

7 |

Vol 7 2025

Jataí



REVISTA

Jataí

VOLUME 7



Conselho Editorial

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

Conselho Científico

Allan G. da Silva (FRS)
Constanza Kaliks G. (Goetheanum)
Cristina Ferreira Mansberger (FRS)
Daniela M. Meirelles (FRS)
Dayse Cristina Araújo da Cruz (FRS)
Elaine Marasca (UNICAMP)
Elisa Vieira (UENP)
Érica Delgado (UFJF)
Guilherme M. V. de S. Oliveira (USP)
João Moreno Sant'Ana (FRS)
Jonas Bach Junior (UFTM)
Karla Neves (FRS)
Lígia Maria C. Silva Cortez (ESCH)
Marquilandes Borges de Sousa (USP)
Maria Clarissa Mendes (FRS)
Maria do Carmo L. Abi-Sâmara (FRS)
Maria Florencia Guglielmo (FRS)
Mariana Bugano de Alcantara
Melanie G. Mangels Guerra (FRS)
Nilson Machado (USP)
Oscar Vilhena Vieira (FGV)
Tarita de Souza (FRS)
Yuri Rodrigues da Cunha (UNESP)

Corpo de Pareceristas

Cristina Suarez Copa Velasquez (FRS)
Daniela M. Meirelles (FRS)
Dayse Cristina Araújo da Cruz (FRS)
Elisa Vieira (UNESP)
Maíra Kahl Ferraz (IFSP)
Marcelo Rito (FRS)
Maria Clarissa Mendes (FRS)
Maria do Carmo L. Abi-Sâmara (FRS)
Maria Florencia Guglielmo (FRS)
Melanie G. Mangels Guerra (FRS)
Wagner Leite Viana (UFMG)
Yuri Rodrigues da Cunha (UNESP)

Fotografia da capa

Paula Toschi Dassie

Preparação e Revisão

Maria Auxiliadora Fontana Baseio
Adriana de Oliveira Nogueira

Revisão em Língua Inglesa

Manoela Trevisan Ortiz

Revisão em Língua Espanhola

Sandra Paola Morales Mercado

Editoração Eletrônica

Paula Toschi Dassie (SAGST)

Apoio



Copyright © 2025 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://faculdaderudolfsteiner.edu.br>

Editorial

Prezados leitores,

Este sétimo volume da *Revista Jataí* coloca em evidência um tema caro à pesquisa contemporânea, com o dossiê *Contemplar saberes: fenomenologia para uma educação transformadora*. O objetivo é discutir, refletir e construir perspectivas conjuntas para os diferentes objetos de estudo que a contemporaneidade pós-colonial nos coloca. Inspirado no gesto analítico instituído por Goethe, segundo o qual é necessário “olhar o mundo com os olhos do espírito”, o dossiê visa compartilhar abordagens propostas por pensadores que consideram a fenomenologia como uma mirada adequada ao nosso tempo. Busca-se problematizar a tradicional dicotomia sujeito/objeto para elevar os estudos das Ciências Humanas ao campo da insurreição dos saberes, no qual a disputa entre conhecimento e saber pende para a ultrapassagem de todo e qualquer epistemicídio, seja nos estudos acerca das individualidades, seja nas análises do contexto social. Confiante de que uma educação de fato inclusiva e diversa necessita de uma metodologia inspirada no fomento à liberdade, afeto e engajamento, este volume buscará impulsionar reflexões sobre princípios educacionais que orientem práticas atualizadas a partir das demandas do nosso tempo e do nosso território.

O volume apresenta doze textos — entre artigos e relatos de experiência — apenas dois deles se alinham ao dossiê temático. Essa disparidade sinaliza a existência de possíveis lacunas a serem exploradas no âmbito da fenomenologia. Em fluxo contínuo, contamos com dez textos, que se diversificam em temáticas relevantes, como formação de professores, práticas pedagógicas inovadoras, caminhos para a inclusão social, cultural, educacional, com discussões, provocações e questionamentos à Pedagogia Waldorf em contexto contemporâneo.

No primeiro artigo do dossiê, *Educação como afastamento(retorno) do(ao) mundo-da-vida: princípios para uma pedagogia fenomenológica*, Eduardo Marandola Jr. e Maíra Kahl Ferraz discutem, de maneira propositiva, a partir da crítica fenomenológica ao conhecimento, como a ciência objetiva promove o afastamento do mundo-da-vida e propõem uma pedagogia focada na experiência e no conhecimento vivo.

No segundo texto, *Registro do brincar de uma criança estrangeira com seus pares na Educação Infantil sob abordagem da observação fenomenológica*, Thatiza Curuci e Mônica Teresinha Marçal abordam o brincar como processo humanizador, como “uma fonte que emerge da natureza humana” para a criança saudável. O relato de experiência, em perspectiva fenomenológica, amplia não apenas a compreensão sobre o brincar, mas também a riqueza da observação que possibilita registrar, de maneira mais criativa e poética, passagens do desenvolvimento infantil.

Em fluxo contínuo, apresenta-se o artigo de Gabriela Hilarino Simões, no meado *A Educação Física no Ensino Fundamental na Pedagogia Waldorf: estruturando o corpo para conhecer a si mesmo*, que, com base em Rudolf Steiner, valoriza o autoconhecimento, relacionando esse processo à disciplina de Educação Física. Reconhece a importância das fases do desenvolvimento infantil – especialmente entre os 9 e 14 anos, considerando o ensino uma via privilegiada para o desenvolvimento da consciência corporal, emocional e social dos alunos, fortalecendo, assim, experiências que favorecem o reconhecimento de limites, potencialidades e valores humanos.

Em seguida, a pesquisa de José Américo Santos Menezes, Giovana Barbosa de Souza e Susanne Charlotte Rotermund aborda a Formação Mainumby, criada no seio da Associação Monte Azul com bases antroposóficas, e a importância dessa metodologia inovadora para a Educação Comunitária, para a Educação Popular e para o cenário educativo no Brasil.

Sandra Morales Mercado, em *Pensar, sentir e querer a diversidade étnica, cultural e linguística dos países da América Latina dentro da formação de professores Waldorf*, também trata das práticas de formação de professores e enfatiza a necessidade de valorizar os diferentes saberes e combater desigualdades, discriminações e preconceitos, sobretudo nos últimos anos, com o nascimento dos movimentos decoloniais e antirracistas dentro das escolas Waldorf.

Wagner Leite Viana e Janaina Barros Silva Viana, em *Escritas de carta-resposta sobre a poética da aula: da oralidade em fazeres de arte contemporânea de autoria negra para oralituras*, versam sobre os gestos contidos no interior de uma aula, compreendida como um “lugar de visitação de indagações, experiências, fazeres, relações, repertórios”. Utilizam como referência temática sobretudo

a produção de arte de autoria negra brasileira contemporânea e, como referência de gênero discursivo, a carta, por se avizinhar da oralidade. A palavra torna-se artesania do pensamento.

No artigo *Do gesto ao traço: a linha em desvio na experimentação*, Marcelle da Silva Sant'Anna, igualmente em tom poético, questiona, a partir de pesquisa qualitativa e bibliográfica apoiada em Kandinsky, Tim Ingold, Michael Martin e Fayga Ostrower, as abordagens pedagógicas tradicionais que tendem a restringir a linha a um traço normativo e previsível, desconsiderando suas potências expressivas e estéticas. A autora comprehende a linha como manifestação do gesto e como elemento constitutivo da experimentação gráfica no ensino e na prática do desenho. Sua abordagem favorece uma pedagogia do desenho que enfatiza o processo, a diversidade dos traços e a libertação poética do traçado.

Harry Zárate Ceballos, em *Una breve comprensión del diseño de formas*, discute a definição do desenho de formas e as problemáticas atuais dessa arte na Pedagogia Waldorf a partir de uma análise qualitativa focada em ensino e fundamentos epistemológicos da disciplina.

Com semelhante impulso questionador, Maíra Kahl Ferraz e Camila Alves Kroupa, em *A Pedagogia Waldorf pode ser descolonial? - perspectivas a partir do ensino de Geografia*, buscam estabelecer diálogo de Rudolf Steiner com pesquisadores do Sul Global, abordando os princípios humanistas do fundador da Pedagogia Waldorf e as possibilidades de realização de uma educação descolonial, sobretudo no que se refere ao ensino da Geografia.

Talita Acrênea Melone, em *Narrando as histórias de vida: a biografia humana como instrumento de conexão com as próprias origens e a identidade coletiva*, realiza uma experiência educativa com o 9º ano em uma escola pública de Pedagogia Waldorf no interior fluminense, articulando os fundamentos Waldorf com abordagens decoloniais, ao narrar a trajetória de Maria Andrade Melone, sua avó, uma mulher negra, migrante, semianalfabeto e acreana.

Nessa mesma perspectiva de narrar a partir da própria história de vida, Fábiiane Aparecida Waldhelm, em *Narrativa autobiográfica como estratégia de formação docente: relato de experiência*, descreve o desenvolvimento e a realização do curso “Teias da Inclusão: diálogo com professores sobre diversidade na perspectiva da Pedagogia Waldorf”, que se configurou como espaço de acolhimento

e ressignificação, destacando sua potência para transformação pedagógica. Os resultados evidenciam a relevância de se criar contextos de escuta ativa aliados aos fundamentos da pedagogia Waldorf para promover práticas docentes mais sensíveis, humanizadas e comprometidas com a diversidade.

Por fim, também preocupada com os possíveis caminhos da inclusão, Lidiiane Cristina Maziero, em *Intersecção entre saúde e educação no processo de aprendizagem do aluno surdo e a contribuição da neurociência nesse processo*, à luz dos novos estudos da neurociência, fortalece reflexões sobre as viscerais relações entre educação e saúde, abordando o processo de aprendizagem do aluno surdo.

Este sétimo volume da *Revista Jataí* coloca em evidência um importante desafio. O reduzido número de textos voltados à fenomenologia sinaliza menos uma lacuna ou uma deficiência e mais um convite a novas investigações. As reflexões sobre formação de professores, inovação pedagógica e inclusão — temáticas que circunscrevem a maioria dos textos deste volume — assinalam uma direção para ancorar nosso pensar, sentir e querer. Confiamos que este volume servirá como impulso necessário para que novas pesquisas e novos diálogos tragam a educação para o centro do debate, de maneira que este periódico continue a abrir espaço para questionamento e construção de um futuro educativo que responda, com sabedoria, aos desafios do nosso tempo.

Os editores

Sumário

ARTIGOS, RELATOS DE EXPERIÊNCIA (DOSSIÊ)

- Educação como afastamento(retorno) do(ao) mundo-da-vida: princípios para uma pedagogia fenomenológica** 1
Eduardo Marandola Jr. e Maíra Kahl Ferraz

- Registro do brincar de uma criança estrangeira com seus pares na Educação Infantil sob abordagem da observação fenomenológica** 25
Thatiza Curuci e Mônica Teresinha Marçal

ARTIGOS EM FLUXO CONTÍNUO

- O ensino da educação física no ensino fundamental na Pedagogia Waldorf: estruturando o corpo para conhecer a si mesmo** 45
Gabriela Hilarino Simões

- Mainumby: em busca de uma metodologia que desperte o humano no humano** 59
José Américo Santos Menezes, Giovana Barbosa de Souza, Susanne Charlotte Rotermund

- Pensar, sentir e querer a diversidade étnica, cultural e linguística dos países da América Latina dentro da formação de professores Waldorf** 83
Sandra Paola Morales Mercado

- Escritas de carta-resposta sobre a poética da aula: da oralidade em fazeres de arte contemporânea de autoria negra para oralituras** 109
Wagner Leite Viana, Janaina Barros Silva Viana

- Do gesto ao traço: a linha em desvio na experimentação** 133
Marcelle da Silva Sant'Anna

Una breve comprensión del diseño de formas	151
Harry Zarate Ceballos	
A Pedagogia Waldorf pode ser descolonial? Perspectivas a partir do ensino de Geografia	187
Maíra Kahl Ferraz e Camila Alves Kroupa	
Narrando as histórias de vida: a biografia humana como instrumento de conexão com as próprias origens e a identidade coletiva	209
Talita Acrênea Melone	
Narrativa autobiográfica como estratégia de formação docente: relato de experiência	223
Fabiane Aparecida Waldhelm	
A intersecção entre saúde e educação no processo de aprendizagem do aluno surdo e a contribuição da neurociência nesse processo	237
Lidiane Cristina Maziero	

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

**EDUCAÇÃO COMO
AFASTAMENTO(RETORNO)
DO(AO) MUNDO-DA-VIDA:
PRINCÍPIOS PARA UMA
PEDAGOGIA FENOMENOLÓGICA**

Eduardo Marandola Jr.*

Maíra Kahl Ferraz**

*Professor da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (FCA/UNICAMP). E-mail: ejmjr@unicamp.br.

**Professora do Instituto Federal de Educação (IFSP) e Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas (ICHSA/UNICAMP). E-mail: mairakf@ifsp.edu.br.

RESUMO

Escola e educação são temas em constante debate em nossa sociedade. Campo de disputas políticas, ideológicas e narrativas, envolve também diferentes questões epistemológicas e ontológicas. A fim de contribuir para essa discussão de maneira proposta, retomamos a crítica fenomenológica ao conhecimento, que sinaliza para a maneira como a ciência objetiva promove o sistemático afastamento do mundo-da-vida. Para Husserl, reorientar a ciência implica superar dicotomias da Modernidade, voltando-se para a experiência como possibilidade e essência do conhecimento. O retorno ao mundo-da-vida, portanto, seria a possibilidade de construção de práticas pedagógicas abertas e libertárias. O texto reúne, após considerar as reverberações de tais ideias em algumas teorias pedagógicas centradas na experiência, cinco princípios para uma pedagogia fenomenológica, como heurística: conhecimento como acontecimento fenomênico que se dá no encontro dialógico e intersubjetivo professor-aluno-mundo; conhecimento é encarnado e corpóreo, circunstancial e volitivo; sentido experiencial e existencial do conhecimento, enquanto ser-lançado-no-mundo; liberdade e autonomia partem da apropriação do conhecimento, como conhecimento vivo; promover a articulação e a integração (circularidade) da tradição com o vir-a-ser, da memória com o projeto.

Palavras-chave: fenomenologia e Educação; experiência; ser-no-mundo.

ABSTRACT

School and education are topics of constant debate in our society. Field of political, ideological and narrative disputes, it also involves different epistemological and ontological issues. In order to contribute to this discussion in a proactive manner, we return to the phenomenological critique of knowledge, that points to the way in which objective science promotes systematic distancing from the world of life. For Husserl, reorienting science implies overcoming dichotomies of Modernity, turning to experience as the possibility and essence of knowledge. The return to the world of life, therefore, would be the possibility of constructing open and libertarian pedagogical practices. After considering the reverberations of such ideas in some pedagogical theories centered on experience, the text brings together five principles for a phenomenological pedagogy, as a heuristic: knowledge as a phenomenal event that occurs in the dialogical and intersubjective encounter between teacher-student-world; knowledge is embodied and corporeal, circumstantial and volitional; experiential and existential sense of knowledge, as thrownness; freedom and autonomy come from the appropriation of knowledge, as living knowledge; promoting the articulation and integration (circularity) of tradition and the becoming, of memory and the project.

Keywords: phenomenology and Education; experience; being-in-the-world.

Introdução

Na sociedade contemporânea, o papel da escola é central na vida da maioria das pessoas. Nela, passamos em média nove anos, o que a torna um lugar onde temos a possibilidade de experimentar, vivenciar, aprender e enfrentar muitas coisas. Contudo, para além dos nossos ideais, a escola é uma instituição formatadora. Sua função e constituição visam normatizar comportamentos, simplificar diferenças, garantir o mínimo denominador comum para o funcionamento de um determinado tipo de sociedade, baseada no Estado-nação, que tem uma história, uma geografia e sua língua oficial que, pelo nome, busca oficiar e mediar as relações.

A instituição escolar é, em grande medida, orientada para o mercado de trabalho, radicalizando a função de produtora de peças sociais, pessoas que desempenharão determinadas funções para que a sociedade possa produzir e se reproduzir ou, como nos assinala Foucault (1997), formar corpos dóceis.

A imagem de um indivíduo dócil é facilmente construída por nós e amplamente divulgada pelas mídias de comunicação em massa. Nesse sentido, talvez o mais emblemático seja o Mickey Mouse, da Disney, que está sempre bem-humorado e feliz, mesmo quando se depara com adversidades. Ele ilustra a ideia de docilidade, pois “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1997, p.134). É relevante ressaltar que os ratos são um dos principais animais utilizados em pesquisas laboratoriais ainda hoje, prestando-se ao desenvolvimento de diversos produtos e tecnologias.

Agora, imaginemos uma escola, com suas carteiras enfileiradas, suas hierarquias estabelecidas, seu cronograma muito bem demarcado entre uma aula e outra, o “tempo livre” da hora do recreio, que não raro é delimitado por aquilo que se pode e o que não se pode fazer. Seria, então, a escola um laboratório para a formação de “Mickey Mouses”, onde as experiências de vida são controladas para formação de seres obedientes e úteis?

Analogias como essas são frequentemente encontradas na cultura pop, como na famosa cena da ópera-rock *The Wall*, do grupo britânico Pink Floyd, na qual um coro de crianças canta que “Não precisamos de educação”, marchando

em fila ordeira para caírem, todas, num grande moedor de carne que transforma todos numa massa amorfa funcional. A crítica coaduna com a ideia de que “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe” (Foucault, 1997, p.135).

Isso tudo talvez soe meio *démodé* para alguns, especialmente para quem dedica sua vida à educação e acredita no potencial libertador que ela tem. Aqui é necessário pontuar que não questionamos o potencial da educação, pois ela é alvo de intensas disputas político-discursivas. No entanto, entendemos que seu potencial libertador, de promoção da autonomia, da criticidade e, quiçá, da criatividade, só se realizará se partirmos de um entendimento tácito: promover tal educação é uma subversão do sentido de escola, uma instituição que não foi concebida para essa finalidade, sendo, muitas vezes, mantida com o propósito inverso.

Entretanto, compreender o sentido dessa subversão não fará com que a educação se converta em conhecimento, especialmente aquele que tem o potencial libertador que almejamos. Por isso, entendemos que esse conhecimento precisa ser regado por um certo componente humanista.

De que humanismo tratamos? De um humanismo que não retifique a história do humanismo eurocêntrico, que apregoa um tipo de humano e de humanidade, pretensamente universal, mas que reflete um ideário bem definido que separa as vidas passíveis de luto e as que não (Butler, 2018). Um humanismo mais-que-humanista (Marandola Jr.; Lima-Payayá, 2023), que tenha, na experiência corpórea, situada em seus múltiplos atravessamentos e interseccionalidades, a sua força, para além dos binarismos identitaristas de tipo essencialista. Tal humanismo, se é que é possível, aproxima-se de um entendimento existencial da educação, no devir da experiência.

Remexer essas problemáticas é especialmente instigante e espinhoso no campo diversificado e múltiplo da educação. Se é verdade que há elementos estruturais associados à sua constituição e manutenção, é igualmente verdade que pensar práticas educativas está para além dos aspectos institucionais e constitutivos da estrutura e do funcionamento do ensino. Pensar a educação como docência e prática cultural (até ancestral, se considerarmos os povos originários e outros que se movem para além do círculo Ocidental) desafia-nos a descentrar

nosso pessimismo pretensamente analítico para possibilidades de florescência e emergências que são particularmente motivadoras (Paula Jr., 2014; Simas; Rufino, 2019; Lima-Payayá, 2023).

Em busca dessas fissuras nos discursos biopolíticos que normatizam as estruturas escolares, muitos têm encontrado alternativas variadas para ressignificar, rasurar ou até refundar os sentidos da escola e da educação. Negando-se a se entregar a um modelo racista e excludente, questionar as bases epistemológicas e políticas de sua constituição têm sido uma estratégia recorrente nos múltiplos confrontamentos e disputas semântico-discursivas em curso.

É nesse contexto que um certo humanismo fenomenológico, orientado por perspectivas hermenêuticas e existenciais, tem fomentado possibilidades para práticas educativas que combatam a naturalização, a objetificação e a substancialização dos envolvidos na educação (professores, alunos, escola) (Gadamer, 2000; Flickinger, 2010; Silva Junior, 2023). Tal humanismo, em especial quando interpretado em diálogo com epistemologias dissidentes (feministas, antirracistas e mais-que-humanistas), permite alargar e trafegar pelas fissuras do discurso moderno-ocidental, aliando-se a outras epistemologias.

Questionando o sentido da escola, buscando compreender como os fenômenos humanos se manifestam no ambiente escolar e os modos-de-ser professor e estudante se revelam no ambiente escolar é que Larissa Oliveira (2022), embasada na ideia de Heidegger de ser-no-mundo, apresenta-nos as experiências do sentido de ser da escola, destacando a relação visceral que professores e alunos têm com a instituição escolar. Defendendo a ideia da escola como ponta de lança, ela narra as relações paradoxais vivenciadas nesse ambiente, onde as experiências são fundantes do lugar. Tais experiências podem contribuir para uma educação transformadora quando respaldada, mas não limitada, aos princípios fenomenológicos.

Uma das bases para tal potência é o reconhecimento, oriundo da fenomenologia husseriana, do afastamento do mundo-da-vida (*Lebenswelt*), que seria uma das bases da crise da modernidade europeia (leia-se: da Metafísica) (Husserl, 2012a). Contextualizado nos difíceis anos 1930 (período entreguerras de ascensão dos regimes totalitários que varreram a Europa nas décadas seguintes), Edmund Husserl (1859 – 1938) identifica o retorno ao mundo-da-vida como

necessidade histórica para retomar valores e promover uma renovação cultural que combatesse o afastamento, promovido pelo objetivismo, pelo naturalismo e pelo racionalismo (Husserl, 2012b).

A Filosofia, a partir de sua prática fenomenológica, seria uma possibilidade para tal renovação, oferecendo, por essa via, alternativas para uma educação transformadora. Partimos, assim, da crítica fenomenológica ao conhecimento objetivo das ciências e da Filosofia que, no início do século XX, havia formatado e objetivado de tal modo o ser humano e a vida cotidiana, que, na perspectiva de Husserl (1989), o havia afastado de seu próprio mundo. A excessiva racionalização e o procedimento objetivista das ciências haviam tornado o ser humano alheio à sua própria condição, colocando-o num mundo objetivado em que é vedado o acesso ao sentido das coisas, inclusive do próprio ser. Para Husserl, era necessário um retorno ao mundo-da-vida, o que permitiria uma religação com a própria condição: humana e terrestre.

Nesse sentido, defendemos que a educação pautada na docilização dos corpos e institucionalizada para cumprir o papel social de formar pessoas para o mercado de trabalho contribui para o afastamento do mundo-da-vida, tornando nossa tarefa, na subversão do sentido da escola, a promoção desse retorno a ele, enquanto perspectiva fenomenológica do conhecimento. Com o intuito de contribuir para as discussões no âmbito da educação e, mais especificamente, com a educação pautada no fazer fenomenológico, propomos cinco princípios, dispositivos a não fechar o diálogo, mas a abri-lo para a reflexão e para o fazer pedagógico que situa o ser-no-mundo.

1. A crítica fenomenológica ao conhecimento

Ao olharmos para a história das ciências no Ocidente, notamos uma tendência à priorização da objetividade e da objetificação na interpretação e na compreensão dos fenômenos, além da fragmentação científica. Porém, como nos lembrou Chimamanda (2009), a história nunca é única e sempre há frestas e transgressões acerca das narrativas dominantes, o mesmo acontece com o fazer científico.

O predomínio de perspectivas que trouxeram o entronamento da Razão,

a objetivação e o subjetivismo racionalista, buscando a universalização do conhecimento a partir de um sujeito transcendental desencarnado, contribuíram para uma concepção de conhecimento que constitui as ciências modernas e, por essa via, nossos sistemas educacionais. Porém, não sobrevivem sem resistências às propostas realizadas por aqueles que veem nessa maneira de compreender o mundo e fazer ciência e educação como falha, ou colonizadora, como denuncia Luiz Rufino (2021).

A ciência colonizadora contribuiu para a docilização dos corpos e minimizou os saberes que não atendiam seus ideais de dominação. Além disso, subestimou os fenômenos e os reduziu a objetos que poderiam ser controlados para responder suas hipóteses pré-estabelecidas. Contudo, resistências surgem nas frestas e, nesse contexto, Goethe (1749 – 1832) propôs a abertura para o fenômeno, pois, para ele, o fenômeno se revelaria por ele mesmo, assim o conhecimento científico seria desenvolvido a partir da estreita relação entre sujeito e objeto. Ademais, Goethe sustentou a ideia de nos voltarmos para a natureza, pois essa não era uma máquina que poderia ser desvelada em partes desconexas.

Apesar desses pressupostos, os trabalhos científicos de Goethe carecem de atenção, algumas pesquisas têm buscado apresentar sua contribuição científica como Possebon (2009), Bach (2013) e Ferraz (2019). Não vamos nos aprofundar nas contribuições de Goethe para o pensamento fenomenológico, mas o que queremos ressaltar aqui é o germe, na ciência ocidental, em questionar as cisões e as dicotomias impostas pela ciência positivista dominante.

Já na tradição fenomenológica inaugurada por Husserl, são basilares as críticas ao naturalismo, ao racionalismo, ao empirismo, ao psicologismo, ao objetivismo, ao subjetivismo – todos enfrentados frontalmente por Husserl e, cada um, à sua maneira, também pelos autores subsequentes, como Heidegger, Merleau-Ponty, Lévinas, Sartre, Patočka, Arendt, dentre tantos outros. O combate se deu, no âmbito epistemológico, pelo questionamento das bases da própria teoria do conhecimento, como a ideia de consciência, de sujeito, de representação e do próprio conhecimento, reverberando fundo as questões referentes à possibilidade, à origem e aos tipos de saber.

Trazer a intuição, a experiência corpórea, a percepção e o sentir para o centro da epistemologia faz parte da estratégia, multifacetada e complexa da *epoché*,

mas com diferentes possibilidades e alternativas entre os caminhos tomados pelos diferentes autores e autoras. No fundo, a senda aberta por Husserl (2006) da diferenciação entre uma ciência da atitude natural e uma ciência das essências, as quais não seriam excludentes, mas funcionariam de maneira a abranger a variação (e a invariância) da manifestação fenomenológica, funciona como caminho-guia, mas que se desdobra e metamorfoseia nos diversos itinerários filosóficos. A variação eidética, a intersubjetividade e a diferenciação fundante entre fato e essência são, segundo Alves (2013), um dos legados mais importantes deixados pela proposta fenomenológica husserliana.

Nesse contexto de críticas e rupturas é que Husserl repercutiu a exortação “às coisas mesmas!”. Ela tem o sentido de buscar superar, ou se desvincilar do mundo representacional que nos afasta do mundo-da-vida, limitando nossa relação com as coisas a camadas de significação predicativas. A Husserl (2012a) incomodava nossa impossibilidade de conhecer as coisas, devido, em parte, à substancialização e à naturalização que orientava a vida cotidiana e, para ele, à própria constituição das ciências modernas. Para o autor, a consciência intencional deveria ser a medida da constituição do mundo, e não os discursos prévios baseados nas coisas, o que também ganhou ares idealistas, em especial em torno das “Ideias”, livro fundamental da década de 1910 (Husserl, 2006). Para ele, a explicação objetiva do mundo e das coisas medeia nossa compreensão e nos afasta das coisas como elas realmente são.

Podemos compreender melhor tal crítica ao considerarmos, por exemplo, como organizamos o currículo escolar. Ao assumirmos as disciplinas como campos de conhecimento, partimos da fragmentação que não se sustenta na realidade. Tencionando essa ideia, Oliveira, Aguiar e Moura (2024) propõem pensar o currículo a partir da tríade: currículo, lugaridade e *Daisen*-aprendiz (inspirado no conceito desenvolvido por Oliveira (2022), a partir de Heidegger, em sua tese). Esses elementos se fundem ao mesmo tempo em que se diferem. O *Daisen*-aprendiz vive entre o currículo planejado e o vivido, buscando incorporar o acontecer relacional do modo de ser-no-mundo como parte integrante do currículo.

Afinal, o mundo não é alternadamente geográfico, histórico, biológico, químico, físico etc., mas criamos essas representações baseadas no argumento da objetividade e da própria classificação das ciências. Como podemos passar qua-

renta e cinco minutos encarando o mundo do ponto de vista geográfico e, nos próximos quarenta e cinco minutos, falarmos dele como mundo biológico? Essa objetivação é desconcertante para as crianças e para os adolescentes que ainda não foram formatados, como nós, na fragmentação objetiva e, por isso, os longos anos de banco escolar são necessários para converter a intuição integralmente fenomênica do mundo nesses vários mundos objetivados.

O ensino da língua é outro bom exemplo, pois nossa linguagem não é uma sucessão de regras gramaticais ou de ordenação de sujeito e objeto. A língua é a própria expressão do ser – onde habitamos, já nos dizia Heidegger (2008) e outros tantos autores e autoras. Como podemos isolar o estudo ou o ensino da língua de seus contextos fundantes, qual seja, a própria experiência do mundo? A linguagem só faz sentido na experiência e na existência de ser-e-estar-no-mundo, corporalmente situada (Merleau-Ponty, 2012). Ela funda o mundo, não existindo sem ele. E que mundo é esse? Não o mundo da ciência positiva, das diferentes ciências, mas o mundo-da-vida, aquele que é o próprio solo existencial, em que estamos lançados de uma única e avassaladora maneira: em sua inteireza fenomênica, em sua aparição.

A base da crítica, portanto, é que, antes das abstrações ou elaborações representacionais do conhecimento científico, nós já estamos no mundo, enquanto mundo-da-vida. O *Lebenswelt* denota o mundo tácito, imediato, antepredicativo que, por isso mesmo, também envolve a atitude natural, pois somos nele, indistintamente. Ele é simultâneo à nossa própria existência, nem antes nem depois. Para Husserl (2012a), é a investigação de tal mundo-da-vida de onde a ciência objetiva retira todo seu material, e não é aí que reside a problemática; a questão é que ela o faz representando-o e, nesse processo, substantivando-o, o que acarreta o afastamento de sua forma essencial, que só é acessível na experiência intuitiva que envolve o estar-immediatamente lançado e, ao mesmo tempo, o processo transcendental que não limita nem à imanência, nem à transcendência: atitude fenomenológica.

Mas o problema é que a ciência objetiva teve tanto sucesso e transformou tanto nossa vida que provocou nosso paradoxal afastamento deste mundo tácito. Então, não olhamos mais para uma árvore e vemos uma árvore: vemos sua representação. Pensamos em uma cidade e perguntamos: o que tem lá? “Não pergun-

tamos o que ela é?”. Trocamos o sentido das coisas (o ser) pela sua representação ou função (o ter), e passamos a guiar nossa vida e nosso conhecimento por uma excessiva racionalização objetivadora.

Qual caminho você faz todos os dias para ir ao trabalho, à escola, à sua casa ou a qualquer outro lugar rotineiro? Aquele mais agradável, ou o mais otimizado em termos de tempo e custo? Ao conhecer um novo lugar, busca variar as maneiras de chegar lá, sentindo-o por vários ângulos, descobrindo o bairro ou seu entorno, ou procura identificar o caminho mais rápido, fácil e eficiente e, então, passa a executá-lo mecanicamente? Essas pequenas ações cotidianas podem ser expressão do afastamento do mundo-da-vida, passando pela naturalização objetificadora das coisas. Não seria algo parecido o que fazemos na escola, ao promovermos a racionalização que descontextualiza e descentra a experiência social e cultural dos estudantes, caso se neguem suas experiências e outras formas de conhecimento, pautando-o na linguagem científica oriunda das ciências? Não seria essa uma maneira sistemática de afastamento do mundo-da-vida, seja por repreendê-los por utilizarem conhecimentos adquiridos tacitamente, fazendo-os trocá-los pelo conhecimento objetivo das ciências, seja por retirá-los literalmente, colocando-os por horas em um ambiente controlado, no qual há a docilização dos corpos e a busca por uma limitação da livre expressão corpórea, artística e intelectual?

2. O retorno ao mundo-da-vida como prática fenomenológica

Para a Fenomenologia, o conhecimento é um acontecer fenomênico, ou seja, é relacional e circunstancial (Marandola Jr., 2024). Não é o sujeito cognoscente que concebe o conhecimento, *a priori*, nem é do objeto que emana a sua verdade. O conhecimento é relacional, um acontecer criador.

Merleau-Ponty (1994), filósofo que continuou e desdobrou a inquietação husseriana, reforçou a crítica à ciência objetiva, lembrando a importância da sensação e da percepção para o conhecimento. Mais do que elas, o filósofo francês considerou o corpo como órgão de conhecimento (no que radicalizou e desdobrou considerações presentes em Husserl). Para ele, somente o conhecimento existencial corpóreo era um conhecimento verdadeiro. Isso significa não admitir

a separação mente-corpo, entendendo que, em sua unidade, o ser-lançado-no-mundo só pode conhecer a partir de sua condição carnal circunstancial.

Ser-lançado-no-mundo significa justamente o acontecer fenomênico do conhecimento: o mundo nos invade ao mesmo tempo em que estamos nele. Mas não apenas como epistemologia – há um componente ontológico fundamental que atrela o conhecer ao ser e, por essa via, recobre um sentido existencial importante em parte da tradição fenomenológica. A condição de ser-no-mundo é, portanto, a condição necessária para o retorno ao mundo-da-vida, como “busca das coisas nelas mesmas”. Contudo, como as coisas podem se revelar nelas mesmas, em especial em processos educativos?

Se a educação escolar e o conhecimento objetivo contribuem para o afastamento do mundo-da-vida, para retornarmos a ele temos que suspender, ou colocar em questão nossos conhecimentos prévios, para poder repercorrer o caminho da construção de sentidos (Ales Bello, 1998), o que pode implicar reaprender as coisas pelo que elas se apresentam na experiência corpórea. Aqui, mais uma vez, podemos retomar a fenomenologia de Goethe, pois ele já propunha um olhar livre de julgamento, afirmando que o olhar conduz nosso pensamento para algo que já estamos buscando, limitando a nossa relação com o fenômeno, em suas palavras: “Este caminho de considerar e julgar as coisas vistas é completamente natural e tão fácil quanto necessário. Mas também nos faz suscetível a milhares de erros que podem envergonhar e amargurar nossas vidas” (Goethe, 2010, p. 19). Portanto, a proposta é de olhar como se fosse a primeira vez, perguntando-se sobre o sentido e a natureza das coisas como elas são, sem preconcepções ou pré-explicações.

Na escola, isso pode ser feito por inverter a concepção do conhecimento (ele não está com o professor e será passado aos alunos) e pela condução da introdução de qualquer elemento novo. Em vez de partir da história e do conhecimento objetivado, construir os conhecimentos sempre a partir da experiência. Em vez de descartar o saber tácito da experiência, fazer dele o sentido próprio do questionamento sobre a natureza das coisas.

Davim e Marandola Jr. (2016) propuseram uma prática geográfica fenomenológica de campo, pautada na arqueologia fenomenológica, na intersubjetividade e na experiência imanente. Segundo os autores, estar em campo seria a

abertura para o estudante, pelo lugar, em circunstância, vivenciar um movimento libertário de abertura para o sentir, o observar, o tocar, o interagir, o registrar e o apreender livremente, orientados pelas primeiras intuições oriundas da própria mobilidade e deambulação dos estudantes. Essa prática de campo inverte a lógica de preparação que esgota, previamente, os conhecimentos necessários para o melhor “aproveitamento” da atividade, colocando a experiência direta, fruto da exposição, como disparador da aprendizagem, ficando a problematização e o estudo dos temas que surgem a partir das sensações do campo para o segundo momento, de retorno à sala de aula.

Haverá, sem dúvida, a defesa da ciência objetiva: “Como não vou ensinar as equações matemáticas, ou os grandes fatos da história, ou a mitose e a meiose, ou a Guerra Fria?” No entanto, não se trata de conteúdos, mas de uma prática pedagógica, ancorada em uma concepção do conhecimento como epistemologia e ontologia que não cede nem ao sensualismo nem ao racionalismo, para usar as expressões de Cassirer (2021). O que a fenomenologia husseriana critica é a concepção do conhecimento do positivismo e do naturalismo (e suas reverberações subjetivistas e objetivistas) que resultam no afastamento existencial (ou ontológico) do mundo-da-vida – resultando em interdições ao acesso às essências: demanda necessária a uma fenomenologia transcendental (Husserl, 2012a).

Não se trata de uma “cruzada” contra o saber sistemático das ciências. Husserl (2012) afirma, de maneira direta, que o mundo-da-vida é o material básico com o qual trabalham as ciências objetivas. A diferença é de perspectiva do conhecimento e de uma mudança de eixo no que se refere à origem e à essência do conhecimento: em vez de estar no objeto, ele está na relação, nesse acontecer fenomênico, e isso impacta diretamente a maneira como constituímos nossas práticas pedagógicas e como tratamos o conhecimento tácito, da experiência, e o próprio conhecimento científico.

Tal mudança de perspectiva resulta no questionamento da hierarquia dos conhecimentos constituída pelo pensamento moderno que é reproduzida nas escolas. Precisamos, urgentemente, quebrar tal hierarquia (o que tem sido ecoado/buscado pelas epistemologias feministas, pelos estudos de enfrentamento à colonialidade, pelos estudos culturais, pela filosofia crítica da raça, pelas filosofias afro-brasileiras e afrodiáspóricas, pelo pensamento queer, pelas epistemologias

indígenas e tantos outros movimentos contemporâneos), o que pode ser feito na senda aberta pela situacionalidade que o mundo-da-vida pode desempenhar como solo originário de uma prática pedagógica fenomenológica.

3. Princípios de uma pedagogia fenomenológica

A crítica fenomenológica do conhecimento, tal como iniciada por Husserl, reverberou de diferentes maneiras ao longo destes quase 130 anos, construindo pontes e distinções entre algumas fenomenologias pré-Husserl. Ricoeur (2009, p. 8) fala de “uma memória que a insere no passado da filosofia ocidental”, ligada ao sentido leibniziano e kantiano de fenômeno – *Erscheinung* –, como as de Goethe, Kant-Cassirer e Hegel, e os diferentes caminhos que ela tomou a partir de seus continuadores, na filosofia ou fora dela.

Essa riqueza e, ao mesmo tempo, cenário cheio de bifurcações, pode ser atribuído a três fatores principais: as características da obra e da filosofia de Husserl, que foi composta por começos e recomeços, que se reconstruiu várias vezes, como afirma Ricoeur (1950) e, simultaneamente, por um esforço sistemático de reorientação da própria Filosofia (que, para ele, seria Fenomenologia Transcendental), além da característica heterodoxa da Fenomenologia, que não constitui um sistema, no sentido estrito que o termo possui em Filosofia, podendo ser melhor entendida como princípios, atitude, pensamento e de tantas outras formas/nomeações que recebeu ao longo do tempo. Não por acaso, muitos defendem que se trataria de fenomenologias, no plural, devido à diversidade de caminhos e possibilidades compartilhadas pelos praticantes da tradição ou movimento fenomenológico (Ricoeur, 2009).

Essas características fazem com que muitas pedagogias desenvolvidas e praticadas ao longo do século XX apresentem traços de princípios fenomenológicos ou apontem para direções muito próximas, mesmo que não necessariamente respaldadas por um aprofundamento em alguma fenomenologia específica. Tais perspectivas podem reforçar-se mutuamente, na medida em que, coerente com a proposta fenomenológica, o solo comum seja o mundo-da-vida, e não um conjunto de conceitos pré-dados que “pairam” no ar.

Essa busca apareceu nas teorias pedagógicas, ao longo do século XX, atre-

ladas à ideia de experiência. Embora com conceitos distintos, autores de diferentes perspectivas filosóficas buscaram enfatizar práticas pedagógicas voltadas para um tipo de conhecimento que se contrapunha ao racionalismo abstrato e objetivista – motivo pelo qual defenderam lançar mão da experiência (Oliveira; Moura; Marandola Jr., 2024).

O educador Célestin Freinet (1896 – 1966), por exemplo, observou que os livros e materiais didáticos a que as crianças tinham acesso não despertavam nelas interesse, por ser algo afastado de suas realidades. Então, ele propôs as aulas-passeios, nas quais os alunos saíam para experimentar o mundo e pesquisar aquilo que lhes chamava atenção, pois “a experiência pessoal é o primeiro passo para a pesquisa científica” (Freinet; Salengros, 1977, p. 13). Assim, a pesquisa e as práticas pedagógicas deveriam ser baseadas nas experiências de mundo.

O pragmatista estadunidense John Dewey (2011) defendeu a centralidade da experiência como fundamento da própria aprendizagem e do conhecimento. A educação, para ele, envolvia a organização das experiências (pessoais e coletivas, relacionadas ao ambiente) como fonte de aprendizagem para a preparação do futuro, o que ele denominou de princípios de continuidade e de interação. No entanto, a experiência não é apenas o ponto de partida, mas também o de chegada em sua perspectiva, assumindo que ela não transforma apenas o indivíduo, mas também o próprio mundo – no qual residiria seu caráter eminentemente político. Mas, para isso, a escola deveria oferecer experiências significativas (não artificiais), que permitissem o desenvolvimento do estudante de maneira situada e autêntica, diante de problemas concretos a serem enfrentados e resolvidos.

