tocar tambor no reinado e como acontece a música na escola? Como se dá a organização das idades no pro-

13. Material pedagógico - plano de curso e plano de aula. Módulo “Diásporas, Performatividades e Conhecimentos Quilombolas”, Curso de Aperfeiçoamento Afirmando Direitos, Programa Ações Afirmativas na UFMG, FAE, 2018.

cesso de formação na capoeira e na organização da escola? Língua — o uso da língua nos diferentes espaços. Como as pessoas falam e cantam nas manifestações culturais e como falam e cantam na escola? A convivência das pessoas com línguas africanas na comunidade e como isso é tratado na escola, como são tratadas as formas de articular o pensamento nas várias maneiras de falar a língua portuguesa? Alimentação — Qual a relação com a comida, com a produção do alimento em cada um dos espaços? Como é a comida nas festas da comunidade, como é a merenda escolar?¹⁴

Refletindo sobre nossas experiências escolares, como estudantes e profissionais da educação, observamos como a escola pode sufocar a curiosidade, desprestigiar as habilidades artísticas, o desejo de se movimentar e alimentar o medo de questionar e se contrapor ao estabelecido. Nesse sentido, provocamos os professores e professoras para a importância da construção de uma prática educativa, de forma a se posicionarem enquanto pesquisadoras/es e criadoras/es para assumirem a tarefa de construir propostas pedagógicas fundadas na realidade de sua comunidade.

A partir dessas reflexões, persistem as seguintes questões: As agendas de indicadores de qualidade e modelos de avaliação sistêmica configuram algum perigo à autonomia das instituições educacionais? Esses índices de avaliação se impõem como exigências e atuam como forças que impedem as instituições de assumirem sua responsabilidade de educar e de potencializar os valores que norteiam a vida na comunidade? Como fortalecer o diálogo entre a comunidade quilombola e a escola para o enfrentamento de modelos de gestão e participação que estão a serviço do racismo institucional por meio da meritocracia e de indicadores externos de qualidade? Como construir experiências de gestão e participação escolar que favoreçam o enfrentamento das questões que impedem a autonomia das escolas e a criação de processos educativos que integrem escolas e comunidade?

14. Material pedagógico - plano de curso e plano de aula. Módulo “Diásporas, Performatividades e Conhecimentos Quilombolas”, Curso de Aperfeiçoamento Afirmado Direitos, Programa Ações Afirmativas na UFMG, FAE, 2018.

4. Comunidades de aprendizagem

Durante os encontros de preparação e com cursistas, foi muito importante termos vivenciado conversas com quilombolas, como Makota Cássia Kidoiale, do Kilombo Manzo Ngunzo Kaiango¹⁵, que discutem o lugar da cultura negra e dos quilombos na modernidade, para mostrar a possibilidade de construção de um outro olhar, uma outra postura da escola para com essas/esses mestras/es das comunidades. Despertando nas/os professoras/es o desejo pela pesquisa e a construção de processos pedagógicos em conjunto com a comunidade.

A convivência com as/os mestras/es, com as crianças nas festas e nas brincadeiras mostra-nos que o que mais se deve prezar, nos processos de formação, seja nos espaços de convivência da cultura negra ou no brincar, é a atitude diante do outro. Nesse sentido, as discussões levaram-nos a entender a importância de a/o educadora/or se colocar aberta/o para o encontro, no sentido de reconhecer que o outro tem muitos saberes para partilhar e estabelecer na sala de aula a horizontalidade nas relações.

Em nossa abordagem, desenvolvemos propostas a partir da obra de artistas e mestres de saberes, para iniciar momentos de diálogos em que os temas e as reflexões articularam vídeos, músicas e textos que tanto nós, como as pessoas participantes puderam trazer para cada encontro. Aproximar um pensamento sobre Arte olhando para a vida das pessoas instaurou a construção de um corpo presente na experiência da confluência de saberes: “O corpo é um produto da palavra e, assim, ele próprio é uma linguagem. E isso se evidencia particularmente na arte da escultura. Assim disse Bekombo Priso” (Lopes, 2005, p. 27).

Pedimos que elas levassem para a sala suas referências culturais e artísticas e se apresentassem para nós e para a turma a partir de seus vínculos culturais

15. Essas discussões estão no livro que foi uma das referências para o desenvolvimento deste módulo. O livro Manzo, ventos fortes de um kilombo apresenta a história e a cultura do Kilombo Manzo Ngunzo Kaiango (em bantu | Angola, significa a casa da força de Iansã) pelas vozes de suas matriarcas Mametu N’kise Muiandê | Mãe Efigênia, Mãe criadora Kota Sessy Luanvi e Makota Cássia Kidoiale, pelas ilustrações de Pedro HBS (neto e filho das matriarcas) e em parceria com a UFMG, PRAE, Ações Afirmativas na UFMG. A proposta do texto é ousada e muito potente. A partir das transcrições das entrevistas realizadas com as matriarcas do kilombo, o texto foi escrito evidenciando a conversa, o jeito de conectar as histórias e as reflexões de cada uma. O jeito de ensinar e de aprender de Manzo.

com a comunidade. Nesse momento, também tivemos a oportunidade de contar, na sala, com a presença de mestras e mestres de saberes que foram aos encontros falar sobre as histórias de suas famílias e de suas comunidades, espiritualidades e lutas políticas.

Essas ações provocaram uma reflexão sobre os processos de transmissão do conhecimento na escola e na comunidade. E revelaram como a visão colonizadora da escola só reconhece essas pessoas como folclore, exótico, uma imagem do passado. Isso dificulta que a escola, na sua forma atual, reconheça, no transe e na ginga, a conexão cérebro-corção-umbigo, o corpo todo na sua parte visível e invisível, como corpo de aprendizagem.

“Nós resistimos à educação que nos exclui e aprendemos, nós mesmos, a nos formar” (Manzo, 2017, p.29). De acordo com as matriarcas e sacerdotisas do Kilombo Manzo, não existe uma educação específica para as comunidades quilombolas, sobretudo, as que estão em contexto urbano de Belo Horizonte. As legislações existentes são federais e não preveem punições para os estados e municípios que não as cumprem ou não as regulamentam de maneira adequada.

A escola era muito mais oca e lenta do que nós mesmos. [...] A educação, o mundo, o país, eles criam a gente, na verdade, é pra desconstruir tudo aquilo que trazemos como referência de ser humano. E tornam alguns de nós em máquinas, robôs, e outros eles tornam em escravo mesmo. Escravos dessas leis absurdas que eles criam, que, na verdade, é tirando o direito. Tirando o direito do outro de simplesmente viver (Manzo, 2017, p.29).

Essa crítica está fundamentada nos anos de desprezo social que muitas famílias vizinhas ao Kilombo, também moradoras da Vila Cafezal, sempre enfrentaram e, também, nos efeitos que isso tem na formação das crianças que perdem sua identidade quando vão para escola. Makota Kidoiale, inclusive, além de ter sido escolhida por Pai Benedito para ser tradutora do kilombo para o mundo e vice-versa, só frequentou a escola até aprender a ler e escrever. “Então, toda a construção que a gente faz de identidade, de cultura, de preservação e de valorização com o outro, a escola trata como um todo, que é onde a gente perde, e perde muito” (Manzo, 2017, p. 30).

5. Espaços de aprendizagem e a reconfiguração espacial da escola

A experiência de construção de uma proposta político-pedagógica específica e diferenciada têm sido exercitada, sobretudo pelas mulheres do quilombo de Conceição das Crioulas (Salgueiro - PE). A partir do relato de experiência da equipe docente de Conceição das Crioulas (2014), fomentamos um debate com as/os cursistas, sobre a especificidade do trabalho político a ser desenvolvido por professoras/es quilombolas, seja em cargos de gestão ou docência. Na compreensão da comunidade escolar do quilombo de Conceição das Crioulas, o trabalho das/dos professoras/es quilombolas se faz em consonância com a trajetória e o cotidiano da comunidade, trazendo os modos de cura de si, do outro e da natureza, o tempo da comunidade e seus acontecimentos, o modo de produção econômica, sendo coerente com o contexto das diferentes identidades ali pertencentes, em que as pessoas ali viventes constroem com o território, os tempos das coisas, a religiosidade, o trato e feito do cuidado nas relações interespecíes. Trata-se de um projeto pedagógico que recoloca a educação dentro da complexidade das relações dos tempos das dinâmicas culturais, econômicas, simbólicas do território quilombola.

Nessa proposta de gestão pautada no território, a Secretaria de Educação recusa-se a aceitar a exigência feita por Conceição das Crioulas de não haver aulas no mês de agosto, quando ocorre a festa tradicional de fundamento ancestral do quilombo. Este conflito se dá pelas diferentes propostas de entendimento entre educação e temporalidades, entre a visão homogeneizante do Estado e a vivência escolar quilombola e suas especificidades. Revelam-se, assim, os artifícios burocráticos utilizados pelo sistema de ensino para estereotipar e criminalizar o trabalho político-pedagógico de escolas comprometidas com o território quilombola.

Essas oposições entre calendários, um burocrático e institucional e outro vivido pela comunidade, contrapõem noções de tempos de aprender. Quanto tempo se leva para aprender? Como esta dinâmica temporal ligada à vida atua entre o dormir e o acordar? Como compreender o tempo de aprender em conexão com o tempo do plantio? O tempo do crescimento vegetal também é partilhado pela nossa espécie nas dinâmicas de aprender, mobilizando cognições como memória e invenção? Assim como precisamos dormir para crescer, o conhecimento também precisa dormir para despertar outras conexões.

A experiência pedagógica de Conceição mobilizou-nos tanto na reflexão sobre o tempo, quanto sobre os espaços de aprendizagem, sobre as configurações arquitetônicas do espaço da escola. Consideramos que uma proposta de educação escolar quilombola, no limite, funda e recria outras relações com os espaços, como salas de aula, biblioteca, oficinas, cozinha, pátio, quadra, corredores, áreas verdes.

Isso porque o aprendizado pode se dar por meio da construção do próprio aprendizado, colocando as/os estudantes em contato com situações práticas; em trabalhos colaborativos em pequenos grupos de estudantes independentes; em grupos supervisionados por uma/um professora/or; por meio de instrução individual (estudante – professor); por meio de estudo independente; por meio de rodas de conversa com professoras/es, mestras/es de ofício e saber, ou especialista convidada/do ocupando uma arena ou embaixo de uma árvore; ensino baseado em projetos temáticos; aprendizado com base em tecnologia móvel de acesso à informação; ensino por meio da instrução por seminários; aprendizado em espaços da comunidade — na associação comunitária, nos diálogos institucionais com poder público; aprendizado por meio da natureza; aprendizado social e emocional; ensino baseado em artes; ensino pela prática da Oralidade — instituição africana e tecnologia de organização.

6. Ser professora/or artista

Apresentamos que as artes visuais, música, teatro e dança compõem campos do conhecimento com o objetivo de desconstruir um lugar da Arte como uma atividade “lúdica” e de função decorativa, em apresentação nas “datas comemorativas”. Por outro lado, propusemos, também, o brincar como uma cultura, como uma forma de a criança/pessoa se relacionar com o mundo, aprender e se expressar, bem como a compreensão de que a festa é espaço e tempo que performa conhecimentos comunitários, articulando identidades, memórias, território e sobrevida de significações.

Propusemos uma reflexão e um exercício de uma arte conectada à vida, a construção de uma maneira de ver e habitar o mundo. Uma arte que se conecta aos modos de cuidar de si, do outro e do lugar comum. Para contribuir no debate, trazemos as palavras de Nei Lopes, expressas no *Kitabu: o livro do saber e do espírito negro-africano* (2005):

13. A arte deve estar intimamente ligada à vida social da comunidade para ensinar como se manifestam as forças superiores das correntes cósmicas. Contudo, não para domesticá-las e dominá-las. E sim para se adequar ao seu ritmo de ação, identificando-se com elas pela palavra, pelo gesto, pela música, pelo canto, pela dança e pela escultura.

14. Mas a arte não é somente isso: ela é vida. É consciência de si e dos outros; é participação nos movimentos das forças do Universo.

19. A arte é uma necessidade e através dela o ser humano restabelece o equilíbrio das forças que lhe são inerentes com os fenômenos exteriores à sua própria natureza (Lopes, 2005, p. 33).

A vida é o princípio da arte. Para as culturas africanas e afro-diaspóricas, a Arte é a Vida, e não um objeto estético para mera contemplação. As formas de ser e conviver afro-diaspóricas e indígenas constituem-se enquanto racionalidades, ciências, artes que integram polaridades e desmistificam binarismos. A pesquisa e a divulgação de conhecimentos e informações para além da perspectiva ocidental é um direito democrático educacional estabelecido pela LDBN 9394/1996¹⁶ — a Carta Magna da Educação nacional.

De acordo com o pesquisador e professor Eduardo Oliveira:

[...] o corpo é uma potência para qualquer ato. O corpo é a base para qualquer atitude. O corpo é mais que uma memória. Ele é uma trajetória. Uma anterioridade. Uma ancestralidade. A cultura dá movimento mesmo aos corpos inertes (Oliveira, 2005, p.131).

No momento de feitura dessa comunicação, vivemos um contexto de colapso mundial, em decorrência da sobreposição de pandemias sanitárias, sociais, políticas, econômicas e educacionais que se somaram aos efeitos trágicos da Covid-19 e do Coronavírus. Nesse sentido, observamos o quão urgente e fortalecedora se torna nossa prática e abordagem educacional para o cotidiano marcado

16. As leis 10639/2003 e 11645/2008 alteraram o art. 26A da LDBN. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

por perdas, restrições, medos e incertezas. Então, o que é a música e a dança de matriz africana para nossa sobrevivência? Nossas vestimentas, objetos e utensílios, nossas arquiteturas e cerimônias? Como afastar/ressignificar a morte e seus rituais afro-diaspóricos nesse contexto?

A estética não é decorativa, ela expande a consciência sobre a complexidade da dança para Congados, da especialidade e funcionalidade de cada toque e feitura de tambor. Vissungos, enquanto música ancestral preta dessas terras mineiras, criadas para cura e transformação, ajudam-nos a lidar com o medo da Morte. A Música afasta a Morte. Ibejis, em África, em certa ocasião, afastaram a morte da sua aldeia tocando tambor para ela dançar até cansar e ir embora. O povo bantu em terras brasileiras, organizando-se pelo samba, também aprendeu a enganar a morte, a partir do ritual conhecido como Gurufim: para este povo, quando morre alguém, a depender do clima da despedida, a morte leva o morto e mais três. Então, para evitar esse infortúnio, faz-se uma festa, para embalar a morte e ela só levar o morto e não os outros três. Nossa concepção de arte parte dessas linhas poéticas, dessas histórias de Vida: Poéticas para autocriação e afastamento da morte.

7. Sementes afro-diaspóricas...

Eles combinaram de nos matar,
mas nós combinamos de não morrer.
(Conceição Evaristo)

As artes, as experiências e resistências afroindígenas-diaspóricas e contracoloniais no Brasil são complexas e dinâmicas: são movimento. Começo, meio e começo; Transmigrações; Tambor: a sua voz, as frequências curativas¹⁷ em projeções fisiológicas; É comunicação entre seres humanos e demais seres vivos (ou não) passíveis de humanidade e encantamento¹⁸. É também a percepção do som para além da relação com o ouvido. A voz é uma frequência que entranha a partir

17. Nesse mote, ver sobre violência tonal praticada pela Europa e sua colonização ocidental, um estudo de Kofi Agawu no campo da literatura musical. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z_sFVFsENMg. Acesso em: 10-04-2024.

18. Sobre isso, ver o filme Alma de Cowboy (2020). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Concrete_Cowboy. Acesso em: 10-04-2024.

de uma escuta com todo corpo; é um sofisticado arcabouço ancestral de fórmulas rítmicas que são tratativas do desenvolvimento humano e estão presentes nas geometrias e matemáticas, nas gramáticas, sintaxes e versos, nos movimentos da fala e do corpo. Na fabricação de objetos, louças, cestaria, tecelagem, brinquedos, vestimentas, ferramentas, instrumentos musicais, arquitetura, na fala e na Música¹⁹ e noutras tecnologias. Um quintal, um Opelê de Ifá²⁰, uma cozinha de matriarcas, tudo isso são desenhos rítmicos aprimorados em milênios de pesquisa, observação, experimentação e criação feitos pela ancestralidade africana.

Diante das perdas e desarticulações impostas pela colonização europeia e suas consequências nas instituições escolares, nossa reflexão partiu desse ponto da espiral: o que as comunidades têm a compartilhar conosco e como o nosso conhecimento dialoga com essas práticas? Como fazer a confluência desses conhecimentos? Afinal, por que a imagem é importante? É certo que, ao longo de nossas vidas, recebemos inúmeras imagens, porém, nem todos os seus significados conseguimos codificar ou decodificar de pronto. Buscamos pelo gesto, pelo verbo, pelo som, pela rima, pelo riso, pelo assombro, pelo ritmo, pela cor e suas harmonias, apontar e andar por caminhos de decodificação atenta e assertiva. Nossos passos vêm de longe (Werneck, 2010), e como diz o rapper Rincon Sapiência, “os pretos são a chave”²¹, continuamos pelo caminho na perseverança dos Mais Velhos - Bakongos, Keméticos/Egípcios, Yorubás, que, ao nos ofertarem imagens/sabedorias/ensinamentos, semeiam também a confiança na capacidade da Vida, ensinam-nos a abrir a chave daquela imagem-legado.

Dependendo do jeito que se olha para história da diáspora africana em imagens dispersas, parece que é um tanto de fragmento, um vaso quebrado. Mas se entendemos que elas não são fragmentos, e sim que uma imagem por si mesma é um cosmos, um mundo, veremos que são vibrações, uma coisa vibra com a outra. A imagem que é/está em uma pessoa/comunidade vibra com ou-

19. Ver o estudo em desenvolvimento realizado por Gil Amâncio de um aplicativo para música, denominado Polymatic. Esse aplicativo tem como objetivo propiciar uma educação musical a partir do pensamento africano e afro diaspórico de aprender música. Nele, a notação musical circular possibilita uma visualidade e o contato com o tempo espiralar na construção dos padrões rítmicos mínimos presentes nas músicas afro diaspóricas. Nesse modo de aprender e fazer música é uma conversa entre as artes visuais, a matemática geométrica e a música. Disponível em: <https://polymatic.ciberterreiro.org>. Acesso em: 10-04-2024.

20. Ver Machado, 2019.

21. Verso da canção “Ponta de lança”, do álbum Galanga livre, 2017.

tra imagem de outra pessoa/comunidade. Faz parte do nosso processo conseguir reconstruir aquela grandeza daquele passado humano e espiritual, que a colonização insiste em dizer que não existiu em África. A reconstrução realiza-se pela força da imagem.

Além disso, o teórico e agricultor quilombola Antônio Bispo dos Santos — Nego Bispo — tem grandes contribuições para o exercício da observação e da compreensão da realidade afroindígena-diaspórica e contracolonial — sendo este último termo cunhado por ele (2015): buscar pensar de forma poli, esquivando das armadilhas da visão dicotômica do mundo ocidental. Afinal, as coisas se alternam, não são apenas duas. Assim, é possível respirar dentro desse campo, transitar com mais tranquilidade, dar a volta ao mundo — movimento da Capoeira. As reflexões reverberadas por Luiz Antonio Simas (2019) lembram-nos que existem duas diásporas em curso-atualização: aquela do Colonizador - Violência - Dicotomia - Eliminação, e a outra, exercida pelos povos afro-diaspóricos, que é o da Reconstrução, do Refazimento, da criação de outros caminhos, da Alternância e coexistência. Isso nos desloca da viagem que foi terrível para a possibilidade que ela propiciou para o crescimento de uma Modernidade Afrodiaspórica: Jurema, Capoeira, Candomblé, Samba. Cria-se algo totalmente novo, com outros vínculos.

Nossos gestos também têm impacto na comunidade, pois cada um/uma tem uma missão na comunidade. Como dizia o Sr. Neí (da comunidade de Fidelão/Lagoa do tanque – Capoeiras - Pernambuco), “todo mundo tem uma missão bonita, quando você morreu é porque sua missão foi cumprida”.

Nossa missão linda é sermos criadores, por meio da arte. Cante e dance para criar o mundo, disse Mangala - divindade maior do povo bambara. É isso que fazemos na diáspora, cantamos, dançamos para recriar o mundo e a nós mesmos, para sermos o que quisermos, não o que eles queriam que a gente fosse — objeto, a mercadoria. É por meio do canto, da música, da dança que a gente se refaz, se reestrutura, se torna humano de novo com força pra viver. Como disse D. Julia (Fidelão/Lagoa do Tanque - Capoeiras-Pernambuco)²² sobre um milho que ela ganhou de seu filho:

22. Ver: <https://labcult.eci.ufmg.br/epistemologiacomunitaria/index.php/wagner-leite-viana/>. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R-BzAsbaThw>. Acesso em: 21/05/2021.

– ...É o milho que seu pai trouxe de Pernambuco. Trouxe uns caroços, mas tava todo bichado... E no bichado eu ainda consegui nascer uns pézinhos.

....

– Ele disse que é de 4 mês meu filho. Mas, consegui! Agora, eu fui besta, plantei um pouco, o sol pegou eu parei.

– É agora que começou...

– E tá botando boneca! Viu como ele tá aumentando?

– Isso! Então, a senhora vai ter em janeiro?

– É pode ser! Janeiro pra fevereiro. Mas, é tudo espigui-nho... Cabelinho vermelho... Mas, eu vou conseguir!

– Finalzinho de janeiro?

– Ele disse que o Manel falou que é de 4 mês, o daqui é 6 mês. Agora eu misturei. Plantei do milho daqui e plantei do milho de lá. Mas eu vou tirar... Toma um cafezinho, filho! Eu fiz ainda agora...²³

E é assim também que compreendemos as trajetórias das vidas em nossa missão, por mais que os processos resultantes das colonialidades se tornem um tipo de deteriorização sobre nossas sementes, um pé de umbu será sempre um umbuzeiro, seja ele plantado onde for, nas serras de Capoeiras em Pernambuco ou qualquer outro pedaço de chão. Juntar o daqui com o de lá é uma epistemologia de reterritorialização, sempre para ver o que germina, confiante que germina. Como comunidades, fomos coletando variedades de sementes de “milho” ao longo dessa travessia chamada diáspora afroindígena. E nas tecnologias de nossos ancestrais, vamos fazendo o discernimento. Passando na peneira do entendimento... nos moinhos de pedra do juízo tirando xerem, fubá e fûba... para adoçar com rapadura e alimentar nossas potencialidades imaginativas e criadoras.

Referências

BARBOSA, A. M.; GÓMEZ, J. R. M. A territorialização do racismo ambiental em comunidades quilombolas do município de Seabra - Bahia. *Revista da ABPN*, Paraná, v. 14, p. 95-120, jun. 2022. Edição especial. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1330>. Acesso em: 20 ago. 2024.

23. Entrevista da avó D. Julia para o autor Wagner Leite Viana em 2015, registro publicado em: <https://labcult.eci.ufmg.br/epistemologiacomunitaria/index.php/wagner-leite-viana/>. In: <https://www.youtube.com/watch?v=R-BzAsbaThw>. Acesso em: 21/05/2021.

CHIZIANE, Paulina. *Ngoma Yethu: o curandeiro e o novo testamento*. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

CHIZIANE, Paulina. [Testemunho] eu, mulher... por uma nova visão do mundo. *Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaabril/article/view/29695>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS. *Arte das escolas de Conceição das crioulas*. Pernambuco, 2014, 1 vídeo (24 minutos). Disponível em: <https://beirasdagua.org.br/item/arte-das-escolas-de-conceicao-das-crioulas/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MOVIMENTO INTERCULTURAL IDENTIDADES. Vídeos. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Universidade Regional do Cariri. Disponível em: <https://www.tankale.com.br/entidade-id>. Acesso em: 20 ago. 2024.

DELIBERADOR, Marcella S.; CARVALHO E MOREIRA, Daniel de, KOWALTOWSKI, Doris C. K. *O programa arquitetônico no processo de projeto: discutindo a arquitetura escolar, respeitando o olhar do usuário*. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/21428586/discutindo-arquitetura-escolar-kowaltowski>. Acesso em: 20 ago. 2024.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio. *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FANON, Franz. *Pele negra máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

HOOKS, Bell. Alisando nosso cabelo. Tradução Lia Maria dos Santos. *Revista Gazeta de Cuba*, jan./fev. 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks>. Acesso em: 20 ago. 2024.

HOOKS, Bell. *Vivendo de amor*. Tradução Maísa Mendonça. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor>. Acesso em: 20 ago. 2024.

KILOMBA, Grada. *Descolonizando o conhecimento*. Palestra-performance...3ª Mostra Internacional de Teatro de São Paulo, 2016. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23391789/Tradu%C3%A7%C3%A3o_para_o_Portugu%C3%AAs_de_DESCOLONIZANDO_O_CONHECIMENTO_Uma_Palestra_Performance_de_Grada_Kilomba. Acesso em: 21 ago. 2024.

LOPES, Nei. *Kitabu: o livro do saber e do espírito negro-africanos*. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

MARTINS, Leda Maria. *Performances da oralitura: corpo, lugar da memória*. Língua e Literatura: limites e fronteiras, n.26, jun.2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 11-04-2018.

MARTINS, Leda Maria. *Literatura e Oralidade*. Palestra...Copene Regional Sudeste, 2018. Minas Gerais: UFMG, 2016.

MORRISON, Tony. *Amada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MUIANDÊ, Mameto; KIDOIALE, Makota. KAIANGO, MANZO NGUNZO. *Manzo: ventos fortes de um kilombo*. UFMG, 2017.

OLIVEIRA, Alan dos Santos. O cavalo da palavra: o uso de provérbios no Candomblé e na Capoeira: da tradição à contemporaneidade. *Revista Eixo*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 57-65, nov. 2017. Disponível em: <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/516/280>. Acesso em: 21 ago. 2024.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36895>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PAULINO, Rosana. *Parede da memória: tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela Tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela*. 1994-2005. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PAULINO, Rosana. *Assentamento*. 2013. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

RUI, Manuel. *Eu e o outro: o invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto*. Palestra...Encontro Perfil da Literatura Negra, 1985. São Paulo: 1985. Disponível em: <http://oraliturafro.blogspot.com.br/2010/02/manuel-rui-eu-e-o-outro-o-invasor-ou-em.html>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SANTIAGO, Lilian Solá. *Eu tenho a palavra*. Brasília: Iphan, 2009. 1 vídeo (26 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qUwi3YM78NQ>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SILVA, Givânia Maria da. *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de concepção das crioulas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/616000>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SOUZA, Maria Aparecida de Oliveira. *As mulheres, a comunidade de Conceição e suas lutas: histórias escritas no feminino*. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília: 2006. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/2333>. Acesso em: 21 ago. 2024.

VIANA, Wagner Leite. *Tipotreta letra: sobre arapucas, pesquisa, mukambus ou suportes*. 2015. Tese (Doutorado em Poéticas Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universi-

dade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-21102016-094218/pt-br>. Acesso em: 21 ago. 2024.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 17, n. 33, p. 7-47, jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459>. Acesso em: 21 ago. 2024.

A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DO SÉCULO XIX E O PARADIGMA DA FORMAÇÃO DO SUJEITO AUTÔNOMO DO SÉCULO XXI

Cristina Ferreira Mansberger¹

1. Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, área Estado, Sociedade e Educação. Docente na Faculdade Rudolf Steiner.

RESUMO

A era do conhecimento provocou importante debate acerca do aperfeiçoamento dos sistemas educativos para atender a demanda de aprimoramento do desempenho acadêmico dos alunos. São novos desafios sociais e culturais que exigem conhecimentos mais abrangentes e que conduzam os sujeitos a desenvolverem elevadas habilidades, competências, a formação de cidadãos críticos e autônomos, preparados para lidarem com a alta competitividade profissional no mercado mundial. O modelo de escola tradicional, que contribuiu para a formação do sujeito do século XX não atende mais as expectativas de formação do sujeito do século XXI.

Palavras-chave: Organização Escolar; autonomia do educando; gestão escolar democrática.

ABSTRACT

The era of knowledge has sparked an important debate about improving educational systems to meet the demand for enhancing students' academic performance. These are new social and cultural challenges that require more comprehensive knowledge and lead individuals to develop high-level skills, competencies, and the formation of critical and autonomous citizens prepared to deal with high professional competitiveness in the global market. The traditional school model, which contributed to the formation of individuals in the 20th century, no longer meets the expectations of forming individuals for the 21st century.

Keywords: School Organization; student autonomy; democratic school management

Introdução

Nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas.
(Rudolf Steiner)

No início do século XX, as expectativas e padrões econômicos capitalistas que recaíram sobre a escola tinham o propósito de “ajustá-la” e “adaptá-la” para cumprir a tarefa de formar a mão de obra, inculcando valores, condutas e hábitos adequados às necessidades do desenvolvimento econômico à época. As primeiras análises críticas sobre currículo, que surgiram nos EUA nos anos de 1920, evidenciaram que a administração da educação tinha como objetivo racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (Silva, 2003, p.12) e o objetivo de sua estruturação era, sobretudo, o de desenvolver aspectos da personalidade humana considerados “desejáveis”, como, por exemplo, a obediência e a passividade, assim como intencionava o desenvolvimento de uma educação vocacional e homogênea.

Essas ideias encontram sua máxima expressão no livro de Franklin Bobbitt, *The Curriculum* (1918), que trata de um modelo de currículo escolar que contempla um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos, cuja inspiração institucional é a fábrica, e a concepção teórica é administração científica de Taylor. Nesse modelo, pressupôs-se que o currículo escolar tivesse uma especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que pudessem ser precisamente mensurados e, consequentemente, os estudantes pudessem ser processados como um modelo fabril (Silva, 2003, p. 12). A escola formou o cidadão dócil e o operário competente (Cury, 1985, p. 62), educou, por longo tempo, um tipo de perfil até então considerado “desejável”, pois “formatava” os sujeitos para serem submissos, obedientes, acríticos, ou seja, formava um sujeito passivo¹.

1. Esta denominação será utilizada ao longo do trabalho para caracterizar o cidadão educado pela escola formatada pelo taylorismo/fordismo, em que o aluno é mero receptor de conhecimentos e informações, ele não se faz autônomo, não é autor no processo de aprendizagem.

No entanto, essa realidade do mundo da produção foi rompida com a globalização da economia e com a reestruturação produtiva:

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora estudar continuamente, e assim por diante (Kuenzer, 1999, p. 169).

A necessidade do desenvolvimento dessas novas habilidades cognitivas e comportamentais, que passaram a ser demandadas pelo paradigma do emprego do conhecimento, surgiu a partir do que Lojikine (2002) denominou como Revolução Informacional, anunciada como “uma revolução tecnológica de conjunto, que se segue à revolução industrial” (Lojikine, 2002, p. 11). Caracteriza-se por mutações sociotécnicas que se distinguiram como revolucionárias para toda a humanidade. Lojikine avigora que foram mudanças comparáveis à invenção da ferramenta e da escrita no desenvolvimento da humanidade. Para o autor, a revolução informacional constitui o anúncio e potencialidade de uma nova civilização. Alvin Toffler (1998), no livro *A Terceira Onda*, afirma que as transformações que ocorreram na “velha civilização, na qual muitos de nós crescemos”, fomentam o surgimento dessa nova civilização que desafia as nossas velhas pressuposições:

Velhos modos de pensar, fórmulas antigas, dogmas antigos e antigas ideologias, por mais acalentadas e por mais úteis que tenham sido no passado, não mais se adaptam aos fatos. O mundo que está emergindo rapidamente do choque de valores e tecnologias, novas relações geopolíticas, novos estilos de vida e novos modos de comunicação, exige ideias e analogias novas, novas classificações e novos conceitos.

Não podemos enfiar o mundo embrionário de amanhã em cubículos convencionais (Toffler, 1998, p. 16).

Os novos paradigmas que surgiram no modelo capitalista suscitaram mudanças nas relações e exigências do mundo do trabalho para as quais a “nova civilização” tem que estar adaptada e adequada e isso envolve uma

Reprofissionalização do trabalho (polivalência, formação qualificadora e pluridisciplinar, responsabilização...) que não se restringe aos operários; envolve maciçamente, também, os empregados burocráticos e o conjunto de assalariados dos serviços — sua posição social nos novos modos de tratamento da informação constitui um problema tão central, em face dos monopólios sociais da informação estratégica, quanto a reprofissionalização operária (Lojikine, 2002, p. 12).

O desafio da realização dessa reprofissionalização, necessária ao sujeito da nova civilização, foi demandado à escola. Em diversos países, surgiram estudos, pesquisas e relatórios (muitos dos quais financiados por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, por exemplo), que apontaram a necessidade de reformas nos sistemas educacionais para alavancar a melhoria da “qualidade” da educação, uma vez que foi identificado um grande descompasso entre a formação das pessoas e as necessidades implícitas aos avanços tecnológicos. A instituição que formou, ou formatou, a mão de obra do passado, tornou-se obsoleta para formar a mão de obra necessária no presente e no futuro:

A ideia parece ser a de procurar garantir que os sistemas educacionais preparem jovens capazes de lidar com situações complexas, de resolver problemas em contextos diversificados, nacionais e internacionais, de trabalhar em grupos cada vez mais multiculturais, de se comunicar facilmente em sua língua e, pelo menos, em uma língua estrangeira, de saber utilizar as novas tecnologias da comunicação, de selecionar informação, de ser tolerantes para com as diferenças, de ser cidadãos críticos e participativos na vida democrática das sociedades (Fernandes, 2009, p. 36).

Vale ressaltar que o discurso das tais reformas educacionais, aplicadas em diversos sistemas de ensino, está alinhado ao conceito de “qualidade”, originado nos programas de Gerência de Qualidade Total (GQT) importados dos contextos econômico e corporativo da administração capitalista do início dos anos oitenta, que evidenciam as determinações de ordem econômica que orientam as políticas educacionais e que penetram no interior da escola maquiadas como medidas para resolver os problemas do fracasso escolar (Trojan, 2005, p. 3) e que foram “apropriadas de maneira equivocada pelo espaço da educação como uma alternativa para superação dos problemas enfrentados pelos sistemas escolares” (Rios, 2010, p. 20).

A perspectiva crítica da educação denuncia que essa visão capitalista da GQT aplicada ao processo educativo propende a desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, não contempla o ser humano na integralidade de sua condição histórica (Paro, 2010, p. 26). De acordo com Vitor Paro, existem especificidades antagônicas entre empresas produtoras de bens e serviços e o empreendimento educacional: as empresas têm por objetivo final o lucro e

o mesmo não ocorre com a escola, cujo produto, o cidadão autônomo e sujeito do desenvolvimento de sua personalidade, não é apenas diferente do produto de qualquer empresa, mas o resultado da busca, pela escola, de objetivos antagônicos aos da empresa tipicamente capitalista. Por isso, e considerando que, na prática mediadora da administração, os meios precisam se adequar aos fins, os princípios que são eficientes para atingir os fins da empresa capitalista não podem ser igualmente eficientes para atingir os fins da escola. Apesar da crítica contundente que lhe foi feita a partir de meados da década de 1980, no contexto dos estudos sobre gestão escolar (Félix, 1984; Paro, 1986), esse modo equivocado de ver a administração da escola sob o prisma da empresa mercantil continua muito presente nas políticas públicas. A adoção dessa conduta revela, por um lado, uma visão acrítica do processo de produção capitalista e, por outro, um desconhecimento do processo pedagógico e de sua especificidade (Paro, 2011a, p. 37).

Vale ressaltar que a concepção desse novo sujeito é antagonista àquela que implicou a formação do sujeito passivo, formatado pela escola do passado. A necessidade que se impõe hoje é a formação de um sujeito autônomo². Contudo, essas novas exigências evidenciam um grande paradoxo: como formar o cidadão crítico, protagonista, ativo, reflexivo, ou seja, como formar o sujeito autônomo em uma estrutura organizacional escolar idealizada e voltada para a formação do sujeito passivo?

1. O paradigma da formação do sujeito autônomo do século XXI

O anseio por um modelo de educação inovador que favoreça a formação de um cidadão crítico e que propicie o desenvolvimento da autonomia do sujeito não é recente. Diversos autores, em tempos remotos e atuais, referiram essa necessidade na escolarização dos jovens. Montaigne (2002), que, em seus *Ensaio*s, escritos por volta de 1590 a 1595, sugeria que os jovens, à época, tivessem um preceptor que conduzisse a educação de uma forma inovadora, já sinalizava que o conteúdo era despejado pelo educador e o aluno tinha que repeti-lo, sugeriu que os preceptores corrigissem essa forma de ensino e fizessem o aluno experimentar as coisas, pudesse escolhê-las e discernir por si mesmo, às vezes abrindo-lhe caminho, às vezes deixando-o abri-lo (Montaigne, 2002, p. 224).

Para Rousseau (1712-1778), educar para a razão e a liberdade implica educar para a autonomia. De acordo com o autor, na passagem do estado de natureza para o estado civil, o homem adquire moralidade e, assim, pode consultar sua razão antes de ouvir suas inclinações. Embora pareça inconciliável submeter indivíduos às leis comuns e ainda assegurar autonomia de cada um, Rousseau postula que existe uma identidade entre os indivíduos e faz dessa identidade um ideal a ser realizado pela vontade de cada um, os quais reconhecem a liberdade dos outros como condição para a própria liberdade. Desse modo, a autonomia é um ideal que deve ser regra de todos (Zatti, 2007, p. 17).

2. Essa denominação será utilizada ao longo do trabalho para caracterizar o sujeito que a “nova civilização” demanda, que precisa ser formado de acordo com necessidades contrárias à passividade e à obediência, prevê a autonomia e o protagonismo, o pensamento sistêmico, reflexivo e crítico, a criatividade, a originalidade e a inovação.

Já Comenius, na *Didática Magna*, escrita em 1627, preconizava que:

Todos os sujeitos sejam educados para uma cultura não vistosa mas verdadeira, não superficial mas sólida, de tal sorte que o homem, como ser racional, seja guiado por sua própria razão e não pela de outrem e se habitue não só a ler e a entender nos livros as opiniões alheias e a guardá-las de cor e a recitá-las, mas a penetrar por si mesmo na raiz das coisas e delas extrair autêntico conhecimento e utilidade (Comenius, 2002, p. 110).

Nesta mesma linha está o pensamento de Dewey, que critica o modelo tradicional de ensino no qual os alunos, não percebendo nenhuma relação dos conteúdos com sua vida, não têm “motivo” para se esforçar, os conhecimentos decorados, ou um meio de saber livresco e intelectualista [...] favorecem uma singular indisposição para a ação (Dewey, 1973, p. 36). Sobre a submissão da criança ao método tradicional, o autor afirma que a origem de tudo que é morto, mecânico e formal em nossas escolas, está presente aí: na subordinação da vida e da experiência da criança ao programa (Dewey, 1973, p. 46).

Reforçando a ideia de Dewey, sobre o que é morto e mecânico nos programas escolares, Whitehead se utiliza da expressão ideias inertes, caracterizadas por conceitos ou ideias que são simplesmente recebidas pela mente sem que sejam utilizadas ou testadas ou mergulhadas em novas combinações (Whitehead, 1969, p. 13). Para o autor, a teoria deveria ser conduzida de tal forma que a aplicação prática do currículo fosse viabilizada e, assim, o educando poderia participar ativamente do processo de aprendizagem para manter vivo o conhecimento, evitar que ele se torne inerte, o que constitui o problema central de toda a educação (Whitehead, 1969, p. 17). Freinet reforça esse conceito, dizendo que a escola subestimou, ignorou, negligenciou as verdadeiras forças que orientam a criança para a cultura e para a vida: que contrariou essas forças e as substituiu por outras normas de comportamentos, por outras disciplinas, com suas justificações mesquinamente especulativas (Freinet, 1998, p. 158).

Muito embora a autonomia do educando seja afirmada e reafirmada por muitos educadores conceituados, o modelo escolar predominante na sociedade do século XXI ainda é aquele denominado tradicional, que surgiu no século XIX diante da necessidade da universalização do ensino.

Em certa medida, o modelo de escola tradicional contribuiu para a formação do sujeito passivo, uma vez que essa abordagem de educação parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, decompõe a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo (Leão, 1999). Desse modo, na escola tradicional, o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo por meio da transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar. O papel do indivíduo no processo de aprendizagem é basicamente de passividade, pois

atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atômico (Mizukami, 1986, p. 11).

Vitor Paro (2011a) também afirma que a concepção de educação que coaduna a estrutura escolar vigente não prevê a autonomia do educando, uma vez que, no ensino tradicional, o aluno é tido como mero receptor de conhecimentos e informações: trata-se de um modelo de educação em que se ignora a condição de autor intrínseca ao papel de quem aprende (Paro, 2011a, p. 23). Paulo Freire (1975) denominou esse tipo de ensino como “educação bancária”, pois traduz-se em uma dinâmica na qual, ao ensinar, o professor simplesmente deposita conhecimentos na cabeça dos alunos, que, depois, podem sacá-los quando necessário (Paro, 2011a, p. 23). De acordo com Paro, o conceito de ensino como mera transmissão de conhecimento está muito difundido e arraigado em diversos níveis do ideário da sociedade, trata-se de um entendimento que reside entre leigos e até mesmo no meio acadêmico, bem como é possível notar sua presença nos pressupostos de muitas propostas de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino escolar (Paro, 2011a, p. 23).

Dois modelos de pedagogia, contrários ao poder apassivador do bancarismo, foram desenvolvidos na União Soviética por Anton Makarenko (1888-1939)

e Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940). Ambos vislumbraram na autonomia do aluno, na sua constituição como sujeito, um dos pontos centrais das práticas pedagógicas desenvolvidas. Ressaltando a importância do desenvolvimento da autonomia e da formação crítica dos alunos, Makarenko e Pistrak realizaram experiências práticas para a efetivação desse objetivo que foram sintetizadas nos livros *Poema Pedagógico* (Makarenko, 2005) e *Fundamentos da escola do trabalho* (Pistrak, 2011).

A iniciativa pedagógica de Pistrak teve o intuito de levar os valores, ideais e princípios do processo revolucionário inicial do socialismo da União Soviética para o contexto escolar, que, pela visão do autor, sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Anuindo com essa afirmação, Paro ressalta que:

A administração capitalista teve origem e foi elaborada a partir dos interesses e necessidades do capital, estando, em decorrência disso, tanto na empresa produtora de bens de serviços, onde ela foi engendrada, quanto na sociedade em geral, onde ela cada vez mais se dissemina, comprometida com os objetivos e interesses da classe capitalista, ou seja, da classe que detém o poder político e econômico em nossa sociedade; não se pode esperar por isso, que essa administração não continue na escola, servindo a esses propósitos da classe hegemônica, que são nitidamente a favor da preservação do status quo. Assim, com seu pressuposto básico de aplicar na escola as normas e métodos administrativos que são específicos da empresa capitalista, a maioria dos trabalhos teóricos de Administração Escolar publicados entre nós revela também sua natureza eminentemente conservadora da ordem social vigente (Paro, 2012, p. 169).

Pistrak delineou que a revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução (Pistrak, 2011, p. 24). Diversamente da escola tradicional, que trata o aluno como um ser passivo, na pedagogia de Pistrak os alunos ganham destaque na participação da organização e funcionamento da instituição educativa, sugere a auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola, para ele essa era uma grande transformação histórica a ser feita na escola: a participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens (Pistrak, 2011, p. 12).

De acordo com o autor e pedagogo socialista, para que a escola possa desempenhar o papel de agente de transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados, faz-se necessária uma revolução no modo como ela opera, nas suas práticas, na sua estrutura de organização e funcionamento para que haja coerência com os objetivos de formação de cidadãos capazes de participar ativamente do processo de construção da sociedade. Ao ressaltar que a escola tem um papel cultural na transformação da sociedade organizada por classes, afirma que:

Os melhores professores democratas e pacifistas começaram a tomar consciência de que a solução “teórica” do problema da educação é muito difícil, se é que não é impossível. E isso é totalmente exato se se pretender resolver o problema da educação na América “sem mexer no resto” (Pistrak, 2011, p. 89).

Essa frase de Pistrak conduz a uma importante reflexão sobre a real pretensão dos administradores e reformadores da educação quando elaboram políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da escola. Muito embora essas políticas estejam embasadas em variados e bons estudos e pesquisas sobre a escola básica, parece haver ainda grande carência com relação a uma compreensão mais rigorosa daquilo que acontece no dia a dia (Paro, 2010, p. 71). A falta dessa compreensão aliada à indiferente concepção de infância evidenciam uma séria abstração da realidade concreta do universo escolar. Na realidade, a elaboração das propostas de mudanças não mexe, verdadeiramente, no que deveria ser mexido: a persistência do modelo hierarquizado e em desacordo com uma concepção democrática e mais revolucionária da prática pedagógica, a administração escolar poderia revestir-se de um caráter transformador, na medida em que, indo contra os interesses de conservação social, contribuisse para a instrumentalização cultural das classes trabalhadoras (Paro, 2012, p. 170). Essa imobilidade e engessamento dos sistemas de ensino, em um modelo formatador, destoa do atual desenvolvimento histórico da humanidade e denuncia precisamente a persistência também de um tipo de prática educativa que não logra realizar os objetivos de formação de personalidades humano-históricas à altura do desenvolvimento histórico-cultural da sociedade (Paro, 2011a, p. 33).

De acordo com o mencionado autor (2011), o conceito de educação que deve permear a sociedade histórico-cultural contemporânea não pode perder de vista aquilo que capacita o homem a tornar-se humano-histórico³, que o afirma como sujeito ativo e autônomo e, para que isso ocorra, faz-se necessária a adoção de parâmetros metodológicos que levem em conta a condição de sujeito, tanto do educando, quanto do educador. No que se refere ao educando, a realização de uma educação democrática só ocorre se este dela participa como detentor de vontade, como autor. Assim, não basta que ele aplique sua atividade no processo; é imprescindível que essa atividade seja orientada por sua vontade (Paro, 2010, p. 30). Para o autor, a verdade cristalina da didática é que o educando só aprende se quiser e, diante desse fato, torna-se essencial que sejam levadas em consideração as condições em que ele se faz sujeito autônomo. Esta perspectiva faz lembrar:

uma voz solitária que, em um momento vital da constituição dos ideais, das práticas e das instituições que ainda governam nosso presente, ergueu-se como uma dissonância inaudita – como uma dessas dissonâncias a partir das quais não se pode mais construir qualquer harmonia da instituição pedagógica e que, portanto, é preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas, programas e pedagogias, mas também como uma dessas dissonâncias que, em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca a consciência dos paradoxos que fornecem sentido (Rancière, 2013, p. 9).

Essa voz dissonante, que levanta importantes e controversas questões filosóficas e políticas sobre o papel da escola na sociedade e que não pode mais ficar inaudita é a do professor Jacotot. De uma forma peculiar, ele tenta acordar as consciências sobre a existência de mecanismos simbólicos intrínsecos à

3. Ser humano-histórico: “o Homem faz História, portanto, ao produzir cultura. E ele a produz como sujeito, ou seja, como detentor de vontade como autor. A necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da História pela produção da cultura, o Homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido Natureza pura, para fazer-se Homem à altura de sua História ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida. A educação como apropriação da cultura apresenta-se, pois, como a atualização histórico-cultural [...] é pela apropriação dos elementos culturais, que passam a constituir sua personalidade viva, que o Homem se faz humano-histórico” (Paro, 2010, p. 25).

sociedade pedagogizada, que atuam como sabotadores da formação do sujeito autônomo. O autor elaborou um conceito de educação que tem como pleito a emancipação das inteligências dos alunos, igualá-las e não as domesticar, nem as obrigar a uma fútil compreensão de uma fútil explicação (Skliar, 2003, p. 231). Essa ideia do mestre Jacotot subverte a lógica do sistema de ensino explicador, que divide o mundo entre sábios e ignorantes, capazes e incapazes, inteligentes e bobos, em que o mestre explica, o aluno compreende. Eis a geometria de uma pedagogia embrutecedora (Skliar, 2003, p. 235).

Para Jacotot, o fim do adestramento se daria, portanto, no momento em que o mestre emancipasse o aluno e, para fazê-lo, ele próprio deveria ser emancipado, e essa emancipação advém de duas faculdades que estão em jogo: a inteligência e a vontade. A inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de ideias. A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha (Rancière, 2013, p. 83). A relação de igualdade entre o mestre e o aluno se estabelece a partir da relação de vontade a vontade, há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência (Rancière, 2013, p. 31). Jacotot proclama uma formação e prática educativo-democrática que favoreça a autonomia dos educandos e, para isso, necessariamente, faz-se relevante a figura do professor que se emancipou e que detém um papel imprescindível na construção das personalidades humano-históricas, mais do que sujeitos, os educadores têm a função de propiciar condições para que os educandos se façam sujeitos (Paro, 2010, p. 32).

Para Vitor Paro:

A realização da escola promotora de uma educação que consiga formar cidadãos autônomos, por meio de prática democrática, presente não apenas na situação de ensino, mas em todas as ações no âmbito escolar, é um empreendimento que exige o envolvimento de educadores providos de alta competência pedagógica, mas também de sólida formação política. Certamente a transformação da estrutura total da escola de modo a servir a esse propósito não é empresa fácil, mas é sempre preciso saber onde está o horizonte que impulsiona e orienta a ação dos homens (Paro, 2011b, p. 16).

De acordo com Pacheco, não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos, enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo (Pacheco, 2008, pp. 6-7). E a superação dessa concepção de educação, anacrônica em relação às necessidades da formação do cidadão do século XXI, só poderá ocorrer se houver um drástico rompimento com a forma da organização escolar focada neste adestramento cognitivo do educando realizado pelo professor repetidor de conteúdo, ambos sem autonomia. A mudança desse paradigma só ocorrerá com a percepção de que

O educando (que transforma sua personalidade viva, à medida que se educa), tem como característica intrínseca e inalienável o fato de ser um sujeito. Essa condição deve ser determinante do trabalho do professor, que tem pela frente não um simples objeto, mas um sujeito que, como ele mesmo, trabalha nesse processo como coprodutor de sua educação (Paro, 2011a, p. 150).

Faz-se urgente e necessária a transformação da organização escolar, uma vez que, parafraseando Toffler, não podemos enfiar o mundo embrionário do século XXI em cubículos convencionais planejados para o século XIX. De acordo com Paro, a questão fundamental de nossa escola tem sido precisamente a natureza pouca ambiciosa de seus objetivos (Paro, 2010, p. 52). Essa pouca ambição está relacionada a questões de interesses de uma classe dominante, que utiliza, de forma precária, esse espaço notadamente potente para a formação do sujeito humano-histórico, aquele que pode ser capaz de, por si mesmo, encontrar propósito e direção para sua vida, mas que ainda se vê submetido aos anseios da sociedade pedagogizada, porque não teve sua consciência emancipada pelo professor emancipado.

Referências

COMENIUS, J. A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CURY, C. R. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1985.

DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP, 2009.

FREINET, C. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

LEÃO, D. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 187-206, jul. 1999. Disponível em: [n107a08.pdf\(fcc.org.br\)](http://n107a08.pdf(fcc.org.br)). Acesso em: 22 ago. 2024.

LOJIKINE, J. *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAKARENKO, A. *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2005.

MIZUKAMI, M. D. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: UPE, 1986.

MONTAIGNE, M. D. *Os ensaios*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PACHECO, J. *Escola da ponte: formação e transformação*. São Paulo: Vozes, 2008.

PARO, V. H. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, V. H. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011a.

PARO, V. H. *Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado*. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Disponível em: [www.scielo.br: http://www.scielo.br/pdf/er/n41/13.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n41/13.pdf). Acesso em: 22 ago. 2024.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2012.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, T. T. Teorias do currículo: o que é isto. In: T. T. SILVA, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-17.

SKLIAR, C. Jacotot- Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 229-240, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hnMWhCtYsmrMXtmvq9BVQmg/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

TOFFLER, A. *A terceira onda*. 23. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

TROJAN, R. M. *Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: a estetização das relações entre trabalho e educação*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/33137>. Acesso em: 22 ago. 2024.

WHITEHEAD, A. N. *Os fins da educação e outros ensaios*. São Paulo: USP, 1969.

ZATTI, V. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

PERTENCER AO BRASIL: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA MAINUMBY

Susanne Charlotte Rotermund*¹

Rogério dos Santos Coutinho **

Joyce Soares de Lima ***

José Américo Santos Menezes ****

1. *Licenciada em Educação Artística, com especializações antropológicas. Atua na Associação Comunitária Monte Azul como coordenadora da Escola Oficina Social e do curso de Pós-graduação Mainumby, assim como em outros cursos de formações antropológicas no Brasil.

****** Bacharel em serviço social, atuou na coordenação de serviços da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social aplicando a Pedagogia Waldorf em contextos de alta vulnerabilidade social, atualmente membro do Conselho de Educação e Cultura da Associação Comunitária Monte Azul e da coordenação do curso de Pós-graduação Mainumby.

******* Bacharel em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Direito Contratual pela Fundação Getúlio Vargas. Atua na Associação Comunitária Monte Azul como voluntária nas áreas de Humanização, Escola Oficina Social, do curso de Pós-graduação Mainumby e de pesquisa e é aluna do Mainumby.

******** Professor doutor no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Sergipe. Realizou formação em pedagogia Waldorf no Instituto Micael em Aracaju. Atua como orientador acadêmico voluntário da área de pesquisa da Monte Azul.

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de apresentar um relato de experiência acerca do trato da temática Pertencimento, desenvolvida pela Monte Azul no âmbito do curso de Pós-Graduação para Educadores Comunitários Mainumby. Este curso iniciou no primeiro semestre 2024, em parceria com a Faculdade Rudolf Steiner, e é fruto de um trabalho social de 45 anos da Associação Comunitária Monte Azul. O curso adota uma metodologia própria que parte da experiência e do diálogo, estimula uma construção do conhecimento individualizada e favorece um envolvimento comprometido na vida prática. O artigo apresenta um diálogo sobre o tema Pertencimento a partir de autores de diversas epistemologias: da academia clássica, da tradição de povos originários brasileiros e afro-diaspóricos e da visão antropológica. Em seguida, desenvolve um relato de experiência dos módulos da formação que abordaram, no primeiro semestre de 2024, esse tema em quatro subtemas: Pertencer à Geografia do Brasil, Pertencer à História do Brasil, Pertencer às Culturas e Religiões no Brasil e Pertencer às Diversidades.

Palavras-chave: pertencimento; formação; Educação comunitária.

ABSTRACT

The article aims to present how the Postgraduate course for Community Educators Mainumby worked on the theme of belonging. This course took place in 2024, in partnership with the Rudolf Steiner College, and is the result of 45 years of social work by the Monte Azul Community Association. It developed his own methodology based on experience and dialogue, encourages an individualized construction of knowledge and favors a committed involvement in practical life. The article presents a dialogue on the theme of “belonging” from authors of various epistemologies: from classical academia, from the tradition of Brazilian and Afro-diasporic peoples and from the anthropological vision. It then develops an experience report of the training modules that addressed the main theme in four subthemes: Belonging to the Geography of Brazil, Belonging to the History of Brazil, Belonging to Cultures and Religions in Brazil and Belonging to Diversities.

Keywords: belonging; Community Education; training.

Introdução

*Sentir-se um colaborador
na construção da arquitetura
do mundo (Ute Craemer)*

Vivemos em um mundo pluricultural, onde há diversos continentes, diversos povos, diversas etnias, cada uma com seus costumes, seus valores e seu modo de vida. Em maior ou menor grau, a questão multicultural está presente em todos os países. Portanto, sejam quais forem as exigências do mundo globalizado, atualmente se afirma a certeza do necessário convívio em um planeta cuja realidade é multicultural.

A globalização, que provocou a transposição de fronteiras, poderia resultar em uma proximidade e comunhão entre os povos, os avanços civilizatórios poderiam garantir um bem-estar para todos. Ao contrário disso, apontam interesses dominantes e opressores, contribuindo com um quadro de degradação ambiental e cultural. Polarização e regimes totalitários evidenciam uma tendência em que nem a diversidade cultural, nem a comunhão entre essas diversidades têm espaço. Está se tornando visível que a intolerância para com a diversidade e o poder econômico indiferente à sustentabilidade representam uma ameaça não somente para uma convivência pacífica, mas para a sobrevivência do planeta e da humanidade como um todo (mudanças climáticas, armas nucleares, entre outros problemas são provas disso). Esse contexto nos leva a refletir no campo individual e institucional sobre o que nos faz pertencer a esse mundo e as nossas implicações e responsabilidades para com ele.

Em consequência dessas considerações e da necessidade de viver em um mundo mais justo e respeitoso para com todos os seres que habitam nele, nascem movimentos sociais e instituições implicadas com esses propósitos de luta. Nessa trilha, a Associação Comunitária Monte Azul¹ realiza, desde 1979, trabalhos que visam à transformação do social, com foco na diminuição das desigualdades sociais e o desenvolvimento de ações que contribuam para o equilí-

1. Instituição localizada na zona sul da cidade de São Paulo.

brio do meio ambiente. A organização tem como missão valorizar a diversidade e cuidar do desenvolvimento do ser humano, proporcionando oportunidades por meio da educação, saúde e cultura². A Monte Azul atua em projetos pontuais em comunidades periféricas (favelas) e busca fazer pontes entre realidades diversas: entre rico e pobre, entre culturas diversas, idades variadas e pessoas com diferentes saberes, habilidades e condições de vida.

Há mais de 40 anos, a associação promove um curso para educadores comunitários que, em 2024, está ocorrendo pela primeira vez em formato de curso de Pós-graduação e em parceria com a Faculdade Rudolf Steiner. Para a Monte Azul, um dos princípios fundamentais é fazer os colaboradores se sentirem pertencentes e envolvidos no trabalho, para, assim, estimular a consciência e a participação em contextos também para além da instituição. Segundo Ute Craemer, fundadora da Associação: “Queremos que cada pessoa possa se sentir como um colaborador na construção da arquitetura do mundo” (Craemer, 1987, p. 175).

A experiência, ao longo dos muitos anos de atuação da Monte Azul no âmbito social, mostrou que o desenvolvimento e o cultivo do senso de pertencimento é uma peça central na busca por uma sociedade mais reconhecida e apoiada em sua diversidade cultural, menos desigual em termos de oportunidades, direitos e voz ativa e mais solidária, reconhecendo necessidades diversas e valorizando contribuições de cada um no contexto do todo. Para colaborar conscientemente, cada pessoa precisa se sentir fazendo parte, pertencente, percebendo-se importante como indivíduo, dentro dos contextos em que vive e trabalha. Por isso, o tema Pertencimento é um dos eixos estruturantes nesse curso de formação e é trabalhado de maneira transversal e interdisciplinar. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência no trato da temática Pertencimento, desenvolvida pela Monte Azul no âmbito do Projeto de Pós-graduação para Educadores Comunitários Mainumby, realizado no primeiro semestre do ano de 2024.

Nós, autores deste texto e participantes na construção e implementação desse curso, por um lado nos baseamos na experiência da Monte Azul e, por ou-

2. Associação Comunitária Monte Azul. Disponível em: www.montezul.org/pt-br/. Acesso em: 10/07/2024.

tro, queremos fazer parte das discussões que emergem, atualmente, no Brasil e no mundo sobre a temática do pertencimento. Temos a concepção de que um educador social precisa ter consciência aprofundada de suas próprias pertenças e desenvolver abertura e interesse por pessoas, culturas e realidades muito distintas, ampliando e conectando, assim, contextos de pertencimento.

Você, prezado leitor, se sente pertencente a quê? Você se sente pertencente a um grupo de pessoas, a uma região da terra, a uma cultura, uma religião? Você percebe que pertence a certo modo de pensar, de ser, de viver? Você faz parte de um estilo de se vestir, de se alimentar, uma direção musical, um jeito de falar? A que não se sente pertencente? Não se sente fazendo parte porque não comunga, não se identifica, se isola ou porque é ou se sente excluído por alguém ou um fator externo?

Consideramos relevante relatar como o curso tem trabalhado com essas perguntas de forma singular, tanto pela metodologia vivencial e dialógica utilizada, quanto pelo entrelaçamento de correntes clássicas e outras, de visões mais integrais do ser humano, como a Antroposofia e cosmovisões de povos originários. A formação visa abrir portas para um conhecimento amplo, aprofundado e individualizado – usando uma imagem de Mia Couto – desenvolvendo “não o olhar do lince, mas o olho composto da mosca (Couto, 2005, s.n)”. Acreditamos poder contribuir e inspirar outros na busca por caminhos humanizadores a partir da educação e da autoeducação.

Dessa forma, queremos discutir as múltiplas facetas do pertencer a este mundo, à América Latina, mas, principalmente, ao Brasil e, por tratar-se de um curso para educadores comunitários, sua importância no panorama da educação.

1. Diálogos sobre o pertencimento

*Nós somos o começo,
o meio e o começo (Nego Bispo)³*

Pertencimento significa fazer parte, compor uma realidade, diz respeito

3. Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo) foi lavrador, poeta, escritor, professor, ativista político. Militante do movimento social quilombola e de direitos pelo uso da terra.

ao lugar ou à comunidade que uma pessoa se sente pertencente e fazendo parte. Lestinge⁴ pontua que pertencimento remete “ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto, a uma realidade política, étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento”, mas também ao “sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão [...] também abstrata e subjetiva” (Lestinge, 2004, p. 40). Para ela, este sentimento de integração está vinculado à alteridade, ou seja, reconhecer-se a partir da relação com outros seres humanos, com a terra, com o universo, com o sagrado.

Debieux⁵ detalha essa inserção do ponto de vista social: “Pertencimento é aquela percepção de alguém fazer parte de uma comunidade, de uma família, de um grupo, de uma nação. Ele está muito ligado ao reconhecimento e a como um cidadão tem respeitadas a sua dignidade, a sua cultura e as suas diferenças” (Debieux, 2023, s.n.). Ela realça que o sentimento de pertencimento pressupõe a possibilidade de voz ativa e de participação do sujeito e que sejam garantidos os seus direitos e o “acesso aos bens materiais e culturais de uma sociedade, à saúde, moradia, educação, proteção jurídica, entre outros” (Debieux, 2023, s.n.). Além disso, aborda o aspecto que cada pessoa tem gostos, opiniões e hábitos próprios e que é comum querer juntar-se a outras pessoas que lhe são parecidas. Porém, também ocorre que uma pessoa, para sentir-se pertencente, muda seus comportamentos, baseando-se na comparação e adequação com o outro, pois, não se sentir pertencente dentro do contexto em que vive e trabalha acarreta sentir-se isolado e deslocado, desqualificado e silenciado, podendo mudar até o valor que a pessoa sente pela própria vida: “Quando as pessoas são desqualificadas por fatores econômicos, religiosos, raciais e de gênero, esse lugar acaba naturalizando um lugar de subalternidade e de violências, de forma que vão aparecer angústias” (Debieux, 2023, s.n.). Essa desqualificação pode ser causada diretamente, conscientemente ou não, pela maneira como certos grupos cultuam o seu próprio pertencimento, colocando-o acima de outros, como aponta Debieux:

Há processos de inclusão em grupos fechados que condicionam o pertencimento a uma adesão acrítica e sem pen-

4. Educadora Socioambiental com Doutorado Direto em Recursos Florestais pela ESALQ/USP.

5. Psicóloga professora na USP.

samento possível fora dos padrões desse grupo, ou seja, ele se auto enaltece como representando o bem supremo e os outros grupos, ou outros modos de vida, como representando o mal. São grupos que têm uma sensação de superioridade em relação aos outros; nesse sentido, a tônica desses grupos é de excluir os outros, desqualificar ou até mesmo desconsiderar a humanidade do outro (Debieux, 2023, s.n.).

Por essas definições iniciais, podemos dizer que pertencimento tem aspectos geográficos, socioculturais e psicológicos. Gostaríamos de acrescentar, ainda, o aspecto histórico: sentir-se pertencente à sua genealogia, à história do território em que vive, do seu povo e da humanidade. Todo senso de pertencimento histórico pressupõe a consciência e o conhecimento desta história.

A partir desses aspectos de pertencimento e olhando para a realidade brasileira, podemos afirmar que o povo brasileiro construiu uma história que gerou, em muitos sentidos, um des-pertencimento. Por um lado, é uma história de desterritorialização e, com isso, desenraizamento cultural de inúmeros povos indígenas e negro-africanos, de imigrantes e migrantes, por outro lado, uma história de exploração natural e humana, de opressão e discriminação por parte de segmentos sociais dominantes. Portanto, podemos olhar para ela como uma crise de pertencimento.

Alves e Alves⁶ distinguem dois lados desta crise: “primeiro um processo de desterritorialização geográfica; segundo: um processo de desterritorialização simbólica” (Alves, 2010, s.n.). Em comunidades tradicionais, um senso de pertencimento forte que engloba uma vida em conexão com a natureza, relações saudáveis entre os seus integrantes e o cultivo do sagrado era natural; isso mudou quando essas comunidades saíram (ou foram forçadas a sair) do seu contexto geográfico, dando início à “nova hierarquia sociocultural em escala planetária” (Alves, 2010, s.n.). Os dois autores enxergam esse processo de crise como uma fase que dá abertura ao inusitado e a novas diferenciações sociais. Eles elaboram que o mundo moderno, com o capitalismo, favorece a individualização, a inde-

6. Carley Rodrigues Alves: Professor de Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Márcia Brito Nery Alves: Mestre em Geografia regional.

pendência, a liberdade, mas desconstrói as condições de pertencimento que se baseiam na interdependência e reciprocidade. Com esse processo, a humanidade se fragmenta em cosmopolitas e excluídos, em quem tem poder de controle político e quem é oprimido, em riqueza com consumo exacerbado e pobreza. Eles visualizam que só uma nova ética planetária fundamentada no pertencimento poderá levar à recriação da humanidade e que essa busca por um novo senso de pertencimento e identificação significa um caminho rumo ao desconhecido.

Santos e Guimarães⁷ descrevem um aspecto fundamental desta crise de des-pertencimento: a dominação da natureza e, com isso, a desconexão do ser humano de seu entorno. Para reverter essa crise, seria necessário transcender os modos dominantes, caminhar contra a correnteza do caminho único da dominação, opressão e exploração, criando espaços educativos não somente de reflexão, mas sobretudo de interação com o meio. Os autores afirmam que, para isso, novos caminhos precisam ser trilhados, caminhos que oportunizem a autonomia de indivíduos em coletividades onde a interdependência possa ser exercitada, permitindo perturbações criativas que promovam o novo. Importante é, principalmente, “ser aberto ao novo, sair da zona de conforto” e ter a consciência do “saber-se inacabado” de Freire. Assim, descrevem o pertencer como uma “filosofia de vida em oposição à lógica do modelo de desenvolvimento capitalista de ser-e-estar-no-mundo” (Santos; Guimarães, 2020, p. 219).

Mathias⁸ destrincha mais detalhadamente a questão do pertencimento quanto ao indivíduo que compartilha um espaço social (onde interferem recursos, classe e status), que tem um corpo (raça, gênero, deficiências, geração e sexualidade) e sua situação emocional (sentir-se “em casa” na sua vida). Ele parte do princípio de que pertencimento passa a ser um problema quando uma pessoa se sente rejeitada ou excluída continuamente e propõe que todo conflito pode representar o início para “um processo de negociação das visões de mundo, das hierarquias e dos posicionamentos” (Mathias, 2023, p. 183).

Todos esses autores concordam que um senso de pertencimento natural que existiu no passado saiu de seu equilíbrio, causando muito sofrimento, mas

7. Débora Gisele Graúdo dos Santos é Professora de Ciências e Biologia da Educação Básica. Mauro Guimarães atua na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental.

8. Dionei Mathias é professor no Departamento de Letras estrangeiras e modernas na UFSM.

também dando a possibilidade para que algo novo, inusitado e incerto pudesse nascer a partir disso. Surgiu, em primeira instância, uma polarização entre dominadores e dominados, entre favorecidos e rejeitados, que, com a tomada de consciência dos imensos conflitos decorrentes, poderá (em processos demorados) resultar na busca por uma nova ética em que não haverá mais perdedor, em que todos ganharão, incluindo a natureza e o planeta como um todo. Nas palavras de Darcy Ribeiro, o Brasil é um povo “em fazimento”, tendo o desafio de “reinventar o humano, criando um novo gênero de gentes” (Ribeiro, 2007, p. 409).

Outra significativa contribuição na reflexão sobre o pertencimento diz respeito aos olhares de tradições indígenas e afro-diaspóricas, que nos levam para além de uma visão acadêmica clássica para a existência humana que pressupõe uma pertença cósmica.

Na tradição Tupi-Guarani, o primeiro pertencimento se relaciona com o nome pessoal: cada ser humano pertence a um nome, um nome que indica sua origem espiritual e sua vocação para esta vida. Kaka Werá⁹ descreve, como nesta visão de mundo, pertencer significa “acordar o coração para lembrar o nosso nome que é uma expressão da grande música sagrada” (Jecupé, 2001, p. 32). Para Ailton Krenak¹⁰, o pertencimento estende-se do reino humano para os outros reinos naturais e sobrenaturais, quando afirma que devemos “pisar suavemente sobre a terra rumo a uma pedagogia da coexistência” (Krenak, 2021, s.n). Colocando em contexto temporal, coexistir conscientemente com outros reinos também significa tornar-se corresponsável por eles e pela evolução. Segundo a linguagem sagrada Ayvu Rapyta¹¹, em uma afirmação que aponta para o futuro, isso é chamado de oguerojera: criar ou desenvolver-se, participando dessa criação (Borges, 2002). Apontando para o passado e o ressignificando, herdamos da simbologia

9. Kaka Werá Jecupé é escritor, ambientalista e tradutor. Descendente do povo tapuia, foi acolhido pela comunidade guarani, com a qual desenvolve uma extensa pesquisa histórica, linguística e cultural.

10. Líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro da etnia indígena krenak e Imortal da Academia Brasileira de Letras.

11. Significa “o fundamento da língua humana” e apresenta textos míticos e ensinamentos religiosos dos Guarani Mbya.

Adinkra¹² o Sankofa, o pássaro virado para frente, mas olhando para trás: “voltar ao passado, para ressignificar o futuro”. A filosofia Bantu Congo¹³ compreende que o pertencimento é criado coletiva e ativamente: “A vida é fundamentalmente um processo de comunicação constante e mútua, e comunicar-se é emitir e receber ondas e radiações” (Fu-kiau, 2001 p. 113). João P. L. Barreto, da etnia Tukano, dá outro passo nesta direção, quando expressa “Somos produtores de conhecimento. Estamos propondo uma relação simétrica, relação de respeito entre diferentes modelos de conhecimentos, nenhum é melhor ou pior, apenas são diferentes modos de conhecimentos (Barreto, 2022, p. 17). Ou seja, cada indivíduo é único, mas somente se completa no encontro com diferentes, em um exercício e caminho coletivo. Outra cosmovisão contemporânea que considera aspectos cósmicos da existência humana e especifica os diversos elementos e reinos da natureza em relação ao corpo, alma e espírito humano e o seu desenvolvimento na terra é a Antroposofia. Em seguida, gostaríamos de apresentar um possível olhar a partir desta filosofia sobre o pertencimento.

Assim como outras cosmovisões, a Antroposofia descreve que pertencemos a diversos mundos. Rudolf Steiner¹⁴ apresenta, em sua *Teosofia*, que, com o corpo físico individual (que inclui tudo do nosso corpo enquanto medível, pesável, apalpável), pertencemos ao reino mineral, à espacialidade física-terrena; com o nosso corpo vital ou etérico (que se configura de todos os processos vitais ou fisiológicos que ocorrem dentro do nosso corpo físico), pertencemos aos ciclos da vida e à temporalidade, àquilo que desabrocha, amadurece, fenece, como no reino vegetal. É o corpo que guarda as memórias e sustenta o modo de pensar. O corpo das emoções, ou corpo astral, concede-nos uma vida interior, com sentimentos e percepções, sensibilidade e sensorialidade e a capacidade de nos relacionarmos com outros seres e lugares. A organização do Eu define-nos como individualidades; é a nossa essência, nossa chama divina. Ela nos faz ser pertencentes a nós mesmos, possibilitando que escolhamos posturas e direções na vida,

12. Adinkra: Sabedoria em símbolos africanos.

13. Cosmologia dos Bantu-Kongo, grupo étnico situado nas margens do Oceano Atlântico na África Ocidental.

14. Filósofo, educador, artista e esotérico austríaco. Foi fundador da antroposofia, da pedagogia Waldorf, da agricultura biodinâmica, da medicina antroposófica e da eutritmia.

independentemente do tipo de coletivo ao qual pertencamos, enquanto povo, raça, tradição ou família. Ela é o elo com o infundável (Steiner, 2004). Steiner descreve, em seu livro *Ciência Oculta*, que o planeta terra chegou à sua configuração física terrena, passando por processos que o moldaram e estes processos foram impulsionados por intenções cósmicas (Steiner, 2006). O objetivo central do desenvolvimento humano na terra seria desenvolver o “Eu sou” como capacidade de amor, como dádiva livre entre seres humanos: isso incluiria tanto o desenvolvimento da força individual, quanto da força comunitária. Todo desenvolvimento e toda a diferenciação em raças e povos teria o propósito de especializar a essência do amor, o que, no futuro, poderia ser a base para uma cultura fraterna de paz e de harmonia, uma grande comunidade humana amorosa, em que cada indivíduo teria importância no conjunto do todo (Steiner, 2007). Uma profecia no mito de criação guarani mostra belamente como a visão antroposófica está também presente na tradição e leitura de mundo de povos originários, representando, de certa forma, uma síntese do que afirma Steiner:

Vocês todos são sementes da mesma floresta, que possui raiz no mesmo chão, que é alimentada pelo mesmo sopro e a mesma luz do céu. Vocês não se encontraram novamente para brigar, mas para amar, para partilhar suas experiências, suas vidas, suas sabedorias. E uma vez partilhada a sabedoria da semente vermelha, a da semente amarela, a da semente negra e a da semente branca; um novo povo nascerá. O povo dourado. O povo que vai nascer da união das quatro sementes (Jecupé, 2013, p. 32).

Ressalta-se, então, a pergunta do porquê de tanta guerra, injustiça e maldade no percurso da história humana e, no contexto deste artigo, do Brasil. Rudolf Steiner descreve que o ser humano não se tornaria, de fato, individualmente livre sem opções de escolha e essas opções o levariam a encontros com o mal. Somente a busca individual constante de forjar o próprio Eu a favor do bem do todo, renunciando ao poder sobre outros, a privilégios e às realizações que não considerem o bem coletivo levaria a este propósito (Steiner, 2018).

Perante este complexo pano de fundo do pertencimento, fizemos uma divisão desta temática a partir da descrita quadrimembração antroposófica (fisi-

co, etérico, astral e eu). Separamos o pertencimento em quatro grandes blocos, considerando em cada um especialmente o Brasil: 1) pertencer à geografia; 2) pertencer à história; 3) pertencer às culturas e religiões; 4) pertencer às diversidades.

Relataremos, a seguir, como estamos abordando essas quatro temáticas no curso de Pós-graduação para Educadores Comunitários Mainumby, que iniciou em fevereiro de 2024 na Associação Comunitária Monte Azul e em parceria com a Faculdade Rudolf Steiner. Nele, optamos por um caminho em que possa acontecer um encontro entre a Antroposofia, visões indigenistas e da academia clássica.

2. Relato de experiência acerca do tema Pertencimento no curso de Pós-graduação em Educação Comunitária Mainumby

O curso de formação para Educadores Comunitários teve seu início em 1980, reunindo as assim chamadas “mães de creche” da Associação Comunitária Monte Azul, com o propósito de compartilhar, entre essas mulheres e a coordenação pedagógica, saberes práticos, artísticos e intelectuais. O motivo desse impulso foi a decisão de não trazer educadores formados de fora da comunidade, mas de envolver os próprios moradores, resgatando o conhecimento de suas práticas (como canções, trabalhos manuais, brincadeiras e culinária), muitas vezes trazidas dos interiores do Brasil. Complementava-se esse conhecimento com princípios da Pedagogia Waldorf, linha pedagógica que a instituição havia escolhido para embasar o seu trabalho. Esse curso foi crescendo e se desenvolvendo, agregando participantes de outras instituições sociais e docentes diversos, até que, em 2023, a Faculdade Rudolf Steiner se somou nessa parceria, possibilitando a formação de uma primeira turma em modalidade de Pós-graduação.