A perspectiva de Paulo Freire também possui traços fenomenológicos, especialmente no que se refere às suas leituras dos existencialistas franceses e da ontologia da relação de Martin Buber (2001). A partir deles, o sentido dialógico da educação tem grande centralidade na perspectiva freiriana, pois “a palavra atesta a existência humana, sendo a linguagem donde brota a dialogicidade que se manifesta no encontro dos entes plenos, íntegros, corpo-alma” (Todaro; Damiano, 2020, p.85). É fundamentada nessa ideia e porque trata do ser humano no mundo, do existencial e do diálogo Eu-Tu-Nós (inspirado em Buber) que os autores Monica Todaro e Gilberto Damiano (2020) defendem que a abordagem de Freire seria fenomenológica (de fato, Freire foi leitor de autores como Sartre, Buber,

Merleau-Ponty, Marcel e Heidegger), sendo explícitos, em algumas passagens, conceitos que ele reteve e reelaborou a partir deles. Freire (1987) busca situar o ser-no-mundo-com-o-outro, colocando os alunos como sujeitos não somente de seu processo de aprendizagem, como também da história, construindo uma perspectiva encarnada, situada e dialógica. Para o autor, a tomada de consciência é fundante da educação libertadora: “a consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo” (Freire, 2000, p. 41).

Os apontamentos de Felipe Aguiar e Tiago Moreira (2021) também contribuem para a compreensão fenomenológica de Paulo Freire. A partir do diálogo entre a obra de Freire e Sartre, os autores propõem uma educação situada pautada na concepção de liberdade sartreana. Eles defendem que as ideias freirianas de autonomia e liberdade que o levam à proposição de uma educação que situa o ser-no-mundo têm traços de seu diálogo com o sentido de liberdade do filósofo, pois o “ser-em-situação é pura liberdade. Sendo em-situação o ser torna-se situado” (Aguiar; Moreira, 2021, p. 88).

Além de tais perspectivas, podemos identificar iniciativas sistemáticas de construção de pedagogias ou de práticas fenomenológicas, que, se não chegam a conformar uma “escola”, oferecem diferentes possibilidades, e possibilidades que têm mostrado potencialidades.

Uma que merece destaque é o longo processo de construção de uma pedagogia fenomenológica liderado por Piero Bertolini, na Itália, cuja primeira obra, “Fenomenologia e pedagogia”, de 1958, é reconhecida como a obra a inaugurar a chamada Escola de Bolonha (Bertolini, 1958). Dedicado a renovar a pedagogia, traz a base husseriana, acrescida de outros autores (como Heidegger, Jaspers, Merleau-Ponty) para a proposição de uma pedagogia centrada na experiência de vivências concretas, defendendo a pedagogia como ciência comprehensiva a partir do conceito de práxis educativa como relação intencional e significativa, como proposto em sua obra madura *L'esistere pedagogico* (Bertolini, 1988).

Como mostra Iori (2016), ele retira a pedagogia do campo científico formal, defendendo que a educação é uma experiência concreta que não está limitada à teoria, pois ela é polissêmica e não disciplinar. Para o autor, a pedagogia fenomenológica teria que ser uma alfaiataria científica (*sartoria scientifica*), ou seja, uma prática rigorosa (como propunha Husserl) capaz de articular esse rigor com

sensibilidade, entre teoria e prática, ajustando-se às situações concretas do educar (Bertolini, 1988). O papel do mundo-da-vida nessa alfaiataria é central, como mostra Gris (2006), pois, como correspondente noemático da subjetividade, é o solo de articulação do conhecimento científico com a experiência, possibilitando, assim, uma prática pedagógica fenomenológica voltada para uma origem sempre viva, atenta às renovações e às mudanças políticas de cada tempo e lugar.

Assim, ao pensarmos uma pedagogia fenomenológica, não há caminhos trilhados a serem seguidos, mas possibilidades de construção, a partir de nossas próprias situacionalidades, para construir práticas que sejam emergentes, ou seja, que se elaboram nas relações intersubjetivas no solo do mundo-da-vida. Podemos, portanto, pensar em princípios que, derivados da crítica fenomenológica ao humanismo metafísico e ao conhecimento objetivista e naturalista, bem como das tradições pedagógicas voltadas para a experiência, podem orientar a construção de práticas pedagógicas fenomenologicamente situadas.

Um primeiro princípio que podemos mencionar seria conceber o conhecimento como acontecimento fenomênico que se dá no encontro dialógico e intersubjetivo professor-aluno-mundo. Nesse encontro, as vivências, sensações e subjetividades fazem parte do processo de consciência-mundo, como ensina Merleau-Ponty (2006, p. 174): “há um elo essencial entre sentir e assumir uma atividade diante do mundo exterior, todo movimento se desenrola sobre o fundo perceptivo e toda sensação implica uma exploração motora ou uma atitude de corpo”. Portanto, além de acontencimento, o conhecimento é encarnado e corpóreo, circunstancial e volitivo.

É crucial apontarmos para o papel da vontade na educação. Freinet (2004) nos alertou para essa questão a partir de suas analogias em *Pedagogia do Bom Senso*. Em uma das histórias do livro, ele narra a tentativa frustrada de um menino tentar dar água para o cavalo, sem ele estar com sede, comparando a situação com o nosso sistema de educação que quer ensinar aquilo que as crianças não têm interesse ou vontade de apreender.

Outro pensador da educação, que possui grande lastro na fenomenologia goetheana, Rudolf Steiner (1861–1925), também dedicou muita atenção à Vontade; para ele, a Vontade estava articulada com o sentir e com o pensar. Steiner (2007) afirma que somente se conhecemos a Vontade é que podemos compre-

ender os outros impulsos emocionais. A educação da Vontade se dá a partir da repetição, não uma repetição mnemônica, mas consciente. A consciência na visão da antroposofia, filosofia desenvolvida por Steiner, só pode ser compreendida a partir da ideia de que o corpo é uma totalidade, na qual os aspectos fisiológicos estão intrinsecamente ligados aos psíquicos.

É profunda a discussão sobre o desenvolvimento da consciência em Steiner, mas aqui queremos apenas evidenciar que, para ele, essa tomada de consciência só é possível por meio da interação e das metamorfoses entre os seres humanos-ambiente-eu. Essa ideia coaduna com outro princípio pedagógico fenomenológico que podemos considerar: o sentido experencial e existencial do conhecimento, enquanto ser-lançado-no-mundo.

Nesse sentido, é importante lembrar que Freire ressaltou que a educação, além de ser um ato político, é também ético e estético, o que aponta para a importância de nos lançarmos no mundo abertos às suas particularidades e sensibilidades. Essas ações se fazem necessárias no ato de observação dos fenômenos, mas também na reflexão sobre o ofício do ser docente que, segundo Jeani Moura (2024), tem dimensões metodológicas, éticas, filosóficas e afetivas que devem ser constantemente revisitadas a partir da práxis reflexiva do ser docente. Além disso, a autora questiona os currículos padronizados e os processos formativos que instrumentalizam a educação, tirando-lhe o caráter libertador. A experiência fenomenológica, em diferentes práticas, é apontada por ela como possibilidade de enfrentamento desse cenário.

Por fim, a questão da liberdade para pedagogia fenomenológica é importante, pois liberdade e autonomia partem da apropriação do conhecimento, como conhecimento vivo. Em nosso sistema bancário de educação, os conhecimentos nos são passados, e não trocados ou experienciados, além disso eles vêm em forma de definições. Essas são fechadas, como dadas. São feiuras, porque escondem as bonitezas do mundo (para usar uma expressão de Manoel de Barros e Paulo Freire), impossibilitam o pensar vivo. Se apropriar do conhecimento de maneira liberta pressupõe que ele possa ser modificado, ressignificado, porque o que é vivo está em constante metamorfose.

Uma pedagogia fenomenológica pode promover a articulação e a integração (circularidade) da tradição com o vir-a-ser, da memória com o projeto. Nesse

sentido, talvez ainda haja um papel humanista remanescente, que se ligue menos ao iluminismo racionalista e mais à perspectiva de outras epistemologias que se contrapõem à cisão ontológica natureza-cultura da Modernidade. Como ensina o mestre Krenak (2024, n.p.): “fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ela é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade”. Esse sentido não hierárquico evoca outro sentido de humanidade, como sinaliza Rufino (2021, p. 67): “somente o humano não comporta a grandeza e a força do ‘vir a ser’. Ela ainda é uma escola fazedora de perguntas, já que não se fecha ao mundo e advoga uma política de conhecimento que seja poética”.

Trata-se de uma perspectiva que reconsidera a temporalidade a partir do ser-lançado-no-mundo, do ser-com-os-outros, como experiência que emerge e se situa no solo do mundo-da-vida, não como condenação ou repetição objetivista, mas como conjunto de possibilidades que se reinventam continuadamente.

Podemos pensar práticas pedagógicas orientadas por tais princípios?

Os princípios arrolados podem ajudar a repensar o sentido da escola e a subverter sua condição enquanto instituição normatizadora do conhecimento e do afastamento sistemático do mundo-da-vida. Reconhecer a difícil tarefa como educadores em um sistema no qual somos instruídos a sermos corpos dóceis nos permite buscar habitar as frestas: as existentes e as a serem criadas.

Pensar princípios de uma pedagogia e prática fenomenológica tem o intuito de esperançar com aqueles que veem na educação possibilidades de transgressões, na direção de uma educação transformadora. Gris (2006) destaca o sentido político potente da pedagogia fenomenológica, por justamente colocar em confronto o “hábito” naturalizado do cotidiano com o solo do mundo-da-vida. Essa potência transformadora busca não apenas reconhecer o afastamento que muitas epistemologias, estruturas e práticas escolares promovem em relação ao mundo-da-vida, mas sobretudo apontar para as possibilidades de seu retorno. Este, no entanto, não é definitivo. Como a própria filosofia husserliana, é composto de começos e recomeços, de trilhas iniciadas e abandonadas, de interdições e de bifurcações.

Cabe aos grupos e às comunidades, nas trajetórias a serem trilhadas, construir nossas próprias possibilidades de habitar as brechas.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGUIAR, Felipe Costa; MOREIRA, Tiago Rodrigues. Liberdade e educação: contribuições de Jean-Paul Sartre e Paulo Freire. **Gavagai – Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 8, n. 1, p. 83-101, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVA-GAI/article/view/12428>. Acesso em: 11 set. 2025.
- ALES BELLO, Angela. **Culturas e religiões**: uma leitura fenomenológica. Bauru: Edusc, 1998.
- ALVES, Pedro M. S. Ontologia e epistemologia nas *Ideen*-I de Husserl e mais além. **Revista Ética e Filosofia Política**, Juiz de Fora, n. 16, v. 2, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/17690>. Acesso em: 11 set. 2025.
- BACH JR., Jonas. A fenomenologia da natureza de Goethe: conexões à educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 30, n. 1, p. 140-158, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3462>. Acesso em: 11 set. 2025.
- BERTOLINI, Piero. **Fenomenologia e pedagogia**. Bologna: Malipiero, 1958.
- BERTOLINI, Piero. **L'esistere pedagógico**: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Scandicci: La Nuova Italia, 1988.
- BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução Newton Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.
- BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Tradução Sérgio Lamarão e Arnaldo M. da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2021.
- DAVIM, David E. M.; MARANDOLA JR., Eduardo. O pensamento fenomenológico na educação geográfica: caminhos para uma aproximação entre cultura e ciência. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 26, p. 684-713, 2016. Disponível em: <https://periodicos>.

pucminas.br/geografia/article/view/p.2318-2962.2016v26n47p684. Acesso em: 11 set. 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FERRAZ, Maíra Kahl. **Contribuições do método morfológico e da estética de Johann Wolfgang Goethe para epistemologia da geografia**. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1095601>. Acesso em: 11 set. 2025.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. Tradução J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, Celestin; SALENGROS, R. **Modernizar a escola**. Lisboa: Dinalivro, 1977.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.

GOETHE, Johann Wolfgang von. The experiment as mediator of object and subject. *In Context*, New York, p.19-23, 2010. Disponível em: <https://www.natureinstitute.org/article/goethe/experiment-as-mediator-of-object-and-subject>. Acesso em: 11 set. 2025.

GRIS, Roberto. Mondo-della-vita. *In*: BERTOLINI, Piero (ed.) **Per un lessico di pedagogia fenomenologica**. Trento: Erickson, 2006. p. 169-174.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução Marcia Schuback. Petrópolis: Vozes, 2008.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

HUSSERL, Edmund. **Ideais para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. 3. ed. Tradução Márcio Suzuki. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**: uma introdução à filosofia fenomenológica. Tradução Diogo F. Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

HUSSERL, Edmund. **Renovación del hombre y la cultura**: cinco ensayos. Tradução Agustín Serrano de Haro. Barcelona: Anthropos, 2012b.

IORI, Vanna. Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini. **Encyclopaidea**, v. 20, n. 45, p. 18-29, 2016. Disponível em: <https://encp.unibo.it/article/view/6334/6105>. Acesso em: 11 set. 2025.

KRENAK, Ailton. “Temos que ter a coragem de ouvir a Terra”. Entrevistadora: Maria Victória Oliveira. **Casa Comum**. Disponível em: <https://revistacasacomum.com.br/temos-que-ter-a-coragem-de-ouvir-a-terra-affirma-aitlon-krenak/>. Acesso em: 17 set. 2024.

LIMA-PAYAYÁ, Jamille da S. Docência Payayá: educação indígena e geografia para a alteridade. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 33, n. 73, p. 434-450, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/geografia/article/view/30333>. Acesso em: 11 set. 2025.

MARANDOLA JR., Eduardo. **Ensinar-aprender fenomenologia**: trilhas de um pensar e de um fazer. Teresina: Cancioneiro, 2024.

MARANDOLA JR.; Eduardo; LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva. Qual humanismo para a Geografia Humanista? In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; BATISTA, Gustavo Silvano. (org.) **Portais da Terra**: contribuições humanistas para a Geografia Contemporânea 1. Teresina: Ed. UFPI, 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**. Tradução Ivone C. Bendetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **Ofício na/da docência:** por uma educação sensível à experiência. Teresina: Cancioneiro, 2024.

OLIVEIRA, Larissa Alves de. **Escola como ponta de lança:** experiências geográficas e modos-de-ser *dasein*-aprendiz. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: https://pos.uel.br/geografia/wp-content/uploads/2022/12/CE_GEO_Dr_2022_Oliveira_Larissa.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

OLIVEIRA, Larissa A.; MOURA, Jeani D. P.; MARANDOLA JR., Eduardo. Experiência hermenêutica e modos-de-ser na escola. In: BATISTA, Gustavo; MARANDOLA JR., Eduardo; NASCIMENTO, Claudio; PIMENTA, Alessandro (org.). **Educar-se como práxis:** contribuições hermenêuticas para a educação. Teresina: EDUFPI, 2023. p. 147-168.

OLIVEIRA, L. A.; AGUIAR, F. C.; MOURA, J. D. P. Nem mestre, nem aprendiz... *dasein*-aprendiz: pensar o currículo enquanto lugaridade. **Cadernos do PET Filosofia UFPI**, v. 15, p. 120-138, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/pet/article/view/5656>. Acesso em: 11 set. 2025.

PAULA JUNIOR, Antonio F. de. Educação e oralidade na cultura negra no Brasil. **Comunicações**, v. 21, n.1, p. 191-200, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v21n1/2238-121X-comunic-21-01-00191.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

POSSEBON, Ennio Lamoglia. **A teoria das cores de Goethe hoje.** Tese (Doutorado em Design e Arquitetura) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-10052010-144639/publico/Ennio_Possebon_Tese.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

RICOEUR, Paul. Introduction a Ideen I de E. Husserl. In: HUSSERL, Edmund. **Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures.** Paris: Gallimard, 1950. p. 11-XXXIX.

RICOEUR, Paul. **Na escola da fenomenologia.** Tradução Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

RUFINO, Luís. **Vence-demanda:** educação e descolonização. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SILVA JUNIOR, Almir F. **A tradição como condição para a formação:** reflexões hermenêutico-filosóficas. In: BATISTA, Gustavo; MARANDOLA JR., Eduardo; NASCIMENTO, Claudio; PIMENTA, Alessandro (org.). *Educar-se como práxis: contribuições hermenêuticas para a educação*. Teresina: EDUFPI, 2023.

SIMAS, Luiz A.; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I:** o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 2007.

TODARO, Mônica de Ávila; DAMIANO, Gilberto Aparecido. In: BAPTISTA, Ana M. H., et al. (org.). **Variações fenomenológicas**, formação e arte: contribuições para o campo educativo. Lavras: UFLA, 2020.

REGISTRO DO BRINCAR DE UMA CRIANÇA ESTRANGEIRA COM SEUS PARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB ABORDAGEM DA OBSERVAÇÃO FENOMENOLÓGICA

Thatiza Curuci*

Mônica Teresinha Marçal**

*Pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc), estudante da Pós-graduação em Educação Infantil da Faculdade Rudolf Steiner (FRS). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6663-9446>. E-mail: thatiza@gmail.com.

**Pedagoga, professora doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: monica.marcal@ufsc.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2486-3866>.

RESUMO

No brincar, a criança se expressa, se relaciona com seus pares e desenvolve seu processo de humanização. Este relato de experiência tem o objetivo propiciar reflexões sobre como uma criança estrangeira se relaciona com seus pares por meio do brincar livre sob a perspectiva da observação fenomenológica. Para isso, as autoras observaram, registraram e refletiram sobre as narrativas gestuais e orais do brincar dessa criança em momentos de solidão e com seus pares. Com o aprofundamento obtido pelos estudos e práticas de uma investigação com princípios fenomenológicos, as educadoras tiveram a chance de se aproximar das crianças e construir um olhar para o protagonismo desses sujeitos.

Palavras-chave: brincar; observação fenomenológica; registro.

ABSTRACT

Through play, children express themselves, interact with their peers, and develop their humanization. This experience report aims to reflect on how a foreign child interacts with other children through free play, from a phenomenological observation perspective. To achieve this, the authors observed, recorded, and reflected on the child's gestural and oral narratives during moments of both solitude and interaction with other children. By deepening their perception through studies and practices with phenomenological principles, the educators were able to get closer to the children and develop a perspective that highlights their protagonism.

Keywords: play; phenomenological observation; recording.

Introdução

No brincar, a criança se relaciona com seus pares e constitui a inteireza do seu desenvolvimento como ser humano. Ela também expressa, pelos gestos e narrativas corporais do brincar, suas vontades, seus desejos e toda a potência de sua imaginação, pois não se trata apenas de ações físicas, sem sentido, mas tem um significado simbólico e imaginário (Eckschmidt, 2024).

Piorski (2016) ressalta que essa potência do brincar provém do mundo imaginado pela criança, sendo capaz de formular verdades muito íntimas e afetivas. Ao brincar, portanto, a criança faz descobertas sobre o mundo e pode se transportar, como ser humano, à sua origem, porque a imaginação é a verdade dela, sua fonte de recursos de expressão. O autor ressalta que, quando a criança tem tempo e espaço para brincar na natureza, com elementos naturais, seu potencial de imaginação é expresso no mundo, pois ela consegue desenvolver ritmo e criar com maior liberdade a sua experiência do brincar.

Como uma fonte que emerge da natureza humana, para a criança saudável, o brincar é algo muito sério e necessário e atua de dentro para fora. É uma ação extraída diretamente da vida e não inventada pela cultura do adulto (Steiner, 2013).

Brincar é um direito previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente desde 1990 (Brasil, 1990). Além disso, a Lei nº 14.826, sancionada em 2024, institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças (Brasil, 2024), mas ainda há muitas questões a serem discutidas, pois o brincar necessita ser valorizado e visibilizado na sociedade.

Levando em consideração sua importância, a motivação para a escrita deste relato de experiência surgiu da oportunidade de acompanhar a chegada e a permanência de uma criança estrangeira em uma turma da Educação Infantil Waldorf, em Florianópolis, Santa Catarina. Seu processo de inserção nesse espaço se deu de maneira processual: ela entendia a língua portuguesa de maneira satisfatória, mas falava apenas em inglês. Nesse encontro, foi pelo brincar que ela conseguiu se comunicar com seus pares, expressar-se e construir uma relação de afeto com as outras crianças e com as educadoras. Em concordância sobre a ex-

pressão infantil, o educador italiano Loris Malaguzzi (1999) salienta que a criança é feita de cem linguagens, enfatizando que a linguagem corporal é atuante e uma das muitas maneiras de comunicação além da fala.

Num período de dois meses, entre abril e maio de 2025, uma das autoras deste relato, em trabalho de campo, observou e registrou narrativas gestuais e orais do brincar no espaço externo, ao ar livre, e dentro da sala de referência, onde essa criança interagiu com seus pares e, em alguns momentos, também brincou sozinha.

Na busca por estudos e práticas mais aprofundadas, a observação fenomenológica de Goethe, base da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, foi a abordagem escolhida para amparar teoricamente este relato, pois tais contribuições consideram os processos dialógicos e descriptivos, além de levarem em conta as relações contextuais do objeto (Bach, 2019). A observação fenomenológica permite um trabalho de investigação no qual se busca compreender e atuar com a criança a partir da autêntica essência humana (Lameirão, 2022). Nessa prática, o fenômeno observado e quem o observa interagem, e a dimensão criativa da pesquisadora pode surgir da parceria entre Ciência e Arte, fato que ocorreu neste relato.

Goethe apresenta estudos investigativos sobre a natureza que foram compreendidos apenas séculos depois. Uma das razões era que a ciência valorizava uma ideia de desenvolvimento humano em que a sensibilidade não tinha lugar. No entanto, para Goethe, a experiência através dos sentidos nos abre para o mundo dos sentimentos e das emoções (Bach, 2020). A cosmovisão goethiana parte da vivência do ser humano de maneira integral, multifacetada segundo a qual a ciência procura a conexão dos fenômenos (Steiner, 2004). Na relação entre o pensar e a experiência proposta por Goethe, Steiner nos convida a refletir:

Para obtermos, com o pensar, um meio de penetrar mais profundamente no mundo, o próprio pensar precisa em primeiro lugar tornar-se experiência. Devemos procurar o próprio pensar entre os fatos da experiência, como sendo um deles. Só assim nossa cosmovisão não carecerá de unidade interior (Steiner, 2004, p.34).

Pensando em quais caminhos seguir neste relato de experiência, o objetivo geral foi assim formulado: refletir sobre como uma criança estrangeira se relaciona com seus pares por meio do brincar livre sob a perspectiva da observação fenomenológica. Os objetivos específicos deste trabalho foram definidos como: a) contextualizar a chegada da criança estrangeira no espaço educacional infantil de Pedagogia Waldorf; b) apresentar narrativas gestuais e orais do brincar da criança estrangeira e na interação com seus pares; c) refletir sobre as observações e os registros do brincar e as relações construídas nessa vivência.

As reflexões pedagógicas que surgem durante o percurso de observar e registrar os gestos do brincar sob a perspectiva fenomenológica de Goethe enriquecem a autonomia dos(as) educadores(as) em seu caminho de autoeducação, pois “[...] gestos tão singelos podem revelar profundas estruturas humanas” (Eckschmidt, 2024, p. 149).

O ato de refletir sobre o ocorrido, tão necessário no trabalho pedagógico, torna-se possível por meio da prática aliada ao pensar. Steiner (2004, p. 48) evidencia esse caminho quando orienta a “[...] elaborar o pensamento, [...] recriar seu conteúdo, [...] vivenciá-lo interiormente até em sua menor parte, para que ele tenha qualquer significado para mim”.

Já o ato de registrar pode ser compreendido como:

O exercício de registrar o cotidiano vivido com um grupo de crianças é uma aprendizagem e um grande desafio, principalmente porque o educador, para tanto, precisa necessariamente observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também. Precisa ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, para ser “iluminado por elas” [...]. Iluminação no sentido de uma atitude que não é aquela corriqueira de “eu já vivi isso”. Fazer vigília aponta para um movimento de estar disposto ao encontro, a receber o que virá. Olhar aberto, sensível, acolhedor (Ostetto, 2008, p. 22).

Essa prática possibilita, também, que os(as) educadores(as) ampliem seu olhar sobre o brincar e possam expressar de maneira mais criativa e poética o desenvolvimento infantil.

1. O encontro pelo brincar

Este trabalho de campo de observação foi desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil localizada no município de Florianópolis, Santa Catarina, durante o período de dois meses, entre abril e maio de 2025. O espaço educacional atende crianças de dois a seis anos e é constituído por uma área verde disponível para o brincar livre e composta por árvores frutíferas, balanços, casa na árvore, tanque de areia, gramado, além de possibilitar a convivência com animais, entre eles um gato e algumas galinhas.

As crianças, sujeitos desta pesquisa, possuem entre três e cinco anos e frequentam a unidade no período da manhã em uma instituição de Pedagogia Waldorf, na qual o ritmo da natureza de expansão e de contração é considerado fundamental para seu desenvolvimento. No cotidiano, as crianças brincam aproximadamente metade do período dentro da sala de referência e a outra metade do lado externo, na natureza, em um jardim com materiais pouco estruturados que permitem o brincar livre, tão saudável e importante, especialmente nos primeiros sete anos:

O brincar é o principal instrumento para a criança construir e conhecer a sua própria individualidade. Por ele, adquire habilidades e conhecimento do outro e do mundo que a cerca. É um processo natural que estimula o desenvolvimento do ser humano e atua na promoção da saúde em diferentes aspectos (Stibulov; Laviano, 2015, p. 110).

É nesse espaço educacional descrito que, no outono de 2025, no início de abril, chegou uma criança de cinco anos estrangeira, que, apesar de ter contato com a língua portuguesa em seu cotidiano, contato esse proporcionado por um de seus pais, comunicava-se com as demais crianças apenas em inglês. Já se sabia que ela permaneceria apenas por algumas semanas na instituição e que logo retornaria ao seu país de origem, pois o tempo de sua estada no Brasil já estava previsto.

Durante o período de oito semanas, essa criança e seus pares criaram uma relação de maneira processual que foi se intensificando. Percebeu-se que foram tecidos laços de amizade e companheirismo, que aconteceram, principalmente,

pelo brincar. A partir dele, essa criança conseguiu se comunicar, criar vínculos com os demais e vivenciar as situações do cotidiano, alguns de forma descontraída e divertida, e outros como disputa por espaço ou por um brinquedo, por exemplo. Ainda que a língua não fosse a mesma, a criança conseguiu se relacionar e permanecer na instituição de maneira a fazer parte do grupo. Ela se expressou pelo brincar em momentos de solitude e em momentos coletivos com as demais crianças.

Para descrever a relação construída por meio do brincar, as autoras esco-lheram a observação fenomenológica de Goethe. Na Pedagogia Waldorf, a base da prática pedagógica é a observação da criança. A observação praticada nessa pedagogia é fundamentada por Rudolf Steiner (1990), que a utilizou na perspectiva fenomenológica, pois visou ao processo descritivo de um objeto com a finalidade de apreciá-lo, considerando as suas relações contextuais (Bach, 2019).

Goethe observou a natureza em profundidade e seu conhecimento pode ser apresentado pela fenomenologia em passos que não foram propostos por ele, mas que são um convite que envolve os elementos da natureza, ou seja, a terra, a água, o ar e o fogo. Os quatro elementos, além de auxiliarem na observação fenomenológica, podem dar materialidade ao brincar que expressa a vida imaginária da criança (Piorski, 2016).

O primeiro passo, conhecido por Passo Terra, relaciona-se ao ambiente físico em que a criança brinca. Nele, é indicado observar e registrar a materialidade concreta, por meio da descrição e do ambiente, fazendo uso dos sentidos, como visão, olfato e tato, por exemplo (Eckschmidt, 2021).

Esse exercício, por vezes árduo, desconfortável, maçante e capaz de gerar um certo incômodo, traz consciência para os detalhes e proporciona ao(à) educador(a) o exercício de olhar novamente, revisitar o espaço físico ou, também, o registro, por exemplo, de uma brincadeira, quantas vezes for necessário. Os detalhes são descritos, olhados e revisitados para dar base à observação.

No segundo passo, o Passo Água, o convite, agora, é observar o brincar da criança em movimento, como ele realmente acontece: acompanhando o passar do tempo. As descrições objetivas, descritivas, sem julgamento ou antecipação dos fatos do Passo Terra permanecem, agora acrescidas do tempo e do movimento. Ainda no Passo Água, observamos o movimento de pular, girar, saltar, correr,

subir, descer, escorregar, entre outros, que demonstram a potência do brincar, do corpo da criança em movimento. Segundo Eckschmidt (2021, p.78), agora, “o registro das observações ultrapassa a concretude e a estrutura oferecidas pela descrição espacial, permitindo a conquista da fluidez e da flexibilidade das narrativas”.

No terceiro passo, o Passo Ar, podemos alcançar uma expressão mais poética e sensível do registro (Eckschmidt, 2024). Nesse momento, fica evidente que sujeito e fenômeno caminham juntos (Eckschmidt, 2021), convidando nosso olhar atento a focar em algum tipo de brincadeira, em um determinado gesto das crianças que se repete com o passar do tempo.

Por meio do olhar mais sutil, às vezes invisível a um primeiro momento (Eckschmidt, 2021), surge um sentimento exato sobre a percepção que se tem do fenômeno (Mattos; Ribeiro; Balconi; Eckschmidt, 2021) que só é possível chegar depois de um tempo de investigação e dedicação, de observar o que se repete nos gestos que compõem as ações das brincadeiras. Esse passo nos leva a algo mais simbólico e com sentido, ou seja, ao mesmo tempo espontâneo, sensível e que expressa a singularidade do observador (Eckschmidt, 2024).

O quarto passo, o Passo Fogo, quando alcançado, é conquistado após percorrer todos os três caminhos citados com o empenho e a dedicação que cada um exige. Nessa etapa, chega-se à identidade daquilo que observamos, que surge por meio de neologismos, quando algo novo se revela, depois de perceber aquilo que se repete em muitas das observações (Mattos; Ribeiro; Balconi; Eckschmidt, 2021).

No Passo Fogo, como descreve Eckschmidt (2021, p. 81), “a pesquisadora e o fenômeno saem de uma relação de horizontalidade superficial para se colocarem no âmbito da verticalidade, buscando profundidade e alturas na compreensão do brincar”.

A observação goetheana descrita anteriormente tem a qualidade de olhar com profundidade para “[...] permitir-se enxergar o que a vida, por meio das crianças, [...] quer nos mostrar” (Mattos; Ribeiro; Balconi; Eckschmidt, 2021, p. 246). E, ao se aprofundar, “[...] entendemos que lapidar o olhar para enxergar o que há de vivo no brincar ajuda a reconhecer as potencialidades infantis” (Meirelles; Eckschmidt, 2019, p. 14).

1.1 Observação das brincadeiras no espaço educacional

Nesta parte do relato, traremos algumas narrativas gestuais e orais do brincar das crianças (Eckschmitdt, 2024) nos Passos Terra e Água, baseadas na observação fenomenológica de Goethe. Alguns dos registros foram escritos em primeira pessoa, por demonstrar o trabalho de campo de uma das autoras, que registrou o encontro e as relações da criança estrangeira com os seus pares pelo brincar.

Para os registros, usaremos nomes fictícios para as crianças, sendo Oliver o nome escolhido para a criança estrangeira e Gabriel para um dos colegas que mais se relacionou com ele. As duas primeiras narrativas gestuais e orais são ações do brincar que envolveram os dois meninos no balanço, na área verde da instituição.

1.1.1 Registro das brincadeiras no balanço

Quando o lanche terminava, Gabriel logo colocava seu chinelo, e Oliver, o tênis; saíam rapidamente para reservar o balanço preferido deles. Era bonito ver o entusiasmo dos dois. As brincadeiras no balanço os aproximavam de maneira muito cativante. Era lindo de observar. Também era visível que eles já tinham prática de balançar, tamanha as sensações reveladas pelo corpo em movimento, pois, a cada dia, descobriam uma nova manobra que era compartilhada com alegria:

No balançar, quando as crianças conquistam, após um longo processo, o gesto de ir-e-vir desta brincadeira, existe uma satisfação na entrega à qualidade rítmica. Em um determinado momento o balançar não é mais difícil, a criança já se apropriou do movimento, que lhe traz muita alegria e vitalidade (Girardello; Eckschmidt, 2023, p. 820).

No jardim, os dois meninos passavam boa parte da manhã brincando de voar com os pés ora no ar, ora buscando impulso no chão de terra e pedrinhas. Gritos de euforia e momentos de silêncio. Olhares, sorrisos, momentos de tédio e até mesmo frustração e tristeza quando envolvia a disputa pelo brinquedo com as demais crianças. No balançar, em alguns momentos, os dois pareciam um só por-

que até mesmo o movimento evidenciava a sincronia e a conexão dos meninos:

Gabriel descruza os braços e segura firme as cordas do balanço enquanto fala:

– Ahhhh, vou cair!

Ele tomba o balanço para trás e os seus pés ficam para o alto. Em um impulso para frente, retoma o equilíbrio e olha para o amigo ao seu lado. Refaz o movimento novamente, só que dessa vez de maneira mais intensa, usando a força de suas mãos, que seguram com firmeza as cordas.

Enquanto isso, Oliver, que está sentado tranquilo no balanço ao lado, olha com interesse os movimentos do colega. Pouco tempo depois, aceita o convite e imita o movimento que acabou de ver. Ele impulsiona seu corpo para trás, deixando a madeira da base retangular quase na vertical, pernas esticadas e os pés descalços com a sola aparente. Praticamente fica de cabeça para baixo. Quando percebe minha presença, diz, em tom de euforia:

– *Look at me! (Olhe pra mim!)*

Eu me permito parar por alguns minutos e admirar a destreza dos dois meninos.

Oliver termina esse movimento e começa outro novo. Agora é vez de ele convidar o amigo para uma manobra. Com a base de madeira na horizontal, apoia primeiro o pé esquerdo, em seguida o direito, joelhos dobrados, tensiona as mãos nas cordas verticais para dar força e apoiar parte do peso do seu corpo e finalmente ficar de pé:

– Uhuuuu!! – comemora, Oliver.

Ele permanece nesse movimento durante algumas idas e vindas para frente e para trás, olha para mim e pergunta:

– *Do you know to do this? (Você sabe fazer isso?)* – diz Oliver.

Eu respondo que sim com um sorriso, que também gosto de balançar em pé. E é verdade, eles sabem que sempre que posso encontro alguns minutos para me balançar também. O brincar segue o ritmo e o movimento do balanço em uma manhã de outono de céu azul claro no jardim. Eles passam boa parte da manhã assim. Por vezes balançam sozinhos, por vezes trocam olhares e dão risadas, descobrem novas manobras um com o outro. Por vezes buscam meu olhar e minha presença. Eu suspiro e admiro. Sinto a vida nas células que se alegram e percorrem o corpo em um balanço pelo caminho do meu mar interno. (Registro de observação, 2025).

Na última semana de Oliver na instituição, registrei a brincadeira dele e de Gabriel no balanço, como aconteceu em muitas manhãs, mas agora demonstrando o esforço do amigo brasileiro em se comunicar, tentando falar em inglês e até inventando palavras, ou seja, uma aproximação e conexão dos dois pelo brincar:

Oliver enrola com as duas mãos a corda do balanço em aproximadamente 25 voltas no sentido anti-horário, uma a uma. Quando está na metade deste trabalho, no balanço ao lado, Gabriel faz o mesmo, mas ele gira a base de madeira suspensa e solta as duas mãos, deixando o impulso fazer o trabalho de enrolar as cordas, enquanto pergunta ao amigo:

– Réli? (Uma palavra inventada por ele, próxima de ready, que significa está pronto, em inglês) – diz Gabriel.

Oliver comprehende a comunicação e responde:

– I'm not ready (ainda não estou pronto) – e continua a enrolar as cordas.

Gabriel dá passos para trás e posiciona em pé, pronto para se sentar no balanço, mas aguarda seu colega:

– Réli? – diz Gabriel

– I'm not ready (Ainda não estou pronto) – responde Oliver, enquanto continua a enrolar as cordas.

– Réli? – pergunta Gabriel novamente, desta vez em um tom de brincadeira, sorri e olha para o amigo.

Oliver olha de relance, mas não responde. Seu corpo está concentrado no esforço de subir na base do balanço que ficou bem alta após tantas voltas. Fica na ponta dos pés, e dá os últimos giros. Tenta algumas vezes subir e apoia as duas mãos espalmadas com firmeza, empurra a base para baixo e usa o joelho direito para se apoiar e finalmente subir.

– Uoooooooool – comemora Oliver, quando começa a girar.

Gabriel, que esperava o amigo estar pronto, percebe o início do movimento dele e, também, começa o seu. Ele anda de costas para trás o máximo que consegue, em seguida, salta com os dois pés e se senta na base de madeira. Seu corpo primeiro vai para frente e, em seguida, também começa a rodopiar.

Oliver fecha os olhos e levanta a cabeça para o céu, esperando o movimento rápido, mas fica um tanto decepcionado.

– Why is it not going superfast? (Por que não está indo muito rápido?) – pergunta Oliver.

Segundos depois o balanço de Oliver tomou velocidade e o de Gabriel também. Como no balé coreografado, os dois se sincronizaram e giraram juntos. Os pés fazendo movimen-

tos de círculos no ar, quase se tocavam naquelas voltas infinitas, como se tivessem ensaiado o passo e o compasso da dança. Os dois levantaram o queixo para o alto, em direção ao céu, olhos fechados e gritaram eufóricos enquanto seus corpos giravam rapidamente. Foram muitas voltas em sintonia. Quando acabou, Oliver ficou um pouco tonto e precisou de alguns segundos sentado para se recompor, mas Gabriel logo se levantou, girou o balanço algumas vezes em sentido anti-horário e fez um novo convite ao amigo.

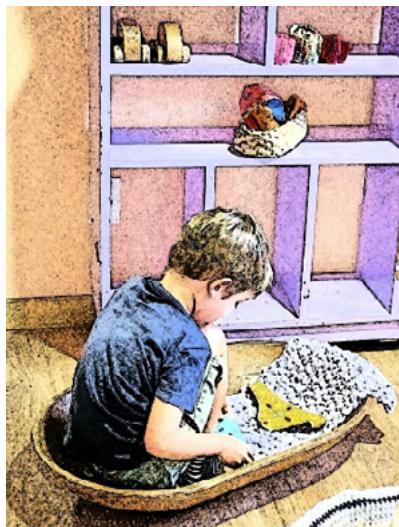
– Vamos de novo? – diz. (Registro de observação, 2025).

A brincadeira de balanço revela a sintonia entre o verbal e o extraverbal, e enuncia a relação do corpo como objeto de comunicação. Ora, só uma observação minuciosa, atenta e sensível para poder capturar o que as trocas de olhares e frases são capazes de evidenciar no ato do brincar, momentos que transparecem no aperfeiçoamento da linguagem brincante.

1.1.2 Brincadeira de barco

No início de uma manhã de abril de 2025, Oliver foi a primeira criança a chegar e encontrou uma caixa de papelão dentro da sala que a professora do turno da tarde deixou justamente para as crianças brincarem. Ficou contente ao perceber que cabia dentro dela e decidiu não dividir o espaço com nenhum amigo, transparecendo que aquele local era seguro e protegido, como quando as crianças constroem casas ao brincar. No dia seguinte, a caixa não estava mais lá, e ele ficou desapontado. Lembrei de uma gamela de madeira grande que estava na sala e ofereci a ele. Dali por diante, o brincar de barco fez parte do seu cotidiano por muitas manhãs. Seu corpo cabia dentro daquela gamela de material natural, oferecendo um brincar mais introspectivo, mas, ao mesmo tempo, podia ser vista a interação com os colegas. Ele entrava naquele espaço que cabia pouco mais do que seu corpo e abraçava seu cobertor, objeto levado por ele em alguns momentos. Por vezes, trazia um bichinho de pelúcia de casa e o cobria dentro da gamela barco (Fig. 1), e, assim, passava momentos divertidos, percorrendo a sala dentro do objeto de afeto.

Fig. 1 – Oliver e a brincadeira na gamela barco



Fonte: acervo pessoal de uma das autoras.

Para fazer balanço e barco ao mesmo tempo, Oliver encontrou outro objeto de madeira, uma espécie de tábua curva, na qual também brincava, balançando para os lados, para frente e para trás, cantarolando uma canção alegre inventada por ele.

A criança, que percorreu milhares de quilômetros da sua casa, cruzou o oceano e foi visitar parentes, adentrando uma nova escola com novos colegas, também se expressou desenhandando barcos com giz na aquarela e em uma pintura com tinta de café. A seguir, um relato do brincar dele:

Acocorado dentro do seu barco, Oliver permanece em silêncio e observa uma menina carregando blocos quadrados de madeira pela sala. O clima está mais agitado e as crianças falam em tom alto, divertindo-se, cada uma na sua imaginação. Ele observa por um breve tempo e logo retoma a sua brincadeira, ajustando cuidadosamente um retângulo de crochê dentro da gamela. Acaricia o tecido aveludado com as duas mãos e algumas vezes grita animado, falando consigo:

– Ready? Go! (Pronto? Vamos!). (Registro de observação, 2025).

Nesse brincar, o menino se posiciona na borda da frente do barco, sentado em cima dos joelhos com as pernas dobradas para trás. Estica os braços, empurra o chão com as mãos, enquanto a parte de trás do seu corpo o impulsiona para frente, conseguindo, assim, arrastar-se navegando pela sala. Ele usa o corpo todo, coordenando o movimento de pernas, mãos, braços, cabeça posicionada e olhar na direção desejada. É um planejamento e uma ação que acontecem praticamente ao mesmo tempo, acompanhados pela imaginação criativa e viva da criança. Nessa ação, seu corpo todo está disponível, em um momento de presença e intelecto.

Numa manhã, locomovendo-se com o barco pela sala de referência, Oliver se deparou com os colegas construindo uma espécie de ponte com uma estrutura de madeira de formato retangular. A princípio, permaneceu alguns segundos em silêncio, apenas observando. Não havia espaço para passar com a gamela de madeira pelos lados. É relevante afirmar que algumas vezes ele brincava com os colegas, mas, geralmente, eram em duplas ou trios, e dessa vez estavam todos juntos. Ele olhou para mim, e eu validei esse olhar como um impulso de coragem. Em seguida, passou por baixo daquela ponte em que todos estavam observando-o, e alguns acharam engraçado e riram junto com ele. Esse brincar me remeteu ao momento de vida de Oliver, porque é preciso ter coragem para cruzar o oceano, ficar longe de casa, entrar em uma nova escola com colegas que se comunicam em outra língua. Aquele momento foi simbólico porque ele fez essa travessia e foi bem recebido, conseguiu fazer parte do grupo. Que felicidade a nossa ter o Oliver!

1.1.3 Brincando de pintinhos pela sala

Na Pedagogia Waldorf, sabe-se da importância dos gestos e cuidados das educadoras consigo e com os demais, incluindo os animais, o espaço físico, entre outros, já que as crianças confiam no mundo e imitam muitas das ações realizadas por aqueles adultos que são referência para elas. Ao brincar, as crianças imitam o que ocorre ao seu redor (Steiner, 1990). Por isso a importância de os gestos serem dignos de serem imitados.

Enquanto esteve no espaço educacional, Oliver pôde presenciar com os

colegas o nascimento e os primeiros cuidados de quatro pintinhos de uma das galinhas que vivem no jardim. Após o Dia das Mães, na segunda-feira, ouvimos uns piados, e tamanha foi a surpresa quando encontramos os pintinhos escondidos embaixo da galinha. As crianças ficaram curiosas e encantadas com os pequenos animais. Oliver já estava habituado a cuidar do galinheiro, ajudando a trocar a água e dar ração. Em uma manhã, enquanto brincava no jardim, insistiu até arrumar a rampa de acesso da casa dos animais que havia caído. Ele teve a ideia de colocar pedras embaixo e foi empilhando uma a uma para a rampa ficar em uma altura que as galinhas conseguissem entrar e sair. Quando os pintinhos nasceram, ele intensificou ainda mais os cuidados. Todas as manhãs, pedia para segurar os pequenos animais e se certificava de que a água estava limpa e que eles tinham alimento suficiente, sempre com acompanhamento das educadoras.

Oliver e seus colegas inventaram uma brincadeira em que imitavam os sons e os gestos dos animais recém-nascidos:

Oliver era o terceiro de uma fila de três crianças que engatinhavam e piavam agudo da varanda até a sala de referência. Uma das duas crianças que estava na frente por vezes parava e esperava ele chegar mais perto. Quando, no final da sala, entraram debaixo de uma estrutura de madeira com tecido na cobertura – uma espécie de casinha –, chamaram Oliver, que vinha mais devagar, convidando-o para entrar com elas. Uma criança, inclusive, falou seu nome e fez sinal com as mãos para que ele viesse junto. O menino aceitou o convite e permaneceu por algum tempo com as demais crianças na casinha. Em seguida, uma delas, usando a imaginação e criatividade, construiu uma estrutura retangular de madeira e tecidos na cobertura e disse que era a toca para Oliver. As três crianças repetiram algumas vezes esse engatinhar pela sala imitando os pintinhos que haviam nascido naquele dia. (Registro de observação, 2025).

O que pode representar para as crianças a experiência do nascimento de animais tão graciosos quanto os pintinhos? Será apenas a possibilidade de cuidado com seres tão frágeis? Salientamos que a representação da brincadeira a partir de vivências reais amplia os conhecimentos das crianças e possibilita a construção da autonomia e a constituição de relações de empatia e de cuidado, tão essenciais no processo de humanização, em que o observar sensível novamente se faz necessário.

Considerações finais sobre o encontro das crianças

Neste relato, tivemos como objetivo mostrar como se desenvolveu a relação de uma criança estrangeira com seus pares por meio do brincar livre, tendo como base a observação fenomenológica de Goethe como um caminho para registrar o encontro com e entre as crianças. Para isso, observamos e registramos algumas brincadeiras que as crianças inventaram e repetiram por algumas vezes, num movimento de compreensão e apropriação do mundo das relações construídas entre elas e por elas.

Este relato de experiência, portanto, evidenciou na prática a importância do brincar na vida das crianças, como elas se relacionam, constituem-se e se apropriam do que está ao seu redor. A brincadeira possibilitou a comunicação mais do que mil palavras. Evidenciamos que, até mesmo quando as crianças falam em línguas diferentes, o brincar pode se tornar um elo comunicativo potente e importante.

Por meio dos estudos com base nos princípios da observação goetheana, as educadoras puderam construir um olhar mais profundo e respeitoso em torno dos gestos e das narrativas do brincar. Enfim, a cada dia, temos a possibilidade de aceitarmos o convite que nos é feito, ou seja, um convite para participar, construir um novo olhar, ver e apreciar, com mais atenção, o movimento e o fluxo da vida de nossas crianças; e, nesse movimento, temos a oportunidade de aprendermos e reaprendermos com esses sujeitos em processo de formação.

Referências

- BACH JUNIOR, Jonas. **Fenomenologia de Goethe e educação:** a filosofia da educação de Steiner. Curitiba: Lohengrin, 2019.
- BACH JUNIOR, Jonas. O autocultivo e a educação da sensibilidade na Pedagogia Waldorf. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 53, p. 1-16, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/16638>. Acesso em: 11 set. 2025.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Atlas, 1991.

BRASIL. **Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024.** Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra crianças. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14826.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

ECKSCHMIDT, Sandra. **Gestos e narrativas do brincar na educação infantil:** um caminho de observação fenomenológica. 1. ed. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2024.

ECKSCHMIDT, Sandra. **Um caminho para a observação fenomenológica:** gestos e narrativas do brincar na educação infantil. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227278>. Acesso em: 11 set. 2025.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi; ECKSCHMIDT, Sandra. No vaivém do balanço: olhando para um gesto do brincar. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 24, p. 810-834, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/view/94431>. Acesso em: 11 set. 2025.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. **Observar é preciso, praticar é indispensável.** São Paulo: João de Barro Editora, 2022.

MALAGUZZI, Loris. A criança é feita de cem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 59-104.

MATTOS, Lia; RIBEIRO, Liandra; BALCONI, Nina Bernal; ECKSCHMIDT, Sandra. A observação fenomenológica como prática pedagógica: compartilhando experiências de olhar para as crianças e seu brincar com as pedras. **Revista Jataí**, São Paulo, v. 3, p. 239-262, 2021. Disponível em: <https://jatai.frs.edu.br/revista/article/view/70>. Acesso em: 11 set. 2025.

MEIRELLES, Renata; ECKSCHMIDT, Sandra. **Miradas.** São Paulo: Território do Brincar, 2019.

OSTETTO, Luciana E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: _____ (org.). **Educação infantil:** saberes, fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008, p. 13-32.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

STEINER, Rudolf. **Andar, falar e pensar:** a atividade lúdica. Obras escolhidas. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1990.

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica:** segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

STEINER, Rudolf. **O método cognitivo de Goethe:** linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2004.

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

ARTIGOS EM FLUXO CONTÍNUO

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL NA PEDAGOGIA WALDORF: ESTRUTURANDO O CORPO PARA CONHECER A SI MESMO

Gabriela Hilarino Simões*

*Professora da Faculdade Rudolf Steiner no curso de Pedagogia e professora de Educação Física na Escola Waldorf Rudolf Steiner. Mestre em Educação FAE/UFMG).
E-mail: gabrielahilarino@yahoo.com.br.

RESUMO

O artigo propõe uma reflexão apolínea sobre o autoconhecimento a partir da célebre máxima socrática “conhece-te a ti mesmo”, relacionando esse processo à Educação Física no contexto escolar. Considera o corpo mais do que uma estrutura física: é um cálice que sustenta dimensões sutis do ser, e, por isso, precisa ser fortalecido e compreendido. Com base na teoria de Rudolf Steiner, o texto enfatiza a importância de considerar as fases do desenvolvimento infantil – especialmente entre os 9 e 14 anos, como propõe a Pedagogia Waldorf – respeitando as individualidades e as leis biográficas que moldam o ser humano. A Educação Física, nesse sentido, é uma via privilegiada para o desenvolvimento da consciência corporal, emocional e social dos alunos, oferecendo experiências que favorecem o reconhecimento de limites, potencialidades e valores humanos como respeito e resiliência. Assim, propõe-se que o conteúdo das aulas de Educação Física seja adaptado às diferentes etapas de amadurecimento, promovendo a descoberta de si mesmo e a tomada de decisões conscientes. A educação corporal, nesse contexto, torna-se um instrumento essencial para a formação integral do aluno, oferecendo possibilidades de conhecer a si mesmo a partir do movimento.

Palavras-chave: Educação Física; Pedagogia Waldorf; Antroposofia; autoconhecimento.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on self-knowledge based on the renowned Apolloian maxim “Know thyself”, relating this process to Physical Education in the school context. It considers the body as more than a physical structure: it is a vessel that sustains the subtle dimensions of the being and, therefore, must be strengthened and understood. Drawing on Rudolf Steiner’s theory, the text emphasizes the importance of considering the stages of child development - especially from ages 9 to 14, as proposed by Waldorf Education - while respecting individualities and the biographical laws that shape the human being. In this sense, Physical Education is presented as a privileged pathway for the development of students’ bodily, emotional, and social awareness, providing experiences that foster the recognition of limits, potentialities, and human values such as respect and resilience. Thus, it is proposed that the content of Physical Education classes be adapted to different stages of maturation, promoting self-discovery and conscious decision-making. Within this framework, bodily education becomes an essential instrument for the student’s integral formation, offering opportunities to know oneself through movement.

Keywords: Anthroposophy; Physical Education; self-knowledge; Steiner Schools.

Introdução

A frase “conhece-te a ti mesmo”, evidenciada pelo filósofo grego Sócrates, não se limita a uma simples introspecção superficial. Ela propõe um mergulho profundo em nosso interior, buscando entender nossas forças e fraquezas, nossos desejos e medos, e como tudo isso influencia nossas ações e interações com o mundo. O conhecimento de si mesmo é uma construção que precisa de dedicação, e alguns lugares e pessoas podem vir a ser chaves importantes nessa descoberta.

Sendo professora há muitos anos, venho descobrindo diariamente as alegrias e desafios que atravessam a arte de educar. Muitas vezes me pego pensando quais são as reais demandas contemporâneas e como as aulas podem ser um meio de os alunos encontrarem seus próprios caminhos a partir do conhecimento de si mesmos. Atuar na área da Educação Física me faz ter a certeza de que o corpo, por meio de um desenvolvimento motor, é parte importante desse processo e precisa, primordialmente, ser estruturado primeiro.

O corpo, aqui, não será tratado apenas como um organismo físico, mas como um sistema de forças que precisam ser desenvolvidas, aumentadas e harmonizadas pela percepção e pela consciência. O corpo é considerado cálice, que acolhe as outras estruturas imateriais que carregamos em nós. E é por isso que manter esse cálice estruturado é o primeiro passo para que consigamos organizar todo o resto que nos compõe. Quando o ser humano¹ conhece e domina a si mesmo, desde o corpo, parte material, até suas forças mais sutis, ele é capaz de colocar sua vontade com consciência e coerência nas escolhas e ações da vida.

Todavia, há tantos corpos como pessoas e generalizá-los seria não reconhecer as diferenças que nos fazem ser quem somos. A noção de ‘corpo’ será tratada aqui apenas no seu aspecto físico, isto é, aquilo que é material, tem uma forma física, uma composição química e no qual se passam processos químicos e físicos.

1. A concepção de ser humano admitida por Steiner em *A ciência oculta* (2006) é um ponto fundamental para a estruturação do ensino. Para ele, o ser humano é um ser trimembrado, formado por corpo, alma e espírito – e essa concepção faz toda a diferença para a atuação do professor.

O corpo físico é, de início, totalmente determinado pela hereditariedade. A organização física da criança ao nascer é, por assim dizer, dada por seus pais, ou num sentido mais amplo, por seus antepassados. Em seguida, diversos fatores externos e internos modificarão esse corpo físico ao longo da vida, mas, logo ao nascimento, ele tem o caráter herdado. Assim se comprehende que dois gêmeos idênticos, univitelinos, nascerão com corpos físicos iguais entre si. Com o desenvolvimento, cada um adquirirá algumas características diferentes, em razão de influências provindas do mundo ou de seu próprio ser (Gardin, 2015).

Apesar de inicialmente termos nosso corpo herdado pela hereditariedade, as experiências do cotidiano moldam nosso crescimento físico tal qual nossas ideias e sentimentos. Contudo, apesar de cada pessoa tornar-se única ao longo de sua trajetória, todos obedecemos a determinadas leis consideradas universais: são as chamadas leis biográficas, também apresentadas por Steiner como teoria dos setênios².

Considerando que cada criança, apesar de ter heranças físicas herdadas de seus familiares, vai se transformando a partir das experiências da vida, fica evidente a importância dos conteúdos das aulas de Educação Física para auxiliá-la em seu processo de desenvolvimento, descoberta e busca individual. Nesse sentido, por mais que os conteúdos ministrados nas aulas sejam semelhantes para todos, a forma com que o aluno se relaciona com ele vai depender de diversos fatores.

Após tais considerações, uma pergunta importante precisa surgir: como entender a relação do movimento corporal com a compreensão de si mesmo? A prática de atividades físicas adequadas ao corpo físico nas diferentes fases da vida possibilita aos alunos a descoberta de seus limites, dificuldades e capacidades, percebendo-se no mundo, questionando-se e buscando a própria verdade interior para compreender a razão da própria existência. Além disso, quando as

2. Steiner analisa e descreve o desenvolvimento do ser humano de sete em sete anos, os setênios. Segundo ele, a cada setênio, ocorrem desenvolvimentos diferenciados de cada um dos nossos membros constitutivos – o corpo físico, o corpo etérico, o corpo astral e o Eu –, os quais já estão presentes no momento do nascimento. Há, porém, um amadurecimento progressivo dos corpos que se desenvolvem ou se emancipam a cada setênio, dando ensejo à utilização e ao surgimento de outras faculdades específicas inerentes àqueles períodos (Marasca, 2009).

atividades de movimento são apropriadas, surge a oportunidade de cultivarmos valores de respeito, tolerância, resiliência, entre outros, de forma cada vez mais consciente.

Dante de tais ponderações, teremos como foco principal as aulas de Educação Física que, na Pedagogia Waldorf, buscam a estruturação de um corpo cada vez mais saudável, proporcionando um lugar assertivo para experimentar possibilidades de exploração de si mesmo, no intuito de ajudar os alunos a dominarem suas habilidades dentro das suas capacidades individuais, percebendo que o próprio corpo deve ser veículo de alegrias e realizações e nunca de constrangimento e vergonha.

A partir deste momento, iremos abordar, mesmo que de forma sucinta, cada fase de desenvolvimento do ser humano dos 9 aos 14 anos, que compreende as classes do 3º ao 8º ano do Ensino Fundamental da Pedagogia Waldorf, apresentando as utilizas que as diferenciam entre si, mostrando como reconhecer-las e oferecer possibilidades de conteúdos que contemplam uma educação que respeita os processos individuais e que inclui a partir do momento em que o aluno se reconhece de forma cada vez mais desperta e se torna capaz de tomar suas próprias decisões de maneira cada vez mais consciente.

1. As aulas de Educação Física no Ensino Fundamental na Pedagogia Waldorf

Aos 9 anos, segundo Michaela Glocker (2021), a vida emocional se torna mais consciente, possibilitando mais autoconfiança, trazendo o pensamento de “Eu sou eu” e não mais “Eu e o mundo somos uma unidade”. De repente, a criança se sente sozinha, abandonada a si mesma. Algumas delas também têm, nessa época, medo de que seus pais morram. Em termos de consciência, a criança pode enxergar-se como que ao lado de si mesma ou enxergar-se de fora e, com isso, também aumenta a tendência a se comparar com outras pessoas.

Steiner (2007) denomina essa nova consciência de si mesmo como “rubicão”, em referência à lendária travessia de César no rio que o separava do norte italiano quando, após a passagem do seu exército, a ponte quebrou, impossibilitando o retorno. Essa experiência dos 9 anos é, de fato, um momento em que não dá mais para retornar à infância. A criança experimenta o sentimento de “entre os

muitos bilhões de pessoas não há ninguém como eu” e, pela primeira vez, ela se sente sozinha e necessita aprender a lidar consigo mesma, embora ainda precise de ajuda.

Essa forma de percepção de si mesma nessa fase desencadeia novos sentimentos que, agora, serão utilizados para exercer sua relação com o mundo. Não interessam mais para as crianças movimentos aleatórios, sem sentido, praticados só para gastar energia, como acontecia quando eram mais novas no brincar livre, elas desejam ritmo e harmonia. Por meio do calor, percebem suas partes do corpo e experimentam a corporalidade correndo e suando com toda vitalidade. É importante que se repitam as brincadeiras até que elas possam assimilá-las bem. O professor pode utilizar esses momentos para trabalhar perseverança, diligência e sentido ético, por meio das imagens e do encantamento que elas sentem pela aula e pelo professor.

No currículo da Pedagogia Waldorf voltado a essa idade, a criança, que passa por uma separação mais nítida entre o seu Eu e o mundo, deixando o “paraíso” pessoal no qual estava vivendo, estuda as histórias do Antigo Testamento, e, assim como Adão e Eva, é obrigada a “cair do paraíso” e a viver em um novo mundo. Trazer para as práticas de movimento jogos e brincadeiras que reafirmem esse momento amplia recursos internos para lidar com tais questões, pois a criança vivencia, pelas imagens, situações semelhantes em que ela pode lidar com suas dificuldades por meio de brincadeiras.

Para mostrar para a criança que ela é capaz de habitar esse novo mundo após a “queda do paraíso” e construir um lugar que seja seu, ela, também, aprende os mais variados tipos de habitação. A construção da casa é uma imagem forte da vivência que as crianças estão fazendo delas mesmas, nesse corpo mais desperto que quer movimentar-se da maneira mais calorosa possível e que, agora, precisa ser habitado. Existem brincadeiras que propõem à criança sair da própria casa e ser recebida na casa de um amigo, ou ter coragem para sair da sua “toca” e encontrar outra “toca” para morar. As histórias que são utilizadas para explicar as brincadeiras servem de envoltório para que a criança crie coragem de sair do local onde está, caminhando para o mundo, na segurança de que terá para onde ir.

Jogos sociais, com abrigo, acolhimento, calor, protegendo e envolvendo o grupo, são bálsamos nesta idade. Uma sugestão para acolher as crianças é apre-

sentar atividades em que uns possam “salvar” os outros. Além de fortalecer o trabalho cooperativo, as crianças sabem que podem contar umas com as outras quando precisarem ou se sentirem sozinhas.

Outro conteúdo é o estudo das “profissões”, afinal, após “caírem do paraíso”, nada mais confortante do que saber que é possível recomeçar a caminhada com diversas possibilidades de atuação neste mundo: figuras como o oleiro, padeiro, alfaiate etc. aparecem como personagens nas brincadeiras, oferecendo a experiência de saberem o que fazer quando chegar a hora.

Se fôssemos traduzir esta idade em palavras, seriam “novas estruturas”. Considerando que já houve maior apropriação do espaço aos 7 anos e do tempo aos 8 anos, quando a roda era a forma principal das brincadeiras, agora é hora de experimentar novas estruturas com o corpo. Atividades com a dinâmica de “mamãe da rua”, nas quais as crianças correm para um lado e depois para o outro, diversificam a forma de experimentar a estrutura do espaço com o corpo em movimento.

Já aos 10 anos, é na respiração que as crianças vivem no próprio corpo. Uma forma de explicar essa imagem é percebermos como elas se relacionam com atividades que lhes proporcionem satisfação e outras que lhes acarretam tristeza, agora vivenciadas com maior percepção. A respiração tende a oscilar entre ofegante e presa. É importante nessa idade que elas tenham vivências de uma respiração equilibrada e profunda, oriunda da grande satisfação pelo movimento. O que a natureza regulamentou por si claramente, no ritmo da inspiração e da expiração, o ser humano deve aprender animicamente – um ato de equilíbrio (Glöcker, 2021).

Faz sentido conduzir exercícios de controle da respiração em brincadeiras que busquem um fluxo e momentos de contração e expansão bem definidos. Atividades em que a criança possa correr, parar, respirar e, depois, voltar a correr ajudam-na a perceber a sua respiração de forma lúdica e brincante. Exemplos dessa observação podem ser encontrados nas atividades de “pare bola”, “corrida pô”, “mini tombo”, entre outras.

Nesta fase, também há um crescimento considerável do tronco da criança e, com isso, uma nova força fica disponível para ser usada na execução dos movimentos. Junto a ela surge uma grande coragem e, assim, um desejo de se

desafiar, ainda sem muito discernimento. Faz-se necessária muita atenção do professor para que as crianças realizem as atividades propostas em segurança.

Segundo Nietzold (1978), a criança dessa idade adquire uma relação ainda mais forte com o seu Eu e, por esse motivo, na época de História, nas escolas Waldorf, Steiner sugere que sejam trazidas as lendas das mitologias nórdicas, nas quais encontramos deuses fortes, corajosos e que consideravam motivo de honra ter o corpo ferido em uma batalha. Assim são as crianças desta idade, cheias de coragem, orgulhosas de ajudar os amigos na hora das brincadeiras. Quando se machucam, buscam justificar o episódio com algum ato de coragem. Além disso, os deuses contavam uns com os outros e todas as lendas acontecem em grupos. As brincadeiras desta idade devem acompanhar esta mesma dinâmica de trabalho em grupo, encorajando-as mutuamente e descobrindo seus limites com segurança, já que a coragem de se movimentar não apresenta muita ponderação. Além disso, é uma excelente oportunidade para se trabalhar lentamente a aquisição de valentia, força de decisão, perseverança.

Ainda que a imagem seja fundamental para que a criança compreenda as atividades, ela precisa aparecer para além do simples fato de exercitar-se, instigando para algum desafio. A partir daí, o professor deve ficar atento em perceber como as crianças se relacionam com o conteúdo, identificando quem precisa de mais incentivo e quem precisa de limites seguros para experimentar o movimento do corpo com o entusiasmo das novas descobertas.

Agora um pouco mais desperta, a criança de 11 anos relaciona-se consigo mesma de uma outra forma. Uma imagem que representa a relação que ela estabelece com ela mesma pode ser feita por meio do movimento do sangue: da mesma forma que ele circula, a criança quer movimentar-se com seu corpo, nem muito rápido, nem muito devagar, sem uma uniformidade exata, mas trazendo uma dinâmica sutil com seus movimentos.

Ela busca confrontar-se com a prova. Aquela coragem que surgiu no ano anterior carrega agora uma certa prudência. A criança não sai mais querendo desbravar o mundo sem levar em consideração os riscos; em vez disso, tenta elaborar pequenas estratégias para alcançar seus objetivos de forma corajosa, porém organizada. Surge um efeito sensório-ético de todas as coisas e processos no espaço que serão trabalhados mais adiante. Está sendo procurada por ela uma ver-

dade cheia de força como compensação pela perda da fantasia (Nietzold, 1978).

Segundo Nietzold (1978), virtudes como perseverança, presença de espírito, esperteza, exatidão, responsabilidade e independência, além de um olhar aguçado e uma vigorosa participação nas aulas, deveriam crescer dentro da criança. Ela já possui uma visão geral do ambiente, entende com clareza qual sua função e a dos seus colegas no jogo, qual lugar no espaço ela deve ocupar e como manusear os objetos de forma mais precisa. Assim, normalmente, é apenas nessa fase que iniciamos de fato os jogos de disputa em equipe.

Sabendo dessas possibilidades de reconhecimento de si mesma e orientação no espaço, que, nas escolas de Pedagogia Waldorf, apresenta-se, nesta idade, o estudo de uma época cultural que revela o caminho que o ser humano fez em direção ao seu pensar próprio, trazendo as Antigas Civilizações (Índia, Pérsia, Mesopotâmia, Egito e Grécia) como conteúdo central do ensino da época de História, em diálogo com esse momento vivido pela criança, que também busca um pensar cada vez mais próprio e independente. O fato de o estudo da Grécia ser o último a ser trazido, e ser o conteúdo mais aprofundado, diz respeito a um diálogo estabelecido com os gregos, que assim como as crianças, queriam expor suas ideias, mesmo que o cultivo da fantasia nesta idade ainda esteja presente.

Esse diálogo acontece também na relação com o processo harmonioso do desenvolvimento físico das crianças de 11 anos, já que elas estão, em geral, mais disponíveis corporalmente, encontram-se mais fortes e apresentam certa harmonia física, alcançando maior proporção na relação do seu corpo com seus membros. Assim, se fôssemos traduzir essa idade em palavras, seriam “beleza do movimento”.

Por este motivo, é possível perceber que há, nas atividades corporais, uma busca do belo, além de uma exigência maior na compreensão do espaço e uma percepção um pouco consciente dessa força que move o ser humano em direção ao seu objetivo. Permitir que as crianças experimentem movimentos harmoniosos e rítmicos é uma forma de direcioná-las ao encontro de si mesmas por meio da beleza de existir e pelo prazer de ter seu corpo em movimento de forma equilibrada.

Jogos e brincadeiras que exigem maior percepção do espaço, disputas de grupo que busquem o trabalho coletivo e não o rendimento são muito adequa-

dos, assim como jogos de queimada, bola sobre a rede, conquista de território, corridas, estafetas, pega-pega e tudo que a criança possa trabalhar em grupo e com o qual possa conhecer, aos poucos, suas habilidades motoras.

Ao completar 12 anos, Lievegoed (1994) mostra-nos que, nessa idade, chamada por ele de início da pré-puberdade, as crianças passam pelo segundo estirão, indicando um ganho significativo de massa corporal. Esse novo “peso” acarreta uma nova forma de reconhecer-se como ser humano. Nesse momento, elas têm muitas novidades com que se preocupar: um novo peso e crescimento de seus membros, a chegada da puberdade, a vontade de se identificar com algum grupo e, por essas razões, as forças da fantasia perdem espaço, dando lugar a um apreço pelas regras, com vontade de encontrar exatidão na execução dos movimentos.

Nas aulas de época das escolas Waldorf, os professores trazem a história de Roma, a chegada das normas, a lei de causa e consequência e o rigor pela ordem e organização. Esta foi uma das maneiras que Rudolf Steiner propôs para que o professor dialogasse com o momento em que os alunos estão vivenciando. Assim, o professor pode apresentar a importância das leis, da ordem e da organização, atuando na criança que agora se encontra ainda mais accordada para o exterior, possuindo um corpo mais forte e perdendo aqueles véus da fantasia que traduziam o mundo exterior para sua alma, tendo que lidar com os hormônios e um novo corpo que precisa estar pronto para o movimento. A ordem que vem de fora precisa ser internalizada, para então equilibrar aquilo que está dentro. Por este motivo, se fôssemos traduzir esta idade em palavras, poderíamos chamá-la de “ordem”.

A percepção do corpo, a partir de movimentos, traz a imagem de um domínio do movimento que chegou até os músculos, pois a criança reconhece que há uma força muscular, fruto do crescimento, que está disponível para as atividades. Assim, dinâmicas que exijam esforço muscular mais conscientes são apropriadas para iniciarem-se a partir dos 12 anos.

Além disso, o autoconhecimento cada vez maior traz, nessa fase, um processo de individualização muito forte. A classe, agora, apresenta individualidades bastante diferentes. Os grupos começam a se juntar por meio de assuntos de interesse e, na aula de Educação Física, esse fenômeno fica muito visível.

Esse processo é muito valioso para o caminho de autoconhecimento e o professor precisa estar atento às mudanças de cada aluno. Em um de seus textos, *Educação Física e Educação da Consciência*, Rudolf Kischnick ([s.d.]) afirma que, nesse momento, é justificado evidenciar o primeiro lugar nas disputas, já que cada um quer mostrar sua individualidade e aquilo em que se destaca. Essa forma de apresentar a individualidade possui, agora, algum valor anímico para as crianças e pode ser vivenciado de forma saudável.

Ainda segundo o autor, elas já percebem, com bastante clareza, as qualidades dos outros e, quando se identificam, se esforçam para adquiri-las também. Essa percepção se dá, nessa fase, por meio do pensar, enquanto o esforço para a conquista de novas qualidades se dará pelo vínculo com as emoções. Essa nova fase proporciona, no encontro com o outro, a possibilidade de identificar-se com alguém, esforçando-se para conquistar aquilo que no outro lhe chama atenção e encontrar, por fim, seu grupo social.

Se na aula de Educação Física do 5º ano tínhamos um grupo harmonioso, neste ano, os grupos de afinidade já estão formados e cada qual possui sua lei. As regras das atividades precisam ser claras e cumpridas e, caso elas não sejam, há de ser ter uma “consequência”. Por isso, torna-se adequado que regras irrevogáveis, como acontecia em Roma, também apareçam nos jogos desta idade.

Atividades corporais de todos os tipos são bem-vindas: queimadas e variados jogos com bola, estafetas, pega-pega, ginástica, lutas, circo etc., desde que tenham regras claras e sejam cumpridas. Obedecer à ordem organiza o corpo e as emoções, dá limite e cria um envoltório para que a criança tenha liberdade de se expressar, apoiando-se em seu grupo social e ganhando mais autonomia e possibilidades de escolha.

Chegado aos 13 anos, Nietzold (1978) cita que, uma vez que o jovem tenha se tornado mais decidido, perseverante, aberto, engenhoso e ágil, ele entra em ação no momento certo e pode encaminhar sua força na direção correta, manter a postura, exercitar a prudência, conseguir ampliar seu controle e segurança.

Orientado pelas “leis de ordem” internalizadas no ano anterior, o jovem começa a impor um critério moral, orientando-se por ele. Surge uma curiosidade em entender “como” os exercícios são feitos, o que traz, com frequência, muitas perguntas para as aulas. Ele quer aprender realmente o que está sendo ensinado,

quer entender como isso ou aquilo é feito da forma correta.

Segundo Rudolf Kischnick ([s.d.]), no campo anímico, aconteceu um mergulhar da percepção corporal até o tendão, firme e vigorosamente rápido. O tendão traz a imagem da flexibilidade, o que liga o músculo ao osso e permite extensão e flexibilidade dos movimentos. Por este motivo, iniciar esportes, como vôlei, basquete e handebol são adequados apenas nessa idade. Esses esportes precisam de uma técnica e uma coordenação motora mais organizada. O fato de os jovens terem nesse momento a percepção do controle do movimento a partir dos tendões permite ao professor, por exemplo, explicar a forma correta da execução do toque de vôlei, que envolve flexão e extensão dos braços, e esse movimento ser entendido pelos alunos com mais clareza, possibilitando a autocorreção, pois compreendem em si mesmos o uso correto do corpo para realização da atividade.

O importante, agora, é chegar no jovem por dentro, e não mais por fora, afirma Nietzold (1978). Explicar o movimento e deixar que ele comece a perceber como a atividade atua em seu corpo é um caminho muito saudável para as aulas nessa idade, dando oportunidade para que o aluno se conheça cada vez mais. Se tudo deu certo até aqui, iremos verificar que ele se interessa sem muitos conflitos, pois está mais confiante em si mesmo e já encontra seu papel no grupo.

E, então, eis o desejo de ultrapassar limites, de não respeitar mais fronteiras (Glocker, 2021). Considerando este aspecto, Steiner sugere que o currículo do 7º ano apresente as Grandes Navegações e os descobrimentos marítimos na época de História, como uma ferramenta de diálogo com o momento vivido pelos jovens. Se no quarto ano as crianças aprenderam sobre as navegações feitas pelos nórdicos, sem muita organização e ordem, e no sexto ano viram que os romanos não tinham coragem de atravessar os mares por medo de monstros marinhos, no sétimo ano observam que os navegadores olham para o oceano e pensam: “deve ter alguma coisa lá e eu quero descobrir o que é!”. Assim é a vontade do jovem. Coragem, beleza, ordem e curiosidade pela vida são qualidades que foram sendo adquiridas, paulatinamente, ao longo do seu percurso no Ensino Fundamental.

Eles possuem uma grande autonomia dos movimentos e estão disponíveis para atividades de todos os tipos, desde que sejam compreendidos. O professor deve ser criativo para ser colocado em prática tudo que foi cultivado nos anos

anteriores: respeito, coragem, beleza, prudência, regras, trabalho coletivo, individual, tolerância, entre todas as habilidades e virtudes que agora começam a dar frutos na percepção de si mesmos e na relação com o mundo. Levando em consideração todas essas conquistas, se fôssemos traduzir essa idade em palavras, seriam “novas descobertas”.

Aos 14 anos, último ano do Ensino Fundamental nesta pedagogia, o jovem encontra a percepção do seu movimento dominado até seu osso. Forças de sustentação, firmeza, postura, perseverança e resistência são partes intrínsecas do ser, afirma Nietzold (1978). Segundo o autor, os movimentos vão se tornando pouco arbitrários em função da noção mais clara da existência e do próprio corpo. Os alunos vivenciam, agora, a força da gravidade como o efeito das alavancas e mecânica dos membros e das articulações, resultado do domínio dos tendões, o que lhes abre uma possibilidade de compreensão ainda maior da técnica. Para Kischnick ([s.d.]), a vivência do osso marca o fim do desenvolvimento natural, e o jovem passa a ter (ou deveria) uma consciência corporal completa de si mesmo.

Segundo Glockner (2021), essa é a época em que o jovem busca por si mesmo e o sentido do mundo é vivenciado muito fortemente do ponto de vista emocional. É também o momento em que surgem tentações e seduções, e o desejo não só de romper fronteira, mas também de arriscar o mais ousado.

Em diálogo com esse período interno do jovem, o estudo, na época de História, são as Grandes Revoluções, compreendendo que todo caminho percorrido até aqui valeu a pena, e que a maior revolução está dentro de nós.

Os jovens estão prontos corporalmente para vivenciar todo tipo de experiência motora, desde que continuem sendo compreendidas. Devemos encaminhá-los nesta idade a entenderem cada vez mais suas habilidades e limites sozinhos, compreendendo o que precisam fazer (e adaptar) para alcançarem seus objetivos.

Terminado o Ensino Fundamental, espera-se que os jovens tenham ferramentas internas suficientes para se reconhecerem, primeiramente, a partir do seu corpo. E, consequentemente, encontrar coerência entre este cálice que foi estruturado ao longo dos anos, não apenas nas aulas de Educação Física, com seus desejos e suas ideias. Reconhecer a si mesmo é uma forma de aceitação e fortalecimento na abertura para o mundo. A educação deve ter porta aberta para

o desenvolvimento desta e de outras habilidades. Assim, encaminharemos essas crianças e jovens a entenderem quem são, adquirindo liberdade de escolha, sem serem condicionados às suas limitações, sem compararem-se com os outros no sentido de se diminuírem, encontrando suas afinidades e buscando estratégias para se adaptarem e conquistarem o que realmente almejam.

Referências

- GARDIN, N. E. Quadrimembração: as quatro organizações que constituem o ser humano de acordo com a antroposofia. **Arte Médica Ampliada**, v. 35, n. 3, jul./set., 2015. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/01/878030/0d659a4639cc06c8999b-0da8af0a53d26f821c93-35-3-quadrimebracao.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.
- GLÖCKER, Michaela. **Educando para vida**. Tradução Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2021.
- KISCHNICK, Rudolf. **Educação física e educação da consciência**. [S. l.: s.n., s.d].
- LIEVEGOED, B. **Desvendando o crescimento**: as fases evolutivas da infância e da adolescência. São Paulo: Antroposófica, 1994.
- MARASCA, E. **Saúde se aprende, educação é que cura**: da Pedagogia Waldorf à salutogênese. São Paulo: Antroposófica, 2009.
- NIETZOLD, J. **Estruturas espirituais para uma educação física plena de sentido**. Tradução Astrid Wrede. [S.l.: s.n.], 1978.
- STEINER, R. **A ciência oculta**. 6.ed. São Paulo: Antroposófica, 2006.
- STEINER, R. **A arte da educação I**: o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 2007.

MAINUMBY: EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA QUE DESPERTE O HUMANO NO HUMANO

José Américo Santos Menezes*

Giovana Barbosa de Souza **

Susanne Charlotte Rotermund ***

*Professor no curso de licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Sergipe. Realizou formação em pedagogia Waldorf no Instituto Micael, em Aracaju.

E-mail: americoufba@gmail.com

**Mestre em Direitos Humanos e Processos Democráticos pela Universidade de Pádua, Itália. E-mail souzagiovana57@gmail.com

***Formada em Educação Artística, com especializações antroposóficas. Atua na Associação Comunitária Monte Azul, em São Paulo, no desenvolvimento de seus colaboradores e, no Brasil, em cursos de formação antroposóficos. E-mail: susanne-rotermund@monteazul.org.br

RESUMO

O presente artigo faz parte da pesquisa sobre o percurso pedagógico criado pela Associação Comunitária Monte Azul, que visa a formação de educadores para atuar na rede de proteção básica e qualificar o trabalho de colaboradores e educadores da área social e comunitária. O artigo tem como objetivo central apresentar as bases epistemológicas que sustentam a metodologia implementada no curso de formação de educadores sociais (Mainumby), onde propõe fortalecer a essência do humano no ser humano a partir da Antroposofia. Para isso, o presente artigo expõe a trajetória de uma metodologia que atende as necessidades técnicas dos educadores sociais, trabalha recursos pedagógicos e amplia o repertório de ferramentas para atuação prática, resultando em um método que não está fechado e, sim, aberto às possíveis adaptações conforme as características dos territórios onde seja aplicado. Evidencia, também, a percepção de que a Formação Mainumby oferece uma novidade na forma do fazer pedagógico, representando uma grande contribuição para a Educação Comunitária, a Educação Popular e o cenário educativo em geral no Brasil.

Palavras-chave: formação de adultos; metodologia; Educação Comunitária.

ABSTRACT

This article is part of a research into the pedagogical path created by the Monte Azul Community Association, which aims to prepare educators to work in the basic protection network and qualify its employees and educators who work in the social and community area. The main objective of this article is to present the epistemological bases that support the methodology implemented in the training course for social educators (Mainumby), which proposes strengthening the essence of the human in the human being, based on anthroposophy. To this end, this article presents the trajectory of a methodology that meets the technical needs of social educators, presents pedagogical resources, and expands the repertoire of tools for practical action, resulting in a method that is not closed but open to possible adaptations according to the characteristics of the territories where it can be applied. It also shows that Mainumby Training presents a new way of pedagogical practice that represents a major contribution to Community Education, Popular Education, and the general educational scene in Brazil.

Keywords:adult training; Community Education; methodology.

Introdução

O Mainumby era a mais forte árvore da selva. Seu tronco, reto e vigoroso, destacava-se entre todos. Suas flores rudes não tinham beleza, porém isso pouco afligia o gigante, que se sentia feliz sob a carícia do sol de todas as manhãs. Certo dia, no entanto, abriu na mata uma nova flor, o Tolaz. Suas pétalas cor de sangue formavam uma taça que guardava um dulcíssimo néctar. Tão suave se apresentava a planta recém aparecida que o Mainumby, o orgulhoso senhor da selva, se enamorou. Pela primeira vez, o rijo tronco sentiu a dor de permanecer quieto, de estar sempre preso à terra. Tão grande foi seu desejo de ser somente flor, que suas raízes profundamente entranhadas no solo, pouco a pouco foram secando. Certa manhã o céu escureceu-se sobre a selva. Rugiu o trovão e a tempestade desabou com fúria incontida e o Mainumby pegou fogo, ardendo como uma tocha. O furacão arrebatou as suas flores e as levou consigo, para muito além das nuvens. Nas alturas, as flores se transformaram em pequenos pássaros. Sua plumagem, que conservava as cores do arco-íris, tinha reflexos do incêndio. Voaram em busca do Tolaz e continuam à procura incansável até hoje (Adaptado de Movimento Pindorama, 2005).