Essa formação tem como objetivo apoiar o desenvolvimento de educadores que desejam usar a Pedagogia Waldorf em suas práticas e atuam com públicos variados, principalmente com pessoas em alta vulnerabilidade social. É proposta do curso que as alunas e alunos possam descobrir e desenvolver-se como agentes da transformação social.

A coordenação e a preparação dos conteúdos acontecem de maneira

compartilhada por um grupo de pessoas, coordenadores de áreas distintas da Monte Azul. Nessa atual composição da coordenação, temos uma diversidade de cores de pele, culturas, religiões e múltiplas inteligências, que se refletem direta e indiretamente na metodologia do curso de Pós-graduação em Educação Comunitária.

A primeira turma formou-se por meio de um processo de financiamento fraterno no qual cada aluno pôde estabelecer o valor pleno que corresponderia à sua realidade. O financiamento parcial pelo instituto Mahle e uma contrapartida da própria faculdade possibilitaram a formação de um grupo multicultural e economicamente diversificado.

O curso tem a duração de dois anos e acontece em encontros mensais aos sábados e domingos, além de uma imersão de três dias por semestre. A Monte Azul desenvolveu uma metodologia que propõe vivências intensas dos conteúdos por meio de dinâmicas, atividades artísticas, reflexões individuais e em grupo antes de abordar as temáticas em palestras. Dessa maneira, a metodologia proporciona uma construção do conhecimento mais autônoma e individualizada e que parte da experiência. Ela se inspira nos sete processos vitais da aprendizagem do adulto de Coenraad van Houten¹⁵ (Houten, 2012) e pode ser resumida em: 1 – Inspiração: Introdução da temática; 2 – Aquecimento: Despertar o interesse do aluno, vivenciar o assunto; 3 – Digestão: Envolvimento do aluno com o tema; 4 – Segregação: Conscientização, compreensão individualizada do assunto; 5 – Crescimento: busca do aluno em relacionar o assunto com a sua vida; 6 e 7 – Manutenção e Reprodução: o aluno pratica o conhecimento adquirido e o recria em sua vida.

Usando esses princípios e, para cumprir com o objetivo vivencial e dialógico do curso, cada módulo ocorre como segue: sábado: aula de música; portfólio (revisão da produção dos alunos no intermódulo); vivência 1 do tema; vivência 2 do tema; aula de artes visuais; aula de movimento (danças brasileiras); domingo: aula de música; palestra; discussão em pequenos grupos; no on-line entre os módulos: oficina de escrita criativa (visa estimular e apoiar a produção de pequenos

15. Pesquisador antropológico holandês. Desenvolveu os sete processos vitais, descritos por Rudolf Steiner, como base para a formação de adultos.

textos); palestras complementares ao tema do mês. Para registrar sentimentos, reflexões e descobertas, usamos em diversos momentos a “escrivência” (Evaristo, 2021, s.n.)¹⁶.

O curso foi estruturado em quatro eixos: pertencimento, desenvolvimento humano, ferramentas pedagógicas e formação comunitária. Neste artigo, faremos um relato de como o eixo pertencimento foi tratado no curso no primeiro semestre de 2024 no espaço físico do Centro Cultural da Monte Azul, com uma turma de 60 alunos. Fazendo jus à história da Monte Azul, esta turma se formou por pessoas muito diversas, mas todas intimamente comprometidas com trabalhos sociais e a transformação de paradigmas.

O primeiro módulo foi um encontro de abertura em que trabalhamos conceitos básicos do pertencimento e da quadrimembração antropológica. Ele teve como objetivo estimular a relação entre os alunos e sensibilizar pela temática do semestre. Neste artigo, iniciaremos o nosso relato pelo módulo seguinte, com o tema Geografia do Brasil.

1) Pertencer à Geografia do Brasil

*Pisar suavemente sobre a terra
rumo a uma pedagogia da coexistência
(Ailton Krenak)*

O módulo “Pertencer à Geografia do Brasil” teve como objetivo trazer experiências e reflexões acerca do pertencimento à terra e ao território, propondo contato direto com o elemento terra, o chão e o bairro. Pertencer à geografia diz respeito ao lugar e espaço territorial em que temos as nossas raízes ou ao qual nos sentimos fazendo parte. Como vimos anteriormente, esse lugar se refere, por um lado, à realidade política, étnico social e econômica, mas também à maneira como nos relacionamos com a própria terra, a natureza, como coexistimos com os outros reinos. Para as visões que contemplem a existência para além da física,

16. Termo criado pela autora negra Conceição Evaristo para uma escrita que se dá a partir da vida, ligada às experiências do povo negro e reivindicando uma posição de dignidade no presente.

este território se estende até o cosmos e até tempos em que este e a terra foram criados, descrito em muitos mitos. Optamos por iniciar o curso deste lugar da vivência, de uma consciência mitológica, para, então, chegar à percepção concreta da tridimensionalidade e criar relações com o território próximo e, depois, mais distante.

Pela quadrimembração antroposófica, a geografia relaciona-se com o elemento terra, o reino mineral e a nossa corporalidade física como condição para a vida encarnada. Neste sentido, pertencer à geografia é a experiência de estarmos ancorados em algum lugar e esse lugar exerce influência sobre o sujeito e o sujeito interage com ele. As mitologias chamam o planeta de mãe terra como o lugar de onde brota e acontece toda a vida. Para vivenciar isso, modelamos uma esfera de argila imaginando a mãe terra sendo plasmada. Segurando a esfera entre os dedos, definimos os polos e a linha do Equador, tornando consciente que há duas regiões geladas nos polos e uma região quente na linha ao entorno do Equador. Comparamos esse organismo Terra com o humano: cabeça (fria), tronco (zona temperada) e metabólico motor (quente), sendo que, no organismo Terra, temos as regiões frias (cabeça) nos dois polos. Daqui concluímos que tanto o Norte, quanto o Sul poderiam ficar em cima e que – para olharmos de uma maneira nova que tornasse o hemisfério sul como ponto de partida –, passaríamos a sulear a nossa visão invés de nortear. Uma das alunas descreve esta vivência:

Aqui houve uma grande pausa, uma espécie de suspense, as mãos mexiam na argila tentando dar forma à linha do Equador, às planícies, planaltos, na escuta da linha do Equador, polos, surge a imagem do mapa. Dos mapas que fazia, percebi que tentava encaixar o planeta planificado em mapas na linda esfera de argila e, no sobressalto de dentro da minha cabeça, como um carro que passa por um quebra-molas, percebi que não tinha a experiência no corpo para as mãos fazerem e darem a forma de tantos elementos que geram o planeta (A1, 40 anos, física).¹⁷

Em seguida, todos os alunos tiraram os sapatos, vendaram os olhos e fo-

17. Os depoimentos de alunos, denominados apenas como A, foram enumerados e acrescidos de idade e profissão, mantendo, assim, o caráter anônimo dos participantes.

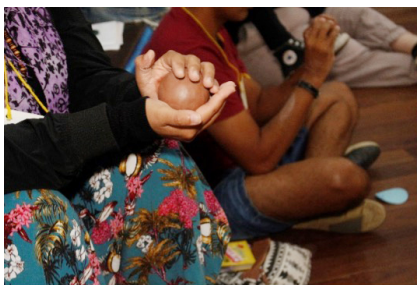
ram guiados por uma “trilha dos biomas”, um caminho onde havíamos preparado uma simulação de regiões brasileiras diversas. Buscamos, com esta vivência, aflo-
rar pela sensorialidade tátil de como cada bioma nos toca de maneiras diversas e despertar a reflexão do quanto elas nos influenciam na nossa maneira de ser e atuar na vida.

Figura 1 - Aula de Geografia



Fonte: Acervo Monte Azul

Figura 2 - Aula de Geografia



Fonte: Acervo Monte Azul

Na tarde do mesmo dia, fizemos uma caminhada pelo bairro Monte Azul, observando pontos mais altos e mais baixos, percebendo as suas microbacias, ouvindo a água do córrego, conhecendo a direção do sol por entre a leve chuva, reconhecendo a mina d’água onde iniciou a favela Monte Azul nos anos 70. Acompanhamos na imaginação o seu percurso até o Río de la Plata, na Argentina.

Uma das maiores descobertas foi que o córrego não é o esgoto, mas um riacho vivo que carrega a nossa sujeira. Criar relações concretas, acordar para o que nos circunda todos os dias, abrir todos os sentidos, encontrarmos com aquilo que sempre esteve aí e que nunca prestamos atenção foram ações que inspiraram. Voltando para o Centro Cultural, os alunos fizeram maquetes em argila do percurso caminhado, o que demandou uma conscientização maior ainda das direções, de subidas e descidas.

Na conversa do dia seguinte, retomamos as atividades realizadas, as percepções, sentimentos e reflexões. Compartilhamos como o nosso senso de pertencimento se fortalece com tudo o que conhecemos e que, a partir deste domínio, podemos ampliar o nosso horizonte de pertencimento para outras regiões do Brasil. Uma forma de fazer isso é seguir e conhecer o curso dos rios que atravessam regiões com diversos biomas e climas, culturas e tradições. Cada região

da terra tem suas potências e os artesãos que nelas vivem atuam como princípio organizador, com criatividade e originalidade, dando beleza e funcionalidade aos objetos de uso e contextos de moradia. Uma aluna relata suas percepções:

Poder ter o contato com elementos naturais foi um choque de sentimentos. Após ter tantas vivências que validavam um outro rol de vivências, poder me dar a liberdade de viver e ter perguntas e ter o contato com esses elementos foi um tremendo desafio (A2, 28 anos, advogada).

Foi um final de semana com vivências intensas, tocando na argila, pisando descalço sobre diferentes materiais, caminhando na comunidade com novas percepções e traduzindo estas para maquetes, além de fazer muitas reflexões. Buscamos, assim, incentivar novas conexões com o território para favorecer o enraizamento nele, além de incentivar relações com o meio ambiente que não fossem de dominação e exploração, mas de uma convivência mais harmoniosa.

2) Pertencer à história do Brasil

*Voltar ao passado
para ressignificar o futuro
(Sabedoria Adinkra)*

O módulo “Pertencer à história do Brasil” visou ampliar a consciência dos alunos sobre a história brasileira, olhando para ela de diversos pontos de vista, não julgando certo ou errado, mas tentando compreender quais fatos, posturas e convicções levaram a história a ocorrer da maneira como aconteceu.

Muitas questões que hoje são conflitos de pertencimento são consequências do percurso histórico, baseado, muitas vezes, no poder e na conquista, subordinando e explorando muitos povos, menosprezando e silenciando suas culturas e histórias. Construir um pertencimento histórico requer, em primeiro lugar, tomar conhecimento de suas diversas vertentes, compreendendo esses povos com seus sonhos e ideais, para então criar propósitos conscientes e reivindicar novos valores para gestar a história do futuro. Pela quadrimembração, podemos relacionar a história com o elemento água, que flui e vai moldando uma

paisagem, com o reino vegetal, não enquanto flora, mas enquanto tudo o que brota, desenvolve-se, que tem processos de vida e morte e com o corpo etérico que está responsável, entre outras coisas, por guardar as memórias nossas e de nossos antepassados, estejamos conscientes disso ou não. É uma relação com tudo aquilo que acontece e se molda no decorrer do tempo e que guarda as memórias do ocorrido.

A proposta prática deste módulo da formação foi olhar para o fio histórico, desde a pré-história brasileira até a contemporaneidade e vivenciar mais profundamente algumas passagens dele. Para isso, escolhemos a linguagem do teatro. Fizemos uma seleção de pequenos textos históricos que os alunos, distribuídos em pequenos grupos, discutiram e encenaram pela manhã. À tarde, conduzimos, em uma única encenação, como um mosaico, cenas mescladas com poesias, músicas e imagens projetadas.

O teatro iniciou com a citada profecia guarani do povo dourado, passou pelos pinhais de Dom Diniz¹⁸, pelo encontro de indígenas e portugueses, a extração do pau-brasil, a escravidão (com uma cena marcante do navio negreiro em que todos tiveram que se deitar), a catequese pelos jesuítas, os bandeirantes, a abolição, a ditadura e finalizou com uma cena de comunidade a partir da filosofia bantu. Segue a descrição das cenas que foram trabalhadas pelos alunos e que escolhemos como uma forma de chave para a compreensão da nossa história.

1) Carta Tupinambá: Esta cena se baseou em uma carta, publicada em 1578, pelo francês Jean de Lèry, que relata o questionamento de um ancião Tupinambá do porquê de tanta extração de pau brasil para acumular riquezas para filhos e netos, ao invés de confiar na natureza que sempre daria o suficiente de alimento para a vida de todos (Léry, 1998).

2) O baobá: dramatização de uma cena que nos levou ao continente africano e representou a prática histórica de obrigar os escravizados a darem centenas de voltas em torno de um baobá, pronunciando em voz alta que estavam esquecendo de sua origem, sua família e seu nome.

3) O mármore e a murta: a cena mostrou, a partir de parte do “Sermão

18. Dom Diniz plantou pinhais no século XIII que forneceram, 300 anos mais tarde, a madeira para a construção das naus portuguesas e que foram rumo ao Brasil.

do Espírito Santo”, de Padre Antônio Vieira, a dificuldade dos jesuítas em catequizar os indígenas. Nele, o padre do século XVII compara a catequese ao esculpir uma estátua, usando como metáfora a expressão “O mármore e a murta”. De murta (arbusto ornamental fácil de esculpir, mas que logo volta à forma original selvagem) ele chamou os indígenas, por serem fáceis de catequizar, mas por logo voltarem a praticar seus próprios rituais, ao contrário de outros povos que resistiram muito à conquista pelos cristãos, mas depois mantiveram a crença para sempre (duros como mármore, mas se tornando perfeitos) (Castro, 2017).

4) Camélias¹⁹ e Lei de Terra²⁰: esta cena retratou a época da abolição, tendo, por um lado, as camélias como símbolo da liberdade e, por outro lado, a Lei de Terras de 1850, predestinando os negros libertos a uma sobrevivência miserável e totalmente indigna, sem um mínimo de recurso.

5) Filosofia Bantu: cena que teve por base um texto do filósofo sul africano Mogobe Ramose “A importância vital do Nós” (Ramos, 2010), que descreve a filosofia bantu como princípio da convivência em comunidade, exercitando a preocupação com cuidados mútuos, solidariedade e partilha, homenageando os ancestrais de quem tudo se herdou e considerando os não-nascidos para quem tudo se prepara.

Estávamos conscientes de que muitos momentos e aspectos importantes da história brasileira não foram tocados nesse teatro. Alguns desses momentos, porém, puderam ser citados e tratados também nas palestras. Para nós, da coordenação do curso, foi importante olhar para a dor que grita desta história, mas saber que queremos ir além dela. Quisemos nos aproximar do fato de que a nossa história é um tecido de muitas culturas, com muitas contradições, comportamentos, padrões e qualidades diversas e, principalmente, pontos de vistas diferentes. Buscamos escolher cenas que são chaves também para outras situações e acontecimentos e transmitir a percepção de pertencer a este tecido de muitas maneiras. O depoimento de uma aluna ilustra esse momento:

19. As camélias eram utilizadas como espécie de código de identificação entre os abolicionistas e negros e cultivadas no Quilombo do Leblon.

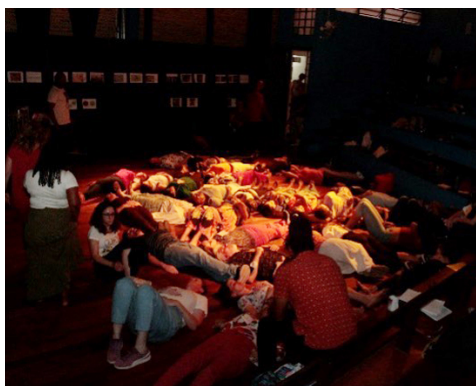
20. Lei de Terras artigo 1o determinou que “Ficam proibidas a aquisição de terras devolutas (terras do Estado) por outro tipo que não seja o de compra”.

Figura 3 - Aula de história: “O baobá”



Fonte: Acervo Monte Azul

Figura 4 - Aula de história: “Navio negreiro”



Fonte: Acervo Monte Azul

A História do Brasil que não contam para nós brasileiros: buscar minha origem e nela buscar novos caminhos de futuro, a importância de ser Brasileira e descendente de indígenas e africanos, de toda riqueza humana que carrego no meu DNA. Cresci querendo ser de outra linhagem porque fui educada a ter vergonha do que foram os meus avós, pais, familiares por eles mesmos. Uma política que desmereceu nossos valores para usar nossa potência humana nos seus próprios interesses de viver em sociedade (A3, 44 anos, pedagoga).

Dessa maneira, percorremos uma trajetória que resgatou o início da pré-história deste país, passou pela história dos encontros — muitas vezes extremamente dramáticos e sofridos —, dos muitos povos no Brasil até a contemporaneidade, que carrega as consequências das dores e potencialidades dessa nação. Compreendemos que pertencer à história não é julgar, mas lançar luz sobre suas partes esquecidas e silenciadas, reconhecê-las como nossas e fazer ativamente e conscientemente parte de sua construção.

3) Pertencer às culturas e religiões do Brasil

Deus está em mim — eu estou em Deus (Rudolf Steiner)

O módulo “Pertencer às culturas e religiões do Brasil” teve a perspectiva de ampliar os olhares para a diversidade de culturas e para as maneiras diversas de ligar-se ao sagrado, com o desejo de que a admiração pela cultura e a religião do outro tomassem o lugar de preconceitos, ainda tão presentes em nossa realidade. Tentamos despertar a compreensão de que as expressões culturais são expressões de alma e a escolha por uma religião é a maneira como esta alma se relaciona com o sublime, buscando e praticando valores dignos em sua vida. Sentir-se pertencente a uma cultura ou a uma religião tem um imenso valor simbólico, podendo afirmar uma pessoa quando aceita pelos outros ou desestabilizar, profundamente, quando menosprezada, desqualificada, silenciada ou até tachada como mau. Relacionamos esse aspecto do pertencimento ao elemento ar que inspiramos, que nos mantém vivos e ao corpo astral (emoções). É o ar que permite as múltiplas cores no céu e são as cores que representam a diversidade de nossos sentimentos.

Iniciamos o nosso mergulho na diversidade das culturas e religiões no Brasil com a afirmação de Rudolf Steiner de que as raças teriam surgido para diferenciar o amor (Steiner, 2007). Ela dialoga belamente com a profecia guarani trabalhada anteriormente. A razão do surgimento de raças e povos tão diversos se daria para explorar os mais diversos aspectos do amor. Observamos o próprio corpo humano que, em suas várias partes (cabeça, tronco e membros), se configura totalmente diverso e tendo funções absolutamente opostas. A cabeça tem sua parte mais física (osso) por fora e a atividade (pensar) ocorre dentro. Nos membros, os ossos são internos e a atividade (todo o fazer que transforma o mundo) é fora. Steiner parte desta observação para afirmar que os corpos físico, etérico, astral e o Eu se localizam na cabeça, de fora para dentro, e nos membros de dentro para fora, completando esta visão com a assim chamada “meditação do ponto e círculo”: um círculo azul com um ponto central amarelo se junta à frase “Deus está em mim” e um círculo amarelo com um ponto central azul à frase “Eu estou em Deus” (Steiner, 2019). Essa imagem nos levou à reflexão de que, antropológicamente, temos duas maneiras opostas de nos relacionar com o sagrado: 1) internamente, de forma mais silenciosa, introspectiva, filosófica, na oração e meditação e 2) pelo movimento, pela dança, pelo êxtase, de forma mais extrovertida. Todo ser humano possui estas duas maneiras opostas, porém há culturas e povos que se identificaram mais com um caminho do que com o outro.

As expressões culturais complementam esses caminhos. Exemplificamos isso na música que se constrói de ritmo, melodia e harmonia. Percebemos o ritmo nitidamente ligado à vontade e a melodia, mais ao pensar. A harmonia une ritmo e melodia e pode ser relacionada com o sentir. Todos os povos usam esses três aspectos da música, porém há povos e tradições que se especializaram extraordinariamente, como os povos tradicionais brasileiros e africanos, nos ritmos percussivos, e a música clássica europeia com o sistema harmônico melódico. A canção popular é um exemplo belo da união entre ritmo, melodia e harmonia. Depois de fazermos alguns exercícios musicais e de movimentos para tornar perceptível essa polaridade e complementariedade, pedimos aos alunos que desenhassem a sua relação com o sagrado, expressões artísticas que observamos juntos em seguida.

Para a tarde, havíamos convidado alguns representantes de diversas religiões e visões espiritualistas de mundo: Umbanda, Candomblé, Catolicismo, Evangelismo (Pentecostal e Neopentecostal), cosmovisão Fulni-ô, Espiritismo e Antroposofia.

Figura 5 - Aula Culturas e Religiões



Fonte: Acervo Monte Azul

Figura 6 - Aula Culturas e Religiões



Fonte: Acervo Monte Azul

Cada aluno pôde escolher uma dessas religiões ou visões — por afinidade ou interesse — para uma conversa de trocas que, em seguida, foi compartilhada em plenária com todos. Segue um pouco desta troca a partir de um depoimento de um aluno:

Destaco com uma importante experiência a ampla discussão sobre a religiosidade, em seus aspectos e compreensão da religião nas diversas culturas. Fiquei muito surpreso pelo

ambiente criado para o diálogo das diferentes crenças, representados por convidados e suas crenças individuais, numa rica abertura para a troca de que há uma dimensão espiritual para o ser humano e isso nos move como uma grande pergunta sobre as tradições e costumes (A4, 39 anos, músico).

A diversidade cultural brasileira esteve presente na decoração em forma de muitas fotos impressas de povos indígenas, povos afro-diaspóricos e povos imigrantes com suas múltiplas misturas e expressões artísticas. Nos intervalos, fomos presenteados com pratos típicos brasileiros. As palestras de domingo e as que aconteceram on-line retomaram, aprofundaram e completaram aspectos das culturas e religiões e suas diversas manifestações populares.

Foram vivências, trocas e reflexões importantes, especialmente acerca da diversidade religiosa, que possibilitaram encantar-se com o outro, aprender a admirar as múltiplas facetas da alma. Os alunos mostraram-se abertos e constataram que ninguém precisa deixar de ter a sua crença para se interessar pela do outro, ou seja, não ter medo da religião alheia. Ficou evidenciado que o mal não está nos princípios de uma ou de outra religião, mas do ser humano que a interpreta e age a favor de suas intenções. Foi possível perceber as duas maneiras polares de o ser humano relacionar-se com o divino: vivenciar Deus em mim ou me perceber em Deus. Encerramos o relato desta etapa com a fala de Tiganá Santana²¹, que transmite, com outras palavras, a mesma sabedoria de Rudolf Steiner, na meditação do ponto e do círculo: “Os cristãos veneram Deus dentro de um templo. Para nós [das religiões de raízes africanas], o templo é o mundo inteiro e todo mundo faz parte deste templo” (Santana, 2020, s.n).

4) Pertencer às diversidades

O mistério do outro me interessa
(Joseph Beuys)

21. Compositor, cantor, instrumentista, poeta, produtor musical, diretor artístico, curador, pesquisador, tradutor professor de Artes da UFBA. É pesquisador da cosmovisão bantu congo e o primeiro brasileiro que compõe em línguas africanas.

O módulo “Pertencer às diversidades” teve como objetivo tratar as diversidades não ligadas às culturas, mas à especificidade, à singularidade de cada individualidade. Quisemos olhar para cada ser humano como um mistério próprio e único, com seus dramas, alegrias, tristezas, habilidades e dificuldades e incluindo as questões de gênero, raciais, deficiências, realidade econômica e idade, entre outros. O tema central foi pertencer a si mesmo, à sua biografia e o potencial de reconhecer-se a partir do outro. Relacionamos esta esfera do pertencimento com o elemento fogo, representando a nossa chama interior, a nossa essência, o nosso Eu; aquilo que está em eterna busca e recriação de si mesmo.

A vivência central deste módulo foi uma dinâmica em duplas: um deveria contar ao outro algum acontecimento importante de sua vida e, em seguida, pintar com tinta aquarela e, de maneira livre, a história do outro. Depois, sobre as pinturas secas, projetamos a sombra da cabeça em perfil de cada um. Esta foi delineada a lápis e trabalhada artisticamente a gosto e inspiração do autor de cada pintura. O resultado foi uma exposição da diversidade do nosso grupo (em histórias de vida e perfis), representado pelo olhar do outro. Uma aluna relata sobre a importância da vivência deste dia:

Cada vez mais tenho aprendido a olhar cada situação por meio de novos pontos de vista, principalmente no que diz respeito à biografia do outro. Produzir uma arte em aquarela após ouvir fragmentos da vida de uma colega, a qual sua biografia me era desconhecida e em seguida partilhar com ela momentos importantes por mim vividos foi para mim uma das atividades que mais amei! Muito forte e impactante. Ao me libertar de opiniões preconcebidas, causou empatia e admiração pelo outro em mim, dissipando assim o véu do julgamento (A5, 52 anos, pedagoga).

Aconteceram encontros importantes entre os alunos, que colocaram as suas próprias vidas no centro da atenção. Em uma reflexão coletiva, tornou-se claro que todos nós somos parte de contextos muito complexos, muitas vezes traumáticos e que nos colocam em lugar de impotência. Concluímos que é por isso que realizamos e participamos deste curso para educadores sociais, buscando novas respostas e suporte para a transformação no social.

Figura 7 - Atividade em aquarela, pintando a história do outro



Fonte: Acervo Monte Azul

Figura 8 - Exposição das pinturas com os perfis



Fonte: Acervo Monte Azul

Palavras finais para novos começos

Este artigo teve como objetivo apresentar um relato de experiência, tratando a temática Pertencimento, no curso de Pós-graduação em Educação Comunitária: Mainumby, desenvolvido pela Monte Azul em 2024.

Depoimentos de alunos confirmam que a metodologia vivencial e dialógica praticada neste curso consegue não somente transmitir um conteúdo intelectualmente, mas tocar os alunos, provocando envolvimento, identificação e mudanças em suas práticas da vida. “As vivências conversam diretamente com as nossas emoções e ajudam a elaborar o conhecimento, tornam as teorias mais próximas

à nossa vida” (A6, 51 anos, pedagoga). Outros depoimentos confirmam que a metodologia estimula o senso crítico e reformula crenças que antes eram consideradas como verdades absolutas. O importante não foi chegar a conclusões definitivas, mas abrir-se e perceber-se em movimento, cada um à sua maneira. Outro depoimento de uma aluna resume esse impacto:

Através das práticas vivenciadas durante as aulas, revisei minhas memórias, minha ancestralidade, consegui valorizar minha trajetória, a história de vida de minha família e dos que vieram antes. Mudei meu olhar em relação ao que vivo, ao local onde moro, às comunidades e pessoas que ali estão, consegui ter um olhar bonito com relação às religiões, à ligação entre todas, o quanto isto está enraizado em mim, agora consigo pertencer e ser! (A7, 39 anos, pedagoga).

Assim, podemos afirmar que esta metodologia é uma maneira legítima de trabalhar em formação de adultos, pois amplia as percepções para as realidades, convida a uma construção e reconstrução do conhecimento mais autônomas e estimula a ter relações mais implicadas com as comunidades em que cada um vive ou trabalha.

Pertencer ao Brasil requer olhar para a sua história, que, em seus múltiplos aspectos, criou as condições das realidades e problemáticas geopolíticas, sociais e culturais. Algumas reflexões acerca das cenas trabalhadas no módulo de história podem servir de síntese das constatações teóricas que alcançamos neste semestre. Em relação ao pertencimento à geografia, a carta Tupinambá pode ser vista como uma anti-imagem da relação respeitosa com a terra e da distribuição fraterna e consciente dos recursos naturais; a lei de terra no contexto da abolição mostra uma anti-imagem daquilo que historicamente poderia ter sido minimamente recompensado relativo às injustiças cometidas com o povo negro; o sermão jesuítico que usa a imagem do mármore e da murta, considerando que uma única verdade é uma anti-imagem da liberdade de escolha no âmbito cultural e religioso; e a cena do baobá representa uma anti-imagem do reconhecimento das individualidades em suas diversidades. A partir desta cena do baobá, podemos refletir que, hoje em dia, perdemos — de certa maneira — todos nós a conexão com a nossa origem, sabemos pouco da nossa história, sabemos pouco quem de

fato somos. Estamos todos – em maior ou menor grau – tentando (re)conquistar a nossa identidade, o nosso lugar autônomo e ao mesmo tempo interdependente na construção da arquitetura deste mundo. Isso é um processo individual e ao mesmo tempo coletivo, pois as opiniões e ações de cada indivíduo têm reflexos na comunidade. Quando esta busca visa romper conscientemente com as relações culturais e historicamente construídas de poder e dominação, podemos contribuir na construção de uma sociedade com liberdade no âmbito cultural e espiritual, com igualdade e justiça verdadeira perante as leis e com solidariedade na distribuição de bens e na relação com a terra. Rudolf Steiner desenvolveu esses princípios na sua *Trimembração do Organismo Social* (Steiner, 2018). A filosofia bantu congo, representada na última cena do teatro, defende princípios muito parecidos e pode oferecer preciosas contribuições para a construção do nosso “povo em fazimento” (Ribeiro, 2007). Dessa maneira, podemos concluir que trabalhar o tema Pertencimento é uma peça fundamental no empoderamento de cada indivíduo — sendo este um educador ou um aluno atendido —, além de ser também um empoderamento para a convivência em comunidades, oferecendo ferramentas para a construção de uma sociedade mais pacífica e harmoniosa.

Finalizamos aqui este texto, que não pretende ser conclusivo, mas, sim, abrir as portas para futuros debates sobre o pertencimento e sobre a busca por um mundo mais humanizado e pertencente.

Referências

ALVES, C. R.; ALVES, Márcia Brito Nery. Identidade e pertencimento: reflexões sobre os processos culturais na modernidade. In: *IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 5., 2010, Laranjeiras. Anais [...]. Laranjeiras: UFS, 2010. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10312/6/5.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BARRETO, João Paulo Lima. Somos produtores de conhecimento. Boletim evidências, Rio de Janeiro, n. 12, p. 17-22, set./dez. 2022. *Integrando Saberes*. Disponível em: <https://observapics.fiocruz.br/wp-content/uploads/2023/03/Boletim-Evidencias-12-ObservaPICS.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BISPO, Nêgo. Começo, meio e fim. *Revista Revestres*, Teresina, n. 51, fev. 2024. Disponível em: <https://revistarevestres.com.br/entrevista/comeco-meio-e-comeco/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BORGES, Luiz Carlos. Os Guarani Mbyá e a categoria tempo. *Revista Tellus*, Campo Grande, v. 2, n. 2, p. 105-122, abr. 2002. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/14/24>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Ubu, 2017.

COUTO, Mia. Citação. Disponível em: <https://www.citador.pt/frases/essa-habilidade-em-produzir-diversidade-esse-e-o-mia-couto-24184>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CRAEMER, Ute. *Favela-Monte Azul*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1987.

ROSA, Miriam Debieux. O que é o sentimento de pertencimento? *Jornal da USP*, São Paulo, abr. 2023. Disponível em: O que é o sentimento de pertencimento? – *Jornal da USP*. Acesso em: 22 ago. 2024.

FU-KIAU, Kimbwandende kia Bunseki. *African cosmology of the bantu-kongo: principles of life and living*. 2. ed. Nova Iorque: Athelia Henrietta Press, 2001.

HOUTEN, Coenraad van. *Erwachsenenbildung als eillenserweckung*. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben, 2012.

JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos*. São Paulo: Edições Peirópolis, 2020.

JECUPÉ, Kaka Werá. *A voz do trovão*. São Paulo: Edições Arapoty, 2013.

KRENAK, Ailton. *Pisar suavemente sobre a terra rumo a uma pedagogia da coexistência*. Teresina: Instituto Ubíqua, 2022. 1 vídeo (31 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OJTzYfzvN8>. Acesso em: 22 ago. 2024.

LERY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. São Paulo: Conselho Regional da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, 1998. (Documentos históricos, 10). Ebook. Disponível em: https://www.rbma.org.br/rbma/pdf/Caderno_10.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

LESTINGE, Sandra Regina. *Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento*. 2004. Tese (Doutorado em Recursos Florestais) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11150/tde-03022005-155740/publico/sandra.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MATHIAS, Dionei. *Pertencimento: discussão teórica*. ALEA, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 166-187, jan./ abr. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/5j8SHLFb5zy-65tR5s5fjpSy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2024.

RAMOSE, M. B. A importância vital do “Nós”. *Revista do Instituto Humanitas*: Rio Grande do Sul, v. 10, n. 353, dez. 2010. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3688-mogobe-ramose>. Acesso em: 22 ago. 2024.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROTERMUND, Susanne. Associação Comunitária Monte Azul: relatos em tempos de pandemia. *Revista Jataí*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 205-224, 2020. Disponível em: https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2022/07/Revista_Jatai_V2.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

SANTANA, Tiganá. A cosmovisão dos Bantu-Kongo. [S.l.]: *Confluências Afro-Indígenas*, 2020. 1 vídeo (2:39 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1Sk0h7Ru-Tvs>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SANTOS, Débora Gisele Graúdo; GUIMARÃES, Mauro. *Pertencimento*: um elo conectivo entre o ser humano, a sociedade e a natureza. Remea, Rio Grande do Sul, v. 37, n. 3, p. 208-223, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/10918/7695>. Acesso em: 22 ago. 2024.

STEINER, R. *A ciência oculta*. 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 2006.

STEINER, R. *Os pontos centrais da questão social*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2018.

STEINER, Rudolf. *Curso de pedagogia curativa*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2019.

STEINER, Rudolf. *O evangelho segundo João*. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.

STEINER, Rudolf. *Teosofia*. São Paulo: Antroposófica, 2004.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dayse Cristina Araújo da Cruz¹

1. Pedagoga e mestra em Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua na Educação Básica e possui título de Especialista em Educação Infantil Waldorf pela Faculdade Rudolf Steiner. Leciona disciplinas da área de Educação Infantil no curso de graduação em Pedagogia da mesma instituição e participa de atividades de pesquisa e extensão.

RESUMO

Nesta pesquisa, buscamos estabelecer uma compreensão sobre o papel do brincar na Educação Infantil, partindo do ponto de vista das políticas públicas, sobretudo da Base Nacional Comum Curricular (2018), que identifica como um de seus pilares a brincadeira, abordamos perspectivas metodológicas que o consideram como linguagem e forma de construção da subjetividade na primeira infância. O tema nasceu na pandemia do Coronavírus, com reflexões sobre os modos por meio dos quais o âmbito da linguagem se desenvolveu no contexto da Educação Infantil, diante de limitações e exigências sanitárias. Um breve olhar para os documentos oficiais, que orientavam a frequência e a permanência nos estabelecimentos de ensino, permite vislumbrar os impactos que esse período gerou no brincar. Partimos de uma abordagem qualitativa (Ludkë; André, 1986) para a realização de uma revisão da bibliografia pertinente e destacamos o papel do brincar em abordagens que consideram as diferentes linguagens da criança (Gandini; Edwards; Forman, 2018). Ao estabelecermos diálogos entre esses pontos de vista, podemos refletir sobre a importância dessa atividade para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Este se constitui como forma de expressão da individualidade, visto que, como no caso do faz de conta, a criança não só imita, mas também interpreta o que percebe em seu entorno (Corsaro, 2002). Com isso, ressaltamos a relevância do brincar livre com base na concepção de caminho em direção à liberdade proposto por Steiner (1988).

Palavras-chave: Educação Infantil; linguagem; liberdade; brincar.

ABSTRACT

In this research, we seek to establish an understanding of the role of playing in Early Childhood Education, starting from the perspectives of public policies, especially the National Common Curricular Base (BNCC), which identifies play as one of its pillars. We address methodological perspectives that consider it as a language and way of constructing subjectivity in early childhood. The theme emerged during the Coronavirus pandemic, with reflections on the ways in which language could be developed in the context of Early Childhood Education, in the face of limitations and health requirements. A brief look at the official documents, which guided attendance and permanence in educational establishments, allows us to see how much play was compromised during this period. We adopted a qualitative approach (Ludkë; André, 1986) to carry out a review of the relevant bibliography and highlighted the role of playing in approaches that consider the child's different languages (Gandini, 2016). By establishing dialogues between these points of view, we can reflect on the importance of playing for a child's development in the first seven years of life. This constitutes a form of expression of individuality, as in the case of make-believe, the child not only imitates but also interprets what he perceives in his surroundings (Corsaro, 2002). With this, we highlight the relevance of free play based on the conception of the path towards freedom proposed by Steiner (1988).

Keywords: Early Childhood Education; language; freedom; play.

Introdução

O interesse por este tema nasce diante da percepção das mudanças em relação às formas de atuação pedagógica no âmbito da Educação Infantil, após o início da pandemia da COVID-19. Esse fenômeno, que impôs o isolamento e o distanciamento social, alterou as formas de interação entre adultos e crianças e entre as próprias crianças em relação ao contexto educacional.

O retorno gradativo ao ambiente escolar demandou uma reorganização do tempo e do espaço, além de certa flexibilidade por parte do corpo docente, que se dedicou a proporcionar apoio pedagógico às crianças e às famílias neste contexto atípico. Esse fato pode ser constatado por meio da observação das relações interdiscursivas estabelecidas de maneira produtiva nesse período, considerando os âmbitos pedagógico, médico-sanitário e oficial-legal.

Por exemplo, na segunda versão do Protocolo de volta às aulas da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, publicada em 2021, que serviu para nortear as ações nas escolas no retorno das crianças, podemos verificar o quanto as regulamentações produzidas nesse contexto alteraram a prática pedagógica, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento psicomotor infantil, a fim de evitar a propagação do vírus. O documento aborda a regra do distanciamento físico como uma medida importante de segurança.

A distância entre as crianças deveria ser de 1m em todos os espaços e contextos escolares. Há o reconhecimento do desafio com relação ao cumprimento dessa medida de segurança em classes de crianças pequenas: “Os regulamentos de saúde insistem na necessidade de impor essa distância mínima, levando em consideração a dificuldade que isso pode representar, especialmente, para as classes de crianças menores de 3 anos e 11 meses” (SME, 2021, p. 20).