Esta lenda do Mainumby, nome pelo qual os guaranis conhecem o beija-flor, reflete a busca do curso Mainumby de formação de educadores sociais, que é operacionalizado pela Associação Comunitária Monte Azul por meio de uma metodologia que substitui antigos métodos de formação, com o princípio enraizado da transmissão teórica de conhecimentos por novos, em que a própria formação/transformação dos educadores se coloca a serviço do vir a ser humano.

A Associação Comunitária Monte Azul, criada em 1979, é uma organização não governamental que atua orientada pelo pensamento antroposófico e tem como meta favorecer o desenvolvimento integral do ser humano. A instituição dedica-se ao atendimento da população das comunidades Monte Azul, bairro Horizonte Azul e distrito São Luís, localizados na região sul da cidade de São Paulo, onde realiza suas atividades nas áreas da educação, assistência social, saúde, cultura e meio ambiente, colaborando com a população de baixa renda e alta vulnerabilidade social.

O curso de formação Mainumby nasceu para instrumentalizar os educado-

res comunitários da associação a partir dos fundamentos da Pedagogia Waldorf antroposófica. Essa formação se desenvolveu, desde seu início, a partir de dois compromissos norteadores: atender às necessidades dos educadores e empoderá-los em seus potenciais a partir dos seus saberes. Ao longo do tempo, este trabalho se metamorfoseou e amadureceu um dos mais importantes princípios da instituição: o atendimento educacional da comunidade realizado por seus próprios integrantes.

Durante seu percurso histórico, o curso de formação de educadores sociais Mainumby precisou acompanhar as transformações sociopolíticas do país, atendendo às exigências do cenário legal no campo social e educacional desde 1980, e mantendo o princípio de oportunizar à comunidade o espaço para a educação de seus próprios membros. Essa longa trajetória pedagógica encontrou, em 2024, uma parceria com a Faculdade Rudolf Steiner, quando o curso inaugurou o formato de pós-graduação *lato sensu*.

O presente artigo integra uma série de trabalhos elaborados pela equipe de pesquisa do curso de formação Mainumby e disponibilizados na *Revista Jataí*, com o objetivo de compartilhar uma experiência robusta em pedagogia comunitária e trazer à luz os princípios que fundamentam sua metodologia. Seu propósito é contribuir para a busca de novos caminhos no processo de ensino-aprendizagem nos campos não formal e formal.

Este é também o relato do resultado de um sonho que, para se materializar, exigiu resistência na forma de empatia, solidariedade, diálogo, trabalho coletivo e, sobretudo, a compreensão da dignidade humana como um direito essencial e inviolável. Trata-se de um sonho construído por pessoas que, ao se depararem com a vulnerabilidade humana fruto do capitalismo, decidiram construir ações que se converteram em um processo pedagógico traduzido na concretização do curso de formação de educadores sociais - Mainumby. Dessa forma, este processo dinâmico foi se constituindo em uma metodologia a partir de bases antroposóficas, mas se mantém em movimento para acolher os desafios das diferentes realidades.

Neste artigo, o leitor será situado sobre a Associação Comunitária Monte Azul, a origem do curso Mainumby, os impulsos que motivaram seu nascimento, bem como as bases inspiradoras de sua metodologia.

1. Mainumby: germinando pérolas

Em momentos tranquilos, eu sentava-me em um barranco na favela, rodeada de crianças de todas as idades, e conversava com uma mãe ou outra. Então, muitas vezes, lembrava-me das palavras de um morador: “existem muitas pérolas escondidas na lama” e recordava histórias que meu pai me contava todas as noites, principalmente o conto dos Irmãos Grimm “Branca de Neve e Rosa Vermelha”, em que um urso surpreende uma viúva e suas duas filhas em sua cabana. Uma delas percebe, bem no fundo da pele coberta de neve, um brilho dourado, sua verdadeira natureza escondida (Craemer, comunicação pessoal, 2025).

Estas memórias ilustram uma visão de mundo e do ser humano que impulsionou e acompanhou o caminho de vida e encontro de inúmeras pessoas: a Associação Comunitária Monte Azul nasceu destes encontros. Os fundadores – Ute Craemer, Renate Keller e Paulo Ignácio – traziam como princípios intrínsecos a convicção de que toda pessoa é mais do que sua aparência e a certeza de que cada indivíduo carrega uma essência invisível, um potencial latente que almeja desenvolver e projetar no mundo, antecedendo qualquer estudo teórico e fundamentando o trabalho da Monte Azul. A pedagoga Waldorf alemã, Ute Craemer, estabeleceu sua atuação em São Paulo em 1971, como professora da Escola Higienópolis (hoje Escola Waldorf Rudolf Steiner). Mobilizada pela vivência diária de ver crianças pedindo nas ruas e nas portas, Ute iniciou, em 1975, em sua própria casa, um trabalho com crianças da favela do bairro Jardim Monte Azul, onde residia. Movida pela convicção de que pontes entre as classes sociais poderiam provocar um processo sanador para o Brasil, convidou seus alunos a colaborar, organizando atividades para as crianças. Com alegria e entusiasmo, eles passaram a oferecer atividades recreativas duas vezes por semana em sua casa, experiência que deixou profundas marcas em seus ex-alunos sobre a importância de ajudar outras crianças.

Quando, em 1978, quarenta crianças frequentavam diariamente estas atividades, Ute decidiu procurar um terreno para construir aquilo que um ano mais tarde se tornaria a Associação Comunitária Monte Azul. Foi nesse período que conheceu Paulo e Renate, futuros amigos e parceiros de caminhada na fundação

e trajetória do trabalho, e que nutriam o interesse por promover melhorias na vida das pessoas e na sociedade.

Ute, Renate e Paulo gestaram ideias e preocupações sobre uma transformação possível, visando, em primeiro lugar, às crianças e jovens, às necessidades e potencialidades da comunidade, mas também olhando para os grandes contextos sociais, culturais e políticos do Brasil e do mundo. Essa visão de mundo encontra, sem dúvida, sua inspiração e identificação com os fundamentos teóricos da Antroposofia de Rudolf Steiner, que já era uma referência relevante na biografia dos três, e isso explica a escolha pela Pedagogia Waldorf como base do trabalho educativo em seu eixo metodológico.

Ute, assim como Renate e Paulo, se identificavam com as ideias de Steiner, sobretudo com a proposta da Trimembração Social e os princípios da Pedagogia Waldorf e assim consideraram como objetivo os conhecimentos da Antroposofia para o trabalho social e fazer encarnar o impulso antroposófico na vida prática de uma realidade existencialmente vulnerável. Isto é, trilhar um caminho que conta com a certeza da existência de um mundo espiritual e que dá uma importância inestimável a cada única alma humana. Seria desenvolver linguagens e maneiras que possibilitassem compreender e praticar a Antroposofia com pessoas também pouco estudadas: nem sempre usando suas FORMAS habituais, mas sim, buscando inspiração na ESSÊNCIA (Rotermund; Evangelisti; Menezes, 2022, p. 35)¹.

A Pedagogia Waldorf considera aspectos físicos, anímicos (psiquê) e espirituais (essência) do ser humano que se encontram em desenvolvimento por toda vida e propõe intervenções pedagógicas que visam proporcionar o fortalecimento da vontade, o amadurecimento dos sentimentos e a formação de um pensar claro e autônomo, assim como autoconfiança forte, interesses amplos e atuação criativa, solidária e consciente no mundo. O filósofo austríaco Rudolf Steiner fundou esta pedagogia em 1919 como uma escola para todas as classes sociais, em

1. Para saber mais sobre a gestação e implementação da Associação Comunitária Monte Azul, veja o citado artigo na íntegra *Monte Azul: a busca por um transformar possível*, publicado pela *Revista Jataí*, Volume 4, 2022. Disponível em: <https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2022/10/Revista-Jataí-online-final-1-03-10-2022.pdf> Acessado em 23/06/2025.

especial para as filhas e filhos dos operários da fábrica Waldorf Astória, com o intuito de impulsionar na Europa, destroçada pela Primeira Guerra Mundial, a construção de uma sociedade mais pacífica e justa. Ele havia elaborado ideias para a reestruturação da sociedade, a assim chamada Trimembração do Organismo Social, baseada nos ideais da Revolução Francesa, reivindicando liberdade para a esfera cultural-espiritual, igualdade para a esfera jurídica e política, e fraternidade para a esfera econômica. Essas ideias, apresentadas às lideranças políticas da época, porém não aceitas, deveriam encontrar na Escola Waldorf uma primeira ação social concreta.

A Pedagogia Waldorf, a princípio destinada a crianças de todas as classes sociais, desenvolveu-se no Brasil em escolas elitizadas; porém, na Monte Azul retoma suas origens. A imagem saudável do ser humano em desenvolvimento à luz da Antroposofia pôde estar presente em ambientes educacionais onde as circunstâncias sociais, políticas e estruturais para a saúde física, emocional e espiritual, eram desfavoráveis. As leis do organismo social, segundo a Trimembração Social, muito estudadas e discutidas em ambientes antroposóficos, foram experimentadas na prática e mostraram, ainda que de forma embrionária, sua viabilidade (Rotermund; Evangelisti; Menezes, 2022, p. 37).

Esse breve relato histórico sobre as raízes dos impulsos socioeducacionais da Pedagogia Waldorf implicados no favorecimento de uma sociedade mais pacífica e justa, tem o propósito de evidenciar as bases inspiradoras da criação do curso de formação de educadores comunitários e os fundamentos que subsidiaram a construção do currículo e, principalmente, da metodologia (que permanece em movimento) para implementação da formação Mainumby.

Portanto, como o propósito do presente artigo é trazer à superfície fundamentos e princípios da metodologia empregada no curso de formação de educadores sociais Mainumby, torna-se necessário apresentar algumas categorias norteadoras importantes, a exemplo da compreensão adotada sobre a formação de educadores, categoria também inspirada pelas ideias de Rudolf Steiner.

2. A formação de professores: pressupostos antroposóficos

A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 2016, p. 19).

Na obra de Rudolf Steiner, está muito presente a formulação de ideias sobre uma formação de professores que pudesse dar impulsos e diretrizes para a atuação pedagógica. A Escola Waldorf deveria ser uma “ação realmente cultural” (Steiner, 2022), com o propósito de reformar o ensino e a sociedade enquanto movimento social como um todo a partir de uma visão de mundo que encontra sua origem na essência do espírito de cada ser. Ele adverte para a tendência educacional da época:

A política, a atividade política de agora se manifestará vindo a tratar as pessoas de modo estereotipado, vindo a tentar muito amplamente como jamais antes, enquadrar o ser humano em padrões. Tratará o ser humano como um objeto manipulado como uma marionete e terá a ilusão de que isto significa o maior progresso inimaginável (Steiner, 2022).

A proposta educacional que ele mesmo denomina como “a nossa mais elevada tarefa” é “formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas” (Steiner, 2022).

Ao longo de sua biografia, Steiner elaborou e atualizou suas ideias sobre a formação de professores, sempre reagindo a contextos em que ele vivia. Kiersch (2021) mostra esta trajetória de Steiner e evidencia quatro propostas diversas e complementares.

A primeira foi a que, entre 1888 e 1899, ainda como estudante universitário e depois como autor de livros e revistas, Steiner propôs, para toda a formação pedagógica de Educação Superior, um ensino amplo cultural-histórico-estético, exigiu liberdade acadêmica para lecionar e estudar e considerou a personalidade do docente como meio educativo mais importante e eficiente do que qualquer transmissão de conhecimento abstrato.

A segunda ideia foi proposta em 1919, quando Steiner proferiu três palestras para uma Pedagogia Popular (Steiner, 2020), em meio à luta por uma refor-

ma social no sentido dos ideais da trimembração do organismo social desenvolvidos por ele. Nelas concebeu que a universidade deveria representar um recorte da vida na qual o estudante deveria ser preparado concretamente para ela, tendo oportunidades para trabalhar fisicamente e com responsabilidades, aprender sobre finanças, indústria, comércio e agricultura, e conquistar uma visão política ampla. “A ampliação da consciência social por meio da atividade econômica (trabalho para os outros) e por meio da atuação na vida jurídica (organização comunitária desse trabalho) é vista por Steiner como um meio de reconduzir a formação de professores à vida” (Kiersch, 2021, p.36).

A terceira contribuição ocorreu entre 1919 e 1923, período em que aconteceu a construção da primeira Escola Waldorf, e Steiner proferiu numerosas palestras sobre os conceitos básicos da antropologia antroposófica, dando também orientações metodológicas e didáticas para a prática pedagógica, assim como para a autoeducação do professor. Nesta fase, o aprofundamento meditativo, para tornar os conceitos vivos para sua aplicação em sala de aula, foi o caminho central da formação pedagógica. Ele realçou a importância educativa de o professor se perceber como alguém que busca, ao invés de alguém que tem certezas, pois, no processo da busca, nasce a possibilidade do encontro com o novo, e é onde está a possibilidade tanto do educador como do educando de despertar suas potencialidades latentes.

Um quarto esboço de Steiner para a formação de professores Kiersch (2021) denomina como “Pedagogia e Arte” e resultou das experiências adquiridas nos primeiros anos de construção. Nasceram ideias para uma formação específica de professores Waldorf na qual o saber prático das artes como ferramentas pedagógicas foi elaborado. Seguindo o princípio pedagógico do professor como quem tem um domínio prático e não somente teórico, ele retomou as sete artes livres medievais², trazidas para um contexto atual (Kiersch, 2021).

Neste percurso de Steiner, destacamos a importância de um curso de formação estimular o professor para 1) atuar como personalidade (com autenticidade); 2) ter conhecimento amplo, desde a história e cultura geral, passando pela

2. *Septem artes liberales* que compreendiam gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, música e astronomia. Nota dos autores.

compreensão do funcionamento da sociedade até a compreensão do desenvolvimento humano à luz da antropologia antroposófica; 3) conviver com os assuntos antroposóficos de forma meditativa e cultivar a incerteza por meio de perguntas; 4) ser uma pessoa da prática que esteja ativamente inserida na vida e que tenha domínio artístico. Uma escola não deveria ser apartada da vida, mas estar inserida nela e, sobretudo, preparar os estudantes para ela no mais amplo sentido. A essência da formação seria oferecer espaços para que os (futuros) professores se descubram e desabrochem como individualidades criativas dentro de contextos coletivos a serviço do desenvolvimento das crianças e dos jovens.

É necessário enfatizar que esta perspectiva formativa proposta por Steiner é consequência da compreensão sobre a natureza humana e seu desenvolvimento, aspecto que trataremos no item a seguir.

3. O educador como artista para o vir-a-ser humano

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem (Freire, 1996, p.53).

Uma das maneiras de elucidar os diversos aspectos do ser humano em desenvolvimento à luz da Antroposofia é relacioná-los com os quatro elementos. O elemento terra constitui o corpo físico, sua materialidade; suas qualidades são: densidade, peso e espacialidade. Fazendo uma analogia, o corpo físico representa os tijolos para a construção da arquitetura corporal. O elemento água está presente em todos os líquidos e processos fisiológicos e é responsável pela saúde e crescimento, ou, na sua diminuição ou ausência, por doença e morte. Esta esfera é denominada corpo vital ou etérico e suas qualidades são temporais e processuais. Na imagem da arquitetura, o corpo vital representa os processos que colocam tijolo sobre tijolo ou, no seu enfraquecimento, o desmoronamento. O elemento ar se manifesta nos aspectos invisíveis e mutáveis das emoções, percepções sensoriais e pensamentos; é o assim chamado corpo astral ou anímico. Na simbologia da construção representa a instância que faz o projeto, que impulsiona e inspira. O elemento fogo representa a chama interior, a essência, a individualidade, o Eu. Ele é responsável por transformações profundas e autênticas. Na analogia da

casa, ele é o morador, é quem causa o projeto e construção da casa. Sem tijolos e sem processos de construção não haveria casa, mas sem projeto e comando a construção nem se iniciaria, e sem o morador não existiriam motivos para a construção.

Podemos observar, na formação rochosa, que ela, antes de solidificar, passa por um estado líquido. Também podemos reconhecer em formações orgânicas, como conchas e ossos, os movimentos da água. Isso demonstra que o movimento antecede a forma e podemos supor que alguma causa antecede o movimento.

Desta maneira, a cosmovisão antroposófica mostra um caminho evolutivo não ascendente (matéria, vida, sensibilidade, inteligência), mas um que conduz do espiritual ao material: uma entidade cósmica (a individualidade) causa um projeto, este impulsiona a vida, e esta movimenta a matéria.

Rudolf Steiner (2016) descreve que o desenvolvimento humano ocorre porque o Eu enquanto organização suprasensível permeia gradualmente os demais corpos: quando permeou o corpo físico, este amadureceu para nascer; quando permeou o corpo etérico, os processos vitais foram capazes de substituir todas as células herdadas pelos pais em células próprias, concluindo esta etapa com a troca dos dentes; quando o Eu permeou o corpo astral, ocorreu a maturidade sexual. Porém, surpreendentemente, Steiner observa que esta permeação pode acontecer com força demasiada ou amena, tendo como consequência que a criança ou o jovem não desenvolve um pensar realista ou um pensar criativo, duas capacidades necessárias e complementares (Steiner, 2016).

Assim, educar tem como objetivo “estabelecer um modo de interagir onde os estudantes descubram seu caminho próprio de aprender, sem que a educação oprime sua expressividade inerente” (Bach, 2012). Quem educa presta serviço de “parteiro pedagógico” (Schneider apud Bach, 2012).

As crianças e os jovens dependem de adultos que proporcionem um desenvolvimento saudável: um ambiente seguro (âmbito físico), ritmos saudáveis como horários equilibrados para alimentação, sono e atividades (âmbito vital e temporal), relações afetuosas e vínculos verdadeiros (âmbito anímico), assim como vivências ou atividades com conteúdos condizentes a cada idade e que estimulem e alimentem o desabrochar de individualidades (âmbito do Eu).

É necessário considerar que muitas crianças e jovens crescem em situações desfavoráveis, ambientes insalubres, em meio a relações violentas e injustas, passando fome ou se alimentando de forma desequilibrada. Essas realidades são causas de defasagens diversas de desenvolvimento e de múltiplos traumas, dificultando ou impossibilitando que essas individualidades possam desabrochar da melhor maneira. Esse é o caso de inúmeras crianças e jovens brasileiros atendidos por educadores sociais ou comunitários que são desafiados a proporcionar condições que amenizem os impactos negativos e que fortaleçam as individualidades.

Steiner (2016) argumenta que a educação deve criar as condições necessárias para que o potencial oculto de cada criança possa se desenvolver plenamente. Ele vê o trabalho pedagógico como uma tarefa voltada para o futuro, que visa preparar a próxima geração.

O pensar científico só pode ensinar a partir do passado, o trabalho pedagógico, no entanto, deve trabalhar com o vir a ser. O propósito é não educar alguém para se tornar, por exemplo, um botânico, mas proporcionar, por meio das aulas, que ele se torne o que, em forma de potencial, já vive nele. O professor deve perceber a criança a partir do conhecimento do ser humano em desenvolvimento, de tal maneira que o conhecimento se transforme em órgão de percepção³, mas é no trabalho com as crianças que o saber dar aula é forjado. “Durante a vida, o que tem valor não é o saber pronto, mas o trabalho que conduz a ele” (Steiner, 2016, p.20).

É no contato com os impulsos das crianças que a vida pedagógica brota e o professor deve ter toda humildade em relação às próprias capacidades e seu próprio desenvolvimento profissional.

Esse tipo peculiar da mais íntima modéstia, este sentimento do próprio vir a ser, é algo que deve sustentar o professor; pois de tal sentimento emana mais do que quaisquer princípios abstratos. Se na sala de aula procedermos com a consciência de que é bom fazer tudo de modo imperfeito, pois é assim que tudo possui vida, então estaremos ensinando bem. Mas se, ao contrário, na sala de aula estivermos embevecidos com nossa

3. Aqui Steiner se refere a um conhecimento que não é mera aquisição de teoria, mas um conhecimento que, com a vida prática e a meditação, se impregna no ser da pessoa.

própria perfeição pedagógica a ponto de lamber os dedos de satisfação, então certamente estaremos ensinando mal (Steiner, 2016, p. 20-21).

Para o educador, é importante aprender a lidar com o imponderável. É na busca por soluções que ele aprende para cada situação. É a própria busca de quem educa que ensina mais para a vida do que todo conhecimento pronto. O novo – os impulsos para o futuro – não vem pronto, ele deve ser criado, e é na criação que individualidades – dos professores e das crianças – florescem. Não podemos ter certeza do novo; por isso, trabalhar com as dúvidas e com as perguntas é um princípio educativo. Nesse sentido, o ponto de partida para toda construção de caminhos deve ser sempre a realidade ou a situação concreta em que o aluno ou a turma se encontra e o tatear do vir a ser.

Com esse percurso sobre a síntese das ideias de Steiner no tocante à formação de professores(as), tivemos a intenção de trazer à superfície os fundamentos, as inspirações e orientações que balizam a metodologia da formação de educadores sociais Mainumby.

4. Fundamentos e trajetória do Mainumby

O primeiro curso de formação de Educadores Comunitários (1980) surgiu junto com as primeiras creches da instituição, sob a coordenação de Renate Keller. Para impulsionar mudanças significativas, os fundadores consideravam necessário um curso que se estruturasse a partir de uma relação dialógica entre os fundamentos/princípios da Pedagogia Waldorf e as experiências de vida e a realidade dos participantes.

A escolha por este percurso requereu um mergulho na realidade local, um tornar-se parte dela, reconhecendo as necessidades dos moradores e as causas e consequências sutis advindas das desigualdades sociais, para só então propor a busca conjunta por soluções. Esta jornada proporcionou encontros verdadeiros entre seres humanos, onde o ouvir foi capaz de devolver a dignidade perdida e o falar foi capaz de empoderar para a própria transformação; onde o papel tradicional do professor que ensina e do aluno que aprende foi substituído pelo

princípio de aprendizagem mútua. O curso se tornou a união de saberes práticos e teóricos inserida na convivência saudável, onde foi de todos o exercício da autoeducação entre o caminhar autônomo e a interdependência (Rotermund; Evangelisti; Menezes, 2023, p. 21).

Assim, o curso para Educadores Comunitários, que constituiria mais tarde o curso de formação Mainumby, teve suas origens nos princípios e trabalhos pedagógicos e comunitários da Associação Comunitária Monte Azul. A intencionalidade pedagógica desse percurso era apoiar e instrumentalizar o trabalho educacional realizado por membros da comunidade que não possuíam formação convencional para isso, embora fossem exemplos vivos de resiliência, sendo migrantes em busca de liberdade e melhores condições de vida⁴.

Um ponto importante nessa trajetória que merece ser ressaltado é o fato de que o curso foi motivado pela demanda das comunidades atendidas e pelo anseio dos colaboradores por conhecimento e desenvolvimento. Após duas décadas, ressaltou o desejo e a necessidade de institucionalizar a formação e oferecê-la para os educadores das demais áreas pedagógicas da associação, assim como para outras instituições sociais de São Paulo. Desta maneira, ao longo do tempo, a Monte Azul foi ampliando suas experiências e aprendizados na formação de adultos, afirmando uma metodologia própria, culminando, em 2001, nos cursos de formação Mainumby e, em 2024, no curso de Pós-graduação para Educadores Comunitários.

O curso de formação Mainumby buscou, em todo seu percurso, conviver e se construir a partir das seguintes problematizações norteadoras: Quais seriam as estruturas, processos e maneiras de relacionamento que melhor atenderiam ao propósito da formação? Como melhor proporcionar o desabrochar dos participantes? Quais seriam os conteúdos indispensáveis para educadores sociais e como transmiti-los para que apoiassem de fato a educadores que trabalham na

4. Para saber mais sobre as origens do curso de formação, veja o artigo Monte Azul: sementes para a tecitura de uma sociedade mais saudável”, publicado na Revista Jataí, vol.5. Disponível em: https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2023/11/Jatai-5_tela.pdf. Acesso em: 22/05/2025.

proteção básica e especial⁵ ou em escolas públicas, tendo como alunos ou atendidos crianças e jovens que vivem em situações extremamente difíceis e muitas vezes traumatizantes? Como coordenar o curso de uma forma horizontal, considerando uma diversidade de capacidades e saberes? Como lidar com o financiamento do curso e possibilitar que toda pessoa interessada pudesse participar?

Entre 2001 e 2012, as aulas aconteciam na sequência: palestra, aula de arte e grupos de interesse, sendo que palestras e aulas de arte foram conduzidas por docentes convidados do meio antroposófico e os grupos de interesse por pessoas experientes da Monte Azul. Encontramos como princípio estruturante a trilogia: pensar (palestra), sentir (arte) e agir (trocas sobre a prática).

A partir de 2013, ocorreu uma mudança significativa, introduzindo uma metodologia baseada nos sete processos da aprendizagem do adulto e que tem por princípio a construção do conhecimento a partir da vivência, retomando, assim, por meio do estudo da obra *Formação de adultos como despertar da vontade*, de autoria de Van Houten (1993), um princípio que já estava presente nos anos 1980, inspirado intuitivamente. Os sete processos da aprendizagem apoiam-se nos processos da vida: respiração, aquecimento, digestão, segregação, manutenção, crescimento e reprodução. Eles propõem a sequência de passos metodológicos: introdução de uma temática (inspiração), despertar do interesse (aquecimento), provação, envolvimento e discussão (digestão), conceitualização individualizada (segregação), realização de relações do conteúdo com a prática pedagógica (manutenção), cultivo e exercitação do aprendizado na vida (crescimento) e criação de novos caminhos pedagógicos (renovação/reprodução).

Nesta fase, a coordenação do Mainumby procurava convidar uma diversidade maior de docentes, valorizando múltiplos conhecimentos e dando voz a pessoas muitas vezes invisibilizadas, portadoras de ricas experiências e sabedoria de vida. As dinâmicas artísticas passaram a ocupar um lugar de ferramenta para vivenciar os conteúdos e como ponto de partida para a construção individualizada do conhecimento. O conhecimento construído deveria impulsionar uma atuação profissional criativa.

5. Rede de Proteção Básica é uma expressão usada para se referir ao conjunto de órgãos, entidades e profissionais que trabalham de forma articulada para garantir os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes, protegendo-os de situações de risco e violência.

Para a concepção da pós-graduação, que iniciou em 2024 em parceria com a Faculdade Rudolf Steiner, foram incorporados aos sete processos da aprendizagem um plano pedagógico que tem como estrutura os quatro elementos como arquétipos do desenvolvimento humano, como descrito acima. Ao longo do curso, o participante perpassa e permeia, pelos temas abordados, os âmbitos físicos (espaço, temas do pertencimento), etéricos (temporal, temas do desenvolvimento humano) e anímicos (temas das ferramentas pedagógicas) na busca gradual do autopartejamento do Eu a serviço da construção de um mundo mais pacífico, diverso, justo e solidário (temas da formação comunitária).

Em todo o processo, a coordenação e a administração do curso Mainumby foram conduzidas de forma coletiva, com reuniões semanais para estudos, preparação e avaliação, envolvendo coordenadores experientes das áreas pedagógicas da Monte Azul. Nas edições com financiamento, havia uma coordenadora administrativa e, no Mainumby I (2001–2003), uma coordenadora pedagógica externa. A intenção foi garantir que todas as pessoas interessadas pudessem participar do curso, levando em consideração a baixa remuneração dos educadores sociais. O curso em formato de pós-graduação conta com um parceiro financeiro e cada aluno contribui com um valor que corresponde à sua realidade econômica; assim se manteve a intenção de garantir acesso a todos os interessados. A organização administrativa se dá em parceria com a Faculdade Rudolf Steiner.

5. Mainumby: em busca de uma metodologia que desperte o humano no ser humano

A imagem das pérolas escondidas na lama me dava força em situações extremas, como na convivência com jovens delinquentes. Eu pensava como era possível que um jovem que xinga, rouba, machuca e bate, que vivencia crueldades na prisão e anda com um revólver para matar se precisar, como um jovem assim pode, ao mesmo tempo, se dedicar com tanto amor à criação de cartões de batique em minha casa? Como podem a残酷和a beleza coexistir tão próximas na mesma alma? É por isso que gosto da definição: “A Antroposofia é a consciência de sua humanidade (Menschlichkeit)”, pois essa consciência pressupõe um esforço para desenvolver um olhar que almeja enxergar o invisível, o oculto em tudo. Voltando à imagem da

pérola na lama: existe muita lama, tanto em volta do cerne espiritual do ser humano quanto em organismos vivos, como instituições. Enxergar a pérola, apesar de tudo, é nossa tarefa. Assim, nunca perderemos a esperança (Craemer, comunicação pessoal, 2025).

Esta reflexão de Ute Craemer resume, em essência, o propósito da metodologia do Mainumby: sempre ter em mente o cerne espiritual de todo ser humano, e isso no encontro e trabalho concreto com qualquer ser humano. Essa compreensão parte da premissa de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar, em forma única e pessoal, a respeito das impressões que recebe; considera que o ser humano ao nascer é portador de um potencial de predisposições e capacidades que, ao longo de sua vida, lutam por desenvolver-se. Esse princípio fundamenta toda a prática educativa.

Dessa forma, procura-se estabelecer uma relação harmônica entre desenvolvimento e aprendizagem, fazendo confluir a dinâmica interna da pessoa com a ação pedagógica direta, ou seja, integrando os processos de desenvolvimento individual com a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada. O papel do educador, nessa perspectiva, é acolher as diferenças e perceber o sujeito além do cognitivo, desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem relevando os aspectos sociais, culturais, cognitivos, espirituais e afetivos.

No caso da formação, esta visão se dirige a todos os envolvidos. Só quem tem a certeza da existência da própria essência e do valor de seus atos e esforços de superação para o todo consegue enxergar a essência muitas vezes encoberta no outro, nos colegas e nas pessoas que atende.

Desta maneira, a estrutura metodológica do curso Mainumby busca despertar e mobilizar em cada participante o potencial latente: no grupo docente e nos estudantes e futuramente com as crianças, para que possam atuar no mundo de acordo com quem vieram para ser em sua essência.

Realizar uma viagem é bem diferente de ouvir o relato sobre uma viagem. O Mainumby não quer transmitir conhecimentos prontos, mas proporcionar que todos se ponham em movimento internamente, vivenciem e façam descobertas. Um viajante com interesse abre todos os seus sentidos, valoriza encontros e tro-

cas com outros, realiza registros e cultiva reflexões e tem uma experiência muito mais rica e transformadora do que um viajante desinteressado.

Neste sentido, o curso Mainumby intenciona despertar ao máximo a consciência da corresponsabilidade dos participantes na própria construção do conhecimento e na autotransformação. Para levar algum conteúdo, o grupo docente estuda e mergulha profundamente no assunto e o transforma em vivências para que os participantes possam se colocar dentro da situação e para que, a partir disso, as ideias próprias possam aflorar.

Considerando os aspectos acima, três são os princípios que estruturam a metodologia do Mainumby: a) o cerne espiritual de todo ser humano; b) a interdependência entre desenvolvimento individual/espiritual e experiência humana cultural; c) dialogicidade do ato educativo.

Com o propósito de tornar mais claro o dito até aqui, traremos, no próximo item, uma síntese ilustrativa desenvolvida na última edição do curso de formação de educadores sociais Mainumby.

6. Os eixos terra, água, ar e fogo no Mainumby

O ‘inédito-viável’ é, na realidade, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Nita Freire, 2020, p. 279).

Na Pós-graduação em Educação Comunitária Mainumby (2024 – 2026), os eixos temáticos estruturantes são os elementos terra, água, ar e fogo, representando diversos aspectos da vida humana em transformação e em relação com o mundo. Cada eixo é trabalhado durante um semestre por meio dos temas Pertencimento (terra/espaço), Desenvolvimento humano (água/tempo), Ferramentas Pedagógicas (ar/relações) e Formação Comunitária (fogo/individualidade e comunidade). Cada tema é subdividido em quatro módulos de final de semana (sábado e domingo), novamente relacionados aos quatro elementos. Pertencimen-

to⁶: Geografia do Brasil (espaço), História do Brasil (tempo), Culturas e Religiões do Brasil (relações) e Diversidades (individualidades); Desenvolvimento Humano: 0 a 7 anos, 7 a 14 anos, 14 a 21 anos, fase adulta; Ferramentas Pedagógicas: Observação de crianças e jovens, Ritmos e Festas, Arte como Ferramenta e Inclusão; Formação Comunitária: Estruturas regionais da Assistência Social e Políticas Públicas, Trimembração do Organismo Social, Trabalho com as Famílias e Arte Social.

Cada semestre é concluído com uma imersão de três dias em ambiente verde e com o propósito de trabalhar na natureza, conhecer e realizar trabalhos comunitários e desenvolvimento interior. Todo módulo conta, também, com aulas de arte para apresentar e exercitar diversas habilidades: aulas de música (início do dia para afinar a disposição), movimento (final do dia para digerir os conteúdos e relaxar) e artes plásticas e visuais (relacionadas aos eixos: artes tridimensionais, artes da linha, artes da cor e contação de histórias).

Todo semestre os participantes realizam um portfólio com registros das aulas, tendo um foco em consonância com os eixos: materialidade criativa, narrativas criativas, observação da prática pedagógica e relatos da própria autotransformação. A intenção pedagógica que fundamentou a escolha pelo uso do portfólio em cada semestre está diretamente ligada à metodologia. Este recurso é uma estratégia que possibilita a visualização prática do trabalho realizado e revela o impacto do contato do aprendiz com o processo de aprendizagem atuando no Eu de cada aluno, a partir do que foi apresentado por meio dos conteúdos de cada eixo.

A vivência do elemento terra é uma experiência sensorial, requer envolver o tato, a audição, a visão, cheiros e sabores. Não basta receber informações teóricas sobre a geografia, a história, as culturas e religiões, a diversidade humana. É preciso fazer parte, colocar-se dentro, sentir e saber-se pertencente a esses temas. No curso Mainumby, os estudantes moldaram o planeta Terra com argila, pisaram descalços sobre uma trilha imitando diversos biomas, caminharam pelo

6. O relato de experiência sobre como os temas do Pertencimento foram trabalhados na Pós-graduação em Educação Comunitária: Mainumby foi publicado na *Revista Jataí*, vol. 6: “Pertencer ao Brasil: Vivências e reflexões na Pós-Graduação em Educação Comunitária Mainumby”. Disponível em: https://frs.edu.br/wp-content/uploads/2024/10/Jatai-6_ebook.pdf. Acesso em: 24/05/2025.

bairro e construíram maquetes a partir de observações feitas. Eles reconstruíram e encenaram episódios da história brasileira, vivenciando suas qualidades e feridas, sob pontos de vista diversos. Foram convidados representantes de várias religiões e aconteceram encontros reais entre pessoas, que, ao ouvirem-se mutuamente, perceberam-se e se reconheceram.

Vivenciar por meio do elemento água significa accordar para os fluxos da vida e do tempo. A água transforma tudo em história, em narrativa. No curso, foram propostas vivências relativas a diversas passagens biográficas; os alunos puderam fazer conexões com momentos e aspectos de suas vidas e ressignificá-las. Foram lembradas e criadas narrativas do brincar de antigamente e de cenas das infâncias de hoje; foram vividas situações desafiadoras e de superação e foram encenados os propósitos de vida de cada um em busca de sua melhor versão.

Adentrar no âmbito do ar é chegar no mundo das inspirações, mas, para viver neste, é preciso criar uma corda (certamente bamba) que conduz pelo ar. Nas vivências e exercícios propostos para esta esfera, os alunos do Mainumby são levados à descoberta de que aprender a observar e a reconhecer as potencialidades e fragilidades de uma criança, de um jovem; aprender a criar ritmos harmônicos de acordo com cada situação, a usar as artes como ferramenta, enfim, a encontrar caminhos que favoreçam o desenvolvimento tem princípios, mas não tem receitas. No âmbito do trabalho educacional, a ausência de “receitas” é crucial. Isso porque cada situação é única, exigindo uma abordagem flexível e adaptada às necessidades específicas dos indivíduos e comunidades em seus respectivos contextos. É preciso aprender a lançar-se em um mundo de incertezas, mas também a construir a confiança de que toda busca verdadeira revela caminhos.

A esfera do elemento “fogo” diz respeito à autotransformação e à decisão de querer colocar esta a serviço do contexto social em que se vive. Isso requer estar bem ancorado na realidade do mundo, ou seja, no contexto da formação para Educadores Comunitários, conhecer potencialidades e carências do território e, ao mesmo tempo, cultivar a visão da “estrela guia”, ou seja, fortalecer-se com as metas e propósitos espirituais que apoiam a construção de um mundo melhor. Requer aprender técnicas de comunicação pacífica, exercitar a calma e o equilíbrio interior e perceber que toda construção humana e coletiva pode se tornar uma obra de arte.

Tabela I – Organização dos eixos e conteúdos da experiência que aconteceu no curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Comunitária Mainumby (2024 a 2026).

		Terra	Água	Ar	Fogo
Eixos		Temas			
Terra	Pertencimento	Geografia do Brasil	História do Brasil	Culturas e Religiões do Brasil	Diversidade
Água	Desenvolvimento Humano	0 a 7 anos	7 a 14 anos	14 a 21 anos	fase adulta
Ar	Ferramentas Pedagógicas	Observação da criança / jovem	Ritmos, cultivo das festas	Atuação das artes	Inclusão
Fogo	Formação Comunitária	Estruturas e equipamentos institucionais	Trimembração do organismo social	Trabalho com as famílias	Arte social

Fonte: os autores.

Este relato de experiência ilustra bem os princípios norteadores da formação de educadores sociais Mainumby, o compromisso em atender às necessidades dos educadores e empoderá-los em seus potenciais a partir dos seus saberes.

Palavras finais: a busca deve continuar

O presente artigo compartilha a experiência, os princípios e a metodologia utilizados no curso de formação para educadores Mainumby. Pode-se perceber, por meio de uma robusta trajetória, que esse percurso pedagógico carrega, em sua essência, o compromisso com a promoção do desenvolvimento do ser humano. Retomando os esboços de Steiner, podemos constatar que a Formação Mainumby sempre buscou estar alinhada aos desafios enfrentados pelos educadores e suas comunidades, para que pudessem vivenciar a reflexão de que uma escola não deve ser apartada da vida, mas sim inserida nela, envolvendo toda a comunidade e, sobretudo, preparando os estudantes para a vida de forma ampla. Em sua essência, o curso promove espaços de aprendizagem que permitem que os educadores se descubram e desabrochem como individualidades criativas dentro de contextos coletivos a serviço do desenvolvimento das crianças e jovens. Uma aluna relata que:

A metodologia deste semestre, ao tratar do ‘Desenvolvimento humano entre luz e sombras’, ajudou a refletir sobre os aspectos positivos e negativos do crescimento humano. Misturando teoria e prática, foi possível entender como diferentes momentos da vida afetam nossas escolhas e relacionamentos. Essa abordagem incentivou o autoconhecimento e o crescimento pessoal, trazendo um aprendizado mais completo e profundo sobre as complexidades da vida (A1, 25 anos, estagiária)⁷.

O curso apresenta aos alunos uma possibilidade de repertórios vivenciados que podem contribuir para uma prática pedagógica que nasce a partir do conhecimento, das habilidades e da sensibilidade do educador. Assim, o Mainumby visa fortalecer os educadores para que possam atuar com autenticidade, sempre buscando um conhecimento amplo que abrange desde geografia, história e cultura brasileira até a compreensão do desenvolvimento humano à luz da antropologia antroposófica. A convivência com perguntas e pontos de vista diversos auxilia no desenvolvimento interior e na inserção ativa na vida. O desenvolvimento de habilidades artísticas amplia seus repertórios de práticas e pode ajudar os educadores a apoiar seus alunos, como mostra o depoimento a seguir:

Quando iniciei o curso Mainumby, tinha pouco estudo com educação comunitária. Já havia trabalhado com oficinas livres para crianças em serviço de assistência social, mas tinha bastante dificuldade em lidar em alguns casos. Não entendia por que, apesar do meu esforço, não conseguia desenvolver as aulas. A partir das experiências e vivências ao longo do curso, fui percebendo como algumas atitudes minhas influenciavam os estudantes. Assim, após buscar um entendimento pessoal, sinto que estou mais confiante nas minhas ações, percebi outras formas de atuar e ampliei a minha maneira de observar (A2, Professor, 41 anos).

Podemos concluir que o trabalho de pesquisa da Formação Mainumby revela uma metodologia em movimento constante e que apresenta uma contribuição para a Educação Comunitária, a Educação Popular e o cenário educativo

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

em geral no Brasil e no mundo, pois pode ser replicada em qualquer lugar, desde que seu processo pedagógico esteja alinhado com os desafios e as especificidades culturais e geográficas do território em que será desenvolvida. É uma valiosa ferramenta para o fortalecimento de comunidades, oferecendo instrumentos para a construção de uma sociedade mais pacífica e harmoniosa.