É recomendado, no documento, o uso individual de equipamentos de proteção e ressaltada a obrigatoriedade do uso de máscaras pelos colaboradores. Para crianças, indica o uso a partir dos 2 anos, de acordo com as orientações da COVISA (Coordenaria de Vigilância em Saúde). Entretanto, o documento indica que, em suas unidades, seja adotado uso a partir dos 4 anos “considerando a segurança das crianças pequenas” (SME, 2021, p. 20).

Com tantas restrições que, evidentemente, foram se atenuando com o

passar do tempo, as crianças pequenas, neste período, sofreram grande limitação em termos de tempo e espaço, relação e troca, de expressão da oralidade (as máscaras representavam um desafio para a comunicação), experiências sensório-motoras e do desenvolvimento amplo de suas linguagens.

Os encontros, antes presenciais, passaram a ocorrer via telas ou rapidamente em uma espécie de *drive-thru*, no qual educadores entregavam às famílias materiais para o desenvolvimento de propostas pedagógicas, uma tentativa de chegar até as crianças e bebês que, repentinamente, perderam o contato próximo e direto com educadores e pares.

A escola, de modo geral, buscou estar mais próxima possível da família. Embora sugeridas, cantadas e contadas, as músicas, histórias e brincadeiras não necessariamente chegaram a todas as crianças. A pandemia impactou também as famílias que se dividiam entre o trabalho, afazeres domésticos e as tentativas de colocar em prática as propostas que professores e professoras produziam e adaptavam como forma de continuidade do trabalho pedagógico.

Assim, percebemos a importância de resgatarmos o percurso histórico de constituição da Educação Infantil, como forma de retomar o que foi conquistado, em termos de concepções de educação, até a pandemia da COVID-19. Lançando luz sobre essas construções sociais, visamos nos reaproximar das práticas pedagógicas pautadas na interação, no brincar e no desenvolvimento das diversas linguagens da criança.

A partir dessas reflexões, julgamos relevante destacarmos diferentes abordagens pedagógicas que consideram o brincar do ponto de vista da linguagem e expressão da individualidade. Desse modo, buscamos evidenciar elementos essenciais que fundamentam as concepções de brincar na primeira infância, representadas pelo discurso científico-pedagógico que sustenta a Pedagogia Waldorf, a abordagem Pikler e Reggio Emilia, por exemplo.

Para o cumprimento desses objetivos, realizamos uma revisão da bibliografia base que orienta as questões aqui discutidas. Com intuito de construirmos uma compreensão sobre os fundamentos pedagógicos que sustentam atualmente as práticas na Educação Infantil, em nível de sistema de ensino, enfocamos o aspecto do brincar e sua relação com o desenvolvimento das diferentes linguagens na primeira infância.

Segundo Lüdke e André (1986, p.15), o método qualitativo etnográfico se dá quando “o pesquisador desenvolve sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta”. Dessa maneira, caracterizamos uma problemática, circunscrita em um determinado tempo-espaço e realizamos um recorte teórico para apreensão de dados significativos para a compreensão do fenômeno. No terceiro estágio, evidenciamos, assim, as descobertas advindas da interação desses dados com a realidade.

A fenomenologia goetheana pressupõe, neste sentido, uma transformação ou metamorfose durante o processo de pesquisa, na medida em que se propõe a uma ampliação da abordagem epistemológica para o âmbito antropológico, psicológico, cultural, social, histórico, educacional e espiritual.

Lançando um olhar sócio-histórico sobre a temática em questão, debruçamo-nos sobre concepções presentes em políticas públicas brasileiras, buscando compreender os modos por meio dos quais documentos como a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, concebem o trabalho pedagógico e sua relação com o brincar/linguagem como forma de expressão da subjetividade e aprendizado nos primeiros anos da criança.

Nosso intuito consiste, desse modo, em discutirmos pontos de apoio para a reflexão sobre as possibilidades do brincar, partindo do pressuposto de que este, sobretudo quando livre, se constitui como linguagem e forma privilegiada de aprendizagem na primeira infância.

O olhar ampliado para o brincar representaria o resgate de uma “memória”, pautada no reconhecimento da necessidade de se oferecer uma multiplicidade de experiências sensório-motoras para o desenvolvimento infantil. A partir da construção de uma compreensão ampliada da natureza humana, buscaremos reavivar as conquistas, em termos conceituais e práticos, que compõem a história da Educação Infantil.

A seguir, apresentamos considerações acerca do desenvolvimento na primeira infância e sua relação com o brincar a partir das concepções de Emmi Pikler, Rudolf Steiner e Loris Malaguzzi. Discutimos a relevância da construção de uma cultura lúdica (Brougère, 2013) a partir da perspectiva das diferentes linguagens utilizadas pela criança, como propõe a abordagem Reggio Emilia, a fim de situarmos o papel social do brincar na e para a educação.

O aprofundamento nessas concepções permitiu, assim, observarmos o contexto brasileiro de Educação Infantil sob o prisma das políticas públicas e vislumbrarmos os efeitos produzidos sobre o desenvolvimento de crianças que frequentavam creches e pré-escolas quando a pandemia se instaurou. Finalmente, destacamos a especificidade do brincar livre na Educação Infantil como forma de desenvolvimento e expressão nos primeiros anos, ressaltando sua importância para o desenvolvimento integral na primeira etapa da Educação Básica.

1. Breve olhar para a história da Educação Infantil

Em 1873, na Alemanha, foi criado o Jardim de Infância que atendia as crianças de 3 a 6 anos, criado por Friedrich Froëbel. A educação era baseada na ação, no jogo e no trabalho. No início do século XX, Margaret Macmillan, na Inglaterra, cria a escola maternal que atende crianças de 3 a 4 anos com o objetivo de desenvolver habilidades, como o cuidado do corpo, das plantas e dos animais.

No mesmo período, na Itália, Maria Montessori criou a casa Dei bambini, casa das crianças, onde enfatizavam a educação sensorial. Visava ao desenvolvimento das crianças pequenas a partir da concepção de educação como autoatividade e autodisciplina, independência e autodeterminação. Em 1844, em Paris, surge a primeira creche com a finalidade de atender as mães trabalhadoras.

No final do século XIX, surgiu o movimento das escolas novas, resultado das transformações sociais ocorridas na Europa. O “jardim de infância”, uma dessas novidades, foi bem aceito por alguns setores sociais. Em 1875, no Rio de Janeiro e, em 1877, em São Paulo, surgiram os primeiros jardins de infância como uma programação pedagógica inspirada em Froëbel.

Em 1882, Rui Barbosa apresentou um projeto de reforma da instrução do país, pois considerava o Jardim de Infância a primeira etapa do ensino primário. A Proclamação da República, ocorrida em 1889, movimentou outros ideais no âmbito social. No mesmo ano, foi fundado o instituto de proteção e assistência à infância por particulares, o que precedeu a criação do departamento da criança, em 1919, na iniciativa do governo frente à preocupação com a saúde pública. Em 1908, surgiu a primeira escola de educação infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro Jardim de Infância municipal do Rio de Janeiro.

No início do século XX, com a industrialização e a urbanização, houve necessidade de cuidadores de crianças, tendo em vista a participação das mulheres nessas atividades. Elas que foram consideradas as principais cuidadoras, necessitavam terceirizar esse cuidado e algumas mulheres, conhecidas como “criadeiras”, assumiram esse papel. Nessa época, tornou-se acentuado o índice de mortalidade infantil, em função da precariedade de condições de higiene e tratamento das crianças nesses locais.

Em 1923, surgiu a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, oferecendo garantia de creches e salas de amamentação próximas ao trabalho. A década de 40 foi de grande importância para o movimento de constituição da Educação Infantil no Brasil, pois houve significativo investimento governamental para as áreas de saúde, previdência e assistência social.

Na década de 50, a maioria das creches eram de responsabilidade de iniciativas filantrópicas e principalmente religiosas. As creches possuíam caráter assistencial. Em 1953, o Departamento Nacional da Criança passou a integrar o Ministério da Saúde e, em 1970, foi substituído pela coordenação de proteção maternal infantil.

Na segunda metade do século XX, a demanda de mão de obra feminina continuava crescendo e as creches eram cada vez mais procuradas. Em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei número 4.024/61, que aborda a perspectiva oriunda da criação dos jardins de infância e sua inclusão no sistema de ensino.

Surgem, então, na década de 60, os discursos pedagógicos baseados na teoria de privação cultural. Sua solução seria uma educação compensatória, na qual havia uma discrepância cultural e econômica e era esperado que a escola suprisse essa mudança social no país.

Na década de 70, muito se discutiu sobre a educação e o atendimento infantil, emergindo discursos baseados em estudos médicos e psicológicos em defesa de um padrão educacional que observasse os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança. Diversos debates sobre o atendimento assistencialista em contrapartida ao educativo levam o Ministério da Cultura a criar o serviço de Educação Pré-escolar.

Em 1977, surge o projeto Casulo, com intuito de possibilitar à mãe a par-

ticipação no mercado de trabalho. Era previsto o atendimento durante 4 a 8 horas de, aproximadamente, 300 mil crianças; em 1983, esse número sobe para 600 mil. A pressão dos movimentos feministas e sociais vislumbraram o reconhecimento da educação em creches e na pré-escola como direito da criança e um dever do Estado, conforme a Constituição de 1988, artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]”.

Até a década de 80, o atendimento à primeira infância não pertencia à educação formal, neste sentido, observamos que as lutas sociais foram fundamentais para a constituição da Educação Infantil no Brasil como um direito (Kramer, 1992; Bicas; Freitas, 2009). Em 1990, houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, representando mais um passo na direção da consolidação da Educação Infantil no país. Finalmente, em 1996, com a aprovação da LDB, Lei 9.934/96, a Educação Infantil é declarada como etapa inicial da educação básica.

Em vista desse percurso não linear da formação da identidade da educação na primeira infância, nos questionamos sobre quais são, então, as especificidades pedagógicas da Educação Infantil no Brasil? O olhar para essa etapa é fundamentado em quais bases teóricas e metodológicas? A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como um documento essencial na história da Educação Infantil brasileira, situa o brincar em que posição diante do desenvolvimento infantil?

Para aprofundarmos essas reflexões, antes mesmo de chegarmos à Base propriamente dita, discorreremos acerca de algumas concepções sobre o desenvolvimento psicomotor infantil, a fim de nos cercarmos de parâmetros teórico-metodológicos para a compreensão do documento.

2. O desenvolvimento na primeira infância

Teriam, porventura, aquelas crianças, penetrado em seu ciclo orbital, como ocorre com as estrelas que seguem incansavelmente suas trajetórias, sem se afastarem de sua ordem, continuando a brilhar por toda a eternidade? A Bíblia a elas se refere numa linguagem que se aplica a tais manifestações infantis: “Às estrelas, chamadas, responderam: ‘Aqui estamos’. E brilharam alegremente” (Montessori, 1989).

Emmi Pikler sistematizou alguns princípios básicos da educação desde os primeiros meses de vida, como a atividade autônoma do bebê e a importância de uma relação afetiva privilegiada (Falk, 2016). Com base nessa abordagem de desenvolvimento, podemos destacar algumas concepções que fundamentam a prática pedagógica com bebês e crianças pequenas, dentre elas, o movimento livre, a atividade iniciada pela criança e de exploração, que se relacionam intimamente com o brincar.

O adulto, nesta perspectiva, deveria auxiliar a criança a tomar consciência de si e do entorno, tendo por base um bom estado de saúde. A ele caberia, desse modo, a adaptação do espaço e a oferta de uma diversidade material que acompanhasse os estágios de desenvolvimento da criança. Outra atribuição destacada consiste no exercício da linguagem durante as interações com a criança, a fim de contextualizá-la sobre as situações vivenciadas e incrementar seu repertório linguístico.

O respeito pelo ritmo individual das aquisições motoras, para a estudiosa, é fundamental para o desenvolvimento saudável desde os primeiros meses de vida. Assim, a criança construiria gradativamente sua autonomia, bem como um sistema de valores com a apropriação das regras sociais. Essa internalização se daria a partir de três processos básicos: imitação, assimilação e identificação.

Montessori (1989, p.136) afirmava, com relação ao desenvolvimento, que “[...] cada minuto que passa é precioso, pois representa a passagem de um grau inferior a um superior. Com efeito, a criança cresce continuamente, e tudo que se refere aos meios de desenvolvimento lhe é fascinante e a torna indiferente à atividade ociosa.”

De acordo com Falk (2016), para Pikler, na atividade autônoma, os esforços internos são regulados pela própria criança; ela aprende a aprender, ou seja, adquire competência. Ao internalizar os estímulos que recebe do entorno, a criança interpreta e transforma em conhecimento sobre o mundo as suas percepções sensoriais. Para tanto, é preciso oferecer um ambiente preparado, confiar nas capacidades infantis, valorizar a atividade iniciada pela criança e a sua cooperação durante os cuidados, além de atentar à linguagem corporal diante dela.

De acordo com a visão antropológica de Rudolf Steiner (2014), nos três primeiros anos de vida, a criança desenvolve três capacidades básicas: andar, fa-

lar e pensar. Considerando a criança no primeiro setênio¹ como ser sensorial, ou seja, que não apenas se relaciona com o mundo por meio dos sentidos, mas ela própria se constitui como órgão sensório, precisamos compreender que as impressões externas atuam em todo seu organismo. Desse modo, o que atua no exterior, também ocorre internamente. Essa reprodução se dá pelos mecanismos da imitação.

Para Steiner (2014, p.13), “aprender a andar significa encontrar as direções espaciais do mundo e nelas engajar o próprio organismo”. Ao conquistar uma posição de equilíbrio no espaço, alcançando a postura ereta, a criança supera a força da gravidade e seu organismo como um todo pode orientar-se no mundo com mais autonomia. Assim, ela pode adquirir e lapidar sua fala, posteriormente, a partir do desenvolvimento motor.

Ora, a criança também aprende a falar primeiramente através de todo seu organismo. Considerando o assunto dessa forma, temos em primeiro lugar a movimentação exterior, a movimentação das pernas, que provoca o forte contorno; o articular dos braços e das mãos, que produz a flexão, a plasticidade das palavras (Steiner, 2014, p. 17).

Podemos perceber a íntima relação estabelecida entre o movimento e o desenvolvimento na primeira infância na perspectiva da Antroposofia e, conseqüentemente, da Pedagogia Waldorf. Nesse sentido, podemos considerar o brincar como atividade privilegiada. A criança, dessa maneira, mobiliza seus esforços internos para se constituir e ancorar-se no mundo. Aquilo que a permeia, no primeiro setênio, conflui para plasmar, ou seja, formar seus órgãos, o que influencia a formação da estrutura física da criança e pode afetar o decorrer de sua biografia.

Desde seu nascimento, o ser humano necessita do sentimento de segurança que lhe permita explorar e conhecer o mundo; isto geraria, na perspectiva pikleriana, um estado afetivo gratificante, pois “o bebê, em condições adequadas, ocupado com si mesmo, com suas mãos, seus movimentos, seu ambiente,

1. Período compreendido entre o nascimento e os sete anos.

varia continuamente as formas da sua atividade” (Falk, 2016, p. 56). A criança, então, pode desenvolver-se movimentando-se e brincando livremente.

Com base nesses princípios, podemos nos perguntar sobre o papel dos educadores diante da tarefa de educar a criança “em liberdade”. Abaixo, discutiremos a relevância da prática da autoeducação como um caminho para sua compreensão.

3.O papel da autoeducação

Ao compreender a Educação como prática curativa, Steiner (2005, p.57) fala da necessidade que se coloca diante do educador, que deve “[...] ter paciência com a própria autoeducação, com o despertar do que realmente pode germinar e crescer dentro da alma.” Este trabalho de autodesenvolvimento permitiria ao professor adentrar a alma das crianças, conhecendo-as profundamente.

Essa educação, segundo Bach (2013, p. 152), é compreendida “[...] como um processo que instaura um exercício de superação da separação entre o eu e o mundo, entre espírito e natureza, não só uma transformação da relação do sujeito com o meio ambiente, mas também consigo mesmo e com os outros (sociedade)”.

Assim, a criança atuaria neste mecanismo e sua educação deveria considerar as três dimensões que a constituem, a saber, corpo, alma e espírito², além de atuar, não somente sobre o intelecto, mas sobre a dimensão do sentir e do querer³. O educador necessitaria, desse modo, autoeducar-se constantemente, a fim de propiciar o desenvolvimento integral do indivíduo.

Steiner (2006, p. 120) considera que o trabalho do educador deve ser o de reconhecer e compreender a essência da natureza humana e, imbuído deste sentimento, apresentar-se diante da individualidade da criança e educá-la “de alma para alma”. De acordo com Bach Jr.,

2. Dimensões constituintes da natureza humana. Sobre esse tema, recomendamos a leitura de *O desenvolvimento Saudável do Ser Humano*, de Steiner, sobretudo da sétima conferência, proferida em Dornach, em 1921.

3. Trimembração das capacidades humanas, segundo Rudolf Steiner.

A reunificação do eu⁴ com o mundo (natureza, os outros, a sociedade, as futuras gerações, o cosmo) é o estabelecimento de um comprometimento. A educação sob a abordagem fenomenológica é realização de compromisso e manifestação do sentido do compromisso (Bach Jr., 2013, p. 152).

Nesse sentido, propõe-se uma relação ampliada com a natureza a partir da vontade individual. De acordo com Steiner (2006, p. 116) “[...] o principal objetivo da vida terrena é desenvolver o impulso da liberdade”. Assim, a questão central para o educador do primeiro setênio seria como comportar-se diante da criança para que, mais tarde, ela possa desenvolver, de maneira plena, sua consciência de liberdade.

Outras abordagens, no tocante à prática docente, corroboram com essa visão steineriana. Segundo Zeichner (1993), a prática reflexiva permite ao educador replanejar suas ações e buscar outras abordagens, a fim de promover o desenvolvimento infantil. Essa prática reposicionaria o professor diante de sua tarefa de educar, implicando-o de modo ativo no processo educacional, tornando-o um professor-pesquisador. O processo de aprender a ensinar, dessa maneira, prolonga-se por toda a vida.

Ao encontro dessa visão de formação continuada e protagonista do professor na prática reflexiva, na Pedagogia Waldorf, o educador trabalha sua autoeducação. Baseia-se na compreensão antropológica da criança acrescida do aspecto anímico⁵ e espiritual do desenvolvimento humano. Steiner (2006, p.119) afirma que a alma da criança, até os sete anos de idade, atuaria na formação plástica de seus órgãos internos.

O objetivo da Educação, na perspectiva de Vitor Paro (1998), seria o de formar indivíduos capazes de “viver bem”. A Educação tem, desse modo, uma tarefa mais ampla do que a simples formação para o trabalho, mas constitui-se uma forma dialógica de relação que permite a compreensão, tanto do educando, quanto do educador, como sujeitos históricos, que constroem cultura.

4. Na perspectiva da quadrimembração desenvolvida por Steiner, o ser humano seria constituído por quatro “corpos”, a saber: físico, etérico ou vital, anímico ou astral e o corpo do eu.

5. Relativo à alma ou corpo astral.

Segundo o autor, a educação produz efeitos no indivíduo que se estendem, muitas vezes, ao longo de toda sua vida. A abordagem antropológica indica que tudo aquilo que a criança vivencia no primeiro setênio lhe chega como impressões recebidas por meio de seus sentidos. Assim, as experiências, em última instância, influenciam a formação do corpo, tanto no âmbito físico, quanto no anímico-espiritual. Desse modo, podemos compreender que

Amor no aprendizado do andar, veracidade no aprendizado da fala, clareza e determinação durante o aprendizado do pensar transformam-se, nessa fase da infância, em organização física. Os vasos e órgãos se estruturam da mesma forma como, no meio ambiente, se desenvolvem o amor, a veracidade e a clareza (Steiner, 2014, p. 19).

Assim, o educador poderia direcionar a atenção para a natureza individual de cada criança e teria mais condições de desenvolver práticas salutares ao seu crescimento e amadurecimento. Considerando os processos educativos desse modo, compreendemos que

Se os fins humanos (sociais) da educação se relacionam com a liberdade, então é necessário que se providenciem as condições para que aqueles cujos interesses a escola devem atender participem democraticamente da tomada de decisões que dizem respeito aos destinos da escola e a sua administração (Paro, 1998, p.6).

Paro (1998, p. 07) afirma que se o princípio básico da administração é a coerência entre meios e fins, em relação a uma educação emancipadora, “não é possível que os meios utilizados sejam transpostos (ou inseridos) acriticamente para a escola, sem comprometer irremediavelmente os fins humanos que aí se buscam”. É preciso, segundo o autor, que a instituição escolar ofereça às famílias e comunidade “[...] ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma, de participação na vida da escola” (Paro, 1998, p.7).

Desse modo, podemos abordar esses processos de forma mais abrangente, como fenômeno social. Nessa perspectiva, a escola precisa estar vinculada com o entorno e destaca-se a necessidade de tecer relações com a família e a co-

munidade, estabelecendo parcerias e conferindo sentido às práticas para e com os educandos, pois, como ressalta Letícia Nascimento (2011), desde muito jovens, eles atuam no âmbito social e constroem cultura.

Diante dos pontos acima destacados, julgamos relevante apresentarmos a concepção de cultura que norteou a produção deste artigo. Dessa forma, discutiremos abaixo o conceito de cultura lúdica, enfocando o brincar interpretativo como uma de suas expressões na primeira infância.

4. Brincar e interagir

A Educação Infantil, no prisma das políticas públicas brasileiras, é compreendida como primeira etapa da Educação Básica, constituindo-se como situação estruturada de socialização. De acordo com o texto da BNCC, as interações e a brincadeira configuram eixos que estruturam a prática pedagógica. Desse modo, compreende-se que a criança constrói aprendizado a partir da interação com o meio físico e social.

Nesse contexto, o papel do professor consiste na organização de práticas, espaços e tempos e na mediação entre criança e mundo. Segundo o documento, o educador deve garantir a pluralidade de contextos que possibilitem o desenvolvimento infantil. A criança é, então, concebida como um ator social, sujeito de direitos e que constrói cultura, formando sua identidade a partir das relações estabelecidas em seu cotidiano.

Desses pontos, gostaríamos de destacar o brincar na perspectiva da construção de cultura. Para aproximarmos-nos dessa concepção, é preciso considerar o funcionamento desse processo. Para tanto, nos deteremos, a seguir, em uma breve explanação sobre a cultura lúdica no contexto da Educação Infantil.

5. A cultura lúdica

A cultura lúdica é discutida por autores como Kishimoto (1998), Corsaro (2002) e Brougère (1998). Em *A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças*, Corsaro defende a socialização como um processo reprodutivo-interpretativo em relação à cultura adulta. Neste sentido, a criança não apenas

interioriza essa cultura externa, ela torna-se parte dela, negociando com adultos e criando por meio da cultura de pares.

O autor faz uma análise comparativa do faz de conta das crianças de classe média e crianças de classes socioeconômicas menos favorecidas e diz: “[...] a partilha de elementos importantes da cultura de pares das crianças contribuem para a reprodução de características básicas da estrutura de classe americana” (Corsaro, 2002, p. 113). Ou seja, a criança é compreendida como um ser social, pertencente a uma rede de relações definida e que, por meio da interação, constrói seu mundo social.

[...] a cultura lúdica compreende o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras, para distingui-los das regras *stricto sensu*. Trata-se de regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou de ficção. Encontram-se brincadeiras do tipo «papai e mamãe» em que as crianças dispõem de esquemas que são uma combinação complexa da observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis (Brougère, 1998, p. 25).

A partir dessas interações, o desenvolvimento social é visto como complexo produtivo/reprodutivo. Neste processo, observa-se a capacidade de reorganização do conhecimento, que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças. No faz de conta sócio dramático, as crianças representam e interpretam suas experiências de vida reais, como sua rotina, por exemplo. Esse mecanismo difere, por exemplo, dos jogos de ficção, como no caso dos jogos teatrais, de acordo com Huizinga (2007).

6. As linguagens infantis

A criança é feita de cem

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de
escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na
Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a
ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão
juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrá-
rio,
as cem existem.
(Loris Malaguzzi *apud* Edwards; Gandini; Forman, 2018, p. iv).

Nos primeiros sete anos, observamos que a criança busca explorar seu meio, seja de natureza concreta e material, seja social. O brincar livre permite o desenvolvimento de habilidades que caminham na direção da conquista da autonomia da criança. Assim, o papel do educador seria o de assegurar que ela possa descobrir, de maneira livre e assistida, o mundo que a cerca.

Na abordagem Reggio Emilia,

[...] o intercâmbio social é visto como essencial para a aprendizagem. Através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo [...]. (Edwards; Gandini; Forman, 2018, p. 141).

Partindo de técnicas de ensino de Freinet e pesquisas de Piaget, Malaguzzi buscou a superação da dicotomia conteúdo e método. Por meio da proposição de uma educação ativa, inseriu-se no embate entre o ensino tradicional e o

moderno. Assim, a educação na Itália, que transitou pela visão católica de Rosa Agazzi, passando por Montessori, afastada pelo fascismo, chega aos moldes de uma abordagem com viés político e reflexão constante sobre as práticas.

Nesse contexto, a criança é compreendida como ser social que participa, desde muito cedo, do jogo interativo que ocorre no âmbito social. A escola – organismo vivo, integral, eleva o papel da vivência comunitária. O trabalho pedagógico é baseado no movimento, na interdependência e na interação.

Compreendida como espaço privilegiado para o estabelecimento de relações saudáveis, as crianças se relacionam com professores e seus pares, produzindo cultura. Com relação à formação continuada, uma vez por semana, ocorre uma espécie treinamento em serviço com a equipe de pedagogistas.

A conexão interpessoal e o relacionamento com as famílias são parte do processo educativo. O espaço constitui-se um ambiente amistoso, que propõe experimentação com ampla gama de linguagens visuais e verbais. Desse modo, o ambiente escolar é composto por salas de aula, ateliê, estúdio, laboratório, mini ateliês (projetos extensos), sala para música e arquivo, onde tudo inspira interação, as paredes documentam e o entorno são concebidos como extensão dos locais de ensino.

Nesse sentido, a escola do saber torna-se a escola da expressão. O brincar, como forma de expressão e, portanto, compreendido como linguagem, traduz fantasia e realidade, mesclando subjetividade e interação com o meio natural e social. Entendido como maneira de expressão da individualidade, o brincar livre possibilita à criança o acesso a mecanismos de interpretação e produção cultural ao passo que promove a liberdade na constituição identitária.

7. O brincar livre como linguagem infantil

Steiner dedicou-se a descrever a atividade lúdica nos primeiros anos de vida da criança e criticou o que chamou de brinquedo “antiartístico”, como, por exemplo, “a linda boneca”, que, de tão realista, deixa pouquíssimo espaço para a criatividade e para a imaginação infantil. Para ele, deveríamos oferecer à criança elementos que ela possa compreender completamente, que seja capaz de amar.

Aquilo que parece imitar a vida, na verdade, acaba distanciando-a do que

é natural e orgânico. A boneca de pano, nesse sentindo, apresentaria a essência da figura humana, permitindo a ativação de uma força plástica no interior da criança. Lembremos, porém, que não só o brinquedo, mas o meio físico e social impacta diretamente o seu processo formativo interior.

Desse modo, compreendemos que “Não devemos, pois, flagelá-la interiormente por meio de lindas bonecas, mas poder conviver com ela e moldar a boneca que ela própria vivencia interiormente” (Steiner, 2014, p. 24 e 25). Uma forma de permitir que o processo formativo ocorra de maneira saudável seria não intelectualizar a brincadeira, por exemplo. Reservar tempo e espaço para que a criança vivencie a experiência de maneira entregue, plena.

O estímulo é, por si, captado e sua impressão pictórica imediata se traduz em imitação. Desse modo, o professor da primeira infância deveria cuidar de seus gestos (externos e internos – sua atitude interior) para que a criança perceba o elemento plástico em suas ações que, plenas de sentido, formam uma espécie de quadro que a inspira a agir no mundo.

Dessa maneira, percebemos que a criança passa a reproduzir ao passo que interpreta as experiências e impressões de seu entorno, construindo conhecimento sobre o mundo e produzindo cultura. Entretanto, ela só pode passar por este processo se tiver tempo. Tempo e espaço para brincar livremente.

Observamos que, no brincar livre, a criança atribui sentido a si e ao mundo que a rodeia. A autonomia e a autoria, nesse sentido, estão intimamente relacionadas ao percurso proposto por Steiner na direção da liberdade.

A liberdade, nesse sentido, não seria um fim a ser alcançado. Como a identidade, à medida em que vivencia experiências, o indivíduo vai construindo sua subjetividade. Quando compreendida como resultado, a liberdade passa a se tornar algo pré-determinado, contrariando o pensar intuitivo descrito por Steiner. Vivenciar o meio físico e social possibilita à criança o uso dos diferentes sentidos⁶.

O pensamento intuitivo, posteriormente, poderá desenvolver-se, assim, embasado nas experiências concretas da primeira infância. O caráter criativo, nesta perspectiva, influencia diretamente a concepção e a experiência da liber-

6. De acordo com Steiner, o ser humano teria o total de doze sentidos. A esse respeito, recomendamos a consulta de *Os Doze Sentidos e os Sete Processos Vitais*. São Paulo: Antroposófica, 2012.

dade. Neste prisma, é previsto que o indivíduo tenha ciência e autoria sobre seus motivos.

Evidentemente, na infância, a criança pode tatear a liberdade por meio do brincar, semear aquilo que, adiante, poderá experimentar com outra qualidade de consciência. A liberdade, experienciada de maneira mais consciente, poderá ser vivenciada com a maturidade do indivíduo, por volta dos vinte e um anos.

Para Bach (2012), a educação, diante desta compreensão de ser humano, tem o papel de auxiliar o processo de construção da liberdade, em última análise. Quando o educador permite à criança brincar livre, promove a ampliação das possibilidades de aprendizado, além de estimular a vontade e fortalecer o âmbito do querer na criança pequena.

Vivenciar o agir livre, não confundido com falta de limites, mas pautado na autonomia e na criatividade, possibilita o trânsito entre o âmbito objetivo e subjetivo da existência humana, permitindo que a criança conheça o mundo que a rodeia. À medida que explora o entorno, a criança constitui sua identidade e pode dar passos firmes da Terra.

Com base neste olhar ampliado para o desenvolvimento humano, Steiner compreende que a educação constitui uma esfera pertencente ao âmbito cultural. E, tal qual a ciência e a arte, faz parte do mecanismo social. Esse processo, para Bach (2012), refere-se à conquista da identidade própria, até então, desconhecida. Segundo o autor, este seria o sentido da evolução para Steiner.

Considerações Finais

Philippe Ariès (1981), pesquisador da família e da infância, afirma que o sentimento de infância, considerando as especificidades da criança e sua posição na família e na sociedade, foi construído historicamente. Ela transitava pelo mundo adulto e era tratada como tal. Gradativamente, esse miniadulto foi ganhando espaço e representação pictográfica e social. O papel dos educadores neste processo é profundamente relevante.

Inserida na educação moderna, a Psicologia se volta para a infância, participando do cenário de disputas entre métodos de ensino-aprendizagem. A criança se torna central na sociedade. O brincar, historicamente relacionado à ins-

trumentalização da criança-adulta, passa a ser compreendido como linguagem, como forma de expressão infantil.

As concepções de Emmi Pikler, defensora do brincar livre e fundadora da abordagem que leva seu nome, indicam que o cuidado nos primeiros anos de vida é fundamental. Além dele, destaca a exploração como um propulsor do desenvolvimento infantil. Nesta perspectiva, a criança necessita realizar movimentos livres, frutos da atividade iniciada por ela própria, para a conquista da autonomia e de habilidades físicas e psíquicas.

Além desta, diferentes perspectivas pedagógicas valorizam o brincar livre, a partir do qual a criança pode experimentar tanto seu corpo físico, quanto explorar seu entorno material e social. No que se refere às políticas públicas, sobretudo na BNCC, fica evidente que a interação e a brincadeira se constituem como pilares do desenvolvimento infantil.

Desse modo, na primeira infância, a criança deveria formar a base sobre a qual irão se desenvolver os conhecimentos e habilidades adquiridos posteriormente. O brincar não só representa uma forma de expressão das crianças, mas um meio privilegiado de aprendizagens. No brincar, elas se relacionam consigo, com seus pares e com os mais velhos, constituindo sua identidade e produzindo cultura.

É importante destacar que, na Educação Infantil, o brincar livre é supervisionado por educadoras e educadores que atuam partindo da intencionalidade educativa, promovendo a interação entre a criança e diferentes tipos de materiais, além da diversidade de situações sociais. Desse modo, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento.

Esse “brincar livre assistido” se traduz em linguagem, comunicando algo sobre aquele indivíduo. Caso o educador compreenda a problemática nesses termos pode refletir a respeito das necessidades individuais de aprendizagem da criança e do grupo, proporcionando que brinque livremente em um ambiente preparado e adaptado para a faixa etária e estágio de desenvolvimento.

Desse modo, a aquisição de habilidades, como ler, escrever e calcular, aprendidas posteriormente de maneira sistematizada, ressoará com aquilo que a criança experienciou no primeiro setênio. Como um ser imitativo por natureza, evidencia, ao brincar, dois movimentos fundamentais: um que flui de fora para

dentro e outro de dentro para fora. Assim, no primeiro, ela interioriza as impressões sensoriais e, no segundo, externaliza os frutos de sua interpretação da realidade.

Neste ponto se encontra a vivência da liberdade pela criança, relacionada à expressão, ao movimento. A ação e o pensamento, representados pelas narrativas criadas, configuram informações valiosas reveladas no brincar. Para Steiner (2013, p. 43), se a criança demonstra capacidade de entregar-se durante o brincar poderá, na fase adulta, dedicar-se a serviço do mundo com firmeza.

Com as restrições impostas pela pandemia, houve a necessidade de refletirmos sobre os modos por meio dos quais o brincar se constitui como linguagem no contexto da Educação Infantil. Ao lançarmos um olhar para os documentos oficiais, que orientavam o retorno aos estabelecimentos de ensino, constatamos o quanto o brincar ficou comprometido nesse período. Desde o uso dos brinquedos, as interações durante as refeições e os cuidados, de maneira geral, sofreram mudanças cujos impactos devem ser avaliados em longo prazo.

As limitações de ordem espacial e experiencial, o isolamento do ambiente educativo e o distanciamento dos pares, bem como dos educadores, evidenciou o quanto é necessário valorizar a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento psicomotor e afetivo, cujas práticas se ancoram nas vivências e no contato social. Para tanto, o educador deve se autoeducar, criando possibilidades de aprendizagens concretas por meio do brincar livre.

Além da autoeducação, a liberdade requer que agucemos nossos sentidos e, conseqüentemente, nossa percepção diante dos fenômenos que se apresentam. Assim, educar para a liberdade aqui não significa não estabelecer limites, que são circunscritos nas próprias interações sociais. Na verdade, consiste em possibilitar ao indivíduo, desde a tenra idade, a gradativa descoberta dos meios para a realização de sua missão terrena. O brincar livre constituiria, assim, uma das múltiplas linguagens da criança, uma forma de expressão da sua subjetividade e construção identitária, além de consistir em um modo privilegiado de galgar a liberdade individual.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACH, Jonas. Possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. In: BACH, Jonas. *A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - UFPR, Curitiba, 2012.

BACH, Jonas. A fenomenologia da natureza de Goethe: conexões à educação ambiental. *Revista Eletrônica Mestrado em Educação*, v. 30, n. 1, p. 140 – 158, jan./jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 de ago. de 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Ebook. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 1998. p. 19-32.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2018.

FALK, Judit (Org.). *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento na cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, S. *A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MONTESSORI, Maria. *A criança*. Tradução de Luiz Horácio da Mata. São Paulo: Nórdica, 1989.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso do. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. *Educação e linguagem*, v. 14, n. 23/24, p. 146-159, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2914/2744>. Acesso em: 18 ago. 2024.

PARO, Vitor. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, realizado de 6 a 11/7/1998, em Porto Alegre, RS. In: SILVA, Luiz Heron da; (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Protocolo volta às aulas*. Versão II, jan. 2021.

STEINER, Rudolf. *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna*. GA (Obra Completa) 4. 2. ed. Trad. Alcides Grandisoli. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1988.

STEINER, Rudolf. *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

STEINER, Rudolf. *A ciência oculta, esboço de uma cosmovisão supra-sensorial*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2006.

STEINER, Rudolf. *Os doze sentidos e os sete processos vitais*. São Paulo: Antroposófica, 2012.

STEINER, Rudolf. *A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do Homem*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: Federação de Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

STEINER, Rudolf. *Andar, falar, pensar: a atividade lúdica*. São Paulo: Antroposófica, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

SERÁ QUE É POSSÍVEL NARRAR A HISTÓRIA DE UMA VIDA SEM UM POUCO DE INVENÇÃO?

Paula Martins Costa¹

1. Paula Martins Costa é formada em Letras, pós-graduada em Alfabetização e Linguagem; em Artes-Manuais para Educação e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atua como professora de classe, desde 2020, na Paineira Escola Waldorf.

RESUMO

O presente relato compartilha a experiência com a leitura literária em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, no decorrer do 1º semestre de 2024, na Paineira Escola Waldorf. O título escolhido foi *O menino negro*, escrito por Camara Laye. Considerado o precursor da literatura africana, Laye compartilha suas memórias de infância até o momento em que é aprovado em uma universidade europeia. Para fomentar as reflexões trazidas neste relato de experiência, nos apoiamos nos estudos sobre a experiência, o gênero memória e a leitura de literatura, respectivamente em Jorge Larrosa (2011); Bakhtin (2016); Alfredo Bosi (1994); Marisa Lajolo (2006); Rildo Cosson (2006). Ainda nos debruçamos sobre o papel da interseccionalidade no contexto educacional, amparadas nos estudos de Vera Candau (2013), em que a educação é defendida como uma ferramenta poderosa para o combate ao racismo e a outras formas de discriminação.

Palavras-chave: Leitura literária; memória; racismo; Pedagogia Waldorf.

ABSTRACT

This report shares the experience of literary reading in an 8th-grade class during the first semester of 2024 at Paineira Escola Waldorf. The chosen book was *The Dark Child* by Camara Laye. Considered a pioneer of African literature, Laye shares his childhood memories up to the point he is accepted into a European university. To support the reflections presented in this experiential report, we draw on studies about experience, memoir genre, and literature reading, referencing Jorge Larrosa (2011); Bakhtin (2016); Alfredo Bosi (1994); Marisa Lajolo (2006); and Rildo Cosson (2006). Additionally, we examine the role of intersectionality in the educational context, supported by the works of Vera Candau (2013), in which education is defended as a powerful tool for combating racism and other forms of discrimination.

Keywords: Literary reading; memory; racism; Waldorf Education.

Introdução

Tudo que não invento é falso.

(Manoel de Barros)

Em nossos dias, é inegável a multiplicação de ambientes virtuais, em que o indivíduo é pressionado a publicar suas próprias narrativas e a consumir as dos outros, muitas vezes, meros desconhecidos. Tudo isso em um ritmo veloz e frenético, sem elaboração ou crítica sobre aquilo que é narrado da própria vida. Não há controle sobre essa autoimagem que está sendo criada e, muito menos, para quem.

De acordo com a pesquisa Global Digital Overview 2024, o Brasil é o segundo país em que os usuários passam mais tempo *on-line*, com média de 9h13, atrás apenas da África do Sul. E ocupa o terceiro lugar mundial relativo ao tempo gasto em redes sociais, com os usuários se dedicando, por dia, em média 3h37.

Sabemos que, no ambiente virtual, a tendência é nos aproximar de discursos e pessoas parecidas conosco, de nosso círculo social, que usam linguagens e narrativas que nos são habituais e que, por isso, tendemos a aprovar, concordar e dar *likes*, numa espécie de repetição e reafirmação dos mesmos discursos.

Também estamos cientes de que o acesso dos nossos alunos aos meios eletrônicos, muitas vezes, é indiscriminado e que as consequências disso já podem ser sentidas em sala de aula, como falta de concentração; sono; dor de cabeça e/ou de barriga constantes; dificuldade de se relacionar com o outro, de escutar e de se colocar com clareza.

No cenário contemporâneo, aprender algo implica envolver-se, ou seja, elaborar de forma pessoal um determinado conteúdo. E qual seria o papel da leitura literária em uma escola Waldorf frente a esse desafio?

Como professora de classe, é sempre um momento muito especial, mas, sobretudo de responsabilidade, escolher os títulos de literatura para serem trabalhados em sala de aula durante o ano letivo que proporcionem a experiência. Jorge Larrosa (2011) afirma que nada se pode aprender da expe-

riência do outro ao menos que ela seja, de algum modo, revivida. É algo raro de ser experimentado, já que “acontecem muitas coisas, mas quase nada nos acontece” (Larrosa, 2011, p. 23).

Além disso, é fundamental trazer para a sala de aula títulos que possibilitem o contato com narrativas que cultivam a fantasia e a emoção como forma de vínculo com o conteúdo, tal como proposto por Rudolf Steiner (2009). Marisa Lajolo (2006, p.35), por sua vez, alerta-nos que “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum, e o mesmo pode-se dizer de nossas aulas”. E ler um texto literário exige muito mais do que decifrar códigos linguísticos, já que implica compreender a linguagem de modo crítico e reflexivo.

Para Rildo Cosson (2006),

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2006, p. 17).

Assim, ler é um caminho possível para entender o mundo e entender a vida, ao mesmo tempo, pode fortalecer os indivíduos discursivamente por meio das vozes sociais nas quais estão imersos. E, nesse processo de aprender a ler textos literários na escola, Cosson (2006) afirma que as aulas de leitura mediada implicam troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas “também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (Cosson, 2006, p. 27).

Isso se desdobra, em sala de aula, numa relação de novos sentidos estabelecidos entre o que foi lido, de acordo com a visão do escritor, e o que foi apreendido, de acordo com o conhecimento prévio do leitor. Desse modo, permite ao leitor sair, temporariamente, do seu cotidiano, buscando compreender a dinâmica do texto, fazendo inferências, enfim, construindo e reconstruindo o seu olhar em relação às pessoas, aos lugares e aos sentimentos.

Formar leitores deveria ser uma prioridade no currículo das escolas Wal-

dorf, uma vez que não se nasce gostando de leitura. Por isso, mais do que desenvolver e ampliar as competências e as habilidades dos meus alunos e das minhas alunas quanto à leitura literária, de modo a despertar-lhes o interesse e o prazer estético, no contexto da pedagogia Waldorf, é fundamental criar momentos para que a leitura seja vivenciada como algo prazeroso.

Nesse sentido, foi tecida uma proposta metodológica de leitura literária ancorada em duas das muitas funções que a literatura exerce na sociedade: a construção da identidade dos indivíduos e o papel enriquecedor de transmitir conhecimentos por meio da representação do contexto social.

1. Um fio a ser puxado...

Minha primeira experiência em uma Escola Waldorf se deu a partir de 2020, no início do ano letivo, quando assumi uma classe de 5º ano, durante a pandemia. Não conhecia nenhum dos meus alunos pessoalmente e, ainda, tinha o desafio de pinçar de um currículo o que faria sentido naquele momento em que o ensino era mediado por uma tela.

No ensino *on-line*, dois momentos foram cruciais para estabelecer vínculo com a minha turma: as Épocas de Matemática e o trabalho feito com a leitura literária.¹ E, a partir da escolha de alguns títulos da literatura infanto-juvenil, foi perceptível apreender, em nossos encontros, que, além dos textos literários nos aproximarem como sujeitos, em suspenso por causa de uma pandemia que nos tirou o direito de ir e vir, assumiam um papel importante no sentido de o encontro com o texto proporcionar que impressões e opiniões individuais prévias fossem postas em diálogo com a leitura do grupo. Isso, sobretudo, enriqueceu as leituras individuais, mas, precisamente, o sentimento de pertencimento a um grupo que se via, de um momento para o outro, isolado em sua casa com a família.

Em 2021, esses encontros passaram a ser presenciais. Em sala de aula, foi dada continuidade ao trabalho realizado *on-line*, o que possibilitou o resgate de

1. Em 2023, no VI Congresso Brasil Pedagogia Waldorf - O Eu como ser dialógico: manifestações na cultura brasileira, realizado em Juiz de Fora (MG), compartilhei, uma das práticas cotidianas em relação à leitura de um clássico infanto-juvenil, O sofá estampado, de Lygia Bojunga.

um espaço precioso para nós, professora e alunos, a saber: o de estabelecer relações, de verdade, entre os sujeitos mediadas pelo diálogo e pelos sentimentos. Ao longo do trabalho desenvolvido nesses três anos e meio, percebi, gradativamente, uma mudança de postura: além de a turma se debruçar no enredo, foi se apropriando dos recursos de como o autor conta a história que conta e como isso provoca, em cada um(a) deles(as), sentimentos e reações.

Por isso, a escolha de *O menino negro* não se deu aleatoriamente. Em uma manhã, ao entrar em uma livraria, deparei-me com uma capa colorida que me chamou bastante atenção. Abri-o nas páginas iniciais e me lembro do impacto que o modo de narrar e o emprego de elementos poéticos reverberaram em mim. Li o primeiro capítulo ali mesmo, em pé, extasiada.

Voltei para casa acreditando que, talvez, tivesse encontrado um título para indicar no próximo ano letivo. E o fio que foi puxado a fim de pensar o trabalho com minha turma se deu a partir de uma pergunta: “Como um livro de memórias que conta a infância e a adolescência de um menino nascido em Kouroussa, na antiga Guiné, poderia afetar jovens brasileiros, de 13-14 anos, a chegar até o final da leitura?”

2. *O menino negro*

Escrito em Paris e publicado em 1953, quando o Camara Laye tinha 25 anos, *O menino negro* foi duramente criticado por autores africanos, tais como Eza Boto e Chinua Achebe, em razão de não tecer críticas diretas à colonização francesa. Por isso, à época do lançamento, causou estranhamento o fato de, no decorrer dos capítulos, o leitor ser apresentado à infância do autor na concessão dos seus pais e à adolescência já morando na capital de Guiné, Conacri, a fim de concluir seus estudos.

Laye escreve com uma linguagem esmerada e nos traz sua terra e as suas tradições culturais com seus tons, sons e ritmos. Ao mesmo tempo, não se exime de narrar sua vulnerabilidade, já que, desde muito cedo, precisou se afastar de sua família para concluir os seus estudos.

Se, na linguagem comum, relacionamos ‘afeto’ a carinho, à afetividade num sentido positivo, a leitura de *O menino negro* aponta para outro sentido:

ao do verbo “afetar”, ou seja, aquilo que me afeta, que mexe comigo, que me move... Em contextos como o nosso, em que temos pouquíssimo tempo para refletir sobre aquilo que nos afeta, aquilo que nos comove ou nos impacta, o tempo da leitura talvez seja o tempo de respeitarmos o próprio afeto. Em outras palavras, um espaço para exercitar a capacidade de afetar e ser afetado que, na verdade, nos torne humanos.

Nas entrelinhas, o leitor percebe como esse escrever, de certo modo, restaura, em Camara Laye, um sentimento de pertencimento, já que vive, quando da publicação do livro, na França, em uma sociedade totalmente distinta da Guiné. Ainda, ao recorrer às suas memórias individuais, recorre às memórias coletivas, já que não se encontra isolado: em suas recordações, estão a sua família, os amigos e professores.

Desse modo, o livro é uma tentativa de uma (re) construção da própria memória do autor. E, para lê-lo, é necessário que o leitor firme um pacto com o autor, já que ficção e realidade se misturam e, por isso, é impossível saber o que de fato aconteceu e o que é narrado do modo como se lembra.

3. Gênero memória

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Maurice Halbwachs (1968), no entanto, realça que a memória deve ser entendida também ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes.

Por sua vez, Bakhtin (2016) propõe que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, pelo fato de admitirem certa regularidade, dependendo das circunstâncias de comunicação. Reitera que precisam ser compreendidos como formas de linguagem produzidas em toda e qualquer situação de comunicação. Distinguem-se porque têm uma finalidade discursiva em relação à atividade humana e às situações sociais de interação.

À medida que íamos avançando na leitura dos capítulos, em posse do currículo e do conhecimento do momento antropológico que o aluno está vivendo, trabalhamos pontualmente o gênero memória e procuramos traçar a distin-

ção deste com outros gêneros literários, a autobiografia e a biografia.²

Além disso, no 8º ano, é fundamental um trabalho que fortaleça a oralidade e o falar em público. Isso se justifica porque, mediante o uso da fala, é possível ao ser humano expressar-se, organizar pensamentos, conhecer o mundo e falar sobre si e interagir socialmente. A linguagem possibilita e amplia a compreensão do mundo.

Uma intensificação do cuidado com a linguagem poderia ser exemplificada por meio da manutenção do diálogo. Assim, seria possível estabelecer uma relação com as semelhanças, diferenças e com o novo. O ser humano existe na presença do outro e, por meio do encontro, aprende e se forma como cidadão.

Desse modo, os alunos foram convidados a ler as produções escritas realizadas, a partir da leitura literária, de suas próprias experiências, em voz alta. Momentos preciosos em que foi se desvelando a importância da manutenção e preservação das memórias individuais ou coletivas, sejam aquelas registradas em fotos, diários, vídeos, uma vez que elas são elementos fundamentais para o fortalecimento e a construção de identidades. Um dos momentos mais tocantes foi a confecção de uma carta, cujo objetivo era compartilhar com um interlocutor, à sua escolha, memórias da convivência com uma avó ou um avô na infância.

Como professora de classe, cabe-me destacar que um dos motivos que me fez escolher *O menino negro* foi se inserir no referido gênero memória. Levando em consideração o momento antropológico de jovens leitores, ao se debruçarem em textos desse gênero, são convidados a refletir não só sobre a vida que é lida, mas também sobre a sua própria vida.

Foram, portanto, muitos momentos em que a turma foi compartilhando memórias de sua infância, e não foi difícil compreender como é desafiador aprender os acontecimentos em toda a sua complexidade, principalmente quando dizem respeito a nós mesmos e à nossa vida. Como nos lembra Jonas Bach Jr. e Melanie M. Guerra (2018, p.857), “A especificidade do currículo Waldorf está na

2. No gênero autobiografia, o autor também narra a própria vida, só que pautado na exatidão dos fatos, narrados em ordem cronológica. Já no segundo gênero, a biografia, reúne fatos importantes da vida do biografado e é narrado em 3ª pessoa. Importante destacarmos que, de acordo com o currículo da Pedagogia Waldorf, no 9º ano, o aluno será desafiado a contar, a partir de pesquisas, da leitura de entrevistas e artigos, a vida de alguém (biografado).

determinação do critério de vínculo, que é a ponte entre sujeito e objeto, aluno e mundo”. Ou seja, o aprendizado ocorre por meio do entusiasmo e vínculo. Por isso, ao compartilhar suas memórias e ser escutado tanto pela professora, quanto pelos colegas de sala, o jovem é reconhecido e compreendido como único, clamando por atenção, proximidade e aceitação.

Além disso, o trabalho com o gênero memória possibilitou a construção de conhecimentos acerca da história de sujeitos que viveram determinados acontecimentos em contextos específicos. E isso se desdobrou em um processo de reconstrução/releitura de experiências passadas realizado com o auxílio de dados do presente. A memória não implica reviver o passado, mas “[...] refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (Bosi, 1994, p. 36).

A reelaboração e releitura dos acontecimentos vividos possibilitaram a produção de um novo olhar sobre as abordagens do passado que puderam ser exploradas e ressignificadas. No processo de evocação da memória, as lembranças de maior relevância foram expressas nas narrativas. E esses acontecimentos não foram revividos, mas reconstruídos porque foram vistos sob uma nova perspectiva, já que não permanecemos os mesmos desde a infância e, ao revisitar as experiências do passado, o fazemos a partir do momento presente em que vivemos.

Outro motivo que justifica a escolha de *O menino negro* foi a possibilidade de os alunos e alunas experimentarem sentimentos como empatia e identificação ao ouvirem a voz e a história do outro, pois o enredo criou muitas oportunidades de enriquecerem e ampliarem suas próprias experiências de vida.

Por fim, destaca-se o fato de que a classe entrou em contato com um personagem que, como eles, está em pleno processo de amadurecimento. Esse processo é dificultado pelo fato de Camara Laye ter se afastado da família e educado de acordo com valores e costumes muito diferentes dos que estava habituado — primeiro em uma escola muçulmana, distante de sua aldeia natal; depois, em Paris, uma sociedade completamente distinta da sua.

4. Experiência estética

Em nosso tempo, as barreiras ente ficção e realidade, vida pública e privada, são cada vez menos rígidas e claras. A leitura de *O menino negro* proporcio-

na ao leitor uma experiência estética fluida, por meio de uma linguagem que nos aproxima da oralidade e do universo dos mitos e lendas africanos da Guiné. Em suas páginas, traz as várias Áfricas que só recentemente começamos a conhecer.

No 7º ano, a África permeou não somente a Época de Geografia, como todas as outras. E uma leitura fundamental feita com toda a classe foi *O perigo de uma história única*, em que Chimamanda Ngozi Adiche nos alerta que “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adiche, 2019, p. 24).

Assim, nos debruçamos, no decorrer da leitura, em um universo bem diferente do nosso em que lendas e mitos, além de processos ritualísticos, da região da Guiné, foram compartilhados e provocaram surpresa e estranhamento em leitores brasileiros, como o somos.

Esse contato com a diferença, talvez, seja um dos aspectos mais importantes da leitura de *O menino negro*, já que, ao sermos introduzidos nas tradições ancestrais, nas questões de busca e formação identitária, estabelecemos relações e conexões com outros textos e com as nossas próprias experiências em um país, como o nosso, com herança africana.

Aqui, cabe-nos tecer um adendo importante. Durante três séculos e meio, o Brasil recebeu cerca de 46% de toda a mão de obra escravizada movimentada pelo Atlântico. Juiz de Fora (MG), por sua vez, recebeu o maior contingente de escravizados contabilizados numa cidade mineira no correr do século XIX. Essa é a marca de nascença de nossa cidade, alicerçada no seu aspecto mais significativo e menos ventilado: a ocultação do tráfico e a defesa da escravização ilegal³. No entanto, a história oficial sempre prezou pela imagem de uma cidade moderna. Na imprensa ou nos Álbuns do Município, veiculam-se imagens de pianos e apitos de fábrica, com vitrines cheias das novidades do capital. Por causa disso, Juiz de Fora se fez na negação do seu passado escravocrata e abraçou o progresso como tábua de salvação em detrimento das suas ruas cobertas de lama e da precariedade de suas infraestruturas.

3. De acordo com o censo realizado em 1872, Juiz de Fora (MG) abarcava uma população escravizada maior do que a de Salvador e Rio de Janeiro.

Como não é de se espantar, essas informações dificilmente são compartilhadas hoje pela imprensa local e, muito menos, fazem parte da história que é contada nas salas de aula. Nas brechas entre memória e história, talvez isso ganhe um tom de naturalidade: essa ida ao passado, que é atravessada pelo presente e que padece de uma incessante seleção e reconstrução dos vestígios do que foi vivido e experienciado.

Tal qual um enredo, Juiz de Fora se apresentou, ao longo de sua história, falando da parte de si que quer ser contada, evitando tocar sobre os porões que a moveram porque ninguém nunca falou sobre aquilo que não deve ser contado. Assim, impossível não tecer relações entre a leitura de *O menino negro* e a identidade de uma cidade, em que nascemos e crescemos, e o povo que insiste em ser apagado em decorrência do racismo, do poder de registro e da narrativa historiográfica oficial.

5. Atravessamentos

O que há de novo na maneira de se conceber educação e cultura? Talvez a consciência que temos, como realça Candau (2013, p. 15), “do caráter homogeneizador e monocultural da escola ser cada vez mais forte, assim como a necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam mais presentes”.

O Brasil é construído por uma base multicultural muito forte, em que as relações inter-étnicas têm produzido uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. Assim, como trazer para dentro da Pedagogia Waldorf, uma concepção da escola como espaço da diversidade, de cruzamentos de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos?

A leitura de *O menino negro* criou oportunidades para lidar com a pluralidade e a diferença, tão difíceis de serem trabalhadas em um contexto escolar. Assim, foi sendo contextualizado, à medida que a leitura dos capítulos avançava, o fato de Camara Laye ter nascido em Kouroussa, na então Guiné Francesa (atual República da Guiné), na África; do país ter sido colônia francesa e dos desdobramentos de ter obtido sua independência somente em 1958.

Além disso, compartilhamos vídeos trazendo a força da música e da dança, em um país em que mais de 60% da sua população vive de atividades relacionadas à agricultura e em que a reverência aos mais velhos e aos ancestrais é notável. Também tivemos a oportunidade de convidar o músico e capoeirista juizforano Diogo Veiga para compartilhar conosco sons e ritmos de instrumentos sagrados africanos, como o Balafon.

Outro atravessamento provocado pela leitura de *O menino negro* é que, em um dos capítulos, há uma bela descrição da colheita do arroz. E, aqui, estabelecemos uma correlação com a colheita do milho, alimento símbolo da Festa de São João, que foi sendo desdobrada em outras camadas. Recebemos outra visita em nossa escola: a de Aline Oliveira, estudiosa e dançarina do Grupo Makamba, Danças Afro-Brasileiras, que pesquisa e divulga o samba de roda, o jongo e o maracatu.

Essa visita foi marcante para escolhermos a música e pensarmos, juntos com Aline e Úrsula Brando, a nossa apresentação na Festa de São João: “Sá Rainha”, de Maurício Tizumba. Trouxemos o congado como a manifestação cultural de um povo, além de elegermos, como o rei e a rainha de nossa Festa de São João, dois funcionários com muito tempo de Escola: Sr. Getúlio e Dona Vera.

Christine Gruwez (2011) lembra-nos que

a identidade provoca involuntariamente contrastes e, consequentemente, imagens opostas, pois quem fala sobre identidade fala ao mesmo tempo sobre diversidade. Nós nos conscientizamos de quem somos e simultaneamente nos conscientizamos de que existem diferenças. A outra pessoa é diferente de nós mesmos (Gruwez, 2011, p. 133).

Assim, apesar de óbvio, o espaço da escola deve ser capaz de lidar e acolher essas diferenças cotidianamente, não somente em momentos específicos ou em apresentações. E o trabalho com a leitura literária possibilitou-nos dar lugar a outra pessoa, a quem é diferente de nós, sem perder a nossa própria identidade e experimentarmos atravessamentos, para sempre, incrustados em nossa alma.

Considerações finais

Se, de fato, somos aquilo que lembramos, como afirma Izquierdo (2016), a leitura mediada dentro de uma relação afetiva torna-se a reminiscência de um contexto de interação. Os indivíduos que passam pelo momento de leitura mediada incorporam ações que tocam a sua alma. A leitura mostra-se como um momento de aproximação entre as pessoas que se abrem para uma composição, ao mesmo tempo, coletiva – porque parte da interação – e individual – porque resulta em um sentido particular.

É importante que os alunos e as alunas acessem os variados gêneros discursivos, para que percebam os processos dialógicos presentes no interior dos textos que leem e produzem, uma vez que as relações dialógicas não são estáveis e, muito menos, previsíveis. Além de internalizarem que a linguagem não se limita somente às estruturas gramaticais, mas é atravessada por valores sócio-históricos, que se apresentam em forma de enunciados.

Ler *O menino negro*, em sala de aula, com meus alunos e alunas, proporcionou tecer relações com o que vivemos nos dias atuais e puxou outro fio, a ser percorrido no 2º semestre: o que é racismo e como se estrutura como argumento para manter os negros sob poder.

Além disso, ao final dessa experiência, ficou premente que qualquer história contada parte de outras histórias que a compõem. Isso porque, independente do enredo, há uma história que existe; outra que deixou de existir. Há também uma história que está por contar; outra construída para um passado e sobre um passado. Ainda, a história que é ouvida e lida; a que é contestada; a que é descartada a partir de quem a produz e de quem a lê.

Se a Pedagogia Waldorf prepara os indivíduos para a vida, formando-os para sua autorrealização de acordo com a sua natureza intrínseca, o trabalho mediado com a leitura literária, em sala de aula, pode ser um caminho para fortalecer o desejo do ser, ao utilizar a linguagem, com seus signos e símbolos, exprimir os seus desejos e relacionar-se com outros indivíduos, com respeito e empatia.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BACH JUNIOR, Jonas; GUERRA, Melanie Mangels. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da atualização. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.16, n. 3, p. 857 – 878, jul./set.2018. Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

CANDAU, Vera. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

GRUWEZ, Christiane. *O que é ser contemporâneo?* Um caminho de autodesenvolvimento para a compreensão dos processos sociais. São Paulo: Antroposófica, 2011.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Edições Vértice, 1968.

IZQUIERDO, IVÁN. Iván Izquierdo: “A Memória do medo nos mantém vivos”. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2016/02/ivan-izquierdo-a-memoria-do-medo-nos-mantem-vivos-4979285.html>. Acesso em: 18 jun. 2024.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2006.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, vol. 19, n.2, p. 4-27, 2011.

LAYE, Camara. *O menino negro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

ARTIGOS EM FLUXO CONTÍNUO

DO DRAMA DA LITERATURA PARA A VIDA MODERNA: UMA LEITURA PSICOLÓGICA DA OBRA PARSIFAL

Maíra de Oliveira Martins¹

1. Psicóloga; Mestra em Educação e doutoranda em Educação – Unesp/Marília. Pesquisadora da Antroposofia e Educação, com publicações na área. Membro do Grupo de Pesquisas em Pedagogia Waldorf (GPPW) – UNEMAT – CNPq.

RESUMO

No presente trabalho, apresentamos uma leitura psicológica da obra *Parsifal*, de Wolfram von Eschenbach, com o intuito de perceber e elucidar os encontros da personagem principal, a saber, Parsifal, como uma possibilidade de encontro da alma humana com seus próprios desafios prescritos no seu destino. Para alcançar tal empreitada, partimos da abordagem antropológica no que diz respeito aos conceitos sobre os contos de fadas, para então abordarmos os encontros de Parsifal com Sigune, Cundrie, Trevizent e Anfortas. Partindo da pesquisa bibliográfica e da análise qualitativa interpretativa, iniciamos nosso trabalho observando e discutindo pesquisas e estudos voltados à obra de Wolfram, trazendo pontos de análise por meio de diversas perspectivas. A seguir, apresentamos a perspectiva antropológica, de Rudolf Steiner, como uma possibilidade de interpretação e reflexão da história, visto que é um tema presente na referida abordagem. Por meio das discussões e reflexões, chegamos à definição da crise existencial como ponto fundamental no drama de Parsifal e a figura de Cundrie sendo a condutora de tal crise. E, com isso, evidenciamos como essa profunda obra pode ser encontrada no drama da vida do ser humano moderno, revelando que Cundrie nos é necessária, sobretudo para o desenvolvimento da liberdade e ampliação da consciência. Concluímos que tentamos trazer uma nova possibilidade de interpretação, ampliando as ricas contribuições científicas com fins de análises desta magnífica obra.

Palavras-chave: Antroposofia; crise; Literatura; Psicologia.

ABSTRACT

In this work we present a psychological reading of the work *Parsifal*, by Wolfram von Eschenbach, with the aim of understanding and elucidating the main character's encounters, Parsifal, as a possibility of encounter of the human soul with its own challenges prescribed in its destiny. To achieve this endeavor, we set out of the anthroposophical perspective concerning the concepts about fairy tales, and then we approach Parsifal's meetings with Sigune, Cundrie, Trevizent and Anfortas. Based on bibliographical research and qualitative interpretative analysis, we began our work by observing and discussing research and studies related to Wolfram's work, bringing points of analysis from different perspectives. Next, we present Rudolf Steiner's anthroposophical perspective as a possibility of interpretation and reflection of history, given its relevance in this approach. Through discussions and reflections, we defined existential crisis as a crucial element in *Parsifal's* drama, with Cundrie emerging as the facilitator of this crisis. Thus, we highlight how this profound work can provide insights into the modern human's life drama, revealing that Cundrie is particularly relevant for understanding the development of freedom and the expansion of consciousness. We conclude that a new interpretive possibility could enhance scientific contributions towards the analysis of this work.

Keywords: Anthroposophy; crisis; Literature; Psychology.

1. A obra *Parsifal* e as pesquisas científicas: uma digressão

É inegável o reconhecimento da obra europeia *Parsifal*, escrita na Idade Média, em suas duas versões: de Chétien de Troyes e de Wolfram von Eschenbach. No âmbito científico-acadêmico, atualmente, essa obra ainda permanece como ponto importante a ser estudado, como demonstram os estudos sobre o Graal em Paz (2014) e Centeno (2012); sobre o ciclo arturiano e a literatura medieval, em Langer (2006) e Gonçalves (2009). Sob várias perspectivas, filosóficas, antropológicas, teológicas, a obra é reverenciada por seu adiantamento em relação à sua época, e ao mesmo tempo à sua atualidade, uma vez que nos acompanha desde então.

Para situar o leitor e melhor definir nossas reflexões, estudaremos exclusivamente *Parsifal* composto por Wolfram (Eschenbach, 2015). No meio científico, a obra medieval de origem francesa inacabada (Chétien de Troyes) e reescrita na cultura alemã (Wolfram von Eschenbach) possui o caráter de mística.

Compreendendo a transição de culturas da época, a literatura de Wolfram von Eschenbach pertence a um romance de formação, entendido como “[...] aquele que responde às necessidades do homem, cuja essência reside na busca do conhecimento pela experiência, aprendizado e sabedoria, o que só se adquire gradualmente” (Paz, 2014, p. 108). Desse modo, a característica da viagem e suas aventuras demonstra o anseio do ser humano em adquirir experiência e se desenvolver. Citando Brion, diz Paz (2014), “toda viagem, quer se realize no tempo ou no espaço, quer reconduza o indivíduo ao nível mais profundo de si próprio ou represente magistralmente as mudanças mais espetaculares, é, de muitas e diferentes maneiras, uma iniciação” (Brion, 1977, p. 7 *apud* Paz, 2014, p. 108). Ou seja, as conquistas heroicas dizem respeito a conquistas realizadas interiormente no ser humano, na medida em que as viagens compreendem etapas e processos que o ser humano deve realizar, como uma iniciação, nessa busca por desenvolvimento. E, por esse motivo, a ênfase é dada ao processo de viagem: uma vez alcançado aquilo que se busca, não é necessária a descrição do retorno, pois o processo foi desenvolvido, o que se almeja foi conquistado, a busca foi encontrada. A necessidade interior foi satisfeita. O ciclo completou-se (Paz, 2014).

No que diz respeito especialmente a Parsifal, uma personagem que sai ao mundo, pela primeira vez, em busca de aventuras cavaleirescas e, posteriormente, para reparar um erro cometido perante o Rei do Graal, traduz um símbolo a ser seguido: “[...] ter paciência para aguentar cinco anos até estar pronto para voltar ao castelo do Graal” (Paz, 2014, p. 113). Simboliza o aspecto gradativo e lento que o desenvolvimento do ser humano percorre. Um outro símbolo, em Parsifal, é o seu poder de escolha. Na história, o cavaleiro decide percorrer essa impiedosa viagem sozinho; e sua conquista deve-se, exclusivamente, a seu merecimento. Nesse sentido, a proposta da história perpassa a cronologia do tempo e as variantes individuais, de modo que direta ou indiretamente alcança o âmago do ser, a busca. Parsifal é “uma personagem-símbolo, pois o leitor moderno pode identificar-se com a personagem” (Paz, 2014, p. 114).

Portanto, no estudo referido acima, Paz (2014) traz a perspectiva mística e simbólica sobre a obra. Por meio de uma análise literária, confere ao autor de *Parsifal* um adiantado em relação ao seu tempo e à literatura, sendo mística, reflete aspectos inerentes ao ser humano, de ordem universal e arquetípica. Recria um novo modo de busca do ser humano, como um presságio de seu caminho evolutivo. Nas palavras de Paz:

O discurso do herói é contra a ordem imposta; mesmo que Deus não esteja ao seu lado, ele procura seu próprio caminho. No final, ainda que arrependido do que fez, ele não se tornou um católico, aceitando todas as imposições da Igreja, nem um cortês, aceitando as imposições da corte, mas venceu por conta própria e continuou fiel a sua ideologia. Perceval está muito mais próximo do cristianismo primitivo, da heresia [...]. Ele já utiliza o conceito de livre arbítrio [...] (Paz, 2014, p.114).

Ainda na perspectiva simbólica da obra, Centeno (2012) enfatiza os aspectos ligados à religiosidade. Inicialmente, é evidente, chama-se atenção para o Graal. Existem muitas lendas a respeito do que ele trata e suas origens, ligadas à vida e à morte de Jesus Cristo, ou a lutas entre anjos nos céus (Centeno, 2012). Rememorando os textos bíblicos, a autora ressalta o mandamento “Amarás teu

próximo como a ti mesmo” (Centeno, 2012, p. 36, grifo do autor) do Evangelho de Marcos, como uma advertência ao ser humano em duplo aspecto: o amor ao outro deve ser na mesma medida de si próprio, ou seja, necessita-se, primeiramente, conhecer a si próprio, para amar-se; e, posteriormente, conhecer e amar o próximo. Vê-se, na obra, como Parsifal inicialmente nem sabia seu nome, tampouco portar-se frente aos outros; isso resulta em inúmeros erros, principalmente com o rei do Graal. Destarte,

Podemos abordar a chamada lenda do Graal como sendo um mito fundador, de dimensão simbólica universal, pois que assenta em elementos que marcam uma transição cultural, filosófica, religiosa, que perdura até hoje, depois de um percurso literário que dominou a Idade Média europeia com as obras mais conhecidas que são a de Chétien de Troyes e a de Wolfran von Eschenbach, passando por toda a gesta do ciclo cavaleiresco das lendas do Rei Artur e dos cavaleiros da Távola Redonda (Centeno, 2012, p. 36, grifo autor).

A simbólica do reparo em relação ao Graal, munida do mandamento bíblico, consiste no fato de que Parsifal cometeu o erro do silêncio perante um sofrimento alheio, que pode ser entendido como indiferença e falta de amor ao próximo. Nesse sentido, o Graal, na perspectiva de Centeno (2012), diz respeito mais a um ‘estado de espírito’, que transcende o espaço e tempo, do que um objeto físico propriamente dito. Nas palavras da autora, “Aqui temos claramente expressa a visão mística do que é o Graal – um espaço feito de um tempo transfigurado, espaço e tempo de pura vivência interior, indizível como a dos místicos e que não percorre, não se vive a não ser em pura solidão” (Centeno, 2012, p. 38).

Portanto, na análise psicológica, o tema do Graal, como sendo um mito fundador, refere-se a uma elevação da alma, com a qual todo ser humano pode ser contemplado. Na obra *Parsifal*, o Amor Cortês, o Castelo e o Rei do Graal são imagens que aludem à unificação e sublimação entre os opostos, manifestados em nossa alma. A busca pelo Graal refere-se à busca interior de integração, e encontrá-lo significa receber em abundância aquilo que se revela com o desen-

volvimento adquirido. “O tema da abundância, que está presente no cortejo de oferendas do Graal, também e sobretudo se refere à abundância espiritual conferida ao iniciado” (Centeno, 2012, p. 45).

Essas pesquisas nos revelam que a obra *Parsifal* possui muitos elementos ricos em análises categoriais, estruturais, culturais e transcendentais. Nisso estimula-nos ao aprofundamento do tema do desenvolvimento interior, sobretudo das crises, nas quais os sentimentos de solidão e tristeza nos servem de significados para o conhecimento de nós mesmos.

A personagem Parsifal traz em si uma imagem enigmática que nos atrai, envolvendo-nos neste campo florestal e aventureiro que é nosso mundo interior. Nesse sentido, tentaremos abordar a personagem de um ponto de vista que consideramos mais interior, no intuito de penetrar nessa imagem heroica, atribuindo algo de real ao que se denominam de mística e mitológica. Para alcançarmos tal fim, partiremos da pesquisa bibliográfica da própria obra *Parsifal* e a análise qualitativa interpretativa nos subsidiará, a partir da abordagem antropológica.

2. O drama de Parsifal

Ampliando as ricas perspectivas que nos trazem as pesquisas sobre a obra *Parsifal*, tentaremos trazer à luz da consciência novas reflexões sob o ponto de vista antropológico. Assim, primeiramente, partiremos daquilo que abarca a questão dos contos de fadas e mitos, visto que *Parsifal* é encarado como uma narrativa mitológica, um mito de formação. Na própria obra se diz: “Trata-se de uma linguagem oculta que os provençais chamavam de *trobar clus*, isto é, uma terminologia simbólica utilizada por alguns trovadores dos séculos XII e XIII para que sua doutrina não fosse acessível aos não iniciados.” (Patier, 2015, p. 26). Qual seria essa simbólica, então?

Segundo Rudolf Steiner (2012), os genuínos contos de fadas pertencem a um âmbito no qual não acessamos via intelecto; dizem respeito a vivências interiores, que se encontram na alma. As imagens dos contos de fadas traduzem uma atmosfera da alma, as quais jorram, na consciência, vivências ocorridas nas profundezas do ser, sendo, por isso, impossível caracterizá-las senão por meio de imagens.

[...] o significativo, o essencial das profundezas da alma, de onde jorra a atmosfera dos contos de fadas, apresenta-se de modo tal que temos o sentimento de que as coisas ali encontradas permanecem tão novas na alma humana, tão individuais, tão espontâneas, que nós mesmos gostaríamos de expressá-las como uma espécie de contos de fadas, porque sentimos ser impossível falar de outro modo a partir dessas fontes profundas (Steiner, 2012, p. 12).

Deste modo, revela-nos que a atuação dos contos de fadas pertence a um âmbito, ainda, que nos é inconsciente, justamente por se tratar de vivências ocorridas no recôndito da alma, “[...], mas o que expressa nos contos de fadas está enraizado tão profundamente na alma que a pessoa o vivencia, seja ela uma criança na primeira infância, um adulto de meia-idade ou uma pessoa idosa” (Steiner, 2012, p.15). Como podemos observar nas imagens dos contos, essas vivências ocultas dizem respeito a lutas com as quais o ser humano, enquanto ser vivente animicamente, necessita enfrentar no trabalho do seu desenvolvimento. Trata-se, com efeito, de uma luta solitária, uma autovivência na busca por um caminho de aperfeiçoamento; e, assim, podemos vivenciar nas imagens as grandes lutas inconscientes que a alma sofre com gigantes, bruxas, encantamentos etc. Diante desses grandes desafios, sentimos a necessidade de buscar vivências que nutrem a vida anímica, fortalecendo-a para os terríveis combates da vida. E, nesse sentido, a beleza e a estética com as quais os contos se apresentam aos nossos olhos nos admiram e cativam muitas vezes, pois sentimos que a essência da imagem nutre e fortalece nossa alma, como que satisfazendo sua fome. O conto ou mito possui a característica de tatear algo profundo que ainda não é acessível por conceitos e “esse preenchimento consciente da alma com imagens de contos de fadas é seu alimento diante da fome que foi caracterizada” (Steiner, 2012, p. 21).

Nas culturas antigas, em que a consciência se manifestava qualitativamente de maneira distinta da atual, essas vivências interiores eram percebidas com maior intensidade (ver, por exemplo, Pereira, 2005). A ligação com as emoções e vivências interiores era mais forte, em virtude justamente de o intelecto ainda não ter ganhado a força como atualmente. Por esse fato, as pessoas percebiam melhor o que ocorria no íntimo de suas almas, mas, desprovidas de con-

ceitos abstratos, traduziam-na em imagens, as quais vivenciavam no cotidiano. A alma humana “sentia, com uma consciência maior ou menor, as lutas internas pelas quais tinha de passar sem compreendê-las, e as expressava em imagens que, por isso, têm apenas remota semelhança com o que ocorre nas profundezas anímicas” (Steiner, 2012, p. 21). Deste modo, então, podemos compreender de que forma surgiram os contos de fadas e podemos, também, ter um presságio do que as imagens podem remeter à nossa alma.

No caso de *Parsifal*, a partir das reflexões anteriores e do ponto de vista antropológico, trata-se de um grande conto nascido sob a influência dessa consciência imbuída da força das vivências interiores, visto que, na época na qual surgiu, o conhecimento científico, portanto, intelectual, ainda estava em vias de ocorrer. Na tentativa de compreender a essência da obra com base em conceitos antropológicos, esboçaremos a respeito de encontros que Parsifal vivenciou, como uma grande imagem dos encontros da alma humana. São eles com Sigune, Cundrie, Trevizent e Anfortas. Considerando a profundidade das imagens da obra, nos ateremos apenas nestes encontros, buscando trazer à consciência o que nos sugerem essas vivências interiores sobre a culpa e a crise.