Encerramos este texto com a esperança de que a Educação Comunitária possa dialogar cada vez mais com outras pedagogias populares e levar as ferramentas que brotam dos conhecimentos antroposóficos para além de ambientes elitizados. Que a partilha desta experiência e seus movimentos de permanente busca possam tocar os corações dos leitores, conscientizando-os de que a vida é um constante movimento que pede que sigamos abertos aos encontros que possibilitam o crescimento e o fortalecimento do ser humano.

Referências:

BACH, J.; VEIGA, M.; STOLTZ, T. Educação, liberdade e sociedade em Paulo Freire e Rudolf Steiner. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 1, p. 47-62, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2807>. Acesso em: 11 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2020.

KIERSCH, J. **Freie Lehrerbildung - eine Utopie?** Die vier entwürfe Rudolf Steiners. Stuttgart: Freies Geistesleben, 2021.

A LENDA do maynumbi: lenda indígena Guarany. **Movimento Pindorama**. Disponível em: <https://pindorama.art.br/file/LendaMainumby.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

ROTERMUND, S; SILVA, P.; MENEZES, J. A. Monte Azul: a busca por um transformar possível. **Revista Jataí**, São Paulo, v. 4, p. 13-43, 2022. Disponível em: <https://jatai.frs.edu.br/revista/article/view/91>. Acesso em: 11 set. 2025.

ROTERMUND, S; SILVA, P; MENEZES, J. A. Educação comunitária na Monte Azul: sementes para a tecitura de uma sociedade mais saudável. **Revista Jataí**, São Paulo, v. 5, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://jatai.frs.edu.br/revista/article/view/111>. Acesso em: 11 set. 2025.

ROTERMUND, S; SANTOS, J. A; LIMA, J; COUTINHO, R. Pertencer ao Brasil: vivências e reflexões na pós-graduação em Educação Comunitária Mainumby. **Revista Jataí**, São Paulo, v. 6, p. 134-162, 2024. Disponível em: <https://jatai.frs.edu.br/revista/article/view/148>. Acesso em: 11 set. 2025.

STEINER, R. **Antropologia meditativa**: contribuições à prática pedagógica. 2. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2016.

STEINER, R. **A arte da educação I**: o estudo geral do homem: uma base para a Pedagogia Waldorf. 7. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2022.

STEINER, R. **Três palestras sobre pedagogia popular**: nova orientação do ensino no sentido de uma vida espiritual livre. Tradução Carlos Lira. São Paulo: Hífen Editora, Círculo das Artes, 2020.

VAN HOUTEN, C. **Erwachsenenbildung als Willenserweckung**. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1993.

**PENSAR, SENTIR E QUERER
A DIVERSIDADE ÉTNICA,
CULTURAL E LINGUÍSTICA
DOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA
DENTRO DA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES WALDORF**

Sandra Morales Mercado*

*Imigrante peruana graduada em Psicologia, Mestrado na Psicologia Social, especialista em Psicologia Junguiana. E-mail: sandrapaolam@hotmail.com.

RESUMO

Assim como as práticas na formação dos estudantes devem ser concebidas levando em conta a cultura local e o entorno sociocultural em que estejam imersos, as práticas de formação de professores também precisam ser concebidas em sintonia com a diversidade das situações sociais e culturais do mundo como um todo. O conhecimento e o reconhecimento da importância das diferentes culturas que existiam na América e na África antes dos períodos de colonização forçada ajudam-nos a valorizar uma imensidão de saberes e combater desigualdades, discriminações e preconceitos, mas ainda existe um distanciamento grande a respeito dessas culturas e uma crença muito marcada sobre a modernidade e a grandiosidade das culturas europeias. Nos últimos anos, com o nascimento dos movimentos decoloniais e antirracistas dentro das escolas Waldorf, tais como o Movimento Preto Waldorf e o Movimento Antirracista na pedagogia Waldorf, torna-se evidente a necessidade de estratégias e recursos pedagógicos mais centrados no Brasil, sua história e cultura popular, mas, considerando uma mudança mais significativa, seria importante pensar também em estratégias e recursos de aproximação dos professores com a diversidade étnica, cultural e linguística dos países da chamada América Latina, a mesma que tem ricas e múltiplas epistemologias que podem gerar conteúdo inovador (pensar), identidades e afetos (sentir) e procedimentos e ações (querer) voltados à atividade pedagógica cotidiana. Com esta pesquisa, busca-se conhecer as propostas curriculares nas formações em Pedagogia Waldorf e identificar a presença ou a ausência de conteúdo sobre diversidade étnica, cultural e linguística dos países da América Latina. Para isso se estudará a malha curricular que esteja acessível nas Formações em Pedagogia Waldorf e serão entrevistados professores que culminaram sua formação ou que estejam prestes a culminar. O estudo pretende também trazer um debate e despertar o interesse em incluir as epistemologias indígenas, geográficas, históricas e populares dos diferentes países da América Latina.

Palavras-chave: diversidade étnica; América Latina; Pedagogia Waldorf; formação em Pedagogia Waldorf.

ABSTRACT

Just as the training practices for students must be conceived considering the local culture and the socio-cultural environment in which they are immersed, the training practices for teachers also need to be conceived in harmony with the diversity of the social and cultural situations of the world as a whole. Knowing and recognizing the importance of different cultures that existed in America and Africa before their forced colonization helps us value an immensity of knowledge and combat inequalities, discrimination and preconceptions - but there is still great distance from these cultures and a very marked belief on the modernity and grandeur of European culture. With the advent, in recent years, of decolonial and anti-racist movements within Waldorf schools, such as the Black Waldorf Movement and the Anti-Racist Movement in Waldorf pedagogy, the need for Brazilian-focused pedagogical strategies and resources becomes evident. But regarding a more significant change, it would also be important to consider strategies and approaches to bring teachers closer to the ethnic, cultural, and linguistic diversity of all Latin America, as well as its rich themes and multiple epistemologies that can generate innovative content (thinking), identities and affections (feeling), and procedures and actions (wanting) oriented into everyday pedagogical activities. This research aims to clarify the curricular proposals in the Waldorf Pedagogy and identify the presence or absence of contents on ethnic, cultural, and linguistic diversity of Latin American countries. For this purpose, the available curricular content of the training in Waldorf Pedagogy will be studied, and active teachers will be interviewed – as well as the ones about to finish the training. The study also aims to bring about a debate and awaken the interest in including the indigenous, geographical, historical and popular epistemologies of different countries in Latin America.

Keywords: ethnic diversity; Latin America; training in Waldorf Pedagogy; Waldorf Pedagogy.

Introdução

O sistema patriarcal, racista e capitalista na América Latina não pode ser explicado sem a colonização (Aura Cumes).

A situação do Brasil é muito particular, porque é um país de língua portuguesa que faz fronteira com dez países, dos quais sete são países de língua espanhola: Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela. O fato de a maioria dos países serem de língua espanhola e não portuguesa é consequência direta dos acontecimentos históricos do século XVI, período correspondente à invasão europeia – espanhola¹ e portuguesa – da América Central e da América do Sul.

Dentre esses acontecimentos ocorridos na América do Sul e Mesoamérica, existem múltiplas semelhanças, principalmente no que respeita à subjugação dos povos indígenas dos territórios invadidos, à catequização forçada, à exploração dos recursos naturais, à escravização, à desigualdade social e econômica e, em geral, à história colonial e republicana. Na nossa era contemporânea, também existem muitas semelhanças: dificuldades sociais e políticas, períodos de ditadura militar, lutas pela democracia, instabilidade econômica e tantas outras.

No entanto, apesar dessas semelhanças, parece existir uma grande distância entre o Brasil e os países que o rodeiam. Qual foi o motivo desse distanciamento? A língua? A geografia? Por que o Brasil é um país que não se considera parte da chamada América Latina? Existe aqui um problema de identidade? Alguns autores e autoras que refletem sobre isso consideram que, além das diferenças linguísticas, historicamente o Brasil sempre foi um país com tendência a se ver mais próximo das grandes potências ocidentais europeias e mais direcionado para a hegemonia política dos Estados Unidos.

A verdade é que basta olhar ou ler as notícias ou reportagens dos grandes meios de comunicação para observar como eles contribuíram e continuam contribuindo para esse distanciamento ao focarem suas informações no próprio Brasil e mencionar só alguns países ocidentais, deixando completos desertos de

1. A partir de agora, será abordada a invasão espanhola para diferenciá-la da invasão portuguesa do Brasil, respeitando suas diferenças históricas e geográficas.

informações sobre os vizinhos e reforçando o eurocentrismo e a alienação com culturas e realidades muito diferentes da própria. É muito comum perguntar a alguém sobre as eleições presidenciais acontecendo num país vizinho, um golpe de Estado, um protesto massivo, a promulgação de uma lei ou uma catástrofe natural (terremoto, furacão etc.), e as pessoas não saberem de nada.

No campo educacional, fica evidente o quanto o conteúdo historiográfico dá maior tempo e importância às civilizações ocidentais a ponto de os estudantes brasileiros, muitas vezes, desconhecerem as grandes civilizações da chamada América Latina² e dos povos nativos que as precederam e talvez – o que é mais triste – muitas vezes, estudantes do Ensino Médio e Superior, ou mesmo pessoas adultas, desconhecerem quais línguas são faladas nos países vizinhos do Brasil.

É preciso esclarecer aqui que, ao falar desse desconhecimento ou lacunas totais de informações sobre esses países, fica muito evidente que essa realidade não se limita apenas às escolas Waldorf (que são o foco desta pesquisa), ela é observada tanto nos (as) professores (as) quanto nos (as) alunos (as) que se formaram nos mais diversos ambientes educacionais públicos e privados, grandes ou pequenos e de diversas regiões do país.

A presente pesquisa não tem a pretensiosa ambição de modificar as exigências pedagógicas oficiais do Brasil, nem a proposta curricular pedagógica das Escolas Waldorf, muito menos de colocar como “melhor” nenhuma civilização, cultura ou país, porém, pretende sim: identificar, com maior clareza, o desconhecimento, a dificuldade ou a ausência de propostas pedagógicas que incluam as diferentes culturas que existiam antes dos períodos de colonização forçada e à história contemporânea dos países da América Latina no trabalho pedagógico dos professores e professoras das Escolas Waldorf, e dialogar sobre a falta de abordagem desse conteúdo nas malhas curriculares dos centros de formação Waldorf, configurando, assim, unicamente um convite para refletir sobre essas ausências dentro da discussão por uma educação decolonial e antirracista.

Para isso, fiz uso da minha própria experiência como imigrante peruana

2. América foi o nome dado após a invasão. Há uma discussão sobre qual seria o nome deste território antes da chegada dos invasores, alguns povos indígenas reivindicaram o nome Abya Yala, mas não o usaremos aqui porque não há consenso sobre este nome.

ativista antirracista, como docente de cursos sobre história, geografia e mitologia andina tanto em escolas Waldorf, como em outras instituições educativas, lugares e espaços de fala onde reconheci o desconhecimento e a falta de interesse sobre outros países da América Latina, muitas vezes – involuntário – de professores e professoras. Assim, também, foram analisadas as respostas fornecidas por docentes a um formulário on-line com perguntas específicas e, finalmente, fez-se a revisão da grade curricular disponível no campo virtual dos diferentes centros de formação Waldorf no Brasil.

1. A importância de desconstruir e descolonizar nossos aprendizados

A gente aprendeu que o primeiro anfiteatro da história foi na Grécia antiga, que os egípcios eram os mestres mundiais na arte de enterrar os seus mortos, que Roma era especialista em estradas e que todos os caminhos levavam a ela; aprendemos que a agricultura da China era inovadora e influenciou o resto das culturas e civilizações do mundo. Também nos foi ensinado que Cristóvão Colombo, Pedro Álvarez Cabral, Francisco Pizarro ou Hernán Cortés³ foram grandes heróis. Contaram-nos, durante toda a nossa vida – de maneira sutil ou direta –, que os povos indígenas encontrados na América eram selvagens, primitivos e atrasados e que os europeus vieram para nos salvar dessa selvageria.

Como bem sabemos, durante a invasão dos europeus no século XVI ao território que hoje é chamado de América Central e grande parte da América do Sul, uma distinção foi claramente estabelecida: europeus civilizados e indígenas selvagens incivilizados. A imposição de leis e da religião também trouxe consigo a imposição do consequente sentimento de inferioridade: você é menos, você sabe menos, você não sabe, você é inferior. O classismo, o racismo e a monocultura (Núñez, 2021) foram construídos sob esta premissa e foram reforçados com as ideias eugênicas que, inevitavelmente, chegaram da Europa à América depois no século XIX.

Da mesma forma em que a população negra, que foi traficada desde o continente africano e escravizada durante vários séculos no Brasil, os primeiros

3. Invasores.

invasores espanhóis também estavam determinados a escravizar os povos indígenas para os seus fins particulares, desconhecendo esse modo de vida diferente do deles e violando todos os direitos. Os hispânicos “civilizadores” exigiam trabalho e servidão, já que, para eles, os indígenas eram de uma natureza diferente por estarem em um grau inferior de humanidade, portanto, o simples fato de ser indígena e ter uma cultura diferente da cultura europeia significava ser inferior, desagradável, selvagem, ignorante, sujo e, infelizmente, esses preconceitos permanecem até os dias de hoje (Krenak, 2021).

Vários estudos têm demonstrado, ao longo do século XX, que não existem diferenças biológicas que justifiquem a existência do conceito de raça; é um sistema de opressão que nega direitos e que serviu e ainda serve para justificar desigualdades e legitimar a discriminação ou o assassinato de grupos minoritários, como Djamila Ribeiro (2019) nos explica.

Lia Schucman (2012) também nos fala de como o conceito de raça nasce do racismo (da ideia de que tem um outro, que só pelo fato de ter uma cor de pele mais obscura, é inferior) e não ao contrário, como normalmente se pensa. A raça é filha do racismo porque do primeiro nasce a ideia de classificar o ser humano em raças como as ciências biológicas o fazem com animais e plantas.

A discriminação contra pessoas com traços indígenas inclui segregar tudo o que elas representam, seus saberes e formas de vida, suas diversas crenças e religiões, a leitura delas como pessoas só capazes de fazer trabalho manual não qualificado, pessoas com estilos de vida pouco “modernos” ou vê-las como objetos turísticos (Cumes, 2012).

Sobre esse pensamento e atitude que afetam as relações entre as pessoas, em que aquele que discrimina se assume superior, é interessante observar que, no México, Peru e outros países, como nos explica Avilés (2021), quem quer que seja que racializa ou discrimina pode ter exatamente a mesma cor da pele da pessoa que está racializando, pode até ser do mesmo lugar de origem e ter os mesmos ancestrais; portanto, não necessariamente, vêm desde a branquitude.

Nesta complexa rejeição pelo indígena, entram em cena as desigualdades socioeconômicas ligadas a interseccionalidades de classe, poder aquisitivo, posição social ou de trabalho e, mais subjetivamente, o inconsciente familiar e coletivo (Jung, 2014), em que os rótulos raciais, as atitudes discriminatórias e as feridas

históricas da interiorização foram alojadas e normalizadas.

Aponta-se aqui a essa discriminação como uma das principais causas do apagamento epistemológico dos saberes indígenas, dos saberes africanos e dos estudos dos grandes impérios de Mesoamérica e América do Sul ao longo da nossa história educativa colonial, republicana e atual. Dentro das aulas, persiste a insistência de que os gregos inventaram tudo e, graças a eles, existe a filosofia, a astrologia, a arte, a escultura e um longo etc. Será isso mesmo? Esta é a história definitiva? Por que quando se fala do século XVI se começa falando de Cristóvão Colombo ou do Renascimento? Por que não começamos falando dos Incas ou dos Astecas? A escritora Chimamanda Ngozi (2009) nos diz que o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poder que tinham os nossos opressores fez com que eles contassem a nossa história.

Inspirada por Silvia Rivera Cusicanqui (2022) e sua teoria sobre a sociologia da imagem como estratégia de combate intenso contra os limites da escrita alfabetica para reconectar-se com os rios profundos da vitalidade anticolonial, colocam-se alguns exemplos⁴ de como a nossa bagagem epistemológica foi apagada ou, como nos diz Yasnaya A. Gil (2023), não só sistematicamente apagada, foi eliminada com o epistemicídio sistemático, planejado e voluntário.

Aqui pede-se ao leitor olhar e pensar sobre as seguintes imagens⁵ (desde a Figura 1 até a Figura 11), tentando fugir da avaliação estética, temporária, ou daquele olhar que, na nossa sociedade, incentiva a competição de maneira automática. Tente se centrar na ideia decolonial, pensando, também, na necessidade de amplificar depois suas próprias pesquisas, pois este artigo não consegue – como gostaria – falar de todas as grandes civilizações e povos originários que aparecem nessas imagens (Chavín, Tiahuanaco, Wari, Chinchorro, Mayas, Paracas, Chankillo), que se acredita falam por si só.

4. Existem muitos exemplos relacionados à arte, escultura, arquitetura, religião, visão de mundo, organização social e política etc., bem como muitas civilizações e povos originários aos quais não estou fazendo justiça neste trabalho porque colocarei aqui apenas alguns exemplos.

5 .Estas imagens correspondem a algumas das civilizações da América antes da invasão espanhola. Este trabalho não abrange os grandes reinos africanos ou de outros lugares do globo. As fontes das respectivas figuras estão identificadas nas Referências.

Figura 1: Cerâmica



Grécia (aprox. 700 anos a. C.)



Chavín (aprox. 700 anos a. C.)



Egito
(aprox. 5000 anos a. C.)



Chinchorro
(aprox. 7000 anos a. C.)

Figura 2: Cidades e Caminhos



Império Romano
(aprox. século IV d. C.)



Império Wari
(aprox. século IV d. C.)

Figuras 3 e 4:
Preservação de múmias



Egito
(aprox. 800 anos a. C.)



Paracas
(aprox. 800 anos a. C.)

Figura 5: Agricultura



China
(aprox. 1000 anos a. C.)



Tiahuanaco
(aprox. 1000 anos a. C.)



Mesopotâmia
(aprox. 700 anos a. C.)



Paracas
(aprox. 700 anos a. C.)

Figura 6: Confecção de tecidos



Roma
(aprox. 700 anos a. C.)



Chavín
(aprox. 700 anos a. C.)



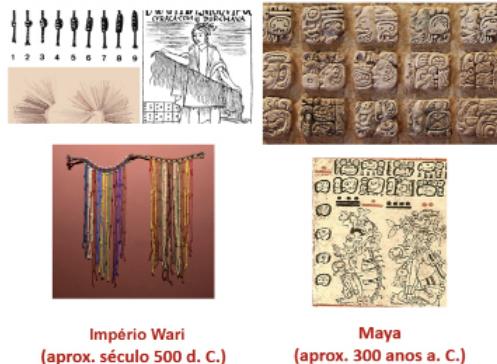
Egito
(aprox. 2550 a.C.)

Cosul
(aprox. 1900 a.C.)



Figura 7: Ourivesaria

Figura 8: Grandes pirâmides

Figura 9: Anfiteatros**Figura 10: Centros astronômicos****Figura 11: Escrita**

Fonte das imagens: ver referências finais.

Depois de observar essas imagens, tente responder quanto você conhece dessas grandes civilizações da chamada América Latina e quanto você conhece da Grécia e de Roma. Pense em histórias mitológicas, lendas, contos ou personagens famosos dessas culturas. Você conhece? Você escutou dessas histórias tantas vezes quanto escutou, assistiu a peças de teatro, viu em filmes ou leu das histórias de Perseu, Homero, Heráclito, Demeter, Atenas ou Édipo? O primeiro passo: pensar.

Uma ferramenta utilizada pelos cronistas europeus e até pelos acadêmicos da pós-colonização é repetir continuamente, quase como um mantra, que os povos indígenas ou os povos nativos da América não tinham escrita e que essa era a causa das grandes desvantagens em relação às civilizações europeias, extinguindo, assim, todo um legado, anulado apenas por possuir códices diferentes daqueles que conheciam, mantendo sempre essa ilusão de superioridade (Núñez,

2023), este é o perigo de uma história única (Ngozi, 2009).

Na figura 11, enfatiza-se esse tema, tentando aproximar o leitor por meio da imagem à antiguidade da escrita nos povos da América. Podemos nos aprofundar nesse estudo da escrita ou na preservação das línguas com os incríveis trabalhos de arqueólogos, historiadores e linguistas, especialmente por pesquisadoras (es) que estão se esforçando muito por descolonizar o pensamento e recuperar as línguas sistematicamente silenciadas e, junto com elas, todas as existências negadas.

2. Algo sobre as histórias não contadas

Os primeiros grupos humanos na América do Sul (Equador, Chile, Peru, Bolívia e Argentina) começaram a desenvolver a horticultura para o oitavo milênio antes de Cristo, depois disso começou uma escalada na complexidade social e cultural dos povos da região, que deu origem às culturas antigas, principalmente no Peru e na Bolívia. Por volta do quarto milênio⁶ antes de Cristo, apareceram, na costa central e nos Andes peruanos, as primeiras sociedades que desenvolveram grandes avanços em cerâmica, agricultura, religião, comércio e, especialmente, uma arquitetura monumental que prevalece até hoje.

A fim de evitar os nacionalismos ou mesmo o estabelecimento de uma divisão entre a visão de mundo antes dos incas e os incas como Império, preferimos nos referir a uma “cosmovisão andina”, porque as lendas, os símbolos religiosos e os rituais dos povos originários faziam parte do universo das crenças e da memória coletiva da visão cósmica do posteriormente chamado Império Inca.

A cosmovisão e a religiosidade andina são assuntos que têm sido amplamente estudados por antropólogos, historiadores e filósofos, e é tão profundo quanto complexo, que cada aspecto requer uma extensa pesquisa. Também é

6. Foi uma sociedade complexa da América que se desenvolveu aproximadamente entre 3.500 e 1.800 a.C., na região centro-norte do atual Peru. É considerada a civilização mais antiga da América. Muitos estudos mostraram que esta civilização foi contemporânea de outras civilizações primitivas do mundo, como as do Egito, da Índia, da Suméria ou da China, mas, ao contrário delas (que trocaram suas conquistas), Caral desenvolveu-se em completo isolamento sem receber contribuições de outras civilizações.

importante mencionar que a cosmovisão andina não é exatamente uma só, pois difere em seu desempenho entre culturas aimarás, quéchua e outras, e entre povos nativos de cada país: Peru, Bolívia, Chile, Equador. Somam-se, também, as mudanças e os sincretismos, principalmente cristãos, que esses povos sofreram ao longo do tempo, no entanto, em geral, mantiveram sua composição simbólica.

Para os indígenas andinos, o ser humano e a natureza se harmonizam e se adaptam para coexistir. A evolução dos mitos e do pensamento do homem andino foi feita desde o início do período formativo. Era uma concepção própria e, devido à sua geografia e a outros fatores sociais e climatológicos, era muito diferente da dos europeus e foi incompreensível para eles. Neste sentido, Steiner (2019) postula que o estudo da Geografia precisa se preocupar com a relação que existe entre o ser humano e a natureza, as formas de vida que se desenvolvem em cada espaço-tempo-lugar e as capacidades adaptativas de todos os seres vivos.

As civilizações alto-andinas sempre enfrentaram geografias muito difíceis, que incluíam desertos e escassez de água e, ainda assim, desenvolveram-se no mesmo nível que as europeias nos mesmos períodos, como vimos nas imagens. Recorre-se aqui à ferramenta dialética comparativa para alcançar a descolonização baseada na valorização daquilo que está mais próximo e que, muitas vezes, não sentimos tão próximo. O segundo passo: sentir.

A violenta catequização dos povos gerou que muitas histórias e saberes se percam, mas, graças às histórias dos mitos andinos, que foram incorporados às crônicas, às descobertas arqueológicas, ao texto do Felipe Guamán Poma de Ayala⁷, ao Manuscrito de Huarchirí⁸, e outras fontes, foi possível obter uma imagem da visão de mundo dos povos originários. Neles, tanto o espaço quanto o tempo eram sagrados e, sem dúvida, tinham uma explicação mítica e uma representação ritual. Apresentam uma concepção naturalista, panteísta e dualista.

Depois de mais de quatro séculos de apagamentos, no início do século XX, surgem vários acadêmicos chamados indigenistas que tentaram emancipar os povos colonizados e lutar contra a discriminação, contra o epistemocídio e pela re-

7. Foi um cronista e artista ameríndio de ascendência inca, escreveu e desenhou o livro chamado: Primeira nova crônica e bom governo, que contém 1.180 páginas e 397 gravuras.

8. É um texto escrito em quíchua do início do século XVII que descreve os mitos e crenças das culturas que habitavam a região perto de Lima (atual capital do Peru).

cuperação dos territórios. Um pouco mais para frente, quase no final desse mesmo século, o pensamento decolonial surge com Anibal Quijano (1992) como uma resposta ao colonialismo perpetuado nos nossos povos e como uma maneira de voltar os olhares para os diferentes saberes indígenas e reconhecer a presença e a resistência dos povos colonizados não apenas histórica, mas também cultural e epistemológica.

A escritora Bárbara Carine (2023) nos explica como é possível gerar um ambiente “decolonial” dentro das escolas. Um exemplo disso é a escola afro-brasileira “María Felipa”, fundada pela mesma autora. Baseada nessa experiência, Bárbara apresenta diversas propostas pedagógicas que podem ser utilizadas nesse sentido:

Desse modo, na semana de falar na escola sobre a Páscoa, também incluímos as datas da festa do Toré indígena e a feijoada de Ogum. Do mesmo modo que nos santos juninos associamos essa contação de história as festividades da fogueira do Xangó, bem como a festa Inca do Inti Raymi. Todas as abordagens de natureza religiosa são desenvolvidas de uma perspectiva mitológica e não no entendimento da verdade, pois isso se inseriria numa dinâmica de fé e a escola não é religiosa, ela é laica (Carine, 2023, p.102).

Podemos constatar, então, como, dentro da pedagogia, é possível utilizar a história, a arte, os mitos, os contos, as datas festivas, as comidas, os rituais, as línguas e tantos outros saberes como recursos valiosos na promoção da inclusão e do respeito à diversidade, e ao mesmo tempo como recursos que podem ser associados à Antroposofia por meio da compreensão dos rituais e os símbolos dos povos originários. Assim como a história da colonização e os sincretismos que chegam com ela.

3. Perguntas e respostas

Sou mãe de uma criança que, desde 2022, estuda em uma escola Waldorf na cidade de São Paulo. Desde novembro desse mesmo ano, participo ativamente da Comissão de Diversidade, que foi criada apenas dois meses antes da minha

participação. O trabalho desenvolvido na comissão fomentou uma aproximação mais afetiva e constante ao corpo pedagógico da escola, através de encontros de formação e aprendizagem, abrangendo diferentes temas relacionados com racismo, discriminação, preconceito, marcadores sociais e descolonização.

Motivada com esses encontros e com as diversas trocas com professoras (es) de várias escolas, entre os meses de outubro de 2023 e julho de 2024, realizei diversas entrevistas (formais e informais) com o objetivo de saber o quanto os (as) professores (as) conheciam sobre aspectos relacionados à história, geografia e mitologia de culturas e países vizinhos do Brasil e quanto valorizavam, e até, utilizavam esses conhecimentos dentro das salas de aula. Essas entrevistas não foram centradas em professores e professoras de uma turma ou uma época específica.

E talvez seja necessário esclarecer que, no início, eu não pensei em fazer uma pesquisa formal e, acredito que é aí onde radica a simplicidade da metodologia e, talvez, os percentuais apresentados nas tabelas seguintes sejam evidentes não só pelo que foi explicado anteriormente, mas porque vários pesquisadores e pesquisadoras já vêm identificando essas dificuldades em todo o Brasil. Dificuldades em abrir possibilidades para o ensino decolonial que estejam diretamente relacionadas à lei 10.639/03 e à lei 11.645/08, que já apontam um horizonte importante dentro da prática decolonial, antirracista e diversa.

Para esta pesquisa, no total, foram entrevistados (as) presencialmente 28 professores e professoras e o formulário *on-line* foi preenchido por 41 professores e professoras, o que deu um total de 69 professores (as) entrevistados (as).

Do total de entrevistados, 45 haviam concluído a formação em Pedagogia Waldorf e 24 ainda cursavam, estando 21 deles no último ano de formação.

Os centros de formação dos docentes entrevistados foram: Waldorf de Botucatu e Waldorf Institut Witten-Annen (Alemanha), Waldorf Viver, Embu das Artes, Faculdade Rudolf Steiner, Seminário Waldorf de Brasília, Waldorf Guimaraes Rosa, Sergei Prokovieff, Instituto Impulso de Bauru, Escola Waldorf Moara e Escola Waldorf Jaguariúna.

A seguir, mostram-se os resultados com base em três perguntas de escolha múltipla, que abrange: ter recebido uma quantidade ótima de conteúdo sobre América Latina; ter recebido um pouco, mas não muito; e não ter recebido nada de conteúdo dentro da formação em Pedagogia Waldorf. Outras perguntas abertas também foram incluídas no levantamento de dados.

Pergunta 1: Assinale a alternativa correta sobre o conteúdo sobre América Latina que você recebeu em sua formação para professor (a) Waldorf.

- A: Dentro da formação fiz diversas disciplinas que falavam sobre a América Latina, tanto sobre história e geografia quanto sobre os povos indígenas.
- B: Dentro da formação fiz bem pouco sobre a América Latina, tanto sobre história e geografia quanto sobre os povos indígenas.
- C: Dentro da formação não fizemos nada sobre a América Latina, nem história, nem geografia, nem nada.

Figura 12



Fonte: dados da pesquisa.

Pergunta 2: Assinale a alternativa correta sobre o conteúdo sobre América Latina que você recebeu em sua formação para professor (a) Waldorf.

- A: Na formação aprendi sobre os impérios mais conhecidos: Maya, Asteca e Inca.
- B: Na formação aprendi só sobre Império Inca.
- C: Na formação não fizemos nada sobre os grandes Impérios pré-colombianos.

Figura 13



Fonte: dados da pesquisa.

Pergunta 3: Assinale a alternativa correta sobre o conteúdo sobre América Latina que você recebeu em sua formação para professor(a) Waldorf.

- A: Na formação aprendi muito sobre os povos originários da América Latina desde a Patagônia até os povos mexicas.
- B: Na formação aprendi um pouco sobre os povos originários da América Latina, especialmente Quéchua e Aymaras.
- C: Na formação não aprendi nada sobre os povos originários da América Latina.

Figura 14



Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se observar aqui a evidente reduzida presença e até a ausência completa do conteúdo sobre América Latina dentro da formação Waldorf. Nessas conversas com o corpo docente, as perguntas abertas, incluídas tanto nas entrevistas quanto no formulário, permitiram ampliar e trocar informações sobre os múltiplos motivos desta ausência, e considero importante mencionar, também, que consegui registrar nas entrevistas a reação diante das perguntas, tais como a surpresa do professor e da professora em relação à sua própria ignorância sobre questões que aparentemente são tão básicas, como saber com quais países limita territorialmente o Brasil. Muitas vezes, precisei pedir para não se sentirem mal de não saber e fazer um pequeno trabalho para tirar dessa pessoa a vergonha ou culpa pessoal, antes de fazer uma crítica mais abrangente e socioeducativa da história do Brasil como um todo, das políticas públicas educativas das últimas décadas e não só do centro de formação X ou da universidade Y.

Também foi importante conversar sobre a imensidão de conhecimento que a Antroposofia já possui como ciência e que requer muitos anos de estu-

do infundável e autoeducação sistemática, o que surge como uma dificuldade de ampliação do conhecimento em muitas outras áreas, porém, a maioria dos(as) docentes entrevistados (as) reconhece que, numa perspectiva decolonial, o papel do (a) professor (a) não pode ser desviado apenas para a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf como tais e que precisa ir além das suas próprias fronteiras. Reconhecem, também, a necessidade urgente de promover este olhar decolonial em ações pedagógicas concretas e como parte de algo maior, que é uma luta antirracista, urgente na sociedade violenta em que vivemos todos os dias. Aqui o terceiro passo: o querer.

Dentro das causas da ausência de conteúdo sobre América Latina, explicadas pelos(as) entrevistados (as), deparamo-nos com uma consciência muito clara sobre a eurocentralidade na formação ser um dos motivos principais. Muitas pessoas falaram, também, de como a ciência espiritual antroposófica é fundamentada no momento sociopolítico, nas práticas e na atmosfera da cultura europeia do século passado e, mesmo que Rudolf Steiner tentou universalizar suas teorias, observei professores e professoras refletindo muito sobre essas e tentando repensá-las a partir do conceito de colonialidade, que é, precisamente, a naturalização da cultura europeia como sendo a cultura hegemônica e verdadeira, uma cultura que temos que reproduzir nesses países “não desenvolvidos” para chegar a ser como os países que nos colonizaram.

Outra das causas identificadas pelas pessoas entrevistadas foi a falta de questionamento sobre temas de diversidade, especialmente anos atrás quando muitos temas não eram discutidos, não se pensava num currículo decolonial, muito menos na possibilidade de descurricularizarº o currículo Waldorf, introduzindo conteúdos próprios da grande aquarela do Brasil, da nossa herança africana, dos povos indígenas e com um recorte geográfico onde estaria também presente a diversidade étnica, cultural e linguística dos países da América Latina, sem eliminar nem perder o essencial da Pedagogia Waldorf.

No processo das entrevistas, os (as) professores(as) fizeram algumas crí-

9. O termo (colocado pela pesquisadora, não pelas pessoas entrevistadas) foi extraído do professor Yuri Rodrigues da Cunha, ele utilizou o termo numa palestra do V Congresso Internacional FRS e podemos encontrar o termo explicado no artigo do mesmo autor publicado na *Revista Jataí* vol. 6.

ticas gerais aos currículos das instituições de formação em Pedagogia Waldorf, entre elas identificaram uma falta de aprofundamento em vários temas durante a formação¹⁰, por exemplo em conhecimentos sobre povos indígenas do território brasileiro, quilombolas, povos indígenas de fora do Brasil, geopolítica ou outras formas de política, sobre português e matemática. Entenderam essa realidade como uma falta de valorização e desinteresse generalizado por nossas próprias culturas, e que fica muito evidente dentro da malha curricular dos centros de formação.

A partir deste olhar se poderia começar a ampliar as perspectivas para a formação de professores (as) em que, acima de tudo, exista uma educação intercultural e decolonial, como nos propõe Cristina Velásquez (2024), uma educação que considere todos os contextos multiculturais do Brasil e da América Latina.

Outra pergunta feita às pessoas entrevistadas estava relacionada com aquilo que achariam útil para desenvolver seu trabalho como docente de sala de aula Waldorf, quais conteúdos consideravam importante aprender. As respostas foram de vital importância e, por isso, com a permissão dessas pessoas e respeitando o anonimato, sintetizo e, em alguns casos, reproduzo algumas das respostas que possam ajudar na construção de outros caminhos dentro dos centros de formação, mas também em formações livres, debates abertos, grupos de estudo, ações educativas interculturais dentro das mesmas escolas, aproximação com populações indígenas, imigrantes, refugiados, viagens pedagógicas fora do Brasil ou intercâmbios educacionais de professores e estudantes com outros países da região¹¹.

Algumas das respostas:

- Mitologias e pedagogias indígenas, quilombolas e cultura brasileira;
- História e ciências de todos os povos pré-colombianos;
- Geografia, História, Cultura em geral, línguas nativas e saberes ancestrais dos povos originários da América Latina;
- Aproximação entre as civilizações pré-colombianas e os Impérios grego e romano;

10. Quando menciono a palavra formação, não me refiro especificamente a nenhum centro e não é uma generalização em referência a todos os centros de formação.

11. A palavra região faz referência à América Latina.

- Diversas etnias e troncos linguísticos dos indígenas brasileiros e dos indígenas de outros países da América Latina;
- Visão cosmológica dos povos originários da América;
- Capacitação completa sobre a história africana e da América Latina;
- Formação completa sobre os Impérios Maia, Asteca e Inca;
- História, geografia e cultura da América espanhola;
- Histórias, contos e lendas dos povos de toda América Latina;
- Visão decolonial que ajude a se desvincular dos estereótipos que surgem quando tratamos sobre os povos da América Latina;
- História dos povos originários para conhecer toda a riqueza cultural dos países da América Latina.

Considerações finais

Considero que o momento que vivenciamos atualmente traz, de maneira urgente, a necessidade de refletir sobre o pensamento de Steiner em uma lógica decolonial e antirracista, introduzindo epistemologias não-europeias e abrangentes também a um mundo em constante movimento e transformação, onde diferentes grupos humanos convivem no meio dos fluxos migratórios que carregam ricas culturas e saberes.

A nossa lógica sobre incluir conteúdos sobre a história, geografia, mitologia, astrologia, arte, costumes, tradições, política da América Latina, não significa excluir ou substituir as referências europeias tradicionais ou antroposóficas, mas apresentar a coexistência (real, mitológica e arquetípica) dessas com as referências brasileiras e ancestrais dos povos originários das Américas, África e Ásia, em igualdade de importância.

A história, a geografia, a matemática e todas as disciplinas escolares podem abordar questões e relações entre sociedade, natureza, economia, política e cultura, contribuindo com a quebra dos preconceitos e estereótipos de determinados povos. Rudolf Steiner (2016) afirmou que a geografia contribui para a formação integral do ser humano e seu interesse pelo mundo, desmistificando preconceitos e trazendo respeito e amor ao próximo.

Se entendemos que a Antroposofia está diretamente relacionada com as

terapias alternativas, com os cuidados holísticos e humanistas, com os saberes medicinais fitoterápicos, com as artes manuais, com a cura na natureza, com a alimentação orgânica, com os rituais de semeado e colheita, com o respeito às diferentes fases de desenvolvimento das crianças, com o respeito pelas individualidades, com o cuidado e a preservação do meio ambiente, com estéticas simples e livres, com a vida comunitária, com o cultivo do mundo espiritual e afetivo, só por mencionar alguns, resulta quase incompreensível que esteja distanciada dos povos originários tanto do Brasil quanto do resto da América. Em meu entendimento, a Pedagogia Waldorf poderia utilizar o pensar, o sentir e o querer os saberes indígenas dos nossos povos até muito mais que outras propostas pedagógicas.

A Antroposofia fornece uma concepção prática do mundo, que comprehende a natureza e a essência da vida humana por inteiro; as disciplinas, matérias ou áreas do conhecimento convergem na relação que existe entre o ser humano e a natureza e sendo essa natureza, muitas vezes, a que vai definir os modos de vida, as relações entre os membros de uma comunidade, as formas de alimentação, a organização sociopolítica e a organização econômica. Um exemplo que gostaria de mencionar é a cosmovisão e a vida no mundo andino, onde a humanidade e a natureza se harmonizam e se adaptam para coexistir. Esses povos originários enfrentaram desafios geográficos inimagináveis, desenvolvendo, com isso, uma sociedade onde o conceito de comunidade incluía a natureza e os astros, e sua organização social estava baseada na reciprocidade, dualidade e complementaridade como características da convivência social. Esses conhecimentos não são exclusivos da cosmovisão andina, mas também não são próprios de uma ciência filosófica europeia.

Se considerarmos a ideia de que, na Pedagogia Waldorf, o corpo pedagógico carrega um papel muito importante para o desenvolvimento de seus estudantes (Lanz, 1979), diferente das pedagogias tradicionais, que estão mais focadas na transmissão de conhecimentos, o (a) professor (a) Waldorf tem uma participação ativa no processo de desenvolvimento das crianças, atravessado pelo cuidado e amor pelas individualidades, e grande parte das interações pedagógicas na escola estão dedicadas à criação de um vínculo afetivo duradouro. Nesse sentido, resulta inegável a necessidade de que o perfil do (a) professor (a) se aproxime ao ideal de uma pessoa livre de preconceitos, aberta às diversidades e às múltiplas

identidades e expressões culturais brasileiras e latino-americanas. A formação e a preparação têm um papel muito importante, pois o desconhecimento pode ser a mãe dos preconceitos e os preconceitos podem gerar dificuldades nesse processo afetivo que acaba sendo a coluna vertebral da pedagogia.

A partir daqui, surge o convite a refletir e pensar a escola e a educação como um agente de transformação de uma sociedade que adoece todos os dias com mudanças climatológicas, violências, guerras, desigualdade social e sofrimento psíquico. Para isso, é importante reconhecer que, mesmo com os avanços na legislação brasileira e os documentos governamentais sobre a educação, a sociedade brasileira ainda está atravessada por uma lógica racista e colonial, o que pode ser observado nos materiais didáticos nos quais as temáticas sobre os saberes dos povos originários, afrodescendentes, migrantes e relações étnico-raciais são apresentadas de maneira superficial e continuam reproduzindo estereótipos relacionados a esses povos, o que é mais grave.