Steiner (2012) faz referências bem definidas a respeito de imagens que aparecem praticamente em todos os contos de fadas, como, por exemplo, as figuras femininas sábias e irmãs. De acordo com suas pesquisas, trata-se de um conceito introduzido em forma de imagem para expressar o conceito de sabedoria que reina por de trás das coisas. Isto ocorre, segundo ele, pelo fato de a compreensão do ser humano em relação ao mundo estar em desenvolvimento, ou seja, seu aspecto intelectual está sendo emancipado, de maneira que, ainda por imagens, o ser humano começa a descobrir que existe um significado sobre as coisas. A figura correspondente, portanto, são seres femininos e sábios, ou seja, as mulheres sábias.

E, estando nesse estado intermediário [de consciência], e por se ver intimamente análogo a essas figuras, o ser humano tem, muito frequentemente, o seguinte sentimento: “O que vejo como entidades femininas sábias, isso é algo realmente aparentado comigo.” É por isso que, nesse caso,

muitas vezes nós vemos o conceito ‘irmã’ quando essas entidades femininas aparecem (Steiner, 2012, p. 52).

Vemos na história de Parsifal como ele se encontrou com diversas figuras femininas, no entanto, apenas duas possuíam o caráter de sábias. Eram Sigune, sua prima, e Cundrie, a mensageira do Graal. No entanto, observamos uma particularidade em relação à figura de Sigune, pois ela aparece em toda a trajetória de Parsifal, acompanhando seu amadurecimento. Foram quatro encontros e, em todos eles, realizou-se uma conversa importante. Sigune é sempre quem dá a direção a ele. E, mesmo diante dos amadurecimentos de sua vida, como a sua educação cavaleiresca, suas lutas, suas tomadas de consciências dos erros e sua decisão de reparação, Sigune sempre está a direcionar, ora indicando o caminho, ora fomentado a refletir sobre suas ações. Nesse sentido, podemos considerar Sigune como a ‘mulher sábia’, aquela sabedoria que reina por detrás dos eventos, conferindo-lhes significado e forma. Segundo Setzer (2012), “Sigune possui fundamentalmente duas funções distintas: por um lado, ela fornece informações importantes a Parsifal, como seu nome, sua origem, [...] auxiliando-o no sentido de obter autoconhecimento; por outro lado, ela dirige seu caminho [...]” (Setzer, 2012, p. 123). Podemos compreender este encontro com uma sabedoria ante os fatos, vivenciado interiormente como uma particularidade da individualidade que metamorfoseia o passado em direção ao futuro; é o que Steiner denomina como o ‘Eu superior’. “Pode-se dizer, portanto, que Sigune representa a guia, a ‘consciência superior’, o ‘Eu Superior’ de Parsifal, orientando-o sempre no sentido mais adequado para sua evolução” (Setzer, 2012, p. 124).

Por fim, sendo Sigune prima de Parsifal, podemos tomá-la pelo conceito de ‘irmã’, na medida em que nos familiarizemos com a relação que ela nos representa.

No caso de Cundrie, uma mulher muito erudita, falava várias línguas, possuía conhecimentos dos mais variados tipos; também chamada por feiticeira. Sua aparência, no entanto, era horrenda; assemelhava-se a muitos animais. O que se assemelhava à sua inteligência era sua vestimenta, pois era da mais fina costura. Seu cavalo, porém, fazia jus à aparência, era velho e desfigurado. Já era

conhecido que sua presença não era bem-vinda e, quando isto acontecia, notícia ruim viria pela frente. Seu primeiro encontro com Parsifal foi em um momento importante de sua vida; ela surge para apontar as falhas de Parsifal:

A vós cabe a culpa por eu recusar amável cumprimento ao rei Arthur e a seus paladinos. Que a vergonha cubra vossa esplendente aparência e vossa força viril. Se me fosse dado determinar quem deveria desfrutar de paz e descanso, eu jamais vo-los concederia. Certamente vos pareço antipática, mas sois bem mais abominável que eu. Dizei-me, senhor Parsifal, por que não livrastes o pobre Pescador de seus dolorosos suspiros quando, triste e inerme, estive sentado diante de vós? / Ele vos mostrou claramente o quanto vinha sofrendo, ó hóspede desleal! O que devíeis ter feito era compadecer-vos de seus sofrimentos! Devíeis perder a língua, já que vosso coração se apartou de todo o reto pensar! [...] Vós não mereceis a espada que Anfortas vos ofereceu. Ao aceitá-la e permanecer mudo, incorrestes em pecado mortal. [...] Com indiferença contemplastes o Graal, as facas de prata e a lança coberta de sangue quando essas relíquias foram postas diante de vós (Eschenbach, 2015, p. 210).

As características desta personagem remetem à animalidade; seus traços animalescos apresentam as qualidades que jazem por trás da aparência. Por meio de sua imagem, Cundrie revela qualidades anímicas ‘sub-humanas’, aquelas para as quais muitas vezes o ser humano não possui consciência. “Quando essas características animais passam a predominar, acabam por marcar a pessoa com a respectiva qualidade” (Setzer, 2012, p. 129).

No entanto, quando existe a busca para o desenvolvimento interior, são justamente essas qualidades com que, primeiramente, nos deparamos, são as nossas imperfeições anímicas. Deste modo, podemos entender que a personagem Cundrie traduz em imagem o conceito de Steiner (Setzer, 2012) do ‘pequeno guardião’, aquele que nos mostra nossas culpas inconscientes, impulsionando-nos a partir para um desenvolvimento por conta própria. “Muitas vezes, um duro golpe do destino ajuda a pessoa que sofre essa sina a encontrar um caminho mais

adequado em lugar do que estava trilhando até agora” (Setzer, 2012, p. 131). Portanto, o primeiro encontro com Cundrie possui o caráter de crise. Somente as crises guardam o maior potencial para o caminho de autodesenvolvimento.

A partir desse encontro, elevamos nossa alma para outro patamar da história, aquele carregado de culpa e crise existencial. Nesse sentido, encontramos em Trevizent uma figura importante que nos diz algo a esse respeito. O encontro de Parsifal com Trevizent deu-se em um momento crítico de sua trajetória; ele estava caminhando solitário carregado de culpas e por meio de uma família andante – na Sexta-feira Santa –, encontra o eremita. Nesse encontro, ele descobre sua origem, os motivos de todas as suas culpas e muitas verdades sobre a vida. Embora seja seu parente, Trevizent era considerado um estranho, mas lhe anunciou sobre a vida muito mais do que sua própria mãe.

Essas imagens podem nos revelar a inauguração de um aspecto no desenvolvimento do ser humano: a emancipação de uma dependência em relação ao meio exterior, resultando na possibilidade de atuação no mundo a partir das próprias forças internas do ser humano. Segundo Steiner (2012), essa nova possibilidade para o ser humano, embora seja um avanço em relação à dependência da natureza, resulta num distanciamento da percepção da vida interior, tal qual ocorria nos momentos culturais anteriores. No conto de Parsifal, este se encontra neste processo de emancipação, vindo a afastar-se cada vez mais das condutas do senso geral da cavalaria, tornando-se um cavaleiro especial, na medida em que pretende fazer uma empreitada de chegar ao castelo do Graal com as próprias forças, fato que até então era considerado impossível. O senso geral da sociedade dizia que somente poderia encontrar o Graal quem fosse convocado para isso, e esta proposição sempre foi aceita. No entanto, Parsifal, com base nas suas vivências, quer realizar tal feito a partir de sua decisão. Entramos em contato, então, com a figura de Trevizent.

Para Steiner (2012), nos contos de fadas, quando algo importante necessita acontecer, como fato exterior, é necessário um condutor, que, em muitos contos, é representado pela figura do eremita. Nesse encontro da alma, tal condutor mobiliza as forças necessárias mais profundas, a fim de que impulse para o que seja necessário realizar-se. Por este fato, Trevizent faz revelações tão

densas, ensina-lhe e orienta-lhe tão profundamente que o faz transcender além de suas origens. A imagem de Trevizent permite-nos sentir um encontro com verdades interiores profundas, que são importantes para o impulso do autodesenvolvimento. “Com isso a pessoa é conduzida às forças por cujo intermédio tudo o que existe no mundo físico lhe parece, por algum tempo, uma inverdade da qual ela necessita, quando isso lhe é possibilitado para compreender a verdade” (Steiner, 2012, p. 58). No caso de Parsifal, esse encontro possibilitou-o o conhecimento, além de outras coisas, sobre o bem e o mal, impulsionando-o para a liberdade de escolha. Segundo Setzer (2012), tal encontro seria parte do destino de Parsifal, “[...] pois somente depois disso ele ficou preparado para voltar ao Castelo do Gral [...]” (Setzer, 2012, p. 137).

A partir desse encontro, Parsifal foi conduzido às profundezas de sua trajetória passada e reconduzido para a frente. Agora, estava preparado para realizar o próximo encontro que iremos abordar, aquele com Anfortas. Nesse momento, chegamos a uma espécie do encontro da alma com o aspecto humano. Enquanto as outras imagens nos sensibilizam para algo sutil da vida anímica, a imagem de Anfortas parece nos conduzir ao mais próximo da ação humana a partir da vida interior do ser individual.

Como apontado acima, a época na qual fora contada tal história representa uma forma de consciência orientada para aquilo que ainda não é conceitual e abstrato, a autoconsciência, tal qual hoje, está sendo apenas anunciada. E, neste sentido, nasce a figura de Anfortas. O encontro de Parsifal com Anfortas acontece duas vezes e eles possuem qualidades bem distintas. O primeiro encontro praticamente não ocorreu, pois Parsifal permaneceu quase alheio a todo o acontecimento, estando presente apenas fisicamente, não fez nenhuma manifestação. No segundo, porém, ocorre o contrário, está totalmente em presença com o rei e manifesta uma atitude em plena liberdade de escolha. Nisso, notamos um percurso demonstrado nas figuras da história como uma jornada ocorrida diante da alma: uma nova possibilidade ao ser humano, a de almejar algo mais do que o mundo exterior proporciona. E, de acordo com Setzer (2012b), uma vez despertados esses novos impulsos, nasce no interior do ser humano uma busca para uma nova forma de ser. A partir de então, surgem, também, as lutas interiores.

A imagem dos encontros com Anfortas parecem nos levar a esses encontros da alma, pois o primeiro encontro diz respeito a um despertar para uma busca nova e desconhecida, e o segundo, a uma realização como resultado das lutas, conquistadas em perseverança. Diz respeito a uma meta do ser humano. “Portanto, a meta verdadeira do desenvolvimento individual é desenvolver sabedoria (conhecimento mais vivências exteriores e interiores) e compartilhá-la com os outros, doando-a numa atitude de amor altruísta” (Setzer, 2012b, p. 38).

Desse modo, Anfortas representa um encontro da alma humana consigo mesma, na medida em que compreende a si mesma como uma representante da humanidade. Temos, em nosso interior, o doente que necessita de auxílio e o corajoso, que necessita enfrentar os desafios para curá-lo. Trata-se, sobretudo, da imagem dual, a qual o ser humano moderno possui; os impulsos para uma nova busca, manifestados na enfermidade que dói, e as lutas e coragem, demonstrados na atitude do cavaleiro, anunciando a liberdade e a autoconsciência do ser humano atual. “Para atingir a liberdade, o ser humano precisa passar pela ferida de Anfortas, conhecer o Anfortas dentro de si, para então poder conhecer *Parsifal*” (Setzer, 2012b, p. 61). Ou seja, este encontro na obra diz respeito mais a um enfrentamento de que a alma necessita para transformar-se no novo rei do castelo.

Os encontros de Parsifal predizem-nos as lutas que devemos enfrentar, as crises que devemos superar e muito mais sobre a doença de que temos de curar, para então tornarmos reis de nós próprios.

3. Parsifal e o drama do ser humano moderno

Rememorando o caminho enfrentado por Parsifal, percebemos que sua busca não era a soberania do Graal, mas a redenção de sua culpa. Sua soberania nasceu como resultado de sua atitude reparadora: “Tio, o que te aflige?” (Eschenbach, 2015, p. 477). Observamos, nessa magnífica obra, a importância inegável da crise sobre o ser humano. Os sentimentos que surgem no percurso biográfico revelam-nos o que está por vir diante do destino de cada um. E é uma vivência cada vez mais individual e solitária, na medida em que se abre a alma

para ela, podendo desembocar na ampliação da consciência.

O ponto fundamental para a virada da consciência de Parsifal foi a acusação de Cundrie, a qual tememos encontrá-la atualmente. Esse momento no drama humano surge com figuras como a ‘Dúvida’, ‘Insegurança’, ‘Tristeza’, ‘Ódio’, ‘Solidão’, entre tantas, que são tão aterrorizantes quanto Cundrie. Desde a Idade Média, Parsifal já nos apontou os conflitos interiores com os quais temos de lidar irremediavelmente. “Questionar o seu próprio destino, indagando pelas causas que configuraram o passado, pelas forças que entram ora em conflito, ora em harmonia no presente, pelas possíveis aberturas do futuro, é uma marca inerentemente humana” (Bach Jr. 2019, p. 234).

Ser humano, atualmente, é desenvolver a consciência perante a relação da vida anímica com o meio exterior e agir a partir desta relação, sempre em construção. Dessa forma, vamos encontrando, no caminho exterior, personagens cujos conteúdos vão corroborando com o autodesenvolvimento, levando-nos, potencialmente, a uma crise. Esta é muito necessária nos dias atuais, pois estamos nos perdendo cada vez mais para o mundo exterior. A Cundrie é cada vez mais necessária. “O desenvolvimento humano pode ficar estancado quando as barreiras e as forças contrárias (tanto internas quanto externas) prevalecem na vida de um indivíduo” (Bach Jr., 2019, p. 238). De acordo com o referido autor, o tempo da modernidade está cada vez mais consumido pelo deus Chronos, sendo escasso o tempo para o deus Kairós, aquele que promove a qualidade dos encontros, a presença de espírito, o momento oportuno. Por isso, precisamos nos encontrar com Sigune. Esta, ao contrário de Cundrie, indica-nos o caminho a seguir. Sem acusações, embora, em alguns momentos, Sigune tenha apontado os erros de Parsifal, esta personagem no mundo interior nos auxilia a compreender os fatos e adquirir sabedoria perante a própria vida. “[...] enquanto vivenciado de forma inconsciente, atuando do exterior (melhor ainda, de cima), esse Eu Superior é, por assim dizer, revestido da imagem da prima Sigune; esta morre quando a vivência se torna interior, pois então o Eu Superior passa a atuar do íntimo de Parsifal” (Setzer, 2012, p. 126). Isto quer dizer que, enquanto não nos tornamos conscientes da voz que ressoa no íntimo, aquela que nos instrui e indica sobre o caminho a seguir, denominada neste contexto de ‘eu superior’, este surge em

indivíduos e acontecimentos exteriores, na intenção de nos acordar para a consciência interior. “O nosso eu superior reluz desde o futuro em nosso presente, ilumina, por assim dizer, o que chegou a ser no passado para provar onde estamos, se temos ainda a nossa meta diante dos olhos ou se nos desviamos do caminho” (Hinrichsen, 2011, p. 26). Portanto, no drama da existência humana, estamos entrelaçados entre o passado, de maneira que constitui os degraus anteriores da caminhada, e o futuro, este que é revelado aos poucos, a partir daquilo que trazemos da biologia e da cultura humana.

O presente torna-se, então, o ponto de conversão de um estado imutável a um totalmente aberto a inúmeras possibilidades. O eu superior, nesse sentido, leva-nos, invariavelmente, a um estado de crise, “[...] ela é desencadeada por uma mudança profunda que com frequência atrai um efeito de choque” (Hinrichsen, 2011, p. 27). Quando este eu superior está inconsciente, surgem os sentimentos de ódio, raiva, incompreensão etc. perante um conflito externo ou interno. Caso este eu superior esteja acordando, nasce na alma uma busca desconhecida, na qual podem surgir tristezas, solidão, dúvidas e autorrecriminações diante da situação que se vive, gerando uma busca por novas decisões. “O sentido da vida está à prova, através do qual pode surgir a abertura para algo novo na vida” (Hinrichsen, 2011, p. 27). No entanto, no contexto atual em que vivemos, o comumente é a crise ser desencadeada por meio do nosso eu superior inconsciente, donde as acusações de Cundrie são fundamentais para o ser humano moderno que não quer acordar.

Cundrie revela-nos a indignidade que tem nos caracterizado como seres humanos; contudo, é esta mesma qualidade ‘cundrieana’ que nos traz a salvação, pois “a ‘orgulhosa e repulsiva feiticeira’ dá a Parsifal uma nova oportunidade de chegar ao Graal” (Almeida, 2012, p. 234). Os sentimentos pesados de uma crise dão ensejo para novos propósitos de vida, fazendo desabrochar os mais belos sentimentos e caráter que existe no ser humano, ao lado da ‘feiúra anímica’ e erraticidade. Nas palavras de Sigune, diz nosso ‘Eu superior’:

Primo, não te censuro mais. De resto, jogaste fora a grande oportunidade de tua vida não formulando a magna pergunta que teria sido a chave de teu sucesso. Quando o

bondoso Anfortas te acolheu com simpatia, esteve com teu destino nas mãos. Se tivesse feito aquela pergunta, terias conquistado uma situação de privilégio que mal consegues imaginar. Como te quedaste mudo, tua felicidade se esvaiu, teu ânimo altivo arrefeceu e teu coração está ralado de desgosto. Estarias resguardado de tudo isso se tivesse procurado saber a causa daquele clima de tristeza generalizada (Eschenbach, 2015, p. 285).

Imbuídos deste sentimento, somos capazes de dispor para algo novo surgir na interioridade, os quais são revelações de Trevizent. Com sua qualidade condutora e ressignificativa, esta figura interior nos leva aos recônditos da alma, donde surgem impulsos novos para o desenvolvimento interior. Conforme observa Bach Jr.,

O reconhecimento do destino como encontro, ora conflituoso, ora harmonioso, entre a interioridade da pessoa em constante processo de formação, e a exterioridade nas constantes mudanças das circunstâncias, é o fio condutor do trabalho biográfico que possui ampla aplicação prática no aprimoramento da personalidade em sua dimensão introspectiva e social (Bach Jr., 2019, p. 247).

As crises, portanto, são artífices da alma, na medida que compreendemos a vida como uma construção em que somos totalmente ativos, e não meros expectadores contemplando a vida passar com suas felicidades e golpes do destino. Somos nossos próprios construtores, sobretudo de nossas crises. “O ressurgimento de um conflito, de uma doença ou de qualquer tipo de desafio biográfico é oportunidade de desenvolvimento da individualidade humana” (Bach Jr., 2019, p. 244). Nesse sentido, apelamos para a individualidade como um todo, biológica, social, cultural e espiritual como produtora e cultivadora das aventuras e desventuras da vida; e somente à individualidade consciente o enfrentamento e soerguimento das quedas das crises.

Atualmente, a cultura nos chama para a emancipação da individualidade, da construção de uma nova cultura, ancorada em indivíduos livres e conscientes. É necessário nos depararmos com Parsifal e encontrarmos nossas lutas internas,

para assegurarmos o futuro harmonioso e sadio da humanidade. “Os ideais modernos de autonomia e de emancipação do sujeito tornam-se, assim, guias orientadores do trabalho biográfico como ferramenta para a autoeducação” (Bach Jr., 2019, p. 248).

E somente almejando esses ideais, podemos nos encontrar com Anfortas, aquele que nos liberta da culpa. Superaremos a crise.

[...] *Parsifal* adquiriu outros atributos importantíssimos: liberdade plena, compaixão, amor altruísta. Só então se tornou digno de ser convocado para ser o novo Rei do Graal. Ou seja, ele atingiu o grau de desenvolvimento necessário para poder ‘perdoar’ o rei por sua falta, da mesma forma como Trevizent, graças à sua própria evolução, pôde assumir (‘perdoar’) as culpas de *Parsifal* (Setzer, 2012b, p. 44).

Esse é o sentido evolutivo de uma crise, a saber, desenvolvermos as qualidades humanas necessárias para o enfrentamento cotidiano ao qual a cultura atual nos impele. Somos ‘condôminos’ (para usar um termo atual) da Terra do século XXI, da liberdade e autonomia. Todavia, essa busca é árdua e incerta, exigindo dos sentimentos de tristeza e solidão de uma crise a intrepidez. Contemplamos em *Parsifal* as qualidades anímicas necessárias para um desenvolvimento condizente com o ser humano moderno do século XXI, compreendendo quais cenas são necessárias neste drama atual. “Comparando a trajetória de *Parsifal* com a do ser humano individual, vê-se que ele realmente cumpriu o trajeto todo, chegando à meta almejada. Pode-se concluir, portanto, que *Parsifal* é o modelo da evolução microcósmica do ser humano atual” (Setzer, 2012b, p. 45).

Considerações finais

A obra *Parsifal*, contada e escrita no século XIII, mostra-se enigmática, por um lado, e inspiradora, por outro. Na medida em que nos debruçamos em seus personagens, encontramos, a cada novo estudo, várias descobertas; e isto é que torna verdadeiras as afirmações quanto ao adiantamento em relação a seu tempo e à atualidade da obra.

Percorremos o caminho de elucidar as variadas perspectivas sobre esse mito de formação, conferindo-lhe significados no que diz respeito às lendas subjacentes que culminam no imaginário da obra, como também levantando elementos que tornam uma obra mística, trazendo pontos de confluência entre culturas, bem como a inserção do Cristianismo. Também apontamos possibilidades de interpretações em relação à personagem principal, Parsifal, no que se relaciona aos elementos mistificados, como o Graal e o Rei Pescador. Essas abordagens nos levaram desde um ponto de vista antropológico até perspectivas psicológicas.

Para enriquecer ainda mais estas reflexões, abordamos novos elementos, como os encontros do herói ao longo de sua trajetória épica. Nisso, trazemos um novo olhar partindo da abordagem antropológica para a ampliação das pesquisas desde então. Concordando com os elementos místicos e estruturais em que se baseiam os estudiosos da obra, a Antroposofia amplia esse olhar, na medida em que aponta para a vivência interior que as imagens refletem. Traduz em experiências anímicas os feitos e características manifestados nos contos, como uma forma de nos reconhecermos perante o mais terrível combate até o mais grandioso acontecimento. Em nossa vida anímica, percorremos muitas aventuras, passando por grandes lutas e vencendo-as; encontrando, nesse caminho, figuras como Sigune, Trevizent, Anfortas e, sobretudo, Cundrie. A Antroposofia também ressalta para a anunciação da obra como reveladora de uma nova época cultural, o desenvolvimento da autoconsciência, e em consequência, a liberdade, demonstrada na figura de Parsifal.

Desta forma, tentamos esclarecer do ponto de vista antropológico, não de forma magistral, alguns conceitos apontados sobre as imagens na obra *Parsifal*, com o objetivo de elucidar o presságio do caminho evolutivo cultural da humanidade. Como leitores do século XIII, o texto nos clarifica e alimenta a alma, conforme diz Steiner, ao poder penetrar, de alguma maneira, em algo contido nas profundezas de nossas vivências, representado em imagens.

Perfazendo o caminho e encontrando primeiramente Sigune, que nos significa as vivências com as quais “trombamos”, podemos aprender sobre o próprio destino. E, assim, alcançamos uma consciência sobre nossa vida, a ponto de sermos levados a importantes decisões, o que é representado pelo encontro com

o eremita Trevizent, na medida que o conhecimento nos concentra e impulsiona para expandir-nos. Então, ficaremos cada vez mais fortalecidos para o principal encontro do ser humano moderno: o encontro consigo próprio, com nossas enfermidades, físicas, anímicas, morais etc., a ponto de carregarmos a coragem e a força de que este encontro necessita, podendo curar-nos, aos poucos, desta ferida, a cada novo encontro.

O ponto fundamental para a transição desta trajetória é o encontro com Cundrie, a grande imagem da crise existencial. É, nesta sombria passagem do ser humano pelo seu destino, ocorrem revelações, até mesmo com o cunho de acusações, de seus próprios desafios, na medida em que é uma passagem sem volta. Os sentimentos reverberados, então, tornam-se essenciais, por mais pesados e dolorosos que sejam na alma, para uma efetiva compreensão do presente e ampliação da consciência para o futuro.

Ressaltamos, evidentemente, que tentamos apresentar uma nova possibilidade de abordar a obra, pois, como vimos, a cada nova leitura, deparamo-nos com uma infinidade de percepções que *Parsifal*, de Wolfram, nos possibilita. Tentamos, também, argumentar que, ao que confere de místico e mitológico, cada um pode encontrar em si próprio, dando vida e realidade às imagens carregadas de tal proposição.

Deste modo, reiteramos a afirmativa de que a obra *Parsifal*, de Wolfram von Eschenbach, continua portando seu caráter de atualidade, e que suas possibilidades de interpretação estão longe de se esgotarem.

Referências

ALMEIDA, I. A. de. As mulheres, no épico iniciático Parsifal, de Wolfram Von Eschenbach. *Cadernos de História*, Ouro Preto, v. 6, n. 1, p. 232-236, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/cadernosdehistoria/article/view/5651/4195>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BACH JR. J. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 233-250, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LrddbFRkFnJzSfXYkymzvXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CENTENO, Y. *A simbólica do Graal: notas e reflexões*. Gaudium Sciendi, Portugal, n. 1, p. 35-46, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/gaudiumsciendi/article/view/2123>. Acesso em: 23 ago. 2024.

ESCHENBACH, W. von. *Parsifal*. 4. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2015.

GOMES, S. Q. Cultura, natureza, antropoceno e Parsifal. *Revista Jataí*. São Paulo, v. 3, p. 52-77, 2021. Disponível em: https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2022/07/Revista_Jatai_V3.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

GONÇALVES, F. de S. A mulher na literatura arturiana, entre a vilania e a divindade: em busca da essência céltica na construção da persona de Morgana Le Fay. *Vernaculum*, Petrópolis, v. 1, n. 1, p. 1-21, fev. 2009. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/vernaculum/article/view/308>. Acesso em: 23 ago. 2024.

HINRICHSSEN, M. K. *Crise: expressão do eu superior*. Tradução Bernardo Kaliks. Arte Médica Ampliada, v. 31, n. 1, p. 26-28, 2011.

LANGER, J. *Mitologia e Literatura Medieval: entrevistas com Hilário Franco Júnior, José Rivair Macedo e João Lupi*. Fênix, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 1-17, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/890>. Acesso em: 23 ago. 2024.

PATIER, A. R. S. Prefácio. In. *Parsifal*. 4. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2015.

PAZ, D. A. *A letra e a voz em três romances do Graal*. Signo, Santa Cruz do Sul, vol. 39, n. 66, p. 100-117, jan./jun., 2014.

PEREIRA, L. *A fábula, um gênero alegórico de proverbial sabedoria*. Escola Superior de Educação de Setúbal. 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/22013>. Acesso em: 23/04/2023.

SETZSER, S. *Parsifal: um precursor do ser humano moderno*. 2.ed. revisada e ampliada. São Paulo: Antroposófica, 2012a.

SETZSER, S. *Enfermidade e cura: o caminho do terapeuta à luz da cura do Rei do Graal: baseado na saga de Anfortas, personagem da obra Parsifal, de Wolfram von Eschenbach*. São Paulo: Antroposófica, 2012b.

STEINER, R. *Os contos de fadas: sua poesia e sua interpretação*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

ARTIGOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PEDAGOGIA WALDORF: ANÁLISE DA REALIDADE DE EX-ALUNOS, FAMÍLIAS E PROFESSORES

Laila Cristina Morais de Andrade Alves^{1*}

Lidiane Cristina Maziero (orientadora)^{}**

1.* Aluna do Programa de Iniciação Científica da Faculdade Rudolf Steiner, graduanda do quarto ano de Pedagogia.

****** Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo, professora de LIBRAS e Educação Inclusiva no curso de Graduação em Pedagogia na Faculdade Rudolf Steiner.

RESUMO

No Brasil, a inclusão de alunos com deficiência é assegurada por meio da implementação de políticas públicas após a Declaração de Salamanca em 1994, que foi um marco importante, pois afirma o direito da pessoa com deficiência. Contudo, os alunos ainda enfrentam dificuldades para ter esse direito. A Pedagogia Waldorf fundamenta-se no princípio de compreender o ser humano como um ser harmônico, físico-anímico-espiritual e psíquico, que possui potencialidades que se desenvolvem ao longo da vida. Tal abordagem pedagógica, por se diferenciar das tradicionais, possui, em seu cerne, a inclusão de todos os estudantes em suas diferenças e em suas individualidades. Nesse panorama, este artigo tem como objetivo de investigação compreender como acontece a inclusão de alunos com deficiência na escola Waldorf, na perspectiva da família, do aluno e do professor a partir dos sentidos expressados por pessoas que vivenciam ou já vivenciaram o trabalho educativo nesse contexto. Para esta pesquisa, utilizamos a metodologia de abordagem qualitativa, com entrevistas com professores de escolas Waldorf brasileiras, famílias, alunos e ex-alunos com deficiência maiores de 18 anos. Os resultados da análise das entrevistas realizadas, além de terem demonstrado a eficiência das escolas Waldorf em casos de inclusão, mostraram três ações fundamentais no trabalho com crianças com deficiências: a importância do diálogo e aproximação entre pais, professores e escola, que reforça o processo inclusivo adaptado para cada caso; a necessidade de ajustes no currículo e atividades; e a importância de os professores estarem preparados e trabalharem juntos, para evitar sobrecarga.

Palavras-chave: inclusão escolar; Pedagogia Waldorf; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

In Brazil, the inclusion of students with disabilities is ensured through the implementation of public policies after the Salamanca Declaration in 1994, which was an important milestone, as it declares the rights of people with disabilities. However, students still face challenges in realizing these rights when it comes to inclusion. Waldorf Pedagogy is based on the principle of understanding human beings as harmonious, physical-psychic-spiritual entities, who has potential that develops throughout life. This pedagogical approach, distinct from traditional ones, fundamentally embraces the inclusion of all students in their differences and individualities. In this context, this project aims to investigate how the school inclusion of students with disabilities in Waldorf Pedagogy schools happens from the perspectives of its users. For this research, a qualitative approach methodology will be adopted, with interviews with teachers from Brazilian Waldorf schools, families, students and former students with disabilities over 18 years of age. The results of the analysis of the interviews carried out, in addition to demonstrating the efficiency of Waldorf schools in cases of inclusion, showed three fundamental actions in working with children with disabilities: the importance of dialogue and rapprochement between parents, teachers and school, which reinforces the process inclusive adapted to each case; the need for adaptations to the curriculum and activities; and the importance of teachers being prepared and working together to avoid overload.

Keywords: school inclusion; Waldorf Pedagogy; Inclusive Education.

Introdução

Rudolf Steiner (1861-1925) foi o criador da Antroposofia e o precursor da Pedagogia Waldorf, que, segundo a Federação das Escolas Waldorf (1998), surgiu após a Primeira Guerra Mundial, com o intuito de ser uma escola antroposófica, para os filhos dos funcionários de uma fábrica de cigarros. Steiner acreditava que todo indivíduo pode se desenvolver independente de suas dificuldades, assim, o professor é o representante que deve ter consciência de que: “seu trabalho não visa apenas o intelecto e os sentimentos de seus alunos, mas tem por meta última seu desenvolvimento espiritual e moral, bem como a harmonização do anímico espiritual e psíquico com o corpo” (Lanz, 2013, p. 80).

No Brasil, a Constituição de 1988 menciona que não deve haver discriminação de pessoa alguma, independente de sua condição. Após a Declaração de Salamanca de 1994 e a Conferência Mundial de Educação para todos em 1990, que pautam temáticas semelhantes, houve aumento da demanda de alunos com deficiência nas escolas regulares, inclusive associadas com outras leis brasileiras, como a LDBEN 9394/96, em seu artigo 59, que se refere ao atendimento “preferencial” de acesso e permanência do aluno com deficiência na escola.

Com o intuito de compreender como acontece a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de Pedagogia Waldorf, considerando as particularidades que envolvem os processos histórico-sociais da educação inclusiva, esta iniciação científica pretende responder, nesta pesquisa, as seguintes perguntas: como acontece o processo de inclusão dos alunos com deficiência? Quais foram os motivos da escolha que as famílias fizeram pela Pedagogia Waldorf? Como os professores adaptam suas atividades durante o processo de inclusão escolar? Essas perguntas serão respondidas a partir de entrevistas qualitativas com pessoas que vivenciam ou já vivenciaram o trabalho educativo presente em escolas dessa abordagem.

Este artigo estrutura-se em 4 seções. Na primeira, encontra-se uma breve contextualização acerca das políticas públicas brasileiras sobre a Educação Especial. Na segunda, apresenta-se uma sintetização a respeito da origem e desenvolvimento da Pedagogia Waldorf. Na terceira seção, expõe-se a metodologia, destacando os procedimentos adotados nesta pesquisa, que possui caráter

descritivo e qualitativo. Na quarta, e última seção, mostram-se os resultados e análises referentes a toda a pesquisa desenvolvida, considerando os pontos primordiais encontrados nas entrevistas realizadas.

1. A Educação Especial no Brasil

Ao longo da história da Educação Especial no Brasil, tivemos marcos importantes e significativos para que ocorressem avanços no processo de inclusão das pessoas com deficiência. Tal processo pode ser subdividido em três períodos importantes para atual construção, de acordo com Mantoan (2011):

- De 1854 a 1956 – marcado por iniciativas de caráter privado;
- De 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional; e
- A partir de 1993 – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Januzzi destaca que alguns marcos foram fundamentais para a atuação das pessoas com deficiência. O primeiro marco refere-se às tentativas de institucionalizar. Nesse período do século XVI até 1930, clínicas especializadas são criadas para oferecer um atendimento clínico e fundação das instituições especializadas (Januzzi, 2006).

O segundo marco acontece com maior participação da sociedade e envolvimento de políticos no período de 1930-1972. Campanhas são realizadas para dar visibilidade à Educação Especial, tentativas de escolarização nas instituições especializadas, seguindo um padrão médico. Com o passar do tempo, esse modelo foi substituído por estratégias na área da Psicologia (Januzzi, 2006).

O terceiro período é voltado para as políticas públicas, trazendo igualdade no processo educacional até os dias de hoje. Durante esse período, são criados órgãos em instâncias estaduais e federais, trazendo políticas públicas para o centro das discussões, surgindo, assim, novas diretrizes para a Educação Especial, iniciando um movimento totalmente voltado para a inclusão nas escolas regulares (Januzzi, 2006).

Esses períodos foram marcados por lutas da sociedade, sendo criadas instituições especializadas para atender as necessidades das pessoas com defi-

ência e houve mudanças na legislação brasileira em relação ao sistema de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil.

No país, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069/90, e a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96 discutem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, reforçando regras importantes a serem seguidas.

Para Werneck (1997), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988, por meio de pesquisadores, são interpretadas como trazendo a segurança da inclusão escolar e pautando que o atendimento seja na rede regular de ensino.

Na Constituição Brasileira: o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência. Este é o texto: “O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; 2. Na lei de Diretrizes e Bases de 1996: no título III, “Do direito à educação e dever de educar”, a LDB diz que o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. No seu artigo 4º, inciso III, a lei postula: 3. “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Werneck, 1997, p. 82).

Quadro 1- Percurso histórico da Educação Especial nas legislações brasileiras

Constituição Federal de 1988	Educação é um direito de todos.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61	Educação especial órgãos públicos.
Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990	Direito de igualdade de acesso à Educação para todos, sem distinção.
Declaração de Salamanca de 1994	Inclusão educacional visando contemplar todas as pessoas.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96	Garantia acesso e à permanência e os recursos para atender a Educação Inclusiva.
Plano Nacional de Educação, de 2001	Metas que definem a Educação Especial como uma modalidade básica da Educação, garantindo vagas no ensino regular.
Lei 10.463 – Inclusão de LIBRAS no currículo	Ensino de LIBRAS nas instituições de Ensino Superior.
Decreto 7.611 – Direcionamento ao público- alvo da Educação Inclusiva, de 2011	Ensino adaptado aos alunos com deficiência.
Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com deficiência – 12.764/12	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Fonte: Elaboração das autoras a partir de análise de documentos.

Com o passar do tempo, os serviços oferecidos às pessoas com deficiência, como direito à educação, ao lazer e ao trabalho no mercado formal, só aconteceram por meio de lutas em diversas áreas, garantido o acesso e a permanência na escola e na sociedade.

Em 1994, a Declaração de Salamanca foi aprovada por 88 governos e 25 organizações internacionais, em que o único objetivo era a inclusão educacional com uma visão interacionista, contemplando a necessidade de todas as pessoas com deficiência.

Essa declaração ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, não importando o motivo. Assim, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que apresentem reprovações contínuas nos anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam

desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (Menezes, 2011).

Sobre esse ponto, assinala-se, no texto da Declaração de Salamanca (1994), que, na escola inclusiva, todas as crianças aprendem juntas, que as dificuldades ou diferenças não podem ser um impeditivo para a inclusão. Enfatiza-se, ainda, que o currículo poderia ser adaptado para atender às necessidades dos alunos e não o contrário. A Declaração ainda presume:

Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (onde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças (Declaração de Salamanca, 1994, p. 14).

Após a Declaração de Salamanca, no Brasil, entende-se que é necessário rever suas políticas públicas e, em 1999, a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência regulamentou a educação especial como modalidade transversal a todos níveis de ensino complementar ao ensino regular (Brasil, 1999). Já, em 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica colocaram foco no atendimento educacional especializado (AEE), definindo como recurso de acessibilidade pedagógica para garantir a formação de estudantes com deficiência.

Para garantir o AEE, a escola deverá se adequar nos demais itens, de modo a oferecer todas as tecnologias assistivas necessárias para acolher o aluno com deficiência, transtorno global de desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação (Dupin; Silva, 2020, p.10).

Na mesma perspectiva do que ocorreu no ano de 2015, em que foi criada a lei nº 13.146 destinada a assegurar e promover integração em condições de igualdade, o exercício do direito e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania (Brasil, 2015), a Lei nº 13.146/

2015, em seu artigo 27, prescreve que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A concepção de deficiência passou por inúmeras modificações ao longo da história em diferentes civilizações e continua sendo um conceito em evolução. Estudos em diversas áreas mostram que as pessoas com deficiência sofreram um grande processo de marginalização até o surgimento dos movimentos sociais em defesa dessa população.

Entretanto, em 2008, cria-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Foi um documento elaborado pela Secretaria de Educação Especial do MEC:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo (Brasil, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, segundo o MEC/SEESP (2007, p. 8), ressalta a importância do ensino transversal, iniciando na educação infantil e expandindo-se até o ensino superior, e reforça o que a LDB aborda em seus princípios: que o atendimento educacional especializado é o que assegura o desenvolvimento dos alunos, proporcionado continuidade na escolarização em todos os níveis de ensino, incluído o acesso aos espaços físicos e aos transportes adaptados, para que esses alunos tenham acesso à escola, entre outros locais.

A educação inclusiva presente nas novas diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, divulgada em 2008, visava romper com os conceitos de inclusão educacional.

O desafio, no entanto, de transformação dos sistemas educacionais brasileiros em sistemas inclusivos, de acordo com o novo paradigma anunciado na

política para a organização das redes de ensino, deve ser analisado a partir do contexto da complexa organização política e de ensino no Brasil.

2. A pedagogia Waldorf: um breve histórico

A pedagogia Waldorf surgiu no final da primeira Guerra Mundial em 1919, na Alemanha, no meio das incertezas que o mundo estava vivendo. Segundo Romanelli (2008), para Steiner, a escola só teria o objetivo se o docente conseguisse realizar sua autoridade sobre seus alunos em todo o campo educacional.

Segundo pesquisadores, Steiner, desde criança, tinha interesse pelo ser humano, pois acreditava na natureza humana e na espiritualidade de um modo peculiar. Isso fez com que idealizasse a Filosofia Antroposófica, que, por princípio, tinha a compreensão do ser humano de maneira global e sistêmica, quanto aos processos de desenvolvimento dos indivíduos (Vantroba; Palagi, 2021).

Para atingir os objetivos da pedagogia Waldorf e seus princípios, faz-se necessário ter a compreensão dos pilares que fundamentam a Antroposofia - a ciência que estuda o ser humano, considerando que ele é portador de quatro essências, de acordo com Romanelli (2008). Essa descrição coincide com saberes tradicionais e antigos pelos quais o ser humano não é visto apenas como um ser terreno.

Composto das substâncias existentes no mundo mineral e sujeito às leis que o regem é o corpo físico. O corpo etérico ou vital é o portador do princípio que atua nos seres vivos: plantas, animais e seres humanos. Esse princípio é responsável, de acordo com a Antroposofia, pelos fenômenos do crescimento, reprodução e demais funções metabólicas do ser humano. O corpo astral ou das sensações, que aparecem apenas nos animais e no homem, é o veículo da vida de sentimentos e de sua expressão. O Eu é o portador da individualidade, da consciência humana (Romanelli, 2008, p. 149).

A escola idealizada por Rudolf Steiner estabeleceu as diretrizes que seriam necessárias para o desenvolvimento de uma pedagogia especial, na qual professores teriam autonomia em suas decisões, com um ensino de doze anos, voltado para a autoeducação. Tal projeto previa uma escola associativa, sem fins lucrativos, na qual todas as crianças pudessem frequentar e aprender, indepen-

dente de suas condições, pois essa diversidade é que tornaria o ensino produtivo e diferenciado.

A escola Waldorf foi sendo construída em vários territórios, sendo formada por pessoas de distintas orientações e formações, pertencentes a classes diferentes, porém todas em busca dos mesmos ideais, como a fraternidade, a liberdade e a igualdade, com especial respeito à individualidade do ser humano. Aos poucos, as escolas foram surgindo e crescendo e cada uma buscou uma forma de atender às demandas da sua comunidade.

De acordo com Carlini (2007), na época de Steiner, alguns imigrantes europeus já estavam no Brasil difundindo a Antroposofia. Na cidade de São Paulo, surgiram grupos de estudos em diversas casas, famílias interessadas em conhecer melhor a proposta de Steiner; assim, a Antroposofia chega ao Brasil espalhando-se em várias cidades.

A primeira escola Waldorf brasileira foi fundada em 1956, na cidade de São Paulo, no bairro de Higienópolis, oferecendo apenas o Jardim de Infância, com 28 alunos. Em seguida, foi fundado o Colégio Waldorf Micael, em 1978, que fica no Jardim Boa Vista, em São Paulo, próximo à cidade de Cotia. Já, em 1985, na zona Norte da capital foi criada a escola Waldorf Francisco de Assis. Atualmente, o Brasil conta com 97 escolas Waldorf filiadas, 170 em processo de filiação, sendo distribuídas em vários locais do território brasileiro, com mais de 20.000 alunos, segundo a Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), a qual esclarece que, desde a criação da Escola Rudolf Steiner, houve uma grande procura por iniciativas ligadas à pedagogia Waldorf.

Essa pedagogia vem sendo cada vez mais pesquisada, pois um dos seus princípios tem como cerne o desenvolvimento do ser humano, levando em consideração não apenas os aspectos biológicos, mas também o espiritual, o que justifica uma formação de doze anos para que o processo educacional esteja completo. Tendo isso em vista, o fundamento do trabalho da Pedagogia Waldorf é estruturado a partir da análise de dimensões específicas do ser humano visando ao seu desenvolvimento integral.

O currículo Waldorf organiza-se segundo as necessidades particulares de cada idade, buscando alcançar o desenvolvimento anímico do aluno. Sob esse aspecto se organizarão as disciplinas e os conteúdos a serem trabalhados. Lanz

(2013, p. 94) explica que a pedagogia Waldorf tem a preocupação em formar o ser humano, desenvolvendo-o harmoniosamente em todos os seus âmbitos: inteligência, vontade, conhecimentos, ideais sociais; e trabalhando suas habilidades e qualidades inatas, de forma que este desenvolva um relacionamento sadio com o mundo, incluindo os outros seres humanos.

O autor defende que o que diferencia a Pedagogia Waldorf das abordagens tradicionais de ensino é que o conhecimento é utilizado como ferramenta para o desenvolvimento humano e não apenas com fim em si mesmo. Por isso, seus conteúdos devem ter relação com a vida, de forma a trazer uma imagem do mundo real para dentro da sala de aula.

Dessa forma, a Pedagogia Waldorf procura proporcionar aos alunos vivências sobre os conteúdos que precisam aprender, seguindo a regra básica apontada por Lanz (2013, p. 46) de que “todo aprendizado deve dirigir-se primeiramente à vontade, depois ao sentimento, para só no fim chegar ao intelecto, mediante a elaboração de conceitos”.

2. Metodologia da pesquisa

Com abordagem qualitativa, esta pesquisa de iniciação científica teve, como objetivo de investigação, compreender como acontece a inclusão de alunos com deficiência na escola Waldorf, na perspectiva da família, do aluno e do professor, a partir dos sentidos expressos por pessoas que vivenciam ou já vivenciaram o trabalho educativo presente em escolas Waldorf. Além desse foco, o trabalho tem como objetivos específicos: verificar os motivos pelos quais as famílias procuram a escola Waldorf para seus filhos com deficiência; verificar como os estudantes com deficiência e suas famílias percebem os processos de inclusão nas escolas de pedagogia Waldorf; analisar as práticas educativas vivenciadas nos processos de inclusão na Pedagogia Waldorf.

Para realizar esta investigação, foi necessária a coleta de dados com ex-alunos maiores de 18 anos, professores que atuam ou já atuaram, além de famílias, todos com envolvimento na pedagogia Waldorf. Esses participantes foram voluntários com o anseio de contribuir neste estudo. Os participantes foram abordados com a técnica de amostragem Snowball (bola de neve), um método de pes-

quisa que acontece de forma não probabilística, usando pessoas para referência.

Por meio desse método de amostragem, não se torna viável a determinação da probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas o método revela-se importante para analisar grupos de pesquisa específicos e desafiadores de serem localizados.

Assim, nenhuma escola foi selecionada diretamente, apenas estudantes, famílias e professores que se voluntariaram para relatar sobre experiências de inclusão na Pedagogia Waldorf, independente da escola. Não houve identificação de nenhum participante e de nenhuma instituição escolar. Os participantes foram 2 professores atuantes em escolas Waldorf, 2 ex-alunos maiores de 18 anos e 1 família.

Quadro 2: Dados dos entrevistados

Nome	Idade	Formação	Trajetória na Pedagogia Waldorf
Marisa	48 anos	Engenheira Química	12 anos
Miguel	44 anos	Bacharel em Ecologia e Geografia e formação em Pedagogia Waldorf, Pedagogia Curativa e Agricultura Biodinâmica	18 anos
Maria	46 anos	Licenciada em Letras e Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Linguística textual	19 anos
Matheus	18 anos	Ex-aluno Waldorf, estudante na USP.	12 anos
Marta	23 anos	Ex-aluna Waldorf, formada em Direito.	8 anos

Fonte: Elaboração das autoras.

As entrevistas tiveram a duração média de 50 minutos, com casos de maior duração, mediante a necessidade do entrevistado. As imagens dos participantes, foram preservadas. Todos eles são maiores de 18 anos.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas de maneira virtual no aplicativo *Google Meet*, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Rudolf Steiner. Todos os relatos foram gravados mediante a permissão dos participantes e, após assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, próprios para pesquisas dessa natureza.

A análise dos dados neste trabalho foi orientada de acordo com os princípios da Teoria histórico-cultural, que procura explicar fenômenos sociais estudados de maneira complexa e abrangente. Tal abordagem visa resgatar a origem

e o desenvolvimento dos fenômenos, permitindo compreender as relações entre eles de forma mais profunda. Para Vygotsky (2007), esse modelo de análise prevê uma estrutura metodológica para investigar fenômenos sociais e psicológicos. De acordo com o autor, precisa-se considerar a história da sociedade, da cultura, quando se estuda o ser humano, pois são nesses contextos que ele se torna sujeito de sua própria história.

A abordagem histórico-cultural mostra-nos que, ao examinar fenômenos sociais, consideramos que os processos psicológicos superiores só se desenvolvem por meio da interação humana coletiva, como indicado por Vygotsky (1997).

3. Análise de dados

3.1 A percepção da família, do aluno e dos professores quanto aos recursos pedagógicos referentes à “adaptação curricular”

De acordo com Araujo e Silva (2010), a família é conhecida como o alicerce primordial para que o ser humano se desenvolva e se relacione com o mundo, seguindo uma estrutura social. No mundo atual, muitas são as formas de compreender o conceito de família, pois tipos diferentes de famílias vêm sendo construídas.

Segundo Bourdieu, “a família desempenha um papel fundamental no que se refere à transmissão dos valores e comportamentos nas diferentes classes sociais, uma vez que ela possibilita a incorporação do *habitus* primário” (Bourdieu, 1996, p. 144). Ela exerce uma função social, que auxilia a criança no desempenho de diversos papéis dentro da sociedade, sendo orientada a adquirir comportamentos que são esperados dentro de uma cultura.

Para esta análise de dados, foi entrevistada uma família que trouxe contribuições quanto à inclusão de pessoas com deficiência na pedagogia Waldorf, na perspectiva de uma mãe que sempre foi atuante na escola.

Diante das perguntas semiestruturadas às quais a família respondeu, foi possível identificar o quanto a mãe é feliz com tudo que a escola pôde proporcionar ao seu filho.

A gente é bem grato, sabe? Isso não significa que não seja um processo difícil. Então, como eu já disse, sou suspeita e

deu muito certo. Foi uma inclusão que deu muito certo e foi tudo fácil, mas sempre houve, em todos os diálogos (mãe Marisa).

A relação entre escola e família é importante no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência, pois cada um exerce uma função importante diante da sociedade, de modo que família e escola precisam ser unidas para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos, como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo (Dessen; Polonia, 2007, p. 25).

A Mãe Marisa ainda relata sua percepção sobre as atividades pedagógicas, o quanto algumas disciplinas se apropriaram da adaptação curricular para que seu filho pudesse se sentir incluído no grupo.

Tinha sempre esse cuidado quando tinha que fazer coisas manuais, por exemplo, lapidar alguma coisa na madeira. Eu via sempre que ele estava com uma madeira mais macia, uma pecinha menorzinha e ouvia sempre uma fala assim: 'A professora me ajudou um pouco aqui', ou então teve uma adaptação. "Então a gente teve momentos em que houve uma super adaptação de currículo e uma inclusão mesmo em educação física. [...], trabalhos manuais no ensino fundamental foi bem inclusivo. Eúritmia também. Ele não trazia essa dificuldade de inclusão. [...] A hora que eles crescem a demanda corporal aumenta muito. Então é tanto na educação física quanto na eúritmia, quanto no trabalho manual. Eu fui notando que os professores meio que fingiam que ele não estava ali, faziam a coisa por ele, ou traziam ele para uma outra tarefa dentro daquele contexto. [...] Quando o Mateus estava no sétimo ano, ele fez um teatro na aula de eúritmia, e o professor propôs pra o Mateus fazer a narração. Ele ficou superfeliz, porque não foi aquela tentativa de inclusão meio torta. O professor teve uma sacada ali uma tarefa que o Mateus tinha total condição de fazer e ficar satisfeito (mãe Marisa).

Na pedagogia Waldorf, o currículo pedagógico, desde o Jardim, é vivenciado por meio da liberdade do aluno ser quem ele é, essa prática parte de um objetivo que todo indivíduo se expressa por meio da liberdade que lhe é oferecida, trazendo o desenvolvimento do ser humano. Bach Jr. (2013) reitera que a liberdade é um recurso que traz o desenvolvimento da consciência, possibilitando práticas a serem alcançadas por diferentes níveis. Por meio da autoeducação, isso é possível e muitos professores se propõem a realizar.

A autoeducação é considerada como o ativamento de um exercício pessoal para impulsionar a própria capacidade intuitiva e de fantasia do educador, ambas vinculadas com o conhecimento das leis que envolvem o amadurecimento humano. Exercício que pode ser incitado numa perspectiva intrapessoal, ou seja, do profissional que atua com sua individualidade e ideais dentro dessa proposta educativa (Bach Jr., 2013, p. 5).

A prática pedagógica na escola Waldorf, é permeada de possibilidades de criação, em que o aluno e o professor se entrelaçam, construindo saberes em conjunto, o que possibilita o desenvolvimento do aluno, e a parceria com a família é fundamental neste processo.

Nem tudo foi adaptado no ensino médio, mas também porque ele mesmo não sentia necessidade. Ele já não tinha essa demanda e é outra pegada. Um exemplo: no último ano tem que modelar uma cabeça de argila, e o Mateus não tem força para fazer. E aí ele falou: 'Eu não quero fazer, porque não sou eu que vou fazer. Alguém vai fazer pra mim, então eu não quero fazer'. Aí a demanda que eu trouxe pra escola, nesse caso, não foi uma adaptação de disciplina, foi do tipo 'Ah, ele não quer fazer, e a adaptação que vai ser feita, não vai ser ele que vai fazer'. E a escola topou também. Agora, por exemplo, na educação física no ano passado e esse, nesse horário, ele treina bocha paralímpica, ele vai fazer fisioterapia, então ele mesmo foi propondo isso, porque quando ele viu que não ia dar mais para adaptar e ele não estava disposto a ficar parado lá sem fazer nada, ele mesmo falou: 'Mãe, se a gente traz uma fisioterapia para esse horário e aí eu vou e volto?' E a gente fez isso o ano passado inteiro, no horário que era educação física, eram dois horários seguidos. Ele ia para fisio e voltava nesse horário, né?

E então a gente foi também fazendo essas adaptações e a escola super topou isso (mãe, Marisa).

Com o aumento de alunos com deficiência em sala de aula, é fundamental que professores, alunos e família estejam alinhados quanto aos recursos e estratégias pedagógicas que possibilitem a inclusão na sala de aula. De acordo com Campbell:

Os Parâmetros Curriculares (1997) definiram adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que permitem adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo ensino aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola e respeitar o ritmo de cada um (Campbell, 2009, p. 43).

Na mesma perspectiva que contempla as estratégias pedagógicas para a adaptação curricular, o professor Miguel compartilha de sua experiência, trazendo reflexões sobre essa adaptação, que é uma garantia do aluno com deficiência, segundo LDB 9.394/96, no artigo 59.

Fazer algo como uma adaptação curricular para alguns alunos é uma coisa difícil porque além de toda a demanda, às vezes a gente tem que preparar três aulas, três abordagens: uma aula considerando todo mundo e as adaptações. E eu já me vi nessa situação, me sentindo muito sobrecarregado com esse tema inclusão.” (Professor Miguel)

Eu vejo que para muitos alunos a adaptação curricular é necessária [...]. O professor faz essa adaptação curricular e para isso também é importante ter uma pessoa que é mediadora e que ajuda o professor [...] . Tem um modelo que também é bem interessante, que é um auxiliar de classe que conversa com o professor, que tem um acompanhamento e que vai fazendo esse tipo de adaptação, isso é algo bastante interessante. [...] Tem um terceiro caso também, quando a gente recebe indicações de adaptação de profissionais de fora [da escola], esse diálogo é bem legal também, ajuda a gente conversar com terapeutas e psicopedagogos e tem algumas indicações que são muito boas e em casos específicos já funcionaram muito bem (Professor Miguel).

A professora Maria relata sua experiência quanto à adaptação curricular:

O aluno com deficiência precisa ter [adaptações], é claro, precisa. E a gente precisa fazer. Quem faria isso? O professor precisa fazer isso mais a equipe pedagógica, o colegiado precisa estar junto e a gente precisa compartilhar isso. [...] É muito para um professor só [...] o currículo precisa ser adaptado para que o desenvolvimento daquele ser ali, daquele espírito ali. E aí a professora de classe ela precisa, ela vai dar o tom, mas ela precisa de toda a equipe para construir junto.

Agora já está podendo usar o computador e eles estão realmente se atualizando, tentando encontrar um caminho até mais confortável para a criança poder se desenvolver ao longo do tempo com um pouco mais de conforto, porque pode. Não é para exigir tanto, mas precisa ter alguma coisa como uma forma da criança conseguir acompanhar, conseguir escrever os textos. [...] Por exemplo, uma coisa é um aluno do sétimo ano com computador, outra coisa é uma aluna de terceiro ano, quarto ano, com um computador. Como é que se alfabetiza uma criança de primeiro ano para ela ficar olhando para uma tela por muito tempo? Então a gente entra em um questionamento, é quase uma crise mesmo. Onde está o equilíbrio entre os princípios da Antroposofia e da pedagogia Waldorf e a necessidade de atender à especificidade daquela criança? [...] Então você entra aí você vai para um estudo e o que isso impacta no social da sala? Tem uma tela lá no terceiro ano, no quarto ano, na quinta. Então isso vai sendo ampliado. Onde é que está o ponto de equilíbrio, né? E como é que você vai aprendendo com isso? Então são essas peculiaridades que é de caso a caso também (Professora Maria).

O ex-aluno Matheus expõe o seu olhar acerca da adaptação curricular:

É, eles também adaptam as atividades dentro do possível, né? Então, em educação física, os professores sempre quando dava, adaptavam os jogos. [...] Eu sempre tive ajuda. Às vezes eu não conseguia fazer uma coisa, e o professor adiantava para mim ou alguma coisa assim, ou arranjar algum jeito de adaptar para fazer a menor (Ex-aluno Matheus, estudante da USP).

Para Vygotsky (2000), a adaptação curricular apoia-se no fato de que o recurso no processo de ensino aprendizagem influencia no desenvolvimento com uma constante modificação no sujeito, trazendo novas perspectivas por meio da

interação com outros sujeitos que são mais ancorados na relação com a cultura.

3.2 O caminho da escola Waldorf diante da inclusão

Na escola Waldorf, acontece que as práticas pedagógicas fazem com que a comunidade escolar esteja atenta às questões relativas à inclusão, nas quais é possível o atuar da família para que isso seja uma realidade, assim destaca a mãe Marisa

O Matheus foi o primeiro menino em cadeira de rodas na escola. [...] E foi muito lindo, porque a escola fez um caminho de acessibilidade da porta da escola até todos os blocos do fundamental, e depois até o médio. A escola não tinha isso. E a escola não só aceitou o Mateus, mas ela se mobilizou nessa infraestrutura física para de fato ser acessível. E isso para mim foi muito marcante. [...] Hoje na escola o Mateus não é o único cadeirante, nem é o único que tem dificuldade de movimento. Tem uma criança no jardim que tem cadeirinha de rodas, tem um menino que entra às vezes de cadeira de rodas, às vezes por andador. Então eu vejo que ele abriu uma seara e esse gesto, esse fenômeno, pode ser o resumo da vida do Mateus (Mãe, Marisa).

É possível evidenciar, na fala do professor Miguel, a seguir, o quanto a inclusão só é possível se os fundamentos estiverem ancorados em uma equipe que esteja a fim de fazer essa inclusão acontecer.

Na escola onde leciono tem uma coordenadora de inclusão e tem toda uma equipe junto, com estagiários. Tem vários procedimentos que vão sendo amadurecidos ao longo do tempo. [...] Eu já tive experiências muito diversas e eu sinto um grande dilema sobre como escolas Waldorf e escolas tradicionais lidam sempre com essa questão da possibilidade de receber muitos alunos que tem uma questão com a vida escolar. A gente não se propõe ser uma escola de inclusão, a gente se propõe a fazer inclusão dentro do ensino. (Professor Miguel).

Eu vejo que é uma estigmatização da escola Waldorf ser rotulada como uma escola de inclusão, isso traz pra gente uma série de dificuldades. [...] Também eu vejo um pouco discutível essa política do governo de abrir as escolas. É uma grande questão que a gente tem que receber os alunos

independente da sua condição e a gente tem claramente uma limitação operacional, a gente tem um limite de quantos alunos a gente consegue com questões sérias, físicas ou psíquicas, quantos alunos a gente consegue abarcar no social de uma classe (Professor Miguel).

A seguir, expresso os sentimentos da professora Maria sobre a inclusão na escola Waldorf:

Por que escola Waldorf recebe tanto aluno de inclusão? Será que é porque é uma escola “fraca”? Ou é porque é uma escola que tem um olhar humano que consegue acolher e esse estudante consegue ficar seguro ali e sempre se sentir com um sentimento de pertencimento ao grupo. Então isso, para mim, é um ponto muito positivo da escola. Ele consegue trazer isso, né? A escola consegue olhar para além de números e de notas e de rendimento, olhar o que é e não é uma avaliação qualitativa. Eu acho é que a pedagogia Waldorf, ela é extremamente inclusiva. Quando você pensa que você olha para cada aluno e aí, independente do aluno, com deficiência ou não. Você pensa em cada aluno, você medita sobre cada aluno individualmente. E isso é uma forma de trazer esse aluno de uma forma inclusiva. E vou ampliar um pouquinho. Para além de deficiências ou de laudos, tem situações que a gente não tem laudo nenhum e a gente sabe que tem alguma coisa ali que fica limítrofe. E aí não é porque não tem laudo que você não vai fazer [inclusão] (Professora Maria).

A aluna Martha sentia-se acolhida na escola, foi respeitada com todas as suas dificuldades:

Então, a escola me deixou mais livre porque eu precisava. Eu fazia muitos tratamentos físicos nessa época, então eu tinha que me ausentar. Muitas vezes eu viajava muito para outras cidades, para outros estados, para poder fazer tratamento. [...] Assim eu era muito livre com eles. Eu pude ser criança, independente do que eu estava aprendendo. Eu demorei muito para aprender a ler, aprender a escrever. E, assim, vendo hoje, não foi nada de mais, porque eu estou na faculdade de Direito. Enfim, dá para ver que independente da deficiência eles respeitaram meu processo, e eu cheguei aonde cheguei (Ex-aluna Marta).

O aluno Matheus acha que falta conteúdo pedagógico, o currículo artísti-

co é excessivo e, muitas vezes, ele não realizava, mas sentia-se acolhido na escola.

Eu gosto bastante de estudar na escola Waldorf, no geral eu me sinto bem acolhido. Eu acho que falta conteúdo, e tem um excesso de coisas artísticas – inclusive algumas que eu não consigo fazer. Mas no geral me sinto bem, eu gosto da questão de ser aberto, de ser amplo, de ser livre, dos professores terem uma relação muito próxima (Ex-aluno Matheus).

Uma outra aluna compartilhou a experiência no âmbito social:

No início eu tive alguns problemas com o bullying. Eu sempre me impus, sempre briguei pelo que eu achava errado. No começo era um pouco isolada, porque eu me isolava para poder me poupar e sabia que eles não iam respeitar o meu espaço. Eu agia assim, mas depois não mais. A gente amadureceu junto, né? Todo mundo da escola, você cresce, cresce junto. Então assim, eu tive crianças que foram educadas para conviver com uma pessoa com deficiência. Era muito bom para mim, porque os pais ensinavam essas crianças a saber conviver, falar o que era diferente. Eu convivía com eles, eu ia na casa deles, tudo normal, tudo como uma criança normal, mas eu acho que eu devo muito isso aos pais, né? Que viram que tinham que demonstrar para as crianças o que estava acontecendo. Então foi muito bom, e eu tive sim muita gente que me ajudou, mas eu sempre fui muito independente, sempre quis resolver minhas coisas muito sozinhas (Ex-aluna Marta).

Nesse contexto, é importante ressaltar a responsabilidade da família ao incluir o aluno com deficiência, são as relações que foram mencionadas acima que fazem com que esse aluno seja transformado no social e na sua cultura.

3.3 A importância do professor na inclusão do aluno com deficiência

Alguns pesquisadores têm se debruçado para compreender a formação de professores e quais são os impactos desses docentes na vida de seus alunos. Para Zabala (2007), a formação de um professor está presente em sua vida antes mesmo de ele pensar em se graduar, o professor vive uma transformação desde o momento que assume essa tarefa.

Marta, declara a sua percepção como aluna:

A professora do fundamental I foi muito boa, porque ela tentava me inserir em tudo, inclusive nas aulas de movimento, e me carregava mesmo, se fosse preciso. [...] Eu tive uma professora de educação física que também era uma pessoa que eu tinha vínculos. Ela tentava sempre me incluir também. Não tive problema. Algumas vezes eu que falava 'não, isso eu não quero, isso eu não vou' e tal (Ex-aluna Marta).

Para Wallon (1968), o processo de afetividade está vinculado ao desenvolvimento humano pela emoção e, em seguida, entrelaçando-se com o cognitivo e os sentimentos que surgem com esses despertares.

Quando eu estava nos primeiros anos, a professora montou uma tabela de ajuda. Cada dia tinha um ou 2 ajudantes que ficava encarregado, era voluntário. A professora perguntava quem queria ser, e aí no dia, eles me ajudavam no que eu precisava, né? E aí eu acho que acabou pegando, aí não precisou mais fazer essa lista e, acabou sendo espontânea (Ex-aluno Matheus).

Na visão do aluno Matheus, a professora exercia o excesso de proteção que o colocava em situações delicadas perante o grupo.

Essas falas refletem o quanto muitos professores ainda têm um olhar de proteção, não contribuindo para que o aluno com deficiência desenvolva sua autonomia.

Uma coisa negativa foi a superproteção. Foi uma tentativa de me incluir que, na verdade, eu acho que até deu uma certa prejudicada. Pela professora ter me colocado nesse lugar, me colocado em um pedestal. Durante os primeiros anos, a professora de sala, ela me superprotegia e eu era o queridinho dela. O que acabou afetando um pouco na minha relação com a sala, num todo. Porque aí eles não falavam muito comigo. Às vezes, saíam da brincadeira [...] Só foi acabar com o teatro deste ano, do 12. Que aí eu comecei a ser mais incluído para essas coisas. Antes ninguém falava, ninguém brincava, mas eles sempre me ajudaram (Ex-aluno Matheus).

O professor, diariamente, passa por transformações, que auxiliam o seu desenvolvimento, por isso, muitas vezes, ele toma decisões e, na sequência, muda de opinião, assim podemos ver abaixo no relato da aluna.

Eu tive problema para me inserir no sentido de falar o que eu não queria passar, o que eu me submeteria para fazer determinadas coisas, o que não. A monografia do final do ciclo do ensino fundamental, por exemplo, eu fiz digitalizada. Tive que brigar muito para eu fazer assim. Mas a professora liberou assim que ela viu que era a única possibilidade de eu fazer um trabalho sem ter que pensar nas minhas dificuldades físicas (Ex-aluna Marta).

De acordo com Freire:

Não haveria educação se o homem [e a mulher] fosse um ser acabado. O homem [e a mulher] pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem [e a mulher] pode refletir sobre si mesmo e colocar-se em determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (Freire, 1981, p. 27).

Na pedagogia Waldorf, o professor tem uma relação direta com seus alunos, o que possibilita que o aluno tenha segurança nessa relação, oportunizando um ambiente equilibrado para a aprendizagem, notando que a afetividade está no dia a dia do ambiente escolar e na relação com os sujeitos.

Assim destaca-se que o professor que atua com alunos com deficiência está sempre em construção da sua formação, buscando por conhecimentos, a fim de aprimorar sua prática.

O aprendizado da profissão, a partir de seu exercício, possibilita configurar como vai sendo construído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente (Guarnieri, 2005).

Considerações finais

Com base no exposto neste artigo, podemos entender que a pedagogia Waldorf se relaciona com os princípios da Educação Inclusiva, já que ambas defendem a escola como um lugar que deve acolher todos os alunos. Segundo César:

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003, p. 119).

Além disso, outra diretriz decisiva para a Educação Inclusiva, definida pela Convenção da Organização das Nações Unidas, é a de que o ensino tenha como objetivo o desenvolvimento individual de cada aluno (Denger, 2009).

Ao realizar uma análise na pedagogia Waldorf e das Diretrizes Básicas de Educação Inclusiva, percebe-se uma intersecção entre ambas, como afirma Costa:

Não existe nenhum manual que expresse as possibilidades de desenvolvimento de qualquer criança [...] cada criança é um ser único, que pode ter mais ou menos dificuldades de se adequar ao mundo [...] os estímulos e atenção adequadas dispensadas a essas crianças desde o nascimento, podem fazer com que os mesmos superem as expectativas do desenvolvimento (Costa, 2011, p.18).

Segundo Garcia (2015), apesar do grande potencial para a inclusão presente nos princípios básicos que a regem, este ainda precisa ser mais bem explorado e academicamente investigado, uma vez que há escassas pesquisas sobre o assunto. Essa escassez, identificada por Barth, (2008) na Europa, estende-se do mesmo modo ao contexto brasileiro, conforme descrito na pesquisa feita pelo autor em bancos de dados de plataformas nacionais e internacionais. Associado a isso, pesquisas (Capellini, 2004; Omote, 2008) apontam a necessidade de se investigar a inclusão escolar e o desempenho acadêmico desses alunos.

A pedagogia Waldorf, com todo seu currículo artístico, é potencializadora da autoconfiança, da autoestima, e isso acaba sendo fundamental para o

crescimento humano. São descobertas de conteúdos internos que se externalizam, delineando significado e valor, que podem auxiliar no desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo do aluno com deficiência. É possível concluir que toda a comunidade escolar precisa se envolver no processo da inclusão. Todos os professores e alunos precisam ser capacitados para ter um olhar atento que a deficiência de uma pessoa não é um impeditivo para sua contribuição e sua integração na comunidade escolar.

Referências

BACH JUNIOR, Jonas; STOLTZ Tânia; VEIGA, Marcelo. *Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf*. Educ. Teoria Prática [online], v. 23, n. 42, p. 161-175, 2013.

BACH JÚNIOR, Jonas. *A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. Revista Educação on-line PUC-Rio, n. 11, 2012.

BAPTISTA, Claudio Roberto. *Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil*. Educação e Pesquisa, v. 45, 2019.

BERNARD, H. R. *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. Lanham, MD: AltaMira Press, 2005.

BIENARNARCKI, P; WALDORF, D. *Snowball sampling-problems and techniques of chain referral sampling*. Sociological Methods and Research v.10, n.2, p.141-163, novembro de 1981.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

BURKHARD, G. *Tomar a vida nas próprias mãos*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2000

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 1990. *Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*.

BRASIL. Corde. *Declaração de Salamanca*. Brasília, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CAMPBELL, S. *Múltiplas faces da inclusão*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

CAPELINNI, Vera Lucia Messias Filho. Tese (Doutorado) *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência*, UFSC, 2004

COLEMAN, J.S. *Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling*. Human Organization, v.17, p.2836, 1958.

COLL, César et al (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2.ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, L. N. Inclusão escolar de um aluno com síndrome de down: estudo de caso. 56 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão). *Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS*. Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2011.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, p. 21-32, 2007.

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã; SILVA, Michele Oliveira. Educação Especial e a Legislação Brasileira. *Revista Literária Scientia Vitae*, v. 10, n. 29, jul./set. 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Editores Associados, 1992.

LANZ, R. A. *Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 2013.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil*. história e política públicas: São Paulo: Cortez 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *A educação especial no Brasil da inclusão a exclusão*. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

RICHTER, Tobias. Ensino de Manualidades. In: *Objetivos pedagógicos e metas de ensino de uma escola Waldorf*. Tradução Rudolf Lanz. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 1995.

RIPPEL, V. C. L.; SILVA, A. M. Inclusão de estudantes com necessidades especiais na Escola Regular. In: *1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia*. Unioeste: Cascavel, Paraná. 2003.

ROMANELLI, Rosely A. *Pedagogia Waldorf: um breve histórico*. Revista da Faculdade de Educação, v. 8, n. 10, p. 145-169, 2008.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROSITA, E. C. *Escola Inclusiva*. Porto Alegre. Editora Mediação 2010.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. *Inclusão, o paradigma da próxima década*. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

STEINER, Rudolf. GA302. *Reconhecimento do ser humano e realização do ensino*. Tradução de K.M. Haetinger. Stuttgart: Ed. Antroposófica, 2009.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 21.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade. *Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf*. Educar em revista, p. 101-113, 2015.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla; Luis Barreto; Solange Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MOVIMENTO PLENO DE SENTIDO: O QUE REALMENTE FAZ SENTIDO? UM OLHAR PARA O MOVIMENTO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA WALDORF¹

Yuri Mercante^{2*}

Gabriela Hilarino (orientadora)^{}**

1. As entrevistas deste artigo fazem parte da pesquisa de mestrado intitulada “O movimento pleno de sentido: o que verdadeiramente faz sentido? Um olhar para as aulas de Educação Física na pedagogia Waldorf” (Hilarino, 2023), aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação da UFMG. Os professores apresentados na pesquisa concederam autorização para publicação de seus nomes e textos.

2. *Aluno do Programa de Iniciação Científica da Faculdade Rudolf Steiner, graduando do 6º semestre de Pedagogia.

****** Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner. Orientadora da pesquisa. Mestra pela Faculdade de Educação da UFMG.

RESUMO

Baseando-se nos fundamentos de Rudolf Steiner em sua teoria antroposófica, a pesquisa busca apresentar as possibilidades para a compreensão do termo movimento pleno de sentido sob a luz da Antroposofia. Para tanto, organizou um estudo das obras do autor, assumindo as pesquisas colaborativa e narrativa como eixos norteadores das ações práticas. Com intuito de ressaltar o papel do professor como parte fundamental da escola dos conteúdos que compõem as aulas, a pesquisa contou com a participação de três professoras, duas de Educação Física e uma de classe, com vasta experiência na Pedagogia Waldorf, que compartilharam a compreensão que possuíam a respeito do termo, fruto de suas experiências adquiridas ao longo dos anos. Contou, também, com o relato de um aluno da Faculdade Rudolf Steiner, que também participou na produção da pesquisa, relatando sua experiência como professor e aluno desta pedagogia. Nas rodas de conversa, foi possível verificar que, apesar de cada professor apresentar diferentes experiências, a base que sustenta a conceituação do termo converge no entendimento que possuem a respeito do desenvolvimento humano, sempre pautado nos princípios da Antroposofia. Esse movimento de troca de experiências serviu como base para que fosse possível, num processo dialógico, a elaboração de um caminho que reconhece o que, dentro da Pedagogia Waldorf, é importante de ser levado em consideração ao se pensar a importância do movimento na evolução humana, quando se busca um desenvolvimento integral da criança, ou seja, na estruturação do corpo, no equilíbrio das emoções e na organização das ideias.

Palavras-chave: Educação Física; Antroposofia; Pedagogia Waldorf; movimento pleno de sentido.

ABSTRACT

Based on Rudolf Steiner's anthroposophical theory, this research seeks to present the possibilities for understanding the term "fullness of movement" in light of Anthroposophy. To this end, a study of the author's works was organized, taking collaborative and narrative research as the guiding principles for practical actions. In order to highlight the role of the teacher as a fundamental part when choosing the content for classes, the research included the participation of three teachers, two from Physical Education and one class teacher, with extensive experience in Waldorf Pedagogy. They shared their understanding of the term, derived from their experiences acquired over the years. The research also included the account of a student from Rudolf Steiner College, who participated in the research process relating his experience as both a teacher and a student of this pedagogy. In the discussion groups, it was possible to see that, although each teacher had different experiences, the basis that supports the conceptualization of the term converges in their understanding of human development, always based on the principles of Anthroposophy. This exchange of experiences served as the basis for a dialogical process that made it possible to develop a path that recognizes what, within Waldorf Pedagogy, is important to take into consideration when thinking about the importance of movement in human evolution, when seeking the integral development of the child, in other words, the structuring of the body, the balance of emotions and the organization of ideas.

Keywords: Physical Education; Anthroposophy; Steiner Schools; fullness of movement.

1. O movimento pleno de sentido a partir da sua fundamentação bibliográfica

A Pedagogia Waldorf se ocupa em trazer para o currículo aquilo que, de fato, faça sentido para o desenvolvimento humano na perspectiva antropológica proposta por Rudolf Steiner.

Muitas vezes, nos deparamos com o termo movimento pleno de sentido em suas palestras e, também, em textos de autores que buscam compreender essa teoria. Após intensas buscas e contando com a colaboração de alguns professores, encontramos, até o momento, palestras pontuais, que trazem elementos que precisam ser relacionados para que possamos ampliar a compreensão sobre o assunto. Desta forma, escolhemos alguns trechos em que o termo movimento pleno de sentido foi mencionado, na tentativa de trazer luz para sua conceituação.