O mundo está em constante transformação, assim como o século passado foi marcado por algumas particularidades próprias da sua época, o século XXI é um século marcado pela era climática e a era digital e tecnológica, não podemos fugir disso, este novo cenário exige uma nova cidadania, novas formas de repensar numa educação comunitária, igualitária, diversa e humanista na qual possamos reconhecer e recuperar conhecimentos ancestrais que gerem novos modos de vida, mais circulares e democráticos, que nos ajudem a promover o diálogo e a escapar da polarização, do individualismo e da depredação da natureza.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALVES, Camila. **Época de geografia das américas: uma possibilidade de ensino decolonial sobre a américa latina nas escolas Waldorf**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2024.

AGUILAR, Yasnaya. **Un nosotrxs sin estado**. 8. ed. México: Ediciones OnA, 2023.

AVILÉS, Marcos. Lo bueno, lo malo y lo cholo: postales sobre el racismo desde el Perú (2017-2019). **Nueva Sociedad**, n. 292, mar. 2021. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/lo-bueno-lo-malo-y-lo-cholo/>. Acesso em: 12 set. 2025.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 5. ed. São Paulo: Planeta, 2023.

CUMES, Aura. Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva a las formas de dominio. **Anuario de Hojas de Warmi**, n. 17, 2012. Disponível em: <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291>. Acesso em: 12 set. 2025.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Oprimidos, pero no vencidos**. 4. ed. La Paz: La Mirada Salvaje, 2010.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. Disponível em: <https://www.fewb.org.br/>. Acesso em: 12 set. 2025

JUNG, Carl Gustav; **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

NUÑEZ, Geni. As monoculturas como violação da singularidade. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 56, n. 105, p. 107-120, 2023. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v56n105/0103-5835-jp-56-105-0107.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: etnocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-126. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 set. 2025

RIBEIRO, Aline Lucas. **A Pedagogia Waldorf no Brasil**: buscando caminhos antirracistas à luz da perspectiva decolonial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/3996b052-4cc4-4f0b-b855-59b9315b8864>. Acesso em: 12 set. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Yuri. Um olhar, outros caminhos: o currículo de ciências humanas nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Jataí**, São Paulo, v. 6, 2024. Disponível em: <https://jatai.frs.edu.br/revista/article/view/141>. Acesso em: 12 set. 2025.

ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Ebook. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Curriculo da cidade**: educação antirracista, orientações pedagógicas, povos afro-brasileiros. São Paulo: SME, 2002. Ebook. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afro-brasileiros/>. Acesso em: 12 set. 2025.

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

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicosocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83-94, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZFbbkSv735mbMC5HHCsG3sF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

VELASQUEZ, Cristina. A perspectiva das pedagogias decoloniais para a formação de professores. **Revista Jataí**, São Paulo, v. 6, 2024. Disponível em: <https://jatai.frs.edu.br/revista/article/view/140>. Acesso em: 12 set. 2025.

Fontes das figuras do artigo

Figura 1

Cerâmica grega

<https://haac1.wordpress.com/2017/09/14/ceramicas-e-pinturas-gregas-2/>

Cerâmica Chavín

<https://pt.thpanorama.com/blog/historia/cermica-chavn-caractersticas-principales.html>

Figura 2

Caminho Roma

<https://www.romecabs.com/blog/docs/in-footsteps-of-romans-walk-along-ancient-roads-of-roman-empire/>

Caminho Wari

https://www.worldhistory.org/Wari_Civilization/

Figura 3

Etapas de mumificação Egito

<https://biosalecionario.blogspot.com/2010/04/o-processo-de-mumificacao.html>

Múmias Paracas

<https://ensinarhistoria.com.br/paracas-tesouros-enterrados-no-deserto/>

Figura 4

Múmia Egito

<https://www.davidcastleton.net/unlucky-mummy-curse-british-museum-titanic-amen-ra-egyptian/>

Múmia Chinchorro

<https://patrimonio.cl/archivo-nuestro/momias-chinchorro/>

Figura 5

Agricultura antiga China

<https://www.repuestosfuster.com/blog/la-agricultura-en-la-antigua-china/>

Agricultura Tiahuanacu

[https://noticiasncc.com/cartelera/articulos-o-noticias/02/09/waru-waru-una-tecnica-a-gricola-andina-contra-la-crisis-climatica/](https://noticiasncc.com/cartelera/articulos-o-noticias/02/09/waru-waru-una-tecnica-agricola-andina-contra-la-crisis-climatica/)

Figura 6

Têxtil Mesopotamia

<https://www.farmandgallery.com/product/textiles/medium-textiles/mesopotamia/>

Têxtil peruano

<https://perupaishermoso.wordpress.com/2016/03/08/paracas-maravillas-del-arte-tex-til-peruano/>

Figura 7

Ourivesaria antiga Roma

<https://mykpiedraspoderosas.wordpress.com/2016/02/29/historia-vi-antigua-roma/>

Ourivesaria Cultura Chavín

<https://www.antiguoperu.com/2015/04/el-oro-de-kuntur-wasi-exposicion-en-el.html>

Figura 8

Pirâmide Quéops

<https://ensinarhistoria.com.br/falando-em-piramides/>

Pirâmides Caral

<https://leavingbabylon.wordpress.com/book/being-there/>

Figura 9

Anfiteatro Caral

<https://machupicchuviagensperu.com/passeios-lima/canal-tour-1-dia-inteiro/>

Anfiteatro Grécia

https://www.shutterstock.com/es/search/anfiteatro-griego?dd_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

Figura 10

Centro astronômico Chankillo

<https://hidraulicainca.com/ancash/chankillo-solar-observatory/the-solar-observatory-of-chankillo/>

Centro astronômico Stonehenge

<https://www.bbc.com/portuguese/geral-47945965>

Figura 11

Quipus Império Wari

<https://victor.com.br/blog/o-quipu-e-o-quipucamayoc-o-balanco-e-o-contador-inca>

Escrita Império Maya

<https://www.worldhistory.org/trans/pt/2-655/escrita-maia/>

Figuras 12, 13 e 14

Elaboração própria

ESCRITAS DE CARTA-RESPOSTA SOBRE A POÉTICA DA AULA: DA ORALIDADE EM FAZERES DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE AUTORIA NEGRA PARA ORALITURAS

Wagner Leite Viana*
Janaina Barros Silva Viana**

*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. E-mail: wagnerleiteviana@ufmg.br.

**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. E-mail: jbarrossilvaviana@gmail.com.

RESUMO

Neste artigo nos propomos a refletir sobre o processo da escrita relativa à aula enquanto espaço de indagações, experiências, fazeres, relações, repertórios, sobre a experiência com a produção de arte de autoria negra brasileira contemporânea. Indagamo-nos sobre a palavra como artesanaria do pensamento na urgência em encontrar a forma de uma escrita que possa anunciar ética e esteticamente os eventos do tempo e do espaço da poética da aula, escolhemos o gênero carta como forma de oralitura que retoma, no exercício, o clima de diálogos que se estabelecem em sala de aula, este gênero de escrita é próximo da oralidade como espaço de construção do pensamento crítico, onde a carta continua e dá corpo ao pensamento em construção contínua entre a poética da aula e a poética do pensamento escrito.

Palavras-chave: poética da aula; poética da oralidade; oralitura; crítica de arte; arte contemporânea de autoria negra.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the writing process in the classroom as a space for inquiries, experiences, activities, relationships, and repertoires, and on the experience with the production of contemporary Brazilian Black art. We investigate the word as a craft of thought that urges to find the writing form which can ethically and aesthetically announce the time and space of the poetics of the classroom's events. We chose the genre of letter as a form of oral-literature that recaptures the climate of dialogue established in the classroom. This genre is close to orality as a space for the development of critical thought, since the letter is an extension of the thought itself, and the continuous construction between the poetics of the classroom and the poetics of written thought.

Keywords: art criticism; contemporary art by Black authors; oral literature; poetics of orality; poetics of the classroom.

Primeiros apontamentos sobre o exercício do pensamento na escrita a partir das performatividades das oralidades na aula

Esta escrita é um exercício que fazemos para pensar sobre a própria escrita, não é sobre uma escrita qualquer. É sobre os gestos contidos no interior de uma aula, lugar de visitação de indagações, experiências, fazeres, relações, repertórios. As referências são artistas circunscritos no âmbito da produção de arte de autoria negra brasileira contemporânea entre outros episódios das histórias dos povos africanos no continente e nas diásporas, antes e depois do processo colonial.

Como encontrar as palavras e a forma de uma escrita que possa anunciar eventos do tempo e do espaço da aula, um lugar de cumplicidade e intimidade comunitária de aprendizagem?

Como pessoas em contexto de diáspora africana, somos desafiadas, por esta condição, a procurar as palavras que melhor possam encarnar os movimentos e as ações da experiência do mundo que originaram a significação e retornam ao mundo como um tipo de pensamento mais que avizinhado, mais que convidente com a experiência, um irmão identicamente gêmeo, sendo com a experiência, o pensamento também uma outra experiência. Um pouco como germinar palavras no fazer poético-político de Nego Bispo¹ ou relacionar-se com palavras grávidas de mundo no fazer poético-pedagógico de Paulo Freire².

Para isso, necessitamos pensar a escrita e seus instrumentos e o trabalho ao qual se destina.

Na língua de Cafundó³, uma comunidade quilombola, que por meio de palavras das línguas, kikongo, quimbundo, umbundo e yoruba, constrói uma comunicação própria em contraponto à língua portuguesa e seu peso colonial, a palavra para o instrumento da escrita, caneta, lápis... é tenhora da mucanda, traduzindo de modo literal seria: enxada da escrita. Esta imagem comporta uma ideia

1. O conceito de palavras germinantes é abordado por Nego Bispo no livro *A terra dá, a terra quer*, publicado em 2023.

2. Ver a respeito deste conceito a obra *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam (1982) do educador e filósofo Paulo Freire.

3. Sérgio Dávila. Terra Preta. *Revista da Folha*, nº 24.147, número 75. 14 de maio de 1995.

do exercício do pensamento como trabalho, como ação produtiva e geradora.

Na época em que nos encontramos, na qual se vive uma guerra pelas denominações, sobre o controle de narrativas a respeito da história colonial e as consequências no presente sobre comunidades negras e indígenas no Brasil, revisitando termos como colonial, anticolonial, pós-colonial, descolonial, decolonial, contracolonial, palavras que carregam em seus sentidos condições concretas, ações reais desenroladas em tempos e territórios, muitas destas palavras encarnantes da ação de luta de pessoas e comunidades, no presente momento correm o risco do esvaziamento do significado, quando são deslocadas das lutas que elas significaram e significam, pelo uso corrente e urgência de práticas antirracistas na sociedade brasileira como um todo.

Por isso nos preocupamos em encontrar quais as palavras e formas de testemunhas para conversarmos sobre os gestos encarnados nas palavras circulantes numa aula em relação à arte e educação para as relações étnico-raciais, sobre tudo próximos à artesania da aula, tentando nos preservar de qualquer esvaziamento, encontrando na poética da aula a artesania do pensamento. Povos africanos do Kemet (antigo Egito) circunscreviam filosofia, sabedoria e ciência por meio da palavra: *Rekhet*⁴. Em relação à prática do pensamento, este termo se refere à ideia da palavra bem-feita, bem esculpida e cuidadosamente talhada. O filósofo Ptah-hotep, recomendando a necessidade da humildade, alerta-nos que os limites da arte não podem ser alcançados e a destreza de nenhum artista é perfeita. A tarefa requer uma conduta que alcance a totalidade que o exercício do pensamento realiza, pensar não está separado da produção de beleza e da ação ética, sendo a bela palavra, boa palavra e verdadeira. Na língua yoruba, povo que exerce forte influência africana na cultura brasileira, a palavra falada carrega e desencadeia axé, que é força vital, é a palavra como *ofô*⁵, prática ritual, encantamento, na reza, na oração, diferente da palavra como *ifôfô*, léxico yorubano que entrou para o português brasileiro como a ideia de má palavra: fofoca.

Neste texto, o desejo de avizinhar-se da poética da aula nos conduz para

4. NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amenemope. *Ensaios Filosóficos*, v. 08, 2013.

5. BENISTE, José. *Dicionário Yorubá-Português*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2011.

dentro de um lugar onde a percepção sensível dos gestos encarnantes da palavra como artesania do pensamento solicita urgência em encontrar palavras e formas de escritas que possam anunciar, ética e esteticamente, os eventos do tempo e do espaço da poética da aula, palavras germinadas no lugar de cumplicidade, intimidade e convivência comunitária de aprendizagem.

O lugar da poética da aula na disciplina “Artes visuais, culturas africanas afro-brasileiras e indígenas”

A disciplina de graduação “Artes Visuais, culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas” é oferecida pelo Departamento de Artes Plásticas da Escola de Belas Artes da UFMG, desde o ano de 2022. Ela acontece na modalidade obrigatória para o curso de licenciatura em Artes Visuais e optativa para demais estudantes de bacharelado, bem como é ofertada como formação livre para qualquer estudante que esteja matriculado em qualquer outra graduação da UFMG.

Em determinado momento do curso, apresenta-se aos estudantes uma pesquisa a ser feita no arquivo digital *Epistemologias Comunitárias*:

O arquivo digital compreende uma série de entrevistas em vídeo com artistas de diferentes gerações, formações artísticas e atuações profissionais diversas. São artistas que residem, residiram ou circularam pela cena artística belorizontina. Nesse contexto, o conceito de retrato torna-se importante para refletir acerca de um território performativo onde em cada página apresenta-se uma autoria destacando o seu percurso de formação artística, quais questões que instigam a sua pesquisa artística, as referências poéticas que sistematizam e formalizam a sua poética. Na página de cada artista há a transcrição parcial da entrevista como uma espécie de preâmbulo para os seguintes Territórios Performativos:

a-) O lugar da poética (Os registros realizados durante a entrevista de espaços de produção, obras, performances, ou mesmo imagens cedidas pelos artistas).

b-) O lugar da autoria (os registros audiovisuais das entrevistas encontram-se numa versão síntese (Retrato 1) e expandida (Retrato 2) a despeito do debate sobre epistemologias em arte contemporânea).

c-) Outros Territórios (direcionamento para sites pessoais, canais de vídeo, sites de galeria onde o artista é representado, sites acadêmicos com produção de teses, dissertações, artigos).

O arquivo digital *Epistemologias Comunitárias* evidencia diversas performatividades do saber, implicando na produção de epistemologias em processos repertoriados e arquivais presentes na arte contemporânea. Metodologicamente, estes mapeamentos ocorreram a partir de diferentes formas de registros documentais. Assim como, o contexto de produção onde os processos de aprendizagens e suas redes de interação se cruzam na educação de artistas, as referências visuais e conceituais, o ato experimental em si e os percursos epistemológicos que o antecede e o formalizam.⁶

O arquivo é apresentado aos estudantes junto com a atribuição de uma tarefa:

TAREFA

Acesse o arquivo digital no seguinte endereço:
< <https://eba.ufmg.br/epistemologiascomunitarias/> >

Para uma melhor compreensão da totalidade do projeto
veja o vídeo síntese: <<https://youtu.be/Pjgq2mSIQN4>>

Cada aba do site corresponde ao arquivo de um artista.

Escolha um para aprofundar a pesquisa. Veja os vídeos, as imagens... leia os materiais.

Então produza um relatório por meio de uma carta, escreva para o artista contando de sua incursão pelo arquivo.

Sugestão de questões que você pode considerar para pensar os temas que comporão sua escrita: (são apenas sugestões imagino que você possa elaborar outras)

Como o artista se apresenta por meio de sua entrevista?
Tanto nos termos quais se define, quando comprehende a própria definição de ser artista?

Como o artista considera os processos de aprendizagens que se cruzam na sua educação e formação artística?

Quais questões o instigam a produzir a sua pesquisa poética?

6. O material aqui citado é parte do material didático utilizado em aula e entregue aos estudantes como um roteiro de acesso ao arquivo digital *Epistemologias Comunitárias*.

Quais referências poéticas que dinamizam o seu processo de trabalho? Tanto a poética de outros artistas, artesãos, produtores de imagens. Também expandindo a noção de poética para sua presença em diferentes saberes em diálogos, com as ciências, a história, sociologia, antropologia, educação e saberes de culturas tradicionais.⁷

A escolha pela escrita de uma carta é uma forma de recuperar na escrita o sentimento de intimidade entre estudantes e artistas pesquisados, retomar, no exercício, o clima de diálogos que se estabelecem em sala de aula, tendo por mediação a obra destes e de outros artistas. Escrever uma carta aqui é uma forma de oralitura, pois a escrita da carta é germinada na oralidade; no desejo continuado de uma conversa, ao irmos narrando e contando algo, vamos rememorando a proximidade com um interlocutor, sendo escrita neste tempo e espaço onde o acontecimento é a relação entre pessoas próximas que estão geograficamente distantes, vai-se superando a ausência conforme a narração se refere a um universo íntimo e comum.

O ato de escrever traduz uma forma de síntese afetiva sobre muitas temporalidades e modos de contar histórias narradas sobre uma folha de papel. No tempo de nossos avós e pais, líamos as cartas que eram enviadas por parentes e amigos, era uma leitura partilhada por toda a família, bem como a escrita da resposta também costumava ser feita com a participação de todos e aquele que redigia a carta era um transcritor e tradutor dos sentimentos e ideias que se queriam comunicar. Geralmente, o cabeçalho indicava o lugar e a data da escrita do remetente, o autor da carta. A partir daí, iniciava o parágrafo introdutório com palavras de afeto à pessoa destinatária, com formas de tratamento como cara(o), prezada(o), estimada(o), querida(o), de acordo com o nível de intimidade entre as pessoas comunicantes. E costumava continuar com votos de bem-querer, manifestando o desejo de encontrar aquela pessoa e todos que a rodeiam com saúde e em receber tão logo boas notícias neste compasso de espera. Sobretudo, a expectativa da escrita era a possibilidade do reencontro num breve tempo e mitigar um pouco a saudade daquele ente querido.

7. Idem.

Entre os anos 1980 e 1990, era algo comum, quando outros familiares moravam em outros estados ou cidades mais distantes e não possuíam telefone fixo em casa, utilizar como contato recorrente o envio de cartas pelo correio, ou cartas ao portador, quando um parente ou conhecido levava e trazia um conjunto de cartas entregue em mãos. Esse costume continuou mesmo com o uso de telefones públicos que utilizavam fichas e depois cartão, ou, ainda, posteriormente, no início dos aparelhos celulares móveis.

Escrever uma carta e deslocar-se para a postagem no correio era o vínculo afetivo constante com quem não estava tão próximo, muito comum entre famílias negro-indígenas e quilombolas, como as nossas, na experiência de migração entre estados, como Pernambuco, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

Podemos considerar a presença da escrita em comunidades tradicionais afro-indígenas, quilombolas, mesmo que seja a oralidade a principal forma de manifestação do saber. A forma habitual da escrita de cartas continua e compõe com a oralidade sendo reconhecida em sua forma expressiva como oralitura. A prática deste tipo de escrita, comum e presente em comunidades diáspóricas africanas no Brasil, tem correspondência com a experiência da escrita de cartas em contexto nigeriano. Usualmente segue uma lógica humanista yorubá-africana, que diferentemente de encerrar a carta com expressões como: “sem mais para o momento”, “nada mais a acrescentar para o momento” e outras formas que concluem a comunicação, para povos africanos no Brasil e na diáspora, a escrita de uma carta costuma desvelar uma intimidade e desejo de continuidade ao trazer, em suas últimas linhas, dizeres sobre a impossibilidade de caber na escrita tudo que se gostaria de compartilhar, anunciando o anseio do reencontro para que muitos outros assuntos ainda possam ser ditos. Neste sentido, o tempo e o espaço da escrita são também a expressão do ensejo de que o diálogo possa não ser interrompido e perpetuado no lugar do encontro. O termo em língua yoruba, convencionalmente utilizado na despedida, é: *òrò ò mi kò lopin sí ṡe*, em livre tradução para o português: *não é possível esgotar completamente nossa conversa*. Compreende-se aqui o lugar da partilha e do desejo sincero da continuidade do encontro.

Sobre a confluência na possibilidade dos diálogos, a professora e escritora

estadunidense bell hooks, no livro *Ensinando o pensamento crítico* (2020), comprehende que o processo de construção de comunidade dá-se pelo ato de contar histórias e estabelecer uma forma empática e horizontal de relação numa sala de aula, sendo a oralidade um espaço de construção do pensamento crítico, em que propomos a escritura de cartas como uma forma de oralitura que continua e dá corpo ao pensamento em construção contínua entre a poética da aula e a poética do pensamento escrito. O gesto de escrita, como lugar de partilha, aproximado do gesto criativo do fazer artístico e da poética da sala de aula. Neste sentido, “o ofício do artista opera com ferramentas próprias das técnicas que elege, mas, sobretudo, a produção artística é ferramenta de reflexão coletiva”⁸. Então, pode-se refletir sobre o campo da arte como um processo coletivo de diferentes camadas de escritas críticas constituídas num campo vasto e repertoriado de imagens, são lugares de encontro e aprendizagens que ativam memórias pessoais e coletivas.

Sobre o desvelar-se de um diálogo na forma horizontal, a questão que também se apresenta é como constituir uma escrita poética com caráter de crítica de arte. Assim como na fórmula final das cartas na escrita afro yorubana, ou afro quilombola em comunidades tradicionais no Brasil, que insistem na impossibilidade de esgotar a conversa ou no desejo de continuá-la. Apostamos na oralitura das cartas, uma escrita poético-reflexiva como tradução análoga da compreensão sobre a produção de pensamento e saber sobre Arte, desvelando a complexidade dos olhares que se intercomunicam entre professor, estudante, artista, a obra do artista e a recepção crítica, nos processos de escrita sobre arte e sobre o encontro da aula confluindo como poética.

Voltamos, novamente, à imagem da carta na qual o gesto de escrita também revela fricções e leituras da mesma forma como nas narrativas pessoais há um atravessamento de narrativas históricas mais amplas, coletivas, um cruzamento entre micro e macro narrativas. No texto intitulado “A Barca”, presente no livro *Poética da Relação* (2011), do poeta, teatrólogo, romancista e filósofo martiniano Édouard Glissant, a poética da relação nasce dentro das dinâmicas do abismo vivenciadas na experiência colonial: o primeiro está na vivência do “terror inaugural, quando mergulhas no ventre da barca”. O segundo abismo encontra-

8. Citação de trecho da terceira carta-resposta transcrita adiante neste texto.

-se no próprio “abismo do mar”. Por fim, o terceiro abismo projeta-se em “tudo o que foi abandonado, e que, para muitas gerações, só será encontrado nas savanas azuis da memória ou do imaginário” (Glissant, 2011, p.1). Simetricamente, a arte também opera em seu gesto numa série de performatividades de saberes constituídas como tecnologia social e de convivência em que a “Relação não é feita de estranheza, mas de conhecimento partilhado” (Glissant, 2011, p.2).⁹ Ainda, para bell hooks (2020), as histórias representam “mais verdade” que fatos, porque histórias são multidimensionais. A noção de Verdade direciona-nos para a complexidade de tessituras de leituras.

Verdades como justiça e integridade são muito complexas para serem expressas em leis, estatísticas ou fatos. Fatos precisam ser contextualizados com “quando”, “quem” e “onde”, para se tornarem Verdades. Uma história incorpora “quando” e “quem” – longos minutos ou gerações, e a narração de um evento ou uma série de eventos com personagens, ação e consequências. Ela acontece em um lugar ou em lugares que nos dão um “onde” (hooks, 2020, p.90).

Após esta breve apresentação de quem, quando e onde, gostaríamos de mostrar algumas cartas redigidas como resposta algum tempo atrás, são três cartas-resposta encaminhadas aos estudantes que cursaram a disciplina “Artes Visuais, culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas” no primeiro semestre de 2023 e primeiro e segundo semestres de 2024. Após os estudantes escreverem suas cartas e entregá-las ao professor, podendo ou não enviá-las aos artistas, o docente respondeu a toda turma numa escrita que se propõe a ser uma avaliação do curso feita por ele para a turma.

1ª CARTA

Belo Horizonte, 20 de julho de 2023.

9. Disponível em:

<http://artafrica.letras.ulisboa.pt/uploads/docs/2016/04/11/570bc0a278725.pdf>.

Acesso em: 12/06/2025. O texto “A barca aberta” do autor encontra-se na íntegra no livro Poética da Relação. Rio de Janeiro: Sextante Editora, 2011.

Escrevo estas palavras com desejo que encontrem todos bem e com saúde. Elas são resultado da reverberação de nossos encontros neste primeiro semestre do ano.

Elas são uma forma de materializar o que tenho pensado com poética da aula. Uma forma de arte que flui pela oralidade cujas imagens são construídas no encontro e fluem para além dele. Obrigado pela partilha sigo com as imagens dentro de mim me alimentando o desejo de novos encontros.

Pensei muito na partilha da S¹⁰, sobre este lugar de desconforto e incômodo gerado pela performance de Priscila Rezende¹¹, sobre a leitura da literalidade com que denuncia violências. Gosto da forma como desconfia desta leitura, pois ao reconhecer qualquer forma de literalidade implica no reconhecimento de que corpos negros são tratados assim no mundo real!? Penso em como estas questões se ampliam nas indagações de J. sobre o lugar da presença na arte da performance.

A relação entre artista e público estabelece um lugar de leitura. Por sua vez, o registro funda um outro campo. Como uma possível leitura de literalidades transita por estes campos?

A poética da aula, para mim, apresenta um pouco destes problemas.

Para mim, B., a aula é performance, onde os saberes circulam para além

10. Todos os interlocutores das cartas-respostas estão sinalizados apenas com as iniciais dos nomes nas transcrições das cartas.

11. Eu nasci em 85, aqui, em Belo Horizonte mesmo. Falar de formação acadêmica...Sou formada em Artes Plásticas pela Escola Guignard. Formei em 2011. Comecei em 2008. Quando fui fazer performance, eu já estava pensando, assim, em questionamentos e incômodos. Sabe? Coisas que me incomodavam, que eu queria colocar no trabalho e que tinha uma relação mais com meu corpo e com minha vivência. E, esse impacto que a presença do nosso corpo tem para as outras pessoas... Diante desse espaço de convivência que a gente tem de relação com o outro. Os lugares que a gente vive e como uma simples escolha de como me apresentar para as pessoas era uma coisa tão impactante! Quando eu fiz Bombril, foi o primeiro trabalho que eu fiz pensando nisso. Era realmente colocando esse questionamento racial no trabalho. Assim que eu fui aprofundando... E, aí, isso acabou se tornando essencial para o trabalho. Porque, na verdade, uma coisa foi alimentando a outra: as minhas várias descobertas em relação à negritude e o que isso significava. O que significa ser negra e ser mulher. (Transcrição parcial da entrevista realizada pela artista e pesquisadora Janaina Barros Silva Viana com a artista Priscila Rezende no Centro Cultural da UFMG em Belo Horizonte para o arquivo digital Epistemologias Comunitárias em 2019).

das referências, que tem seu lugar nos arquivos, são os repertórios que se apresentam na forma como nos sentamos juntos, como falamos e ouvimos, como construímos os encontros. Nesta poética da aula, entendo o sentido de maestria como este semear encontros. Dito isto, todos somos estudantes (prefiro estudante a aluno, pois é originária do verbo estudar, o que denota de uma ação, de um gesto ativo que chama nossa responsabilidade sobre aprender).

Não desconfio das referências, L., mas gosto de pensar como você sugere: “conversar com o artista como quem toma café”.

Ou, ainda, pensando em Jorge dos Anjos¹², conversar com o trabalho de arte como num passeio. Gosto demais da obra Portal da memória, que se encontra na Praça de Iemanjá, na Lagoa da Pampulha (BH).

São muitas camadas a se pensar nesta comunicação. Gostei que I. recupera um aspecto formal da carta ao iniciar indicando um remetente e um destinatário. Quantas camadas de imagens existem entre estas instâncias de comunicação?

Assim como, para Eustáquio Neves¹³: “Meu trabalho me leva”.

12. Eu nasci em Ouro Preto, Minas Gerais, em 30 de abril de 1957... É difícil falar da formação de uma maneira simplificada, porque eu comecei com seis anos de idade. Eu já gostava muito de desenhar. E, meu pai me incentivava dando material, comprando material para desenho: lápis de cor, papel... Essas coisas para um menino de seis anos. Aos sete anos, eu entrei no primeiro ano primário... Então, eu já fui para a escola, no primeiro ano, já com esse gosto assim. Eu queria muito! Eu queria muito! E, eu me lembro muito bem como se fosse ontem... Eu, nessa época, já sabia que queria ser pintor. Assim, era claro para mim que eu queria ser pintor! (Transcrição parcial da entrevista com o artista visual Jorge dos Anjos realizada pela artista e pesquisadora Janaina Barros Silva Viana no ateliê do artista em Belo Horizonte (MG) para o arquivo digital Epistemologias Comunitárias em 2019).

13. Eu nasci em Juatuba, interior de Minas Gerais, em 1955. Dez de fevereiro. Eu sou o filho mais velho de uma família de cinco irmãos... (Tive) uma criação matriarcal. Eu sempre lidei com todas as questões que eu costumava abordar de forma bastante orgânica. Assim, desde criança, eu era aquele menino que construía o próprio brinquedo. Eu sempre gostei dessa coisa do fazer. Enquanto eu me descobri artista... Assim, quando me interessou as Artes, eu estava um pouco maduro para entender alguma coisa. A minha primeira incursão foi pela música. Eu queria ser músico. Eu queria muito ser músico, mas... Até que eu descobri que eu não tinha disciplina nenhuma para ser músico. Era só mesmo muita vontade. A fotografia veio de uma forma bem libertadora, porque eu senti que eu tinha uma liberdade muito grande de me mover ali dentro das imagens. Uma coisa que me interessa muito são esses trânsitos entre mídias. (Transcrição parcial da entrevista realizada com o fotógrafo Eustáquio Neves pela artista e pesquisadora Janaina Barros Silva Viana no ateliê do artista em Diamantina (MG) para o arquivo digital Epistemologias Comunitárias em 2019.)

Vejo a poética da aula com esta aproximação. Um pouco como a fotomontagem que acumula nas camadas de imagens complexidades e experiências. Um pouco como uma curadoria, N.. Bem lembrado a sua recomendação para a exposição do artista Walter Firmo no CCBB (BH) do “Verbo do silêncio, a síntese do grito”. Penso no trabalho deste artista como ativa memórias, cria um espaço comum de reconhecimento, despertando empatias.

Por ora, silencio minhas palavras para que as imagens produzam os seus gritos.

Desejo um bom descanso e um grande abraço!

Wagner Leite Viana

2ª CARTA

Belo Horizonte, 1 de setembro de 2024.

Boa tarde, gente!

Espero que estas palavras encontrem todos bem, com saúde e com entusiasmo. Enquanto escrevo me recordo que amanhã será segunda-feira e, logo terça-feira, dia que costumávamos nos encontrar. Talvez, eu esteja vibrando o ritmo destes encontros, vibrando nas poéticas favorecidas por estarmos juntos. Isso porque vivo uma poética da aula e cada fim de ciclo procuro visualizar as imagens geradas, mesmo que muitas me escapem, fugidias, arte efêmera.

As leituras de suas cartas provocaram em mim o ressurgir ou a vida destas imagens da poética da aula. Fiquei pensando em como o G. que se surpreendeu com a obra de Eustáquio Neves, em relação ao tratamento das imagens, as técnicas de manipulação, as camadas, as texturas. Que L. nomeia como marcas de impressão e vê nestas marcas um comentário sobre estruturas de opressão histórica. Se por um lado, o fotógrafo e o fotografado nos sugere se tratar de relações entre pessoas, entre vidas. Por outro lado, a fotografia, um objeto cheio de marcas. Sejam elas do tempo. Sejam elas intenção do artista. Sejam o tempo e suas camadas construídas por transformações ela é também uma mensagem que encontramos. Como “Cartas ao mar”.

Gosto de pensar a poética da aula assim também. Como jogar algo no

mundo e torcer para que alguém encontre. Muitas vezes, E., encontramos uma linguagem como um código antigo, visto o estranhamento com o Portal da memória do Jorge dos Anjos, algo a ser decifrado, e a arte parece, às vezes, a expressão comunicativa de um grupo de iniciados, um código secreto. Por outro lado, é reanimador perceber que o que já estava lá, antes mesmo de ser notado, é vivido como a descoberta de algo novo. Por isso, V., eu penso que de um modo a arte provoca estranhamento do jeito que você trouxe sua leitura sobre o Museu do Oro, sobre “cuerpos ameríndios”. Mas, a arte atravessa o estranhamento, passa também pelo comum, outras vezes, é o inverso, também, atravessa o comum e passa pelo estranho. Gosto de pensar, D., que este movimento propicia o reaprender a aprender. Acho que isso nos define como seres viventes, de modo que toda aprendizagem é um tipo de criação e toda criação pede uma aprendizagem pede de quem a encontra. De alguma forma, A. L., nosso corpo é criação. Em certa medida, a artista Priscila Rezende nos provoca a pensar esta natureza criativa de um corpo negro em luta, o corpo negro performando, a própria autenticidade, direito, voz! O corpo e a vivência como instrumento de trabalho, de criação. Seria esta, a experiência do corpo negro, M., que no diálogo com a obra de Renata Felinto¹⁴ você sinaliza que a vivência de artistas negros e seus trabalhos têm uma tendên-

14. Eu sou Renata Aparecida Felinto dos Santos. E, assumi como nome artístico Renata Felinto. Sou natural de São Paulo. Capital. Hoje eu moro no Ceará, na cidade do Crato, que é próximo a Juazeiro do Norte. Moro lá com os meus dois filhos: a Benedita e o Francisco. Sou professora na Universidade Regional do Cariri na área de Teoria da Arte. Porque, apesar de eu ser formada a partir de cânones que são acadêmicos, eu não queria dar continuidade a essa tradição excludente. Queria fazer uma pintura que partisse do que eu quero fazer. E, essa decisão surgiu a partir da observação, por exemplo, de trabalhos de arte que não são trabalhos que a gente vê em uma galeria. Então, eu tenho um livro chamado The Upset que é um livro só sobre grafite, desenho digital, desenho em aquarela. Mas, que são desenhos muito distantes do que a gente vê em uma galeria. E, isso me influenciou muito pra voltar a pintar do jeito que eu queria. Experimentar, inclusive, novos materiais sobre a pintura, como fita autoadesiva, lantejoula, bid, que são pequenos objetos brilhantes, fita de cetim. Enfim... Eu fui explorando mais materiais a partir desse rompimento com a tradição. Além de eu ser uma mulher negra... Eu sou uma mulher negra que eu sou mãe. Eu sou mãe sozinha de duas crianças. Eu tenho um interesse pela academia que é muito grande em relação a pensar essas transformações sociais a partir da educação, da produção de texto, de pensar uma oficina e de pensar um artigo. (Transcrição parcial da entrevista realizada pela artista e pesquisadora Janaina Barros Silva Viana com a artista visual, pesquisadora e professora Renata Felinto em São Paulo para o arquivo digital Epistemologias Comunitárias em 2019).

cia a unicidade diversa?

Talvez, E., seus questionamentos sobre a obra de Paulo Nazareth¹⁵: como distinguir meu ser de meu trabalho? O artista como firma? E a precarização do trabalho? Você também diz deste desejo de trazer para o mundo do trabalho a mesma tranquilidade com que se desenha na infância: arte como refúgio. Mas, também, a S. nos recorda de um trabalho estranhamente belo, no qual Priscila Rezende aparece num espaço com fitas vermelhas esticadas e presas em seu corpo, gerando inquietações, incômodos e dúvidas. Eu vi o registro desta performance no Museu da Pampulha. Este prédio histórico do arquiteto Oscar Niemeyer onde as fitas pendiam do corpo e estavam presas às colunas da arquitetura. A artista no seu gesto de performar, o seu corpo, ia se desprendendo do prédio, e seguia arrastando as fitas, linhas ou rastros vermelhos.

Pensando Priscila Rezende e Lídia Lisbôa¹⁶ G., dá para separar o artista da

15. Sou o Paulo. Me chamo Paulo Nazareth. Esse Nazareth é pela mãe da minha mãe. Nazareth Cassiano de Jesus. Então, Nazareth é um nome e não um sobrenome. Nazareth Cassiano de Jesus. Nascida lá no Vale do Rio Doce, de origem Borum. Eu carrego esse nome porque ela foi enviada para o Manicômio de Barbacena no final de 1944 pra 45. Logo que a minha mãe tinha nascido. Entre os 4 e 8 meses de idade da minha mãe. E, minha mãe nunca viu ela depois disso. E, aí, depois, eu vou aprendendo cada vez... Buscando sobre essa história... Ser Nazareth é ser meu trabalho. Esse me tornar. Então quando eu passo a me nomear Paulo Nazareth isso também é meu trabalho. Eu passo a carregar esse ancestral. Minha avó passa a ser essa espécie de carranca, né? Essa proteção. Esse Egum que anda comigo e que me protege. Eu de batismo sou Paulo Sérgio da Silva e continuo sendo Paulo Sérgio da Silva. Isso é importante também! Essa relação desses dois nomes. Porque um é o nome. O artista. O outro acaba sendo a pessoa. E, elas convivem no mesmo corpo, mas se apresentam de formas diferentes. Então, é muito importante continuar sendo Paulo Sérgio da Silva, porque Paulo Sérgio da Silva é a pessoa. É o ser comum. É o não-artista. Isso permite eu viver outras situações que o Paulo Nazareth não vive. A questão do documento. Cruzar uma fronteira. Chegar em uma instituição que talvez seja aberta para o Paulo Nazareth, mas esse mesmo lugar é fechado para o Paulo Sérgio da Silva. Então, esse também é o trabalho! (Transcrição parcial da entrevista realizada pela artista e pesquisadora Janaina Barros Silva Viana com o artista visual na Exposição Faça Cega no Museu de Arte da Pampulha para o arquivo digital Epistemologias Comunitárias em 2019.)

16. Meu nome é Lídia Lisbôa. Eu sou artista plástica desde que eu me entendo por gente. Porque, hoje, fala artista visual. Mas, eu me considero artista plástica. Eu vou e volto. Eu ando para frente e ando para trás. Sabe assim? Eu dou um passo para frente e dou um passo para trás. Eu acho que tem muito a ver com as histórias das mulheres. Porque, no final, eu acho que eu fui cercada de mulheres. Eu já falei que o meu primeiro trabalho que fiz eu tinha 6 anos de idade? E, foi na cama do meu tio Paizinho? Que foi com feijão guandu, folhas... Eu botei uma florzinha amarela no meio! E, aí, meu tio falou para minha mãe: – Maria, cuide da Lídia porque

obra? Dá para separar o artista da sociedade e da história? Como fitas vermelhas dentro de um museu podem provocar tantas inquietações?

Esta materialidade do tecido é o campo de exploração de Sonia Gomes.¹⁷ E, a C. nos provoca a pensar numa ideia do têxtil como algo ligado ao feminino, às avós. A delicadeza da produção têxtil em uma, pode ser encontrada em outra. A potência em recriar histórias materializadas em peças que são objetos de arte. O têxtil como arte é fascinante, não é I.? Não é inquietante, E., a maneira como retalhos, rendas, fios e outros objetos são combinados por esta artista em formas orgânicas e abstratas explorando a relação entre corpo e espaço? Ou, ainda, A., como do entrelace entre as próprias vivências e memórias colocam em diálogo o pessoal e o coletivo, suscitando questões sociais e culturais mais amplas? Difícil não pensar de novo em Lídia Lisbôa, G., o ateliê como extensão do corpo, o ateliê como entrelace com o mundo! Mesmo que o mundo, L., às vezes, figure como uma linha que aperta a garganta. Que escrita forte, L.! Eu aqui com minhas limitações, fiquei pensando se você é mesmo da Educação física? Ou, talvez, a poética do corpo atravesse muitos campos do saber.

ela não faz parte desse mundo! Essa menina é diferente... Essa menina é esquisita! Aí, depois que meu tio Paizinho foi na minha casa que eu morava na Rua Arruda Alvim (São Paulo), ele entrou e falou: – Agora eu sei quem era aquela menina! Aquela menina era artista! Eu era ignorante e não sabia... (Transcrição parcial da entrevista realizada pela artista e pesquisadora Janaina Barros Silva Viana na casa/ateliê da artista em São Paulo (SP) para o arquivo digital Epistemologias Comunitárias em 2019).

17. Eu acho que eu sempre produzi... Eu morava no interior. Eu fiz Direito no interior... Mas, esse negócio de ser artista... Eu nunca pensei! Principalmente, porque, eu não sabia desenhar da maneira clássica que se desenha. E, naquela época, ir para uma escola de arte era impossível. Jamais me manteria dentro de uma escola de arte, que era só pra gente que tinha um poder aquisitivo maior. Então, fiquei no Direito... Foi mais como um trampolim, mesmo, pra eu sair do interior. Porque eu queria vir pra capital. Então, eu falo com você que eu sempre fiz... Eu colocava tudo em mim... Eu nunca gostei de roupa em vitrine. Eu gostava sempre de garimpar. Nunca gostei da coisa assim muito pronta! Então, eu gostava de garimpar e costurar. Eu nunca... Até tive oportunidade de aprender, mas não tive paciência! Ficava aquela coisa muito certinha. E, eu desconstruía minhas roupas, era na mão mesmo! Então é um processo intuitivo, mas muito pensado também. Porque, às vezes, até penso em alguma coisa pra fazer, alguma forma, um desenho, assim... E, no fazer vai tomando outra direção. Então eu sempre falo: – Eu tenho que escutar o material... (Transcrição parcial da entrevista realizada pela artista e pesquisadora Janaina Barros Silva Viana no ateliê da artista Sonia Gomes em São Paulo para o arquivo digital Epistemologias Comunitárias em 2019).