Na décima segunda palestra do livro *O estudo geral do homem – Arte da Educação I* (2007), Steiner aborda a relação que a antroposofia estabelece entre nosso movimento corporal externo com nossa atividade espiritual interna. Mostra-nos que não se trata de uma pessoa simplesmente ser ativa, mas do quanto esta é coerentemente ativa. A busca por atividades que façam sentido, afirma ele, deve imbuir a vontade de todos aqueles que se propõem a trabalhar como educadores.

A pessoa atua sem sentido quando age apenas conforme seu corpo exige. Entretanto, é coerentemente ativa quando age conforme exigência do ambiente.

Podemos conduzir a movimentação externa da criança a movimentos plenos de sentido, impregnados de propósitos, para que ela não se perca com seus movimentos no espírito, mas siga-os em suas direções (Steiner, 2007, p.186).

No livro *Os primeiros anos da infância* (2013), Rudolf Steiner dedica-se a tratar de um assunto muito importante que pode vir a elucidar ainda mais a prática de atividades de movimentos com sentido na vida dos alunos. Nessa ocasião, o autor sugere que o “brincar se transforme em trabalho” e que as brincadeiras sejam um lugar de experimentação da vida cotidiana, onde elas possam imitar o mundo como ele realmente é, imitando as ações dos adultos e se preparando para vida posterior. Ele exemplifica essa percepção quando analisa o brincar das crianças em atividades de cortar papéis de várias cores e entrelaçá-los, forman-

do composições coloridas. O que se alcança de coordenação motora na criança nessa atividade mecanizada pode ser amplamente atingido, também, por meio de alguma atividade cotidiana, tal como um trabalho de costura ou de bordado.

Nessa situação, percebemos que um dos pontos fundamentais do movimento pleno de sentido é relacionar o aluno com a realidade que o cerca. Ao propor essa reflexão, encontramos inúmeros exemplos de atividades puramente fisiológicas que não trazem uma conexão do ser humano com seu meio: caminhar em uma esteira elétrica, por exemplo, em oposição a caminhar ao ar livre. Embora, corporalmente, o ganho motor adquirido possa ser o mesmo nas duas atividades, a qualidade da relação com o mundo é completamente diferente.

Em outra obra, intitulada *Reconhecimento do ser humano e realização do ensino* (2009), Steiner apresenta-nos um exemplo de movimento pleno de sentido e os seus efeitos na criança:

[...] Aos 9 anos a criança chega de uma maneira sutil e delicada a uma admiração por tudo o que acontece no mundo pelo fato dela começar a se enxergar a si mesma inserida no mundo. Somente neste estágio chegamos de fato a consciência do Eu. Quando se vê como um brilho vindo de nós de toda a parte, quando começamos ter sentimentos e sensações por todas as partes do mundo vegetal, do mundo animal, então nós sabemos algo a partir nós. E isso começa a despertar na criança entre 9 e 10 anos. Mas ela não começa a despertar se nós evitamos levá-la a atividade figurativa, se nós evitamos levá-la a que faça algo pleno de sentido com seu próprio movimento. Pobre ovelhinha no pasto, ela é levada ao salão de Ginástica e educada por meio de ordens sobre como deve mover os braços, como deve agir em diferentes aparelhos. Nisso realmente não há nada de particularmente espiritual - ou vocês terão visto que se pratique nessas coisas algo de particularmente espiritual? É claro que se fala muitas coisas bonitas sobre essa prática. Mas elas não são permeadas de espírito (Steiner, 2009, p.169).

Fato é que há disponíveis inúmeras atividades de movimento que servem de estruturantes para o corpo, porém nem todas trabalham verdadeiramente a organização do movimento, a fim de contribuir para um desenvolvimento das forças do pensar, sentir e agir.

Diante de tais apontamentos, há de se fazer uma reflexão sobre sua relação com a prática pedagógica, a fim de ajudar o professor a encontrar sentido no movimento ou, em outra instância, a estruturar sua aula a partir de movimentos que realmente façam sentido.

Quando temos a oportunidade de estudar a biografia da criança do Ensino Fundamental, observamos como ela caminha em busca de sua independência e autonomia. A aula, que nos anos iniciais começa na roda, vai mudando sua estrutura, de forma até que ela esteja preparada para iniciar os jogos de equipe. A roda, utilizada para acolher a criança, vai se transformando em grupos, depois em equipes, à medida que a criança vai percebendo sua existência no espaço. Se observarmos uma aula do 3º ano do Ensino Fundamental, conseguiremos identificar o calor que as crianças emanam de seus movimentos. Agora, se acompanharmos as aulas do 6º ano do Ensino Fundamental, verificaremos o apreço pelas regras e o desejo de superação que elas possuem nessa fase. Cada ano traz consigo características muito peculiares que orientam o professor na escolha dos conteúdos.

Mediante os levantamentos, algumas perguntas surgiram a respeito da temática e, em um processo colaborativo que acredita na construção do conhecimento de forma coletiva, o termo movimento pleno de sentido ganhou alguns significados, entre os quais estão a sua capacidade de trazer vitalidade, dialogar com o momento biográfico da criança e do jovem e ser capaz de organizar o desenvolvimento físico de forma harmoniosa e coerente com as forças cognitivas e emocionais.

Tais significados serão apresentados a seguir, quando os professores poderão compartilhar suas percepções. Vale ressaltar que as conversas foram feitas antes de iniciarmos a fundamentação teórica citada acima, já que o objetivo era que pudéssemos compartilhar das mesmas dúvidas e anseios dos professores participantes.

2. O movimento pleno de sentido pela professora Luciana Leonel

A professora dedicou toda a sua carreira a dar aulas de Educação Física na Escola Waldorf Viver, em Bauru/SP. Ela é uma referência nas aulas de Educação Física desta pedagogia. Atualmente, é professora do Ensino Fundamental e tuto-

ra do Ensino Médio pela quarta vez. Tem vasta experiência e suas contribuições foram valiosas para esta pesquisa.

Tentamos buscar na memória se já havíamos visto o significado do termo movimento pleno de sentido em alguma palestra de Rudolf Steiner e outros textos de Antroposofia. Recordamos de tê-lo visto, pontualmente, com muita ênfase, nos compilados que falam da Educação Física.

A pergunta inicial era: O que é o movimento pleno de sentido?. Entretanto, a professora propôs que pensássemos quais movimentos não faziam sentido algum para nossa prática pedagógica individual.

Ela relatou que, quando era aluna da Formação de Ginástica Bothmer, ouviu do professor exemplos de movimentos que não faziam sentido para ele quando planejava as aulas. E foi na pergunta invertida que começamos a discutir acerca do tema proposto.

Algumas perguntas foram lançadas para que pudéssemos estimular a reflexão: Qual movimento faz sentido? Sentido para quê? Para alcançar alguma coisa? Qual coisa? Para atuar no mundo? Para reconhecer o mundo ou para reconhecer a si mesmo no mundo? O movimento deve fazer sentido para o professor ou para o aluno? Ele precisa fazer sentido em que sentido? Por que dizer que ele faz sentido ou não faz sentido?

Depois desse momento, a professora foi relatando aquilo que considerava serem algumas explicações e exemplos de atuação que davam sentido ao movimento.

Para a professora, faz sentido carregar peso na academia para ficar forte quando o objetivo é apenas ficar forte, uma vez que essa prática de levantamento de peso irá conceder o efeito buscado. Entretanto, o efeito se restringe ao ganho de massa muscular. Esse efeito poderia ser ampliado se essa atividade fosse feita em uma escalada, por exemplo, que exige força muscular semelhante ao carregamento dos halteres da academia.

Assim, podemos considerar que o efeito do movimento é uma chave importante para estudarmos o termo. De um lado, reconhecemos que existem movimentos com efeito restrito, unicamente físico, e do outro, movimentos que buscam algo maior, que conecta o ser humano com a percepção de sua existência, envolvendo-o com o conhecimento da natureza, por exemplo.

A professora explica que o primeiro efeito se relaciona com o resultado desejado, sem consciência, e executado de forma mecânica. Já o segundo exemplo traz outras qualidades, como o bem-estar, a vitalidade e a relação com o mundo. Um exemplo apresentado pela professora, em suas aulas, foi o fato de terem substituído as voltas de corrida dadas na quadra em caráter de aquecimento dos alunos por jogos e brincadeiras de pegador, em que os alunos se divertem e se envolvem a partir de um objetivo ampliado.

Por fim, a professora lembrou outra fala do professor, em uma de suas aulas, quando apontou a importância que tem a fantasia e a imaginação quando são criadas de forma autêntica, com aquilo que o professor carrega dentro de si. O uso da imagem é um recurso que faz muito sentido nas atividades de movimento, principalmente para crianças do Ensino Fundamental. Neste momento, a professora deu um largo sorriso e disse que se orgulhava de olhar para trás e reconhecer quantos jogos e brincadeiras ela criou ao longo desses anos. Mostrou grande satisfação quando relatou que muitos alunos, já maiores, pedem a ela jogos que ela mesma criou e de que eles brincavam quando eram pequenos. Afinal, esse é o termômetro, diz ela, pois, se você planejou alguma aula em que os alunos não saíram felizes, algo está errado. A alegria também dá sentido ao movimento.

3. O movimento pleno de sentido pela professora Denise Oliveira

Atualmente, a professora conduz uma turma de 2º ano pela quarta vez no Colégio Rudolf Steiner de Minas Gerais. Foi bailarina por muitos anos e está ligada diretamente às artes e ao estudo do corpo.

No encontro, a única pergunta era: o que você entende pelo termo movimento pleno de sentido?

A professora acredita que, antes de tudo, o docente precisa ter clareza de que está buscando uma proposta de movimento que tenha sentido e que, quando isso acontece, essa proposta precisa estar imbuída de uma imagem, uma visão do todo da sala, do conhecimento da antropologia da classe e todas as características físicas e anímicas que aquela idade em particular carrega.

Ela se mostrou preocupada com a dificuldade do ser humano em integrar suas forças do fazer com as forças do pensar e do sentir, apontando a neces-

cidade de trazer à consciência uma coerência, iniciando nos jovens e seguindo essa conquista até a vida adulta. Ela vem percebendo o quanto os corpos estão desintegrados em si, não sendo capaz de relacionar aquilo que faz com o que sente e o que pensa, produzindo pensamentos que não acompanham a vontade e sentimentos que se encontram turvos e incipientes.

Ao contar sobre sua classe, deixou clara a importância que dá ao ritmo e à imagem. Exemplificou como entende que a imagem se relaciona com o ritmo ao relatar uma aula de flauta feita com seus alunos quando estavam no 1º ano. Ela iniciava dizendo “posição de musicista”, e os alunos colocavam a cadeira para trás, os dois pés firmes no chão e encostavam no espaldar. Agora, ainda sem explicação verbal, utilizava-se apenas de gestos para mostrar como “acordar a flauta”. Percebe-se, nessa ação, que o movimento possui uma qualidade mais significativa do que a fala, já que os alunos imitavam seus gestos para realizar a atividade proposta.

Foi possível identificar como o ritmo e a imagem são usados como ferramentas de educação na aula mencionada pela professora. Propondo um ritmo de ações que se repetiam em todas as aulas e buscavam estruturar a época, os movimentos acordavam internamente a criança para a imagem, no caso do exemplo da professora, o personagem do musicista, e, sem precisar explicar, as crianças já sabiam que se iniciaria a aula de flauta. Essa imagem, inicialmente construída pela professora com as crianças menores, vai ganhando força nos jovens até que estes, por si mesmos, possam criar internamente suas próprias imagens, frutos das suas experiências de vida. O ritmo da repetição e a imagem fazem muito sentido para o movimento das crianças desta idade, relata a professora.

Encontramos alguns pontos importantes da sua percepção de movimento pleno de sentido. O primeiro deles é o fato de pensar o movimento de forma aprofundada, considerando o ser humano como um todo, e não apenas a sua esfera física. O corpo, veículo do movimento, precisa estar atento à diferença daquilo que ele quer fazer e daquilo que precisa ser feito. E nós, como adultos que carregamos uma percepção maior de nós mesmos, devemos encaminhar os alunos para atividades que façam sentido para um desenvolvimento saudável e harmonioso em cada fase da sua vida escolar.

Um outro ponto diz respeito às academias tradicionais e sua visão super-

ficial do corpo. A professora traz a sua preocupação com o fato de tantos jovens estarem frequentando as academias. Segundo ela, existe um excesso de preocupação exclusiva com a musculatura corporal, e os movimentos de força vêm de fora e vão criando um corpo duro e cristalizado, inibindo uma expressão que deveria chegar na musculatura para desenhar um movimento natural, original, que estivesse de acordo com o impulso interno de cada um. O corpo vem tornando-se triangular e as pernas, que deveriam ser os membros que nos encaminham para nossa liberdade, estão ficando atrofiadas. A coluna está perdendo a posição ereta e a musculatura está se especializando de forma precoce e tornando-se adestrada, com corpos homogeneizados e sem expressão individual. Pensando nos jovens, que ainda estão formando suas expressões individuais e encontram-se em processo de desenvolvimento físico, a transformação do corpo, a partir de forças que vêm de fora e não de dentro, pode causar grandes danos futuros, inibindo a expressão da individualidade.

Neste encontro, pudemos perceber que alguns pontos compunham sua percepção acerca desse termo. O primeiro deles era que o professor reconhecesse a importância de apresentar um conteúdo com sentido para os alunos, e que este sentido deveria buscar algum objetivo que se relacionasse com sua biografia. E este objetivo, de uma forma ou de outra, deveria auxiliá-lo a encontrar coerência nas suas ações, emoções e pensamentos. E, para que o movimento possa ir fazendo sentido, o professor precisa vitalizar e acordar, de forma gradual, a percepção do aluno para sua execução, na qual ferramentas importantes, como a imagem e o ritmo, podem ser usadas. Por fim, o professor deve criar um ambiente para que o corpo possa ter oportunidade de se expressar e se desenvolver de forma individual e saudável.

4. O movimento pleno de sentido pela professora Nice Nocchi

A professora é uma das fundadoras da Escola Querência em Porto Alegre/RS e atua nessa escola na área de Educação Física, no Núcleo de Direção e no Apoio Terapêutico. Atualmente, é uma das coordenadoras da Formação Livre de Ginástica Bothmer e atuou como professora universitária por mais de 20 anos antes de iniciar seu caminho na Pedagogia Waldorf.

Ela relatou que um ponto marcante na sua trajetória foi perceber que, mesmo tendo conquistado uma carreira estável dentro da academia, conhecer a Pedagogia Waldorf fez todo o sentido para sua biografia. E, por esse motivo, deixou a carreira acadêmica para seguir o caminho como professora dessa pedagogia.

Perguntamos o que a levou a trocar os anos de dedicação à universidade e recomeçar um novo ciclo dentro da Pedagogia Waldorf, ao que obtivemos a resposta:

Quando se começa a estudar a Antroposofia, que é a âncora da Pedagogia Waldorf, a gente escuta a frase: tu não estás diante de um aluno, tu estás diante de um ser que chegou do mundo espiritual e que tem um lado espiritual também que precisa ser considerado no trabalho. Isso fez muita diferença, de passar a olhar a criança e o jovem de outra forma. E mesmo tendo um olhar sensível para os alunos, quando tu vê esse lado profundo da entidade humana, é como se te trouxesse uma consciência maior sobre o teu trabalho. Como eu vinha da academia, da pesquisa, do mestrado, eu conhecia muitos teóricos como Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, Gallahue. E você olha e vê que nenhum deles traz essa visão. A Antroposofia chegou pra fechar esse elo para mim. Foi muito interessante, como se fechasse todo esse arcabouço teórico de vivências, e a leitura das obras do Steiner fez muito sentido. Olhar para cada criança, para cada turma, olhar a biografia, a antropologia antroposófica. Começa a pensar por que isso ou aquilo não é recomendado para uma criança. E a gente começa a fazer esses embates do que seria recomendado e do que não seria recomendado (relato pessoal).

Na percepção da professora, o movimento pleno de sentido possui dois momentos. O primeiro compreende reconhecer se o movimento faz sentido para a criança e identificar os benefícios que ele traz para o desenvolvimento. Para alunos menores, a professora citou o papel da imagem, quando, por exemplo, uma criança interpreta um personagem em alguma brincadeira. Ela é capaz de se entregar totalmente à atividade quando está envolvida com a imagem proposta e, paralelamente a isso, consegue também desenvolver suas habilidades e capacidades motoras enquanto brinca. Porém, segundo ela, é preciso mais do

que isso. O segundo momento é o que acontece com a gente quando experiencia movimentos que realmente fazem sentido para nossa busca individual. Ela conta que, no início, associava o sentido do movimento à consciência. Entretanto, hoje, percebe que é algo ainda maior do que essa relação. Para estar pleno de um movimento, é necessário mais do que a consciência de sua execução; é preciso sentir seu corpo no espaço de alguma forma, sabendo que é possível tatear e olhar o espaço através do corpo e dos membros. Estar pleno dentro de um movimento seria, então, segundo a professora, compreender que ele atua no corpo, na alma e no espírito, estando realmente presente enquanto o movimento está sendo executado.

Segundo ela, não podemos partir do conceito para trabalhar o movimento pleno de sentido com as crianças, pois este precisa ser vivenciado corporalmente. Ela lembrou como os alunos do 3º ao 5º ano normalmente se entregam ao movimento sem restrição, com plena confiança no professor. Entretanto, já no 6º ano, quando as crianças estão mais “pé no chão”, elas anseiam por regras e toda causa precisa ter sua consequência, como acontecia no ideal de educação da Roma Antiga.

Ao final, refizemos a pergunta inicial: O que faz um movimento ter sentido?

A partir daí, algumas perguntas começaram a surgir em nossa conversa e cada um de nós foi trazendo as questões que nos atravessavam naquele momento: Será que um movimento pleno de sentido é quando uma aula dá certo? Ou quando trabalhamos os movimentos que irão auxiliar o desenvolvimento dos alunos de forma integral em cada etapa biográfica? O movimento com sentido fará sentido imediato para os alunos ou esse trabalho é direcionado para o futuro e para a vida adulta? Será que eu só entenderei o verdadeiro significado do movimento com sentido quando eu puder vivenciá-lo? Como reconhecer que o movimento faz sentido para mim, quando eu ficar bem após realizá-lo? Quais seriam as características de um movimento carregado de sentido?

Foi assim que, com muitas perguntas que ansiavam por um direcionamento, terminamos a conversa.

5. O movimento pleno de sentido pelo professor e aluno Yuri Mercante

Yuri atua como professor auxiliar do Ensino Fundamental I em uma escola Waldorf e é aluno do 6º semestre do curso de Pedagogia da Faculdade Rudolf Steiner. Por ter sido convidado para substituir a professora de Educação Física por um período, teve a oportunidade de ministrar aulas para as classes do 1º ao 5º ano. Nessa experiência como professor substituto, fez um trabalho intenso de ritmo com as crianças, pois sentia que as aulas eram pouco permeadas por um sentido e quase todas as atividades que as crianças conheciam proporcionavam apenas momentos de expansão, tais como o brincar livre descontrolado, brincadeiras de correr e futebol, por exemplo. Ele conta que foi preciso proporcionar ritmos e brincadeiras mais adequados, com mais imagens, canções, rodas e histórias, na tentativa de equilibrar esses momentos de expansão e contração. Percebe que, antes de sua atuação, as crianças estavam brigando muito, sem interesse na participação, ansiosas antes da aula, muito competitivas e se desentendendo com frequência. Ele relata que, pela primeira vez, entendeu a importância de as aulas de movimento proporcionarem um ritmo saudável e que isso era possível em momentos de contração e de expansão. Fato esse que justifica sua primeira percepção sobre o que seria um movimento pleno de sentido nessas idades: encontrar a harmonia em momentos de contração e expansão nas brincadeiras.

Outro ponto que considerou relevante para a compreensão do termo foi perceber que, para cada idade, havia brincadeiras adequadas, que geravam um ambiente mais equilibrado. Ele pôde compreender que a Educação Física, além de brincar e correr, deve trazer ordem e estrutura, cultivando o respeito às regras, honestidade, verdade, estratégias e prontidão para agir na hora certa.

Conta, também, que estabelecer um ritmo foi fundamental para que a aula desse certo. Aproveitou para tirar as brincadeiras competitivas e passou a iniciar a aula com um verso, proporcionando um momento de união na sala, sendo esse momento sucedido por uma retrospectiva da aula anterior. Trocou a brincadeira livre e sem um direcionamento para atividades de contração e expansão, com começo, meio e fim. Começou, então, a colher os frutos em aulas que aconteciam com maior fluidez e interesse de todos.

Após esse processo, percebeu que conquistou um lugar de respeito com as

crianças, pois elas sabiam que ele esperava algo delas e que cumprir os combinados era essencial para que a aula acontecesse.

Após três semanas, já foi possível notar que o tempo nas aulas começou a ser suficiente para as brincadeiras. Decidiu, então, repetir a mesma brincadeira com todas as turmas, por perceber que as crianças mais velhas precisavam retomar algumas brincadeiras mais infantis. Com o tempo, as crianças ficaram tão felizes que elas mesmas já pediam a brincadeira antes mesmo de ela acontecer.

Assim, após esse período de experiência, somado ao estudo feito para esta pesquisa e também aos conteúdos e metodologias das aulas da faculdade, ele reconhece que este termo pode ser utilizado em tudo que fazemos, ou em todos os momentos, quando nós, pedagogos, estamos à frente de uma turma. Temos a tarefa de ensinar algo que seja pleno de sentido primeiramente para nós, fazendo com que o impacto e o efeito nas crianças sejam mais profundos. Além disso, deve ter sentido para quem estamos ensinando, acompanhando a biografia da criança e o ambiente sociocultural no qual ela está inserida.

Segundo ele, poderia também traduzir este termo para permeado por espírito, pois aquilo que é ensinado é tão verdadeiro para o professor que se impregna naquilo que será ensinado, dando sentido à prática pedagógica. Quando internalizamos, de fato, algum conhecimento é que nos tornamos mestres daquela arte. Aquilo que faz sentido para o professor será transmitido com sentido para aqueles que estão aprendendo.

Por fim, conclui-se que um movimento pleno de sentido seria aquele que equilibra o desenvolvimento físico com o espiritual, tocando o aluno no pensar, sentir e querer e não levando ao pensamento racional de forma precoce, tornando-se algo orgânico, natural e pertencente ao corpo e à alma, seja quando vai sacar uma bola no vôlei, seja quando irá tocar um instrumento. Se o corpo pensar por si só, se ele souber exatamente como se posicionar e executar a tarefa desejada, ele executará um movimento permeado por sentido.

Considerações finais

Após as rodas de conversa e a pesquisa bibliográfica, podemos concluir que a compreensão do termo “movimento pleno de sentido” exerce papel im-

portante para aqueles que se propõem a trabalhar com o movimento dentro da Pedagogia Waldorf. É preciso relembrar que o papel do professor é, justamente, ajudar a criança a se fortalecer, tornando-se um ser humano coeso e capaz de escolher sua trajetória. E o movimento pleno de sentido pode vir a ser um caminho que ajuda a alimentar todo o ser humano, proporcionando coerência entre as forças do pensar, sentir e querer. A exemplo, podemos imaginar uma criança que possui um corpo pronto para o movimento e uma compreensão clara das explicações, porém, emocionalmente, tem dificuldade de lidar com os desafios. Outra situação seria uma criança que compreende bem os combinados e sabe lidar com as frustrações, porém não tem um corpo pronto para o movimento. Ou, por último, uma criança que tem um corpo pronto e emoções fortalecidas, mas não compreende bem a atividade. O movimento terá sentido quando abranger todas essas esferas e auxiliar a criança a se desenvolver de forma integral.

Referências

STEINER, Rudolf. *A Arte da Educação I: O Estudo Geral do Homem – uma base para a Pedagogia*. São Paulo: Antroposófica, 2007.

STEINER, Rudolf. *O desenvolvimento saudável do ser humano*. São Paulo: Antroposófica, 2008.

STEINER, Rudolf. *Os primeiros anos da infância*. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

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

ENTREVISTA

ENTREVISTA COM PAULA MENDONÇA DE MENEZES

Por Cristina Velasquez¹

1. Diretora da Faculdade Rudolf Steiner e membro do Corpo Editorial da Revista Jataí.

Existem muitas maneiras de se conceber, de pensar e de vivenciar a infância nas diferentes culturas. Paula Mendonça de Menezes apresenta-nos aqui um pouco de sua experiência de vida e de pesquisa com essa importante fase da existência.

Paula Mendonça de Menezes é Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, com pesquisa nas áreas de Educação e Antropologia da infância. Atuou no Instituto Socioambiental, assessorando escolas indígenas e projetos culturais em comunidades do Parque Indígena do Xingu no Mato Grosso. Foi professora na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atua em assessorias sobre a inserção da temática indígena no currículo escolar, conforme a orientação da Lei n.11645/2008, que determina a inclusão de histórias e culturas indígenas no currículo nacional. É co-diretora do curta metragem *Waapa*, sobre as brincadeiras das crianças do povo Yudja, co-realização do Território do Brincar e Instituto Alana. É idealizadora do Já Pra Rua, projeto voltado para o fechamento de rua para as crianças brincarem no bairro do Butantã, em São Paulo. Atua como especialista em educação, natureza e cultura das infâncias no Instituto Alana, com o foco no desenvolvimento de políticas públicas pautadas na educação integral e territórios educativos, naturalização de espaços para as infâncias e perspectivas da educação para relações étnico-raciais.

Nesta entrevista, buscamos capturar um pouco desse rico universo da infância e, desde já, agradecemos à entrevistada pela disponibilidade e generosidade em nos conceder tão importantes imagens e informações sobre a educação indígena, sobre o lugar da criança na cultura Yudja, o brincar como atividade relevante e plena para o desenvolvimento infantil, entre outros temas que nos fazem compreender os sentidos da educação infantil para diferentes culturas.

Gostaríamos que você nos contasse: o que te levou a pesquisar sobre a temática da infância indígena?

Minha escolha de pesquisa foi o interesse imediato que eu tive sobre infância a partir de observações sobre a minha experiência como assessora do Instituto Socioambiental no trabalho na aldeia auxiliando nas escolas indígenas. Ali pude perceber e observar o modo de criação das crianças nas aldeias, percebia alguns traços muito diferentes dos nossos, assim com uma intensa liberdade

das crianças na circulação e no espaço. Havia uma certa ausência de bronca e de modos como castigo, ou formas de punição no jeito de tratar as crianças. Percebi que existia ali um sistema educativo, que tinha uma filosofia própria e concepções por trás, um modo que parecia estimular muito a autonomia da criança e que tinha uma intencionalidade nessa forma de educar, conhecer esses modos, estabelecendo um modo particular de cuidar. Vejo a forma como eles educam, como algo muito espontâneo que vê as crianças brincando e interagindo livres na aldeia, percebo uma intenção educativa, de quando a gente intenciona algo, alguma transformação, mudar algum tipo de comportamento ou algo que você queira que a pessoa aprenda. Ao longo do meu trabalho, conversei muito com os professores indígenas, e entendi que essa intencionalidade acontece na medida em que as crianças são incluídas nas diversas atividades, na vida cotidiana. Quando a criança é pequena, ela deve ficar por perto, no universo doméstico, principalmente perto de outras crianças, não há separação, na vida cotidiana da aldeia, da vida coletiva e social, ali a criança pode estar e aprender por meio da observação contínua; assim, ela vai percebendo, observando na fluência os modos de ser e estar. Essa é uma camada cotidiana da vida, e eu comecei a perceber que há algo que perpassa a vida, que é o universo da espiritualidade. Esses povos intencionam que a criança tenha, ao longo de seu crescimento, uma boa socialidade, que desenvolva habilidades e acredito que isso depende de um certo conjunto harmônico, que preza por um bem viver no final. Os elementos da natureza que eles chamam de WAPPA, essa palavra principal quer dizer remédio [...]. Eles intencionam, por meio dessas substâncias, que a criança adquira algum dom ou habilidade. Ocorre uma consubstanciação do elemento da natureza com o corpo da criança e este transfere dons, por meio de uma força vital, um elemento espiritual que representa a força vital de um elemento natural que se inter-relaciona com a criança. Esse remédio tem esse papel que determina certas condições no caminho da autonomia da criança, para que ela esteja preparada para a convivência e para a vida social. O processo de manipulação desses remédios tem a ver com uma natureza que ensina. A antropóloga Tania Stolze Lima define esse processo de uso de remédio como que um jeito de tirar e adquirir afecções. Pode-se usar um remédio para a cura, para retirar afecções (corpo afetado por algo), ou pode também ser usado para colocar algo novo que passa a afetar positivamente a criança.

Você poderia fazer uma imagem de como você vê a infância indígena, a cultura dessa infância, o lugar da criança nessas comunidades, suas relações e a relação com o adulto e com os ancestrais?

Lugar da criança - vejo esse como um lugar, por excelência, de aprendizagem, por isso a criança pode fazer tudo, pois ela vai aprender fazendo, ela não tem restrições se comparado à vida dos adultos, pois, quando se é adulto ou jovem, você não pode agir de qualquer jeito. Na língua do povo Panará, existe uma palavra específica para um certo tipo de comportamento, que é *sampanu*, que se refere àquela pessoa que não ouve. A criança tem que aprender a ouvir, uma das primeiras habilidades que ela desenvolve é a escuta. Essa habilidade é importante para se ter um bom entendimento das coisas, e essa é uma habilidade central. Em muitas línguas de muitos povos, saber escutar e saber entender bem é expresso pela mesma palavra. A criança, porque está em fase de formação, vai poder ser um pouco *sampanu*, por exemplo, ela vai pegar uma fruta verde do pé e vão chamar a atenção dela por isso, mas isto é visto como normal, porque ela vai aprender, está em fase de aprendizagem. De certa forma, o que marca a passagem, a infância, é a circularidade. O professor indígena Yabaiwa Yudjá fala de certo modo que a criança é o começo, o meio e o fim (assim como Nego Bispo), pois a ancestralidade vai ser renovada a cada geração, e é a ponte que une a criança ao velho. Em aldeias em que existe uma estrutura social mais preservada, a criança vai conviver muito com os velhos, vai ser muito ligada aos avós e eles têm um papel muito determinante na vida das crianças. Essa criança vai ter essa ligação de circularidade. A criança começa de novo, ela é o início da ponta e é o fim.

Como é a participação da criança na rotina da aldeia? Como é o brincar livre?

Acredito que, no dia a dia na aldeia, tem uma organização das brincadeiras cotidianas por meio da convivência com seu “bando”, um grupo de crianças que anda e brinca junto. Tem um certo momento em que a criança está mais crescadinha e ela vai se juntando ao bando e, assim, vai explorando os espaços da aldeia. Mas ela tem uma participação nas tarefas domésticas, não é exatamente uma obrigatoriedade, na aldeia a criança brinca de trabalhar e o adulto trabalha brincando. Vejo isso como uma característica de muitos povos. A criança tem essa

interação de estar em bando, vai aprender no “entrepares”. Os menores são cuidados pelas crianças mais velhas, que, ao mesmo tempo em que mostram coisas que a criança mais nova ainda não consegue fazer, estimulando seu aprendizado, também cuida para que não passe dos limites. Essa interação é bastante determinante entre uns e outros.

Que semelhanças e diferenças você enxerga entre as crianças da cidade e as das comunidades indígenas? Como você percebe a infância vivida por essas crianças indígenas e outras com as quais você conviveu ou convive nas cidades grandes ou em outras cidades. Você percebe aproximações e distanciamentos na forma como essas crianças vivem suas infâncias?

Percebo como aproximação que o brincar une, como uma linguagem universal. Todos brincam e de certas brincadeiras comuns, como brincar de casinha, de fazer comidinha. Vejo que a infância na cidade é muito institucionalizada, falei anteriormente sobre isso. Me chama a atenção a ausência dos espaços de convivência coletiva da criança e dos adultos, aqui na cidade não tem esse lugar comum, as crianças têm espaços determinados que elas podem frequentar. A escola é um deles com atividades específicas destinadas a elas, os clubes são outro exemplo e a rua já não é mais esse espaço de encontro que foi um dia. Vejo que, cada vez mais, o espaço público deveria ser um lugar para as crianças. Acho que essa não-convivência da criança com os adultos e com as situações que existem nesses espaços gera um tipo de medo para o seu desenvolvimento e impede a convivência. A infância indígena, por outro lado, proporciona vivências do risco, ou seja, as crianças podem conhecer os riscos das diversas situações e, assim, ter maior repertório para lidar, depois, com sua liberdade. Tem diferenças mais sutis no modo como os adultos tratam as crianças, algo mais profundo, vejo que, de modo geral, o processo educativo aqui, fora da antroposofia e das escolas Waldorf, por exemplo, percebo que a parte espiritual não é considerada, já nas aldeias esta dimensão é tratada de modo coletivo e, nessas sociedades, essa espiritualidade tem uma significação. Vejo que, aqui, no mundo não-indígena, esse tema é muito diverso e direcionado, não tem essa força coletiva de partilhar um significado comum, que é muito característico dessas comunidades. Pra eles, tem algo da alma assentar ao corpo e isso faz parte de um processo gradual, especial-

mente na primeiríssima infância para que essa alma se firme no corpo e que não deixe a criança tão vulnerável. E essa espiritualidade é da ordem de uma cosmovisão e não de uma religião.

Como é o percurso dessas crianças no que se refere ao andar, falar e pensar?

Esses são marcadores para o desenvolvimento da criança no universo indígena, especialmente o andar, eles chamam (quando a criança é bem pequeninha) de uma palavra específica que sua tradução significa que a criança está “arrastando terra” e, quando começa a andar, é um grande marco, pois demonstra que a criança começou a deixar de ser uma criança pequena, um bebê! Quando ela começa a falar, ainda bem pequena, os adultos começam a checar seu conhecimento para ver o quando a criança está entendendo as coisas. Já o pensar, percebo que seria ter consciência desse lugar que é da ordem das coisas, do hierárquico, do que se valoriza no processo de aprendizado. Por exemplo, aprender a escutar vem antes de falar, é através da oratória que, mais adiante, quando a criança se torna um jovem e um adulto, ela vai ganhar espaço nos ambientes mais políticos e cerimoniais da vida adulta. Nas diferentes fases da vida de uma pessoa indígena, há marcadores, por exemplo, quando a pessoa tem um filho, quando se casa, então ela pode começar a falar em certos espaços políticos, por ter se casado, ter construído sua casa, ter tido filhos, então essa pessoa ganhou autonomia, demonstra que pode sustentar sua família, então está apta a falar de fato, desenvolve, assim, sua oratória. As diferentes fases estão ali (desde criança pequena até a puberdade), *iparaha*, adolescente/jovem (quando ossos ficam mais grossos), e daí vem a fase adulta e a velhice.

Como você vê a relação da criança indígena com sua própria experiência, por exemplo, com o brincar?

As crianças têm uma palavra, que é *wawahu*, que é o brincar como elas chamam. E a esse brincar chamam de dois jeitos: *epĩdĩdika*, a brincadeira, e *wawaha*, o ato de brincar. Entendi que um dos jeitos significa a experiência consigo mesmo, brincando ali dentro de si, no seu próprio imaginário, e *epĩdĩdika* tem a ver com a brincadeira com o outro, precisa do outro para brincar. Vem muito da

interação entre eles. Essa palavra também é usada para jogos e que também tem regra e tem coletividade.

Como é a relação das crianças mais novas com as mais velhas?

A relação é de muita proximidade, e essa é mais uma diferença ou outra distinção do mundo aqui na cidade para o mundo indígena, aqui a gente costuma separar as crianças na escola pelo grau da escrita e da leitura. Para eles, na convivência social, é de outra maneira, é por meio da interação que a criança vai adquirindo o conhecimento. As crianças mais velhas, mais experientes, incluem as mais novas nas brincadeiras, nas atividades e, assim, a ensinam e cuidam dela.

Como as crianças veem os adultos e como estes as veem no processo de desenvolvimento?

Percorri na minha pesquisa o caminho de observação e não trabalhei tanto o caminho de escuta das crianças. Posso comentar sobre o processo de escuta dos adultos em relação às crianças e vejo a valorização e a compreensão que a criança está nesse lugar da experimentação. Os adultos ficam rindo dos gracejos das crianças, quando as crianças nascem, eles sempre vão falar dos aspectos graciosos delas, de alguma característica carinhosa de sua personalidade e do jeito de ser. Ao fazer isso, alegra a família, dá forças para o desenvolvimento da criança.

Como é vista a escola por essas comunidades? Qual o papel desse espaço instituído para educar nessas culturas? Como ela se relaciona com a paisagem natural e cultural dessa comunidade? Como ela funciona?

Para os Yudjá, a escrita tem sido vista como uma arma de defesa dessa população num diálogo com a sociedade não indígena. A escrita é uma arma. Entendem que nossa sociedade é regida por isso, vejo que existe nisso uma intencionalidade no papel da escola nestas sociedades. Percebo, de modo genuíno, que essa escola Yudjá busca atender aos projetos de vida da comunidade. Vejo que tem um esforço grande de diálogo intercultural, da presença dos velhos nas

aulas, da preparação de habilidades que também sirvam para essa interlocução com não-indígenas, vejo que tem um esforço bastante grande nesse sentido. Esse “kit” pedagógico que vem da Secretaria de Educação é quase um kit colonizador, vamos dizer, o modo de separação de salas por idades é um exemplo. Por mais que exista uma resolução do Ministério da Educação para educação escolar indígena diferenciada e a possibilidade de direitos que consta na LDB, ainda não existem mecanismos na estrutura oficial de governo e gestão da educação que contemplem essa diferença. Muitas vezes, a merenda é uma questão que acaba mudando a alimentação dessas comunidades, poucas conseguem fazer a aquisição de alimentos da própria comunidade, por exemplo, e isso acaba mudando toda uma lógica local. Existe esse espaço de diálogo e de conflito que pode ser esse espaço da escola. Aparatos que podem ser úteis para o desenvolvimento da comunidade.

Como é a formação de professores para atuar nas escolas indígenas?

Acredito que toda a formação de professores deveria ter um pé na comunidade e, ao mesmo tempo, ter essa ginga pra lidar com a Secretaria de Educação e com esses processos burocráticos para ser um real mediador dessa troca de saberes, ser um mediador entre mundos.