Por exemplo, M., o que a cidade, o subconsciente e a arte urbana têm em relação? Porque memória e a cidade são também objeto de estudo da história, da arqueologia, do urbanismo etc. As histórias de corpos pretos na cidade podem bem delinear as estruturas de violência racial historicizadas. Talvez a intimidade destes corpos seja violada em detrimento da vida pública, como a intimidade e sacralidade de corpos pretos enterrados entre a Rua da Bahia e a Rua Guajajaras, num antigo cemitério que foi “apagado” na passagem da antiga cidade de Curral del Rey para Belo Horizonte. Esta imagem pode nos oferecer uma leitura sobre qual projeto é este de cidade? Parafraseando G. ao comentar sobre a produção de Lidia Lisbôa. “A foto consegue expressar melhor que a fala”.

Fico pensando, A. C., se um pouco deste desejo seu de migrar os estudos não seja provocado pela força que as imagens provocam, as várias falas que suscitam e albergam uma mesma imagem. E, até mesmo a história vai estar ali, entre outros saberes.

Me despeço com estas imagens que L. nos trouxe ao comentar sobre a obra de Lidia Lisbôa: “cupinzeiros que devoram cobras mortas! Crochês que decoram uma casa viva!”

Um grande abraço!

Wagner Leite Viana

3ª CARTA

Belo Horizonte, 12 de fevereiro de 2025.

Oi, gente! Eu estou ainda aqui reverberando as imagens que vocês trouxeram nas cartas. Quantas riquezas! Quanta alegria ouvir esta conversa com os artistas. Poderia dizer muitas coisas e até mesmo escrever uma carta para cada um de vocês. Espero que a gente possa se reencontrar e quem sabe bater um bom papo sobre tantas singularidades trazidas nas escritas.

Por ora, vou me reservar em comentar alguns detalhes e aproveitar para tecer um pouco mais o pensamento sobre a ideia da poética da aula. Não quero reduzir com minhas escolhas e recortes feitos o que significou para vocês co-

nhecerem um pouco mais sobre estes artistas, nem mesmo limitar que tal artista seja isto ou aquilo. E, até mesmo, cometer um ato de arrogância e desprezo pela arte, como campo de complexidade, ao confinar “tal artista” a partir de “tal obra” numa leitura minha e particular de forma universalizada num cabresto ou numa viseira colonial.

Fiquei pensando, M. A., na ideia de acúmulo de informações numa mesma imagem que você encontrou na obra do artista Eustáquio Neves, gosto de pensar isto, também, como camadas de memórias que são geradas no próprio suporte de gravação e revelação da imagem fotográfica. É como a E. trouxe também a despeito deste procedimento que é o resultado do cruzamento experimental na fotografia com processos históricos: a manipulação química gera sobreposições que narram sua história como processo e figuram narrativas históricos-sociais.

Para mim, a poética da aula é assim também, M. A., compartilha com o fazer cinematográfico ao “acumular vários frames no limite de um quadro.” Em outro momento, é como também E. disse de Eustáquio: “Olhar de pertinho o passado como num monóculo”.

Talvez este sentimento seja reforçado pelas imagens do ateliê/oficina do artista, uma noção de intimidade com o fazer que advém da busca deste tipo de registro.

Eu me aproximo muito deste pensamento que S. compartilhou sobre o pensamento de Renata Felinto, que além de artista, é professora com atuação no campo de curadoria e crítica, que traz o fazer artístico como deslocamento e expressão ao recuperar e reinterpretar narrativas históricas. Ou seja, o ofício do artista opera com ferramentas próprias das técnicas que elege. Mas, sobretudo, a produção artística é ferramenta de reflexão coletiva.

Olhando para a obra da artista Sonia Gomes, também encontramos, L., esta visada processual na construção de suas obras, pela leitura do material, do fazer manual, uma poética do afetivo que faz ver os tecidos e gestos impregnados de histórias.

Esta performatividade do fazer desloca a leitura da produção artística como leitura do corpo. Neste sentido, T., refere-se ao que você comenta sobre o trabalho da artista Priscila Rezende, para mim, se relaciona de modo amplo com o fazer artístico em geral: “Arte do corpo, para além do quadro, para além da fala

*e da escrita.”...É, L., muitas vezes este corpo “regurgita” como você comenta na obra *Muchas gracias, pero no mucho* (2022) da artista Priscila Rezende. São gestos de intensidade, uma abordagem corajosa e visceral: comer bananas, compor um simulacro da bandeira espanhola com as cascas e depois vomitar sobre a imagem!... Talvez, aqui, a acidez não comporte mais e mais camadas, como acolhe e registra o suporte eleito por Eustáquio Neves, o corpo como suporte e tema “o corpo regro” na performance da artista expõe seu limite!*

Se nos atermos a sentido de contemporâneo, como conectado ao seu tempo. Ao pensarmos sobre a história das artes, sempre perceberemos este gesto de limite, este esforço incômodo para ser alguém de seu próprio tempo. E não é B. ? Como expõe o artista Rui Moreira¹⁸, que este esforço se dá nestes processos coletivos que constituem o artista contemporâneo? Muitas vezes, o limite que o artista anuncia é também a denúncia que quebra a passividade, traz discordância e caos. E então o gesto artístico nasce do conflito.

O artista Gil Amâncio¹⁹, J., que nos fala de um processo de formação pela

18. Meu nome é Rui Moreira dos Santos. Nasci em 1963 [...] A minha formação artística acontece desde os meus quinze anos de idade, quando fui procurar aprender a dançar para poder acompanhar os primos que dançavam muito bem em casa. Enfim, eu não sabia que eu estava buscando uma formação artística...Mas, a sequência dos dias, a sequência dos fatos, acabou mostrando que essa minha curiosidade sobre um ato social, acabava se confundindo com a manifestação artística. Essa relação com as artes acabou me levando para um universo profissional relacionado à cultura. E, em especial à cultura das artes. Aí, dentro da cultura das artes, a relação da dança se estabeleceu de maneira muito forte. E ao se estabelecer de maneira muito forte essa relação com a dança, eu pude observar que as questões de origem da minha casa, a religiosidade afro-brasileira. Mas, em especial, eu posso dizer negra que tem uma corporeidade. Essa acabou influenciando bastante as minhas referências profissionais. (Transcrição parcial da entrevista realizada pela artista e pesquisadora Janaina Barros Silva Viana via Skype com o bailarino, coreógrafo e investigador de culturas Rui Moreira para o arquivo digital Epistemologias Comunitárias em 2019).

19. Meu nome é Gil Amâncio. Eu sou músico, mas a minha trajetória como artista... Eu entrei na cena artística de Belo Horizonte como ator. Então, passo pelo teatro. Depois, eu entrei um pouco pela dança e a música. Eu sou de Belo Horizonte. Nasci em 1954 em Santa Teresa. O interessante porque eu estudei numa escola pública no grupo... Depois, fui para uma escola pública também, mas o Colégio Tiradentes, que era um colégio militar. E... Conseguir sobreviver a essa educação rígida do colégio militar. Mas, isso nunca bloqueou assim a questão da arte e da criação. Aliás, pelo contrário, foi lá que eu comecei a participar dos primeiros grupos de teatro, a cantar e a tocar violão. Foi muito forte esse momento do colégio. (Transcrição parcial da entrevista realizada pela artista e pesquisadora Janaina Barros Silva Viana na casa/ ateliê do artista multimídia e professor na Escola de Belas Artes da UFMG, Doutor Notório

convivência, tecnologia social constitutiva dos terreiros, congados, quilombos e até mesmo da cultura da infância. Entretanto, as tecnologias de opressão capitalista colonial forçam a necessidade de contranarrativas e contracolonialidades.

Como gesto para recuperar uma memória, trago aqui a fala de L. que em outro tempo falou sobre Sonia Gomes: “Quando poderemos trazer para nós, um acalanto dentro deste furacão que não descansa?”

Como E. diz a respeito da artista Maré de Matos:²⁰ “Ondas de maré / tormento e ternura!”

Talvez encontremos refúgio nesta imagem que você, V., traz do trabalho do artista Desali²¹: “a galeria de arte Dandara” como a ideia de um pequeno ateliê

Saber em Educação também pela mesma instituição, Gil Amâncio em Belo Horizonte (MG) para o arquivo digital Epistemologias Comunitárias em 2019).

20. Eu me chamo Mariana de Matos. Eu venho de Governador Valadares, uma cidade ao leste de Minas Gerais. É uma cidade do interior de Minas... na época que eu residia lá não tinha universidade de Artes Visuais. Então, meu percurso se deu de forma natural mesmo. Eu fui para Belo Horizonte para me formar. Estudei quatro anos na Escola Guignard. Então, era uma escola que tinha uma perspectiva bem eurocêntrica de arte. Até um pouco elitista também, como a gente comprehende que é a educação formal em arte. E, aí, durante esse processo todo, entendendo essa perspectiva estritamente eurocêntrica, eu fui despertando o desejo, a inquietação, e fui me sentindo instigada para compreender... Por que existia um recorte tão sólido, como se isso fosse de fato o que existe de valor dentro da produção artística mundial? Eu me entendo mais como artista pesquisadora. Aí, eu vou fazer um processo de imersão. Vou me debruçar em relação a isso, estudar essas questões nas mais possíveis linguagens específicas, como ela se manifesta. Eu vou trabalhando... Não parte sempre necessariamente de um desenho ou de uma materialidade... É, mais assim, uma ideia, uma sensação... E, aí, como investigar essa sensação? Eu tinha muita vontade de entender discursivamente... Digamos assim... Entender como se constroem esses discursos que assentam e legitimam essas coisas que a gente está falando. Essas ausências. Esses recortes. Esses processos de dominação. Sabe? Entendendo mesmo qual é o papel da escrita, da palavra e da literatura dentro dessa organização, que a gente pode chamar de organização, dentro dessa ordem de mundo. (Transcrição parcial a entrevista realizada pela artista e pesquisadora Janaina Barros Silva Viana via Skype e poeta Maré de Matos para o arquivo digital Epistemologias Comunitárias em 2019).

21. Meu nome de identidade é Warley de Assis Rodrigues. Mas, meu nome artístico é Desali. Vem de desalinho. Desalinhado... Eu tinha necessidade de intervenção urbana, começou no pixo, no grafite... Aí a galera me chamava de Desali. E eu fazia o “desali” na rua. Também vem do quadrinho. Eu tenho história no quadrinho. Eu coloquei esse pseudônimo pra comercializar zine, publicações independentes na época. Eu sou formado na Guignard (Escola Guignard – Universidade do Estado de Minas Gerais). Eu tenho um trabalho totalmente voltado para a memória de um recorte da periferia e da minha vida por ter morado no bairro Nacional por muito tempo e acaba gerando em torno desse trabalho de memória. A pintura gira muito em torno de um recorte de artistas naïfs mesmo. Eu trabalho com a madeira. Trabalho com obje-

com arte por todos os lados, como o quarto de um adolescente. Uma noção que cruza educação e poética. Ao que E. também diz sobre este artista: “O povo acessar a própria arte.”

Nesta concepção que posiciona o ateliê/oficina do artista como uma frequentaçāo das coisas do dia a dia, como em Paulo Nazareth, nas imagens que registram o seu espaço de trabalho, local que coleciona e inventaria as coisas do cotidiano. Assim como, M. P., este artista que se constrói no próprio ato de fazer e percorrer caminhos e assim coleta, coleciona e recompõe, desloca e reinterpreta narrativas. O cotidiano e a arte, de um lado a pessoa “gente comum” e de outro o artista. Gosto desta duplicidade, não para confundir o artista com a obra, mas, porque, na poética da aula, arte e vida, estão imbricadas e inseparáveis, produzir arte é sempre uma posição em relação à história, política, sociedade e poder material e imaterial. A obra fala de seu tempo, então acredito que é sempre possível encontrar algo na obra do artista que é comum a todos nós.

Um grande abraço

Wagner Leite Viana

POST SCRIPTUM

Finalizamos estas reflexões, trazendo aqui a expressão latina, geralmente abreviada por P.S., que significa: escrito depois; utilizada no final de cartas para acrescentar informações adicionais que surgiram após o texto finalizado e escrito, muitas vezes como algo que se lembrou depois, ou alguma recomendação ou reforço adicional que não coube no corpo do texto principal.

Reforçamos na imagem da carta este gesto de escrita que se apresenta

tos que eu encontro na rua. Desde o Arthur Bispo do Rosário mesmo. Desde esses pequenos objetos que vão de encontro com a minha memória e com a memória do meu espaço, com a memória desses mundos que eu vivo... E, a instalação tem isso dessa energia da rua. Quando eu falo da intervenção urbana é justamente do grafite e dos grupos de resistência da periferia. (Transcrição parcial da entrevista realizada pela artista e pesquisadora Janaina Barros Silva Viana no ateliê do artista Desali em Belo Horizonte para o arquivo digital Epistemologias Comunitárias em 2019).

como uma poética da oralidade e da intimidade do cotidiano aproximada da poética da aula mobilizadora de imagens e lugares de encontro que ocorreram na aula rememorados a convite desta forma de comunicação.

Esta poética da oralidade que atravessa e compõe a poética da aula figura como um tipo de performatividade que conjuga repertórios diversos entre professores e estudantes reunidos no desejo de aprender, formando ali uma comunidade de aprendizagem, a aula como encontro e partilha, onde se elaboram instâncias de comunicação a partir das imagens geradas nos encontros. Soma-se, ainda, o diálogo com o mundo que a aula visita, neste caso produções de arte e artistas, sendo a escrita de cartas um tipo de exercício da escrita crítica sobre arte impulsionada pelos questionamentos didáticos que levam a pensar uma escrita mais próxima em relação a um artista tal como elaboramos uma carta para um ente querido, no desejo de estabelecer um diálogo de forma horizontal e contínua com aquele e ou aquilo que se quer conhecer, de maneira que a carta elabora a imagem de um encontro e possíveis reencontros. Como a escrita sobre a produção artística poderia estabelecer um diálogo mais próximo? Tal como marcamos um café com alguém e a conversa frui despreocupadamente na mesma medida que apresenta a complexidade sobre os olhares e corpos que se intercomunicam? Como a fotografia pode descrever a captura de um momento no qual fotógrafo e fotografado ficam ligados, a carta alarga este momento ao descrever ou sinalizar as relações entre pessoas marcadas por um dado instante.

Por último, foi em alguma aula que elaboramos o pensamento de que: “o ofício do artista opera com ferramentas próprias das técnicas que elege, mas, sobretudo, a produção artística é ferramenta de reflexão coletiva”.

Para nós, tem sido fundante esta compreensão da arte como processo coletivo, principalmente pelos temas que tratamos, ligados, sobretudo, ao processo colonial e as respostas poéticas advindas a um histórico de violência, anunciando a perpetuação de vidas e comunidades acionadas em suas tecnologias sociais e de produção de convivência. Apostamos que obras de arte são a busca constante do reconhecimento de uma beleza possível, alcançada apenas no encontro de algo que, intencionalmente ou não, possa estar lá na obra, esperando que alguém possa encontrar, algo como lançar “cartas ao mar”.

Referências

- BENISTE, José. **Dicionário Yorubá-Português**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 1982.
- GLISSANT, Édouard. **Poética da relação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.
- HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico, sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- MARTINS, L. **Performances da oralitura**: corpo, lugar da memória. Letras, [S. l.], n. 26, p. 63–81, 2003. DOI: 10.5902/2176148511881. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/lettras/article/view/11881>. Acesso em: 31 ago. 2025.
- NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amenemope. **Ensaio Filosófico**, v. 08, 2013. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf. Acesso em: 16 set. 2023.
- DÁVILA, Sérgio. Terra Preta. In: **Revista da Folha**, São Paulo, n. 24.147, n. 75, p. XX-YY, 14 maio 1995. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/5/14/revista_da_folha/6.html. Acesso em: 16 set. 2023.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

DO GESTO AO TRAÇO: A LINHA EM DESVIO NA EXPERIMENTAÇÃO

Marcelle da Silva Sant'Anna*

*Mestranda em Design pelo Programa de Pós-graduação da Escola de Belas Artes da UFRJ.
Pós-graduanda em Artes na Pedagogia Waldorf pela Faculdade Rudolf Steiner. Graduação
em Paisagismo pela EBA/UFRJ. Bolsista CNPq. ORCID:0009-0007-9020-1437. E-mail: marcel-
lessantanna@gmail.com.

RESUMO

Este artigo propõe uma investigação teórico-reflexiva sobre a linha como manifestação do gesto e como elemento constitutivo da experimentação gráfica no ensino e na prática do desenho. O objetivo central é re-significar a linha para além de sua função técnica ou descritiva, concebendo-a como forma sensível, processual e dinâmica. A problemática da pesquisa emerge da constatação de que abordagens pedagógicas tradicionais tendem a restringir a linha a um contorno, traço normativo, previsível e rígido, desconsiderando suas potências expressivas, subjetivas e poéticas. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e bibliográfica, ancorada nas contribuições de Wassily Kandinsky, especialmente no que tange à expressividade e à ressonância interior da linha; e de Tim Ingold, que propõe uma concepção de linha como fio, percurso e extensão da experiência vivida no mundo. Para enriquecer a análise, também são evocadas as obras de Michael Martin e Fayga Ostrower, que oferecem fundamentos visuais e conceituais sobre o papel da linha na configuração do espaço, do tempo e do movimento na linguagem visual. Os resultados evidenciam que, ao ser compreendida como prolongamento do gesto, a linha possibilita desvios, rupturas e variações rítmicas que rompem com os padrões de representação. Essa abordagem favorece uma pedagogia do desenho que valoriza o processo, a diversidade dos traços e a emancipação poética do traçado. Conclui-se que a reinterpretação da linha como linguagem visual em constante transformação contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas, subjetivas e abertas à pluralidade dos gestos gráficos.

Palavras-chave: desvio; experimentação; ges-to e traço; linha expressiva; pedagogia do desenho.

ABSTRACT

This article proposes a theoretical-reflexive investigation on the line as a manifestation of gesture and as a constitutive element of graphic experimentation in the teaching and practice of drawing. The main objective is to give new meaning to the line beyond its technical or descriptive function, conceiving it as a sensitive, procedural and dynamic form. The research problem emerges from the observation that traditional pedagogical approaches tend to restrict the line to an outline, a normative, predictable, and rigid trace, disregarding its expressive, subjective and poetic powers. The methodology adopted is qualitative and bibliographic in nature, anchored in the contributions of Wassily Kandinsky, especially regarding the expressiveness and inner resonance of the line; and of Tim Ingold, who proposes a conception of line as a thread, path and extension of the experience lived in the world. To enrich the analysis, we also invoked the works of Michael Martin and Fayga Ostrower, which offer visual and conceptual foundations on the role of the line in the configuration of space, time and movement in visual language. The results show that, when understood as an extension of the gesture, the line allows for deviations, ruptures and rhythmic variations that break with the representation patterns. This approach favors a drawing pedagogy that values the process, the diversity of strokes and the poetic emancipation of the line. It is concluded that the reinterpretation of the line as a visual language in constant transformation contributes to more inclusive, subjective, and open pedagogical practices to the plurality of graphic gestures.

Keywords: deviation; drawing pedagogy; experimentation; expressive line; gesture and stroke.

Introdução

A linha, elemento essencial da linguagem visual, tem sido amplamente discutida por artistas e teóricos ao longo da história da arte. Presente desde os primeiros registros gráficos da humanidade, ela se manifesta como gesto, contorno, estrutura, movimento e ritmo. Ao longo da história da arte e do *design*, a linha foi ganhando diversas funções e sentidos: da representação fiel da forma à expressão subjetiva do corpo e do pensamento. Entretanto, sua compreensão ainda é frequentemente reduzida a um componente técnico e funcional nos contextos de ensino e prática do desenho. Este artigo parte de uma perspectiva ampliada da linha, que a comprehende como manifestação sensível do gesto e como vetor de forças expressivas que atravessam o espaço, o corpo e a matéria. Ao problematizar a abordagem tradicional do desenho — muitas vezes baseada em métodos normativos que priorizam o controle, a precisão e a reproduzibilidade do traço —, este artigo propõe uma reflexão sobre a linha como um organismo vivo, dinâmico e em constante metamorfose.

A análise parte dos estudos de Wassily Kandinsky (2012), em sua obra *Ponto e Linha sobre o Plano*, descrevendo a linha a partir de sua origem no movimento do ponto, suas direções e tensões, e suas ressonâncias interiores. Kandinsky entende a linha como uma entidade viva, gerada por forças invisíveis e impregnada de sonoridade, peso e expressão. Para o autor, a linha geométrica é um ser invisível. É o rastro do ponto em movimento e, portanto, é o seu produto. Nasceu do movimento e isto pelo aniquilamento da imobilidade suprema do ponto. Aqui dá-se um salto do estático para o dinâmico (Kandinsky, 2012, p. 61). Uma força que “sai do ponto e se transforma em um ser vivo”. Cada tipo de linha — reta, curva, quebrada — possui sua própria “sonoridade interior” e uma tensão característica, sendo ambas capazes de evocar atmosferas emocionais, espirituais ou rítmicas.

Nas proposições apresentadas no capítulo “Elementos Visuais”, da obra *Universo da Arte*, Ostrower (2013) afirma que os elementos visuais, ao contrário das palavras, não possuem significados preestabelecidos. A linha é descrita como um dos cinco elementos que constituem a linguagem visual (Ostrower, 2013, p. 99). Essa qualidade de abertura e mobilidade torna-a particularmente potente como meio de expressão subjetiva, especialmente quando associada ao gesto e ao corpo.

Neste contexto, o presente estudo busca compreender a linha para além da forma, principalmente como processo — um desvio contínuo que escapa à rigidez e ao enquadramento, abrindo-se à subjetividade, ao gesto e à experimentação. A linha é investigada, portanto, como um fio condutor entre o corpo e o mundo, uma inscrição sensível que carrega em si marcas do tempo, das forças e das paisagens que atravessa. Tal abordagem possibilita ressignificar o ensino do desenho como uma prática mais aberta, inclusiva e poética, em que a expressão individual ganha protagonismo sobre os modelos normativos de representação.

Além disso, ao valorizar o gesto como origem do traço, propõe-se uma prática pedagógica que acolhe a diversidade dos corpos e das subjetividades, reconhecendo no desenho uma experiência vivencial e processual. A linha, nesse sentido, deixa de ser mera representação para se tornar extensão do corpo em movimento, um espaço de escuta, presença e criação.

Neste contexto, é pensada como uma entidade viva, libertando-a de um instrumento de contorno para um meio de acesso a processos formativos; forças invisíveis e estruturas que sustentam as paisagens, os seres e as atmosferas; uma extensão do corpo no espaço, atravessando e sendo atravessado por forças do ambiente.

O desenho, como forma de expressão visual, carrega em sua origem uma relação direta com o gesto e com o corpo em movimento. Antes de ser imagem, o traço é ação, é movimento registrado sobre uma superfície. Essa premissa, essencial para compreender a linha em sua dimensão expressiva, permite uma abordagem mais fluida e menos normatizada no ensino do desenho, na qual o gesto se transforma em traço e o traço se converte em signo sensível da experiência. A linha, nesse contexto, deixa de ser apenas um elemento gráfico, tornando-se um desdobramento do corpo no espaço, resultado de uma ação que deixa marcas e tensiona superfícies.

Segundo Tim Ingold (2022), a linha é uma manifestação universal da atividade humana. Em sua obra *Linhas: uma breve história*, o autor propõe uma distinção entre “traços” e “fios” para tratar dos caminhos que o ser humano traça ao longo da vida — ao andar, costurar, escrever, desenhar ou narrar. Para ele, “todas essas atividades procedem ao longo de um tipo ou outro de linha” (Ingold, 2022, p.67-69). Os traços são marcas visíveis, deixadas por um movimento contínuo so-

bre uma superfície; são, portanto, vestígios do gesto. Ingold afirma que a vida humana é vivida não em pontos, mas “ao longo de caminhos”, ou seja, ao longo de linhas que configuram territórios, histórias e subjetividades (Ingold, 2022, p.70).

Nesse sentido, desenhar é caminhar com a mão. O gesto, ao se converter em linha, traz consigo uma carga de ritmo, tempo e intenção. A linha desenhada é sempre atravessada por uma subjetividade — ela não é neutra, mas carrega em si uma “voz”, uma energia originária.

Ao explorar os diferentes tipos de linha — retas, curvas, quebradas, onduladas — Kandinsky associa cada uma delas a uma “ressonância interior”, um tipo de vibração ou tensão emocional. O desvio da linha em relação à sua forma mais estável (a reta) é entendido como experimentação, como abertura para novos sentidos e atmosferas. “A linha quebrada, com seus ângulos, já contém em si o drama”, escreve Kandinsky (2012, p.73), revelando que o traço é conteúdo afetivo.

Essa perspectiva também está presente na obra de Michael Martin Claro-escuro, que aborda a linha como um dos recursos artísticos fundamentais, ao lado do ponto e do plano. Ela é compreendida como um instrumento capaz de representar luz, sombra, volume e atmosfera. Não se trata apenas de contorno, mas de uma construção expressiva da imagem que mobiliza sentimentos e cria climas. O autor afirma que ela surge por meio de tudo o que está ao redor do objeto (Martin, 2022, p.67-68). Ou seja, o gesto original do artista, seu pensamento e emoção permanecem inscritos na linha traçada.

A linha configura o espaço, mas também convoca a imaginação: ela pode sugerir movimento, ritmo, fluxo, pausa ou interrupção. Desse modo, a linha física traçada pela mão humana guarda a potência do invisível — aquilo que escapa à forma e se inscreve como presença sensível.

Portanto, ao compreendê-la como desdobramento do gesto, abre-se caminho para uma prática do desenho mais experimental e menos normativa. O traço não é apenas resultado de uma técnica reproduzível, mas uma forma de existir e pensar com as mãos. A linha se desvia da função de contorno para tornar-se narrativa, memória, afeto e ritmo. Ela é, ao mesmo tempo, registro e invenção.

Esse entendimento tem implicações importantes para o ensino do desenho, especialmente no contexto da formação artística e do *design*. Ao invés de

ensinar a linha apenas como ferramenta de construção formal, é possível incentivar os estudantes a experimentarem, com sua qualidade expressiva, sua origem gestual e sua capacidade de criar atmosferas. Tal abordagem favorece a subjetividade, valoriza a diversidade dos corpos e das sensibilidades, e amplia o campo do desenho como linguagem viva e inclusiva.

1. Do gesto ao traço: a linha em desvio na experimentação

Desenhar é fundamental para o ser humano – tão fundamental quanto andar e falar. Pois sempre que andamos ou falamos, gesticulamos com nossos corpos, e na medida que esses gestos deixam vestígio ou pistas, na terra ou em alguma outra superfície, linhas são desenhadas (Ingold, 2015, p.259).

A linha não se reduz a um simples elemento visual fixo, constitui-se como resultado de um gesto, de um corpo em movimento, trazendo consigo as marcas da experiência sensível de quem a executa. Nesse processo — do gesto que gera a marca, da marca que se transforma em pensamento e do pensamento que se abre ao desvio — a linha revela seu potencial expressivo, conceitual e experimental. Esse entendimento é enriquecido por diferentes perspectivas: uma abordagem artística e composicional, como no *Claro-escuro* (Martim, 2022) e em *Universo da Arte* (Ostrower, 2013); uma análise de caráter expressivo e formal, como propõe Kandinsky (2012); e, por fim, uma visão antropológica e filosófica, que compreende a linha como elemento fundamental da vida e da cultura, conforme Ingold (2022).

Esta progressão oferece uma compreensão multifacetada e rica do conceito de “linha”. É crucial abordar as suas diversas dimensões, que vão desde a sua função como recurso artístico fundamental até a sua concepção como um elemento intrínseco à experiência humana e natural. Os textos fornecidos oferecem perspectivas complementares e progressivas que permitem construir uma compreensão multifacetada desse conceito.

Quando não mais pensamos na linha como simples elemento compositivo, mas como o registro de um gesto e a manifestação de uma intenção, deslocamo-nos do campo da forma para o campo da ação, podemos compreender o

desenho para além da imagem. A linha representa o mundo, ela o constitui em sua passagem, é movimento que se faz visível, energia que se revela em forma.

No contexto do desenho, essa concepção ganha espessura à medida que a ferramenta — o lápis, o pincel, o carvão — se apaga como objeto para dar lugar ao gesto que o utiliza. No texto *Estar Vivo* (Ingold, 2015), essa relação entre corpo, ferramenta e desenho é apresentada como um fenômeno de desaparecimento: o lápis deixa de ser percebido como instrumento externo e se integra à corporalidade do gesto, dissolvendo-se no movimento contínuo do traço. Desenhar, nesse sentido, é realizar um ato performativo que envolve a totalidade do corpo, da atenção, da escuta e da intenção. A prática do desenho é, portanto, atravessada por dimensões táteis, rítmicas e perceptivas que escapam à pura visualidade, instaurando uma experiência sensível em que o corpo age e é agido, escuta e é escutado pelo que se traça. No entanto, o autor afirma que desenhar é uma prática deixada para trás, na escola primária. Segundo Ingold:

[...] a subestimação do desenho existe lado a lado com o que parece ser uma superestimação grosseira da importância de imagens de vários tipos. Parece que uma separação exaustiva entre a imagem visual e o texto escrito exclui o desenho da maioria dos campos de atuação contemporâneos. Na verdade, para que desenhar? Se o objetivo for descrever ou explicar, você pode fazer melhor com palavras. Se o objetivo for representar, ilustrar ou exibir, você pode fazê-lo mais rapidamente e mais precisamente por meios fotográficos. O desenho, na medida em que ainda persiste, parece um sobrevivente, tornando mais ou menos obsoleto pelo teclado e a câmera (Ingold, 2015, p. 259).

É nesse campo expandido da percepção que a observação se desloca de um olhar ótico-objetivo para uma participação tático-tátil, em que ver é tocar com os olhos, e o gesto do traço é prolongamento da escuta corporal. Ingold (2015) afirma que o desenhista com seu lápis deve sentir para onde está indo, e que seu gesto precisa ser ajustando constantemente mantendo-se alinhado com um alvo em movimento. Acrescenta que:

Assim como com a trilha da montanha, o voo do urubu ou a raiz da árvore, a linha desenhada não conecta pontos predetermi-

nados em sequência, mas “se arremessa” de sua ponta, deixando um rastro de si. Onde o caminho serpenteia, o pássaro voa e a raiz rasteja, a linha segue. No entanto, não há ponto final, pois nunca se pode dizer quando um desenho está pronto (Ingold, 2015, p. 311-312).

A linha desenhada é, nesse sentido, uma resposta encarnada ao mundo, uma forma de pensar com as mãos, de sentir com o corpo o que se revela no espaço. A observação que capta imagens é uma forma de se deixar atravessar por elas, transformando a visão em um acontecimento tátil e o desenho em um modo de escuta.

Diferentemente da pintura, que se organiza como superfície a ser preenchida e completada, o desenho opera segundo outro princípio: o da continuidade, do inacabamento, da relação com o instante. O desenho não antecipa a totalidade, ele se faz no tempo, em desdobramentos que respondem ao espaço vivido e às condições materiais do agora. Nesse sentido, como nos diz Tim Ingold (2015, p.312), o traçado da linha não visa alcançar uma imagem final, mas acompanhar um processo em curso, uma trajetória em aberto. O desenho não é o fechamento de uma forma, é a abertura de um percurso, a linha não se submete à completeza da composição, ela afirma sua própria continuidade, seu devir ininterrupto. O traço, então, não está preso a um ponto de partida e chegada, ele se desenha enquanto caminha, enquanto se experimenta, enquanto se desvia.

O desvio, aliás, é uma das características fundamentais da linha como expressão. Kandinsky (2012) aponta que as linhas retas, quando quebradas por ângulos, tornam-se expressivas justamente por esse desvio da linearidade. A linha quebrada, formada pela oposição ou sucessão de forças, traz em si a tensão da mudança de direção. Essa tensão, que varia conforme o tipo de ângulo (agudo, reto ou obtuso), confere à linha uma sonoridade visual, um timbre perceptivo que reverbera sensações distintas.

O mais objetivo dos três tipos de ângulo é o reto, que, em consequência, também é o mais frio. Ele divide o plano quadrado em quatro partes, sem nenhum resto.

O mais rico em tensões é o ângulo agudo - logo, também o mais quente. Ele divide o plano quadrado em oito partes, sem nenhum resto.

A passagem além do ângulo reto leva à diminuição da tensão, e a tendência à conquista do plano aumenta proporcionalmente.

Essa avidez é freada pelo fato de o ângulo obtuso ser incapaz de dividir o plano inteiro: inscreve-se nele duas vezes, deixando 90° inocupados.

Três ressonâncias:

A correspondência das três ressonâncias diferentes dessas três formas é a seguinte:

1. o frio e dominado,
 2. o acerado e hiperativo e
 3. o pesado [desajeitado], fraco e passivo
- (Kandinsky, 2012, p.63-64)

Do mesmo modo, a linha curva — gerada também por forças em oposição — apresenta um movimento contínuo e fluido, em que o traço não se interrompe, mas se transforma ao longo do percurso. A curva é, assim, a forma do desvio contínuo, a linha que se dobra sem se quebrar, revelando uma maturidade e uma força consciente dela própria (Kandinsky, 2012, p.81).

Ao compreendermos o desenho como um campo de experimentação, reconhecemos que a linha não está a serviço da representação fiel, ela possui força da invenção sensível, da abertura de mundos possíveis. Nesse processo, o espaço em branco — aquilo que não é preenchido — torna-se tão significativo quanto o que é traçado. O vazio da superfície, longe de ser ausência, é uma reserva de sentido, uma espessura que acolhe o gesto e o sustenta. Inspirados na ideia de espessura etnográfica do texto de Tim Ingold (2015), podemos pensar que o desenho carrega camadas invisíveis de presença, em que cada linha traçada é sustentada por múltiplas relações: com o corpo, com o tempo, com a matéria e com o outro. O espaço deixado em branco é, desta forma, também uma forma de dizer, um gesto de escuta, uma pausa que respira.

E encontra eco na antropologia das linhas também do autor Tim Ingold (2022), para quem “viver é traçar linhas, é movimentar-se em redes de encontros e percursos”. Os seres — humanos, animais, plantas e objetos — são compreendidos como feixes de linhas em movimento, cujas trajetórias se entrelaçam em uma contínua composição do mundo. A vida, então, não se dá em pontos fixos, mas ao longo dos caminhos, nas dobras do tempo, nos gestos do corpo. Nesse

contexto, desenhar é percorrer um caminho, é criar uma trilha que escreve no papel a própria experiência de viver. A linha não se resume em forma gráfica, é a expressão vital, manifestação de um pensamento em movimento, de uma sensibilidade que se arrisca na superfície.

Essa compreensão do desenho como ato processual e gestual desdobra-se também na análise de Kandinsky (2012), para o qual a linha possui potencial expressivo considerável. Ela pode configurar o espaço, modular o tempo, instaurar atmosferas e sugerir estados afetivos. A composição artística, nesse sentido, não é mera organização de formas, mas campo de ressonância entre forças, ritmos e intensidades. A linha, como elemento estruturante do espaço pictórico, carrega consigo uma dimensão sonora, quase musical; em que a direção, a espessura, a curvatura e o ritmo se articulam para produzir efeitos sensíveis.

Avançando para uma análise mais sistemática, a obra *Ponto e Linha sobre o Plano*, de Wassily Kandinsky (2012), é uma contribuição teórica fundamental para a compreensão da linha como elemento pictural. O pintor e teórico russo busca uma “ciência da arte” ao desvendar a “alma” dos elementos artísticos, revelando suas ressonâncias interiores e características que vão além da mera forma externa. Para ele, as forças externas podem transformar o ponto em linha, e esta constitui uma “força viva do movimento”. O autor explora as qualidades expressivas da linha, como a sua tensão (dinâmica) e direção – retas (horizontais, verticais, diagonais) ou curvas (ondas, quebradas), “sonoridade e o peso” das linhas, a sua composição e movimento, e a relação com o tempo e o espaço pictórico.

Kandinsky (2012, p.107-108), aborda que “o crescimento de um dedo da mão é como um ramo que cresce na copa segundo o princípio de um desenvolvimento gradual a partir do centro”. E que “cada espécie de linha procura um meio apropriado que permita a sua própria realização”, considerando “um mínimo esforço para um máximo efeito”.

Em *Claro-escuro*, Martin (2022) considera a linha essencial para a representação de formas, luz e sombra, e para expressar a “real escuridão” do fundo de um desenho bidimensional. É um elemento que permite a “interconexão de peculiaridades essenciais” de um objeto através da luz e da sombra, intensificando os desenhos de observação para criar contrastes e configurando uma “atmosfera” específica que mobiliza o “plano sentimental” de um desenho (Martin, 2022,

p.63). O autor ressalta que, no campo do desenho, só distinguimos três recursos artísticos: o ponto, a linha e o plano. Que tudo que se “apresenta nas diversas técnicas de desenho é compilado de algum desses elementos básicos ou representa uma variação qualquer deles” (Martin, 2022, p.62-63).

Da mesma forma, em *Universo da Arte*, Ostrower (2013) reforça que a linha é um dos elementos visuais que constituem a linguagem da arte, ao lado do ponto, da superfície, do volume, da luz e da cor. A autora descreve que:

Se fôssemos perguntar de quantos vocábulos se constitui a linguagem visual, de quantos elementos expressivos, a resposta seria: de cinco. São cinco apenas: a linha, a superfície, o volume, a luz e a cor. Com tão poucos elementos, e nem sempre reunidos, formulam-se todas as obras de arte, na imensa variedade de técnicas e estilos (Ostrower, 2013, p. 99).

Sublinha que, se perguntarmos “O que vem a ser uma linha?”, a resposta seria superficial, sendo necessário indagar: “O que faz uma linha?” e acrescenta “O que faz uma linha em termos espaciais?” A linha configura uma dimensão espacial, organizando o espaço de forma particular numa composição e podendo ser dinâmica ou estática, influenciando o movimento e o tempo (Ostrower, 2013, p.100).

Produzidas pela mão humana, as linhas se tornam fato físico – como as que acabamos de traçar no quadro-negro ou as dos desenhos que vamos analisar. Sempre, porém, elas preservam certas características da origem mental imaginária. Se compararmos, por exemplo, linhas com cores, sentimos de imediato o clima expressivo diferente. Enquanto a linha evoca toda uma ambiência intelectual, a cor é antes de tudo sensual (Ostrower, 2013, p.103).

Por fim, o desenho é também um gesto de ligação. Cada traço é uma ponte entre pontos, uma continuidade entre ações, um vínculo entre tempos. Desenhar é ligar, é conectar, é costurar experiências que, embora fragmentárias, se tornam significativas no gesto que as une. O lápis que desenha, ao desaparecer como ferramenta, permite que o gesto se torne visível, que a linha apareça como presença

do corpo em ação. Desenhar, dessa forma, é pensar com as mãos, é sentir com o olhar, é mover-se com a escuta, é estar vivo no traço que se revela. A linha, nesse sentido, é mais do que um registro gráfico: ela é uma metáfora da própria vida, sempre em movimento, sempre em desvio, sempre em processo.

1.1 Do gesto à materialização do traço

Se o gesto inaugura a linha, é o traço que a torna visível e legível. A linha se faz presente como marca sobre uma superfície, uma inscrição que fixa temporariamente o movimento. Tim Ingold, em *Linhas* (2015), expande radicalmente a compreensão, propondo uma antropologia comparativa das linhas que transcende o domínio puramente artístico. Ingold critica a visão da linha como uma “ligação de pontos” ou uma “coisa estática”, considerando-a um fenômeno ubíquo na atividade humana diária. Ele distingue entre “fios” e “traços”, argumentando que não são categorias distintas, mas transformações mútuas, e que os fios são filamentos que podem ser manipulados (como na tecelagem), enquanto os traços são marcas deixadas em superfícies. Propõe a distinção entre “fios” e “traços”: enquanto os fios são linhas em movimento, entrelaçadas no espaço e no tempo (como os fios de um bordado ou os caminhos de uma caminhada), os traços são marcas deixadas — resíduos visíveis da passagem de um corpo, de uma intenção. A fluidez entre essas categorias indica que toda linha traçada guarda em si uma memória do movimento que a gerou. Ingold compara o ato de andar com a criação de uma linha e o conhecimento como algo construído ao longo do caminho. Ele também explora os “fios da vida” e “redes” por meio de conceitos como a linha genealógica e as linhas de transmissão/transporte, contrastando a visão linear darwiniana com uma visão de vida como um “emaranhado” ou “rede de linhas”. Ingold defende que a linha deve ser entendida como um processo dinâmico e relacional que permeia a totalidade da experiência humana e natural, em oposição à ideia de uma entidade estática.

Nas obras *Claro-escuro* (Martin, 2022) e *Universo da Arte* (Ostrower, 2013), essa transição do gesto ao traço se manifesta no contexto da representação visual. A linha é entendida como um dos elementos estruturais da linguagem visual, operando na construção do volume, da profundidade, da luz e da sombra. A

materialidade do traço — sua espessura, sua direção, sua intensidade — é o que permite configurar atmosferas e tensões dentro de uma composição. A linha torna-se, por isso, um instrumento que traduz o invisível em visível, transformando pensamento em forma.

Kandinsky (2012), ao tratar da linha como força atuante no plano pictórico, reforça essa dimensão transformadora. A linha não apenas ocupa um espaço, mas o organiza, impulsiona e tensiona. Ela conduz o olhar, define ritmos, dramatiza ou suaviza a composição. Sua materialização é, deste modo, tanto resultado do gesto, quanto agente da forma.

Essa concepção encontra ampliação no pensamento de Tim Ingold, que, em *Linhas*, propõe uma abordagem antropológica e existencial. Para o autor, a linha está presente em todos os gestos cotidianos: caminhar, falar, bordar, desenhar, escrever. Ele argumenta que a vida não se dá em pontos, mas “ao longo de caminhos”, e que a linha é o próprio rastro desse viver contínuo. Desse modo, desenhar uma linha é também inscrever uma trajetória, sendo o gesto inicial não apenas artístico, mas vital e experencial. Ingold dissolve a separação entre o artístico e o ordinário ao tratar o gesto de traçar como constitutivo da existência humana.

Nos nossos termos, o traço é qualquer marca permanente deixada dentro ou sobre uma superfície sólida por um movimento contínuo. A maioria dos traços é de um ou de outros dois tipos: aditivos ou redutivos. Uma linha desenhada com carvão sobre o papel, ou com giz num quadro-negro, é aditiva, já que o material do carvão ou do giz forma uma camada extra superposta sobre o substrato. Linhas que são raspadas, talhadas ou gravadas numa superfície são redutivas, visto que, neste caso, elas são formadas pela remoção de matéria da própria superfície. Como os fios, os traços abundam no mundo não humano. Eles resultam, mais comumente, dos movimentos dos animais, aparecendo como caminhos ou trilhas. O caracol deixa um traço aditivo de visco, mas as trilhas animais normalmente são redutivas, causadas pelo desgaste na madeira ou na casca da árvore, pela impressão na superfície mole do barro, da areia ou da neve, ou, em solos mais duros, o ir e vir de várias patas. Algumas vezes, esses traços são fossilizados na rocha, permitindo que os geólogos reconstruam os movimentos de criaturas há muito extintas. Os seres humanos também deixam traços re-

dutíveis na paisagem, pelo movimento frequente ao longo da mesma rota a pé, a cavalo ou, mais recentemente, por veículos sobre rodas. Alguns traços, contudo, não envolvem nem a adição nem a subtração de material (Ingold, 2022, p.69).

O gesto, assim, é a origem da linha, como também destaca o texto de Martin (2022, p.70), *Claro-escuro*, ao associar a linha ao “movimento da mão” e ao “pensamento que a guia”. Ainda que focado na prática artística, o texto reconhece a capacidade da linha de manter viva a energia do gesto que a originou, preservando suas intenções expressivas mesmo após a execução.

1.2 Linha em desvio e experimentação: expressividade e ruptura

Se a linha nasce do gesto e se concretiza como traço, é no desvio que ela revela sua potência expressiva mais radical. Desviar é romper com a rigidez, com a função utilitária, com o traçado previsível. Desviar é experimentar.

Kandinsky foi pioneiro ao explorar as ressonâncias interiores da linha, atribuindo a cada tipo de traço uma qualidade emocional e simbólica. As linhas verticais evocam elevação e tensão espiritual; as horizontais, repouso e frieza; as diagonais, energia em expansão. As linhas curvas, por sua vez, incorporam complexidade emocional, enquanto as quebradas introduzem drama e ruptura. Essa abordagem não é apenas formal, mas revela uma intenção de escavar a alma da linha, compreendendo-a como entidade viva e mutável.

No texto *Universo da Arte*, Ostrower (2013) retoma essa abordagem ao destacar o papel da linha como estrutura dinâmica da composição visual, capaz de sugerir movimento, tempo e sensação. Linhas estáticas e dinâmicas criam diferentes efeitos, configurando o espaço de modo subjetivo.

Em síntese, a linha, inicialmente concebida como um mero traço ou contorno para a representação artística, foi formalizada e imbuída de expressividade intrínseca por teóricos como Kandinsky. Mais tarde, Ingold evoca Kandinsky e a ressignifica como uma força fundamental que organiza e descreve a própria tessitura da existência humana, abrangendo desde o movimento corporal e a comunicação até as complexas redes de relações sociais e biológicas. Esta progressão revela a riqueza e a ubiquidade do conceito de “linha” em diferentes domínios do conhecimento.

A primeira distinção que eu gostaria de fazer é entre as duas maiores classes de linhas, as quais chamarei de fios e traços. De forma nenhuma, todas as linhas caem em uma das duas categorias, mas talvez a maioria sim, e elas serão as mais importantes para o meu argumento. Um fio é um filamento de algum tipo, que pode estar ligado a outros fios ou suspenso entre pontos no espaço tridimensional. Em um nível relativamente microscópico, fios têm superfícies; entretanto, não são escritos sobre superfícies. Aqui estão alguns exemplos comuns: um novelo de lã, um carretel de linha, um colar, o jogo cama de gato, uma rede de dormir, uma rede de pesca, os cordames de um barco, um varal, um fio de prumo, um circuito elétrico, linhas telefônicas, cordas de um violino, uma cerca de arame farpado, uma corda bamba, a ponte suspensa. Esses são todos, de uma forma ou de outra, fabricados por mãos humanas (Ingold, 2022, p.67).

No campo da arte, o desvio da linha é o que permite ao artista construir atmosferas e narrativas visuais não lineares. Tim Ingold (2022) critica a linearização moderna da linha. Segundo ele, a modernidade reduziu a linha a uma conexão entre pontos — reta, mensurável, funcional. Esse modelo está presente nos mapas, nos gráficos, nos sistemas de metrificação e na racionalização do espaço. Contra isso, Ingold propõe o emaranhado como uma imagem mais fiel da vida: linhas que se cruzam, se tocam, se entrelaçam sem um destino pré-definido. Essa proposta de “linha viva” abre caminho para pensar a experimentação não como exceção, mas como natureza própria da linha.

Ingold, ao desmistificar a linha como uma entidade estática, defende que ela deva ser entendida como um processo dinâmico e relacional, que permeia a totalidade da experiência humana e natural, desafiando concepções modernas de linearidade e progresso.

Nos autores analisados, particularmente em Kandinsky e Tim Ingold, há um deslocamento da linha como forma estática para a linha como vetor de vida. Kandinsky apresenta a linha como força expressiva, enquanto Ingold propõe uma antropologia em que humanos, animais e objetos se constituem como feixes de linhas em movimento. Assim, o desenho deixa de ser apenas uma técnica de representação para se tornar um meio de inscrição da experiência, um campo de ação e experimentação que não busca a totalidade, procurando a continuidade. Trata-se do processual, fluido e improvisacional, em que o mundo e a própria

vida são compreendidos como um processo ininterrupto, contrário à rigidez de sistemas fixos ou fragmentados.

Desse modo, a linha em desvio deixa de ser um erro ou uma ruptura e passa a ser compreendida como campo fértil de descoberta e criação. No gesto que hesita, no traço que escapa do controle ou no percurso que se bifurca, revela-se o espaço do sensível, do intuitivo, do poético. A linha torna-se, assim, metáfora da própria existência: não um caminho retilíneo entre dois pontos, mas um entrelaçamento de gestos, marcas e experiências em constante transformação.

Considerações finais

A partir da análise crítica da linha como desdobramento do gesto e como recurso artístico fundamental, torna-se possível repensar o ensino do desenho a partir de uma perspectiva mais sensível, experimental e crítica. A linha, longe de ser apenas um instrumento técnico ou uma forma geométrica estável, revela-se como vestígio de um corpo em ação, expressão de um pensamento em movimento e ativadora de atmosferas e significados. Essa abordagem rompe com práticas pedagógicas tradicionais que reduzem o desenho à cópia fiel ou à reproduzibilidade da forma idealizada, abrindo espaço para a valorização da experimentação, da subjetividade e da diversidade de gestos e corpos.

Autores como Tim Ingold e Wassily Kandinsky contribuem para essa ampliação do olhar sobre a linha, demonstrando que ela é uma manifestação ubíqua da vida e uma força viva que carrega tensões, direções e afetos. Por meio das linhas, somos capazes de narrar experiências, traduzir sentimentos e construir mundos. Já nos textos *Claro-escuro* e *Universo da Arte*, os autores evidenciam a dimensão expressiva e atmosférica do traço no contexto das artes visuais, reforçando a importância do gesto na constituição do desenho como linguagem.

Nesse sentido, a proposta de pensar a linha como “desvio na experimentação” afirma a potência de um ensino do desenho que acolha as diferenças e encoraje a invenção. Traçar, nesse contexto, é mais do que representar: é dar corpo à experiência, inscrever-se no mundo, tensionar normas e imaginar outras formas de ver e de existir. Assim, a linha deixa de ser apenas um meio de contorno para se tornar uma ferramenta crítica e poética — viva, aberta, política e sensível.

Conclui-se que a linha, longe de ser um mero elemento compositivo, emerge como um fenômeno gestual, perceptivo e relacional, que atravessa tanto a prática artística, quanto a compreensão do mundo. Ela não apenas representa algo externo, mas se configura como uma ação contínua, um rastro visível de um corpo em movimento, um gesto que pensa, sente e responde. Em sua essência, a linha modula o fluxo do tempo, pois carrega consigo a marca de uma duração vivida, de um momento em transformação e, ao mesmo tempo, configura um espaço linear, instaurando direções, tensões e atmosferas.

Por fim, ao articular formalismo pictórico e pensamento antropológico, as obras analisadas demonstram que a linha é um operador de sentido que conecta corpo, tempo e espaço em uma rede de relações dinâmicas. A linha é, simultaneamente, traço e caminho, gesto e tempo, forma e vida — uma linguagem primordial com a qual o mundo se desenha continuamente.

Referências

- INGOLD. Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015.
- INGOLD, Tim. **Linhas**: uma breve história. Tradução Lucas Bernardes. Petrópolis: Vozes, 2022.
- KANDINSKY, Wassily. **Ponto e linha sobre o plano**: contribuições à análise dos elementos de pintura. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- MARTIN. Michael. **Claro-escuro**: vivenciar e criar: um livro de exercícios. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2022.
- OSTROWER, Fayga. **Universo da arte**. 1. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

UNA BREVE COMPRENSIÓN DEL DISEÑO DE FORMAS

Harry Zárate Ceballos*

*Licenciado en Artes Visuales y Magíster en Educación con énfasis en interculturalidad y educación comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, donde llevó a cabo investigaciones sobre las artes en el marco de las escuelas Waldorf-Steiner y compartiendo sus resultados en diferentes espacios académicos. Ha trabajado en espacios pedagógicos alternativos entre ellos, los que practican la pedagogía Waldorf como maestro tutor y de artes en todos los niveles de primaria y bachillerato. En la actualidad promueve la investigación en la pedagogía Waldorf-Steiner enfocado en el área de artes para establecer una propuesta latinoamericana. E-mail: hzorate72@gmail.com

RESUMEN

En el documento se describe a modo de síntesis el proceso investigativo de la tesis *Comprensión de los fundamentos de la enseñanza del dibujo de formas desde la pedagogía Waldorf-Steiner y el reconocimiento de la iconografía indígena* presentada para optar al título de maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. En este proceso investigativo se discurre sobre la definición del diseño de formas y las problemáticas actuales de este arte, con el fin de establecer un contexto general a los maestros de la pedagogía Waldorf-Steiner a partir de un análisis cualitativo enfocado en: enseñanza y fundamentos epistemológicos de la asignatura que constituye una mirada general de las obras publicadas sobre este saber artístico.

Palabras claves: diseño de formas; línea; pedagogía Waldorf-Steiner; análisis de contenido.

RESUMO

Neste artigo, descreve-se, de maneira sintética, o processo investigativo da dissertação *Comprensión de los fundamentos de la enseñanza del dibujo de formas desde la pedagogía Waldorf-Steiner y el reconocimiento de la iconografía indígena*, apresentada para a obtenção do título de Mestrado em Educação na Universidad Pedagógica Nacional. Neste processo investigativo, discute-se a definição do desenho de formas e as problemáticas atuais dessa arte, a fim de contextualizar os professores da Pedagogia Waldorf a partir de uma análise qualitativa focada em: ensino e fundamentos epistemológicos da disciplina, o que constitui um panorama geral das obras publicadas sobre esse saber artístico.

Palavras-chave: desenho de formas; linha; Pedagogia Waldorf; análise de conteúdo.

Introducción

Este documento presenta a modo de síntesis el proceso investigativo de la tesis *Comprensión de los fundamentos de la enseñanza del dibujo de formas desde la pedagogía Waldorf-Steiner y el reconocimiento de la iconografía indígena* presentada para optar al título de maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta pesquisa tiene un marco educativo definido y es la pedagogía Waldorf-Steiner, gestada en los albores del siglo XX en Alemania, gracias al trabajo mancomunado de Emil y Bertha Molt, Rudolf Steiner y los primeros maestros de la primera escuela quienes impulsaron una nueva forma de enseñar, además, desarrollaron nuevas artes que responden a necesidades de los tiempos actuales como lo son la euritmia y el diseño de formas, tal como lo recuerda Rudolf Kutzli:

Cuando Rudolf Steiner fundó, en septiembre de 1919, la primera Escuela Waldorf, inauguró allí una nueva pedagogía, un método de enseñanza inspirada en su búsqueda de un conocimiento del hombre. En el programa de esta escuela introdujo una materia que tiene que ver con la forma y el movimiento: el dibujo de formas (Kutzli, 1988a, p. C).

El diseño de formas presenta un desafío epistemológico ya que Steiner comparte en tres ocasiones este saber, esto lo identifica y desarrolla Niederhauser en su obra *El diseño de formas un nuevo impulso artístico-pedagógico*, quien explica los momentos precisos donde Steiner compartió este saber: primer curso básico de maestros en Stuttgart en 1919, en el tercero y cuarto de los Coloquios de 23 y 25 de agosto de 1919. La innovación pedagógica, que es el diseño de formas¹, establece un nuevo marco epistemológico al incorporar a la línea como elemento gráfico puesto que su finalidad no es mimética o figurativa. La relevancia del ddf dentro de la pedagogía Waldorf-Steiner es enunciada por Niederhauser como “una nueva sensibilidad artística, porque se convierte en el órgano de una captación más profunda del mundo natural que nos circunda” (Niederhauser, 2019, p. 7). En otra obra, esta vez de Rudolf Kutzli, se define la línea de una ma-

1. A partir de ahora se denomina al diseño de formas, bajo las siglas ddf.

nera precisa, la línea es “la huella de un movimiento” (Kutzli, 1988a, p. C). Por lo cual al practicante del ddf se le exime de la búsqueda de la mimesis, su misión es percibir el movimiento, que innegablemente trae consigo, el tiempo y la impermanencia.

El ddf presenta una particularidad en las escuelas Waldorf-Steiner y es que es la primera asignatura que un niño ve en la primaria, debido a que la línea es el elemento esencial para comprender el proceso transmisión de saberes del ser humano, con ella aprenderá a escribir, tendrá una experiencia con el movimiento para poder percibir: lo recto, lo curvo, las espirales, lemniscatas, la simetría, el ritmo para luego poder escribir, por eso Niederhauser expone lo siguiente “de estas líneas y formas, debía derivarse, más tarde, la escritura de las letras” (Niederhauser, 2019, p. 7). De ahí que este saber sea vital dentro de la escuela sin embargo presenta un escaso desarrollo investigativo, lo cual no contribuye a la creación de nuevos saberes o preguntas.

Innegablemente surge un interés por responder a esta situación contractual, el escaso desarrollo investigativo, pues resulta ser importante para abrir un campo pedagógico-artístico poco explorado, y además, desconocido pero paradigmáticamente expresado por varios pueblos que han trabajado la línea de esta manera y son fuente de inspiración para el plan de estudios que fue desarrollado por el maestro Niederhauser siguiendo las indicaciones entregadas por Steiner en sus conferencias.

Este vacío investigativo también permite establecer una búsqueda más: la apreciación de la iconografía de pueblos indígenas colombianos, tal como el maestro Thomas Wildgruber ha promovido con diseños precolombinos latinoamericanos y así impulsar una contextualización de los planes de estudio en Latinoamérica y en especial en Colombia.

El ddf se presenta como medio de reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas que se apoyan en los iconos para transmitir saberes, realizar ejercicios antropológicos y artísticos a través de los cuales la narración empieza a despertar, así como lo hará el cuerpo por medio de este arte.

Ante la escasez investigativa surge la pregunta ¿Cómo establecer una comprensión de los fundamentos de la enseñanza del dibujo de formas desde la pedagogía Waldorf-Steiner y visibilizar la iconografía indígena desde esta asignatura?

Debido a la necesidad de contribuir al desarrollo investigativo de la pedagogía Waldorf-Steiner en Colombia, posibilitar una mayor difusión sobre esta asignatura relativamente nueva y la fundamentación de un saber artístico, se recoge información a partir de un diálogo entre maestras de experiencia contrastada y las obras teóricas que se lograron rastrear; y con estas informaciones gestar una propuesta visual de diseño de formas para la escuela Waldorf-Steiner en el territorio colombiano.

Esta búsqueda sobre los principios pedagógicos del ddf plantea los siguientes objetivos:

Como objetivo general: comprender los fundamentos pedagógicos del dibujo de formas desde la pedagogía Waldorf-Steiner y visibilizar la iconografía indígena desde esta asignatura.

Como objetivos específicos de esta investigación:

- Analizar los fundamentos pedagógicos del plan de estudio (currículo) de la enseñanza del dibujo de formas en la pedagogía Waldorf-Steiner.
- Analizar las formas de enseñanza del dibujo de formas en la pedagogía Waldorf-Steiner visto desde especialistas en el área.
- Realizar una propuesta visual para el plan de estudios del dibujo de formas que surge del reconocimiento artístico de las culturales ancestrales de Colombia.

Marco Teórico

En esta investigación se desarrollan dos conceptos: dibujo de formas y currículo, los cuales construyen la base epistémica, de manera que estos conceptos orientan el dialogo y el encuentro entre diferentes actores: fuentes bibliográficas y profesoras formadas en Pedagogía Waldorf para así evidenciar la problemática actual del ddf en el marco de la escuela Waldorf-Steiner.

1.1 Dibujo de formas

Primero esta asignatura artística es única, pues se desarrolla en el marco de la pedagogía Waldorf-Steiner, que surge en los albores del siglo XX a partir del

trabajo en conjunto, primero del matrimonio de Emil Molt y Bertha Molt quienes actúan como mecenas de Rudolf Steiner creador de la pedagogía Waldorf-Steiner, cuyo trabajo se desarrolla bajo pedido del matrimonio Molt.

Una de las innovaciones pedagógicas fue el insertar dentro del currículo el diseño de formas como asignatura, junto a la euritmía. Niederhauser se encargó de transcribir lo dicho por Steiner sobre el ddf por lo cual esta situación posibilita investigaciones y responde a los tiempos actuales, donde la experiencia con el cuerpo en la escuela se reduce y las TIC's junto a las IA's se fomentan con más fuerza.

El ddf es definido por Kutzli como “A diferencia del arte figurativo, el elemento artístico del dibujo de formas es la línea como huella de un movimiento – El Ars Lineandi de la Edad Media – es una de las más antiguas formas de arte de la humanidad” (Kutzli, 1988a, p. C).

En este fragmento se brinda a la línea una tarea diferente, ser la huella del movimiento, un movimiento armónico que abre un nuevo campo, y que Kutzli asegura que este arte antiguo tiene una relación con el ser humano y directamente con los hitos de la biografía humana, sobre la línea Kutzli refiere: “esta forma esconde el más profundo misterio de toda vida: marcha adelante, reflexión en sentido contrario, mutación, decaimiento, muerte y nueva mutación” (1988a, p. III-3). Puede deducirse que el ddf desde su práctica estimula al ser humano pues Kutzli comparte que el ddf genera sensaciones sobre el dibujante como “equilibrio, del movimiento, del orden de la forma y en el tacto de sus límites, estamos activos en una zona de percepción que está muy profundamente ligada a nuestro cuerpo vital...a la voluntad. Dibujando, le aportamos fuerza que la estimulan y ordenan” (Kutzli, 1988a, p. II-3). La autora contemporánea Susanne Rotermund comparte el mismo pensamiento de Kutzli pues ella expresa que la línea gesta los “movimientos intrínsecos a la vida y al desarrollo, como los movimientos de ponerse de pie, retraerse, expandirse y contraerse. Cuando esto se produce de forma equilibrada, puede activar y armonizar su voluntad, sus emociones y favorece un pensamiento claro y flexible” (Rotermund, 2021, p. 72). Esto implica que la línea, al ser entendida como huella del movimiento impulsa vivencias al dibujante por medio de una relación metafórica, entre los hitos biográficos y el movimiento de la línea.

Las reflexiones o pensamientos compartidos por Kutzli y Rotermund sobre la línea nos permite apreciar la profundidad epistémica de este elemento gráfico, para que obtenga una riqueza polisémica ampliando la visión de Kandinsky en el caso de la polaridad “la línea combina, al contrario, tensión y dirección. Si con respecto a la recta tomáramos solamente en cuenta su tensión, no podríamos diferenciar una horizontal, de una vertical” (Kandinsky, 2003, p. 58). La línea es algo más que movimiento y en ello ahonda Rotermund:

El Dibujo de las Formas utiliza movimientos arquetípicos que expresan y activan las capacidades humanas. La línea recta que se eleva se recuesta o se dobla, refleja al ser humano que realiza el mismo movimiento con su cuerpo físico, pero sobre todo con su alma y su espíritu. Como la espiral (remolino), el ser humano puede replegarse y florecer. Podemos encontrar una relación entre las capacidades del ser humano y las formas que se reflejan entre sí o repiten rítmicamente el mismo movimiento. Y lo mismo ocurre con las líneas que se cruzan, encajan, dialogan (se relacionan entre sí) o incluso se metamorfosean (transforman) (Rotermund, 2021, p. 74).

La acepción que presenta la línea en el ddf en relación con la vida del ser humano también puede realizarse con la música, pues Kutzli comparte la siguiente relación “equilibrio, movimiento, orden, tacto: pasando por estas cuatro etapas se sentirá el parentesco que tiene el dibujo con la música” (Kutzli, 1988a, p. I-4). La analogía de la línea con la música continua a tal punto que Kutzli enuncia la manera como la línea actúa como un instrumento, bajo el influjo creativo que es manifestado la presión de la mano sobre el lápiz que a su vez genera la línea para así explorar los tonos que puede expresar la línea “Ductus, esto quiere decir un trazado expresivo de la línea; debe manejar su lápiz como un arco de violín: rápido, lentamente, más presión, menos presión, más grave, más agudo; hacer cantar la línea” (Kutzli, 1988a, p. IV-9).

Steiner expresa que la línea tiene una cualidad especial que es interactuar con el ser que dibuja “cada línea, cada cambio de posición es simultáneamente una experiencia del ego. Uno aprende a reconocer que el movimiento de su ego está entrelazado en el trabajo de las fuerzas creativas” (Kutzli, 1988b, p. 73). Este pensamiento lo comparte la maestra contemporánea Von Schiller quien identi-

fica la relación simbiótica entre línea-dibujante pues expresa que la línea toma una fuerza, una fuerza “que toma prestada su potencia de la energía de quien la dibujó” (Schiller, 2018, p. 17).

Luego de compartir diferentes observaciones sobre la relación línea-dibujante se puede sintetizar que la línea vivencia una fuerza externa que al mismo tiempo transmite al dibujante una vivencia interior que permite establecer por los movimientos de la línea una metáfora con los hitos biográficos del mismo, gestando una relación simbiótica.

Tras identificar la relación línea-dibujante, es el momento de apreciar la polaridad inscrita en la línea esta puede ser recta o curva, la polaridad posibilita que el practicante tenga una u otra experiencia sensible, base de esta concepción sobre la línea la comparte Rudolf Steiner, en la cita compartida por Lameirão:

En toda formación terrenal existe una polaridad básica: líneas rectas y líneas curvas. Rudolf Steiner caracteriza lo recto como la expresión anímica del pensar y lo curvo como la expresión anímica del querer. La actividad del alma es contraria a la forma: la cabeza, redonda, desempeña la función del pensar expresada por la línea recta. Los miembros, radiales, realizan la voluntad expresada por la línea curva. Así pues, su indicación es partir de estos dos polos que forman el todo (Lameirão, 2016, p. 20).

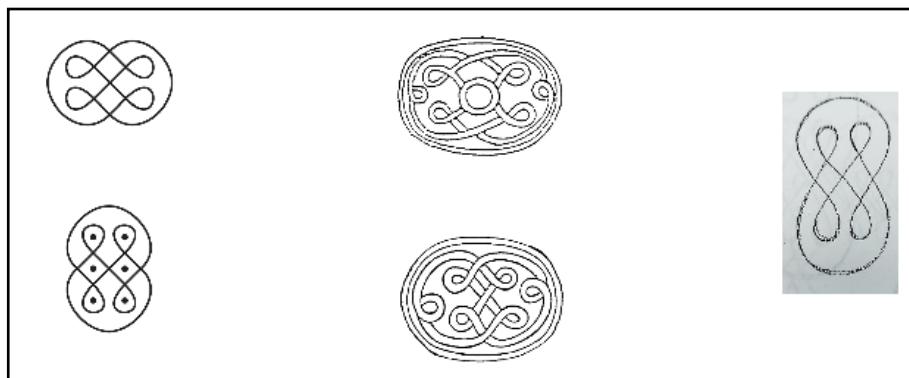
Bajo el marco de esta cita de Steiner vemos las reflexiones de algunos autores que exponen las diferencias en la cualidades de la línea recta y curva, Kutzli comparte una idea sobre la relación anatómica del ser humano y la línea para así poder evidenciar como la línea es producto de una vivencia anatómica e interior del dibujante, pues declara lo siguiente “tu propia rectitud dentro de tu propio cuerpo que eres capaz de experimentar y por tanto crear constantemente verticalidad en tu entorno” (Kutzli, 1988b, p. 72). Por su parte Luciana Betti quien dice “la línea recta es rápida, se centra en su dirección, en su destino, nada la desvía de su objetivo. La curva sueña, se pierde, baila, es imprevisible y requiere energía para realizar sus meandros” (Betti, 2013, p. 115). Mientras Kandinsky formula que existen tres posibilidades de movimiento en la línea, las cuales enuncia en su libro *Punto y línea sobre el plano*, que son: recta, curva y la unión entre ellas que es

nombrada como línea combinada. Al tener diferentes voces sobre la polaridad recta-curva se aprecia la riqueza polisémica de la línea y cómo este elemento gráfico se enriquece en la interacción.

1.1.1 El dibujo de formas como camino a la geometría

Para comprender el ddf bajo un marco matemático se puede iniciar un acercamiento a la obra del etno-matemático Paul Gerdes, quien identifica en pueblos de Angola dibujos llamados Sona y Lusona, los cuales tienen en su construcción un principio geométrico, además, de ser una herramienta para compartir información que se encuentra sintetizada a modo de iconos, en su proceso investigativo identifica el algoritmo y movimiento de construcción de estos dibujos de formas. Su investigación no queda solo en el territorio angoleño, sino que busca otras latitudes del mundo para así apreciar sus semejanza y diferencias entre iconos, este libro se titula *Estudios Comparativos* (2014) es en este documento donde se identifica el origen de algunos diseños que Kutzli presenta en su obra *Diseño de formas* compuesta en 3 volúmenes, como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1 – Encuentros entre el diseño de formas y la obra de Gerdes



Patrón superior: egipcio

Patrón inferior: angoles

Fuente: Geometría Sona de Angola, Paulus Gerdes, p.30

Patrón: egipcio

Fuente: Geometría Sona de Angola, Paulus Gerdes, p.30

Fuente: El dibujo de formas, Rudolf Kutzli, p. II-12, Tomo 1

Como se evidencia en la tabla al realizar una comparación de los diseños y su origen geográfico y bibliográfico, notamos que los diseños son los mismos solo cambia su grado de rotación, probablemente cada diseño tiene un significado, pues del patrón egipcio indica Gerdes surge del escarabajo, algo muy valioso es como la obra del etno-matemático brinda un contexto y origen de los diseños que comparte Kutzli en *Diseño de formas V1-3*. El rastreo visual que realiza Gerdes sobre los diseños sona y su simbolismo, va de la mano con lo compartido por maestras investigadoras contemporáneas de la pedagogía Waldorf-Steiner.

El tema de los grafemas indígenas está íntimamente relacionado con el pensamiento amerindio de la humanidad, teniendo su origen en un plano sobrenatural y cosmológico universal y una función concreta y particular durante la trayectoria biográfica de cada individuo, en el sentido de inserción en la sociedad y para el desarrollo individual (Rotermund, 2021, p. 15).

Mientras Schiller aprecia como la línea actúa como un medio de expresión de la vida: “La línea y el ornamento [...] son elementos que se mueven, que no actúan en el sentido alegórico o simbólico que a menudo se les atribuye, sino que tienen identidad y contenido por sí mismos. Comprender su expresividad puede ser eficaz en la vida cotidiana” (Schiller, 2018, p.10).

En el caso de Colombia, los investigadores Luz M. Gutiérrez, Viviana Gutiérrez y Manuel A. Torres, en su libro *Diseño iconográfico* (2013), realizan una compilación de imágenes de trabajos artísticos precolombinos, donde se refieren a la existencia de una tradición iconográfica “los lenguajes estéticos vistos a través de los objetos etnográficos se presentan como una forma de escritura y logográfica en la transmisión de ideas, imágenes y pensamientos complejos” (Gutiérrez, Gutiérrez, & Torres, 2013, p. 6). Los pueblos ancestrales plasmaron estas imágenes con diferentes técnicas artísticas “alentados por un lenguaje de símbolos donde intervino el factor compositivo de los elementos iconográficos. Al atender los criterios morfológicos que, culturalmente nos muestra diversidad en el manejo de formas, las proporciones, los espacios y los cromatismos” (Gutiérrez, Gutiérrez, & Torres, 2013, p. 6). Muestra de ello es la aplicación de la geometría para generar iconos que mantengan los saberes impresos sobre la materia, así lo expresa Gutiérrez:

La importancia que tiene la geometrización de las constelaciones como modelos cósmicos y divinos esenciales, no solo en el conocimiento de la naturaleza y los ciclos de renovación, sino también en la creación artística, en los procesos iconográficos... La geometría sagrada resulta ser el medio chamanístico por excelencia para codificar el lenguaje, representar simbólicamente el mundo y delinear experiencias ontológicas de transmutación (Gutiérrez; Gutiérrez; Torres, 2013, p. 206).

1.2 Currículo

La base de la escuela, de un espacio educativo es el currículo, siendo este el documento rector que orienta un proceso formativo desde los saberes y los medios que se aplicarán para cumplir con el objetivo. Por ello, es importante identificar las definiciones que algunos investigadores han desarrollado y como se conecta con la ley de Educación de Colombia, en este sentido la investigadora Silva declara que la constitución del currículo “está basado en la cultura dominante: se expresa en el lenguaje dominante, es transmitido a través del código cultural dominante” (Silva, 1999, p. 14). Por su parte Magedzo expresa lo siguiente:

Mediante el curriculum se ejerce el poder, dado que se intenta, deliberadamente, orientar las posibles conductas de terceros: los alumnos, al pretender que éstos alcancen posibles comportamientos o resultados. El currículo en su estructura misma gobierna las posibilidades presentes y futuras de las personas y, por ende, está ejerciendo poder (Magendzo, 1986, p. 116).

Desde el Estado colombiano, se define el currículo en la *Ley de Educación*, Ley 115 de 1994, Título IV, Cap. 2, Art. 76 como el “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural” (Ministerio de Educación, 2000, p. 17). Al tener claro el compendio de información que habita en el currículo, Magendzo comparte el objetivo de un currículo, “el currículo académico tiene como propósito primordial asegurar la transmisión de la cultura universalmente acumulada a las generaciones nuevas” (Magendzo, 1986, p. 29). Para la debida planeación e implementación del currículo, en la Ley de Educación de Colombia se enuncia el reconocimiento de la autonomía escolar, con él se da libertad a las

instituciones educativas para el desarrollo del currículo. El currículo siempre debe estar en proceso de crítica para generar preguntas que acerque a la institución a lograr su objetivo de formación, en este sentido dice Jiménez “pasa por pre-guntarnos cuál es el propósito de la formación que la institución escolar celebra, además, cuáles son las formas específicas que se utilizan para alcanzar dicho pro-pósito” (Jiménez, 2001, p. 45).

En el marco de Colombia, debe ejecutarse sobre la acción de la inclusión de la diversidad pues en su Constitución está declarado multiétnico y pluricultural, de manera que las instituciones no gesten tácitamente una práctica educativa segregadora “negar la diferencia existente en nuestras regiones es hablar desde el lenguaje de la exclusión” (Jiménez, 2001, p. 48). Esta búsqueda va de la mano con el marco de la pedagogía Waldorf-Steiner evidenciado en un documento de guía del movimiento Waldorf, titulado: *Características generales de la pedagogía Waldorf* generado por el círculo de la Haya².

El currículum no es un apartado arbitrario de la pedagogía Waldorf, sino un elemento constituyente. Señala directrices de enseñanza esenciales cuya aplicación acorde a la edad refuerza el desarrollo de los niños y de los jóvenes, al reflejarse de mane-ra inherente y estar compuesto de distintas materias en arcos conectados a lo largo de varios años de escolaridad. Está en constante desarrollo y tiene en cuenta la ubicación geográfica y cultural, así como las líneas de desarrollo políticas, generales y globales de la época (Foro Internacional de Pedagogía Waldorf/ Steiner, 2012, p. 2).

Esta declaración del círculo de la Haya brinda las pautas al movimiento Waldorf-Steiner para tener claro que su currículo debe responder al contexto donde se afina la institución, por ello esta misión es para cada espacio pedagógi-co que comparta esta pedagogía. Tal como Guerra y Bach en su artículo destacan que el currículo Waldorf-Steiner debe buscar la siguiente meta: “El principio rec-tor más importante del currículo está vinculado al objetivo de presentar el mundo

2. Hague Circle o Círculo de la Haya es una organización internacional que vela por la coop-eración entre instituciones Waldorf como también por establecer el reconocimiento de las escuelas o jardines como una institución Waldorf. Disponible en: <https://www.waldorf-international.org/haager-kreis-internationale-konferenz-fuer-steiner-waldorf-paedagogik/>.

a los niños y jóvenes de manera que, en esta construcción cognitiva, afectiva y volitiva, se pueda establecer una unidad con el mundo” (Guerra; Bach, 2018, p. 4). Esta declaración compartida por Bach y Guerra contribuye a establecer un trabajo constante sobre el currículo, estimular en los espacios académicos una mirada crítica que desde el lugar de Silva implica hacer lo vital, “lo importante no es desarrollar técnicas de *cómo hacer* el currículo, sino desarrollar conceptos que nos permitan comprender lo que el currículo *hace*” (Silva, 1999, p. 13). El modo crítico de actuar quizás haya permitido compartir a Guerra y Bach la situación actual de movimiento pedagógico Waldorf-Steiner.

El currículo se constituyó originalmente dentro de una perspectiva profundamente cualitativa, que no corresponde a las necesidades contemporáneas de formación humana acelerada, que puede caer en el lugar común de la superficialidad. La aceleración de la expansión del movimiento Waldorf acaba reforzando una perspectiva conservadora distorsionada de sus fundamentos teóricos y prácticos (Guerra; Bach, 2018, p. 867).

La situación contractual compartida por Guerra y Bach genera nuevas preguntas sobre cómo promover el ejercicio de creación y renovación de los currículos, pues el silencio o la preservación de una práctica pedagógica conservadora, solo alimenta una educación caduca, que no actúa acorde al momento histórico y cultural al que se enfrentan las nuevas generaciones. De tal manera, que mirar desde un punto de vista crítico³ el currículo puede establecer este instrumento institucional como guía para la generación de comunidad al apreciar todas las voces posibles dentro de la comunidad educativa, hasta llegar un día donde manifieste toda la comunidad educativa en su día a día la expresión del ideal ético-moral de la institución.

El currículo, potencia la voz de quienes no son escuchados, de quienes no

3. La comprensión de la mirada crítica al currículo se da por la orientación de Abraham Magendzo, en su artículo Derechos humanos y currículo escolar, expresa como “La teoría crítica del currículum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa. Por el contrario, afirman, las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción y tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo” (Magendzo, 2002, p. 331).

son visibilizados y quienes tienen preguntas o formas de vivenciar el mundo que no son las tradicionales, habituales, es el espacio para apreciar todas las miradas. El currículo ofrece situaciones incomodas para así generar planes con acciones que realmente impacten las diferentes formas que hay de ver el mundo y el saber, para que se entremezclen o se reconozcan, esta invitación la promulga Silva:

La teoría poscolonial evita formas de análisis que concibían el proceso de dominación cultural como una vía de mano única. La crítica poscolonial enfatiza, a la inversa, conceptos como hibridismo, traducción, mestizaje, que permiten concebir las culturas de los espacios coloniales o poscoloniales como el resultado de una compleja relación de poder en el que tanto la cultura dominante como la dominada se ven profundamente modificadas (Silva, 1999, p. 67).

El mestizaje posibilita formas de resolver o generar una comunidad institucional que exprese a viva voz, no entre los tugurios, ni entre pasillos, sino que se aprecien realidades que han sido silenciadas históricamente. Magendzo habla de como “un currículo que le dé la espalda a la diversidad de nuevos y renovados temas que emergen constantemente, los desconozca y no tenga la capacidad de ir integrándolos al conocimiento disciplinario, está condenado, a mi parecer, a la obsolescencia, a la impertinencia y a la irrelevancia” (Magendzo, 2002, p. 337-338). La lucha del maestro, de la institución, de los centros formativos debe ser esta: gestar un currículo que integre y promueva la diversidad para que todo sea expresado y encontrarse con los otros.

Un primer paso de este ejercicio renovador pedagógico en el marco Waldorf-Steiner se desenvuelve en Brasil, en un encuentro entre maestros y maestras enuncian la siguiente declaración para promover la mirada crítica y atender a los tiempos actuales.

La escuela Waldorf en Brasil está hablando de la brasiliadade como una búsqueda de identidad, de volver a la raíz por medio del reconocimiento de lo propio, entonces el currículo de la escuela Waldorf-Steiner es la herramienta que debe transformarse para configurar una escuela con una postura crítica, poscolonial y antirracista, de no hacerlo se estará en contra de la misma escuela Libre-Waldorf-Steiner, en contra del ideal

pedagógico, en contra de su principio humanista (Movimiento Waldorfantirracista, 2023, p. 3).

2. Metodología

2.1 Enfoque investigativo

Debido a la intención investigativa de generar conocimiento, la interpretación y el diálogo son acciones necesarias de ahí que el enfoque de paradigma sea hermenéutico y dialéctico, pues esta investigación se pregunta por los fundamentos del diseño de formas en la escuela Waldorf-Steiner y su contextualización, lo cual implica desarrollar una recolección de datos compuesta por: documentos investigativos y entrevistas, que al ser cruzados generen una nueva comprensión del diseño de formas.

Para el desarrollo de la investigación se recurrió a la metodología del análisis de contenido (AC) desde la perspectiva de Krippendorff (1997), para indagar sobre los fundamentos del diseño de formas en la escuela Waldorf-Steiner. Este método es el adecuado pues el autor Krippendorff define el AC como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y validas que pueden aplicarse en su contexto” (Krippendorff, 1997, p. 28). Sumándose a este punto de vista se encuentra Ruiz Silva quien enuncia que el AC “es un conjunto de procedimientos que tiene como objetivo principal la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual (información obtenida y producida en el proceso investigativo)” (Ruiz, 2006, p. 136).

2.2 Etapas de la investigación

Se abordó la estructura propuesta por Krippendorff en su obra *Metodología de análisis de contenido* (1997), para así constituir una estructura metódica pertinente para llevar a cabo la investigación.

2.2.1 Primera etapa, exploración bibliográfica, identificación de antecedentes, elaboración de la situación problema

En esta etapa se formuló el problema de investigación que gira en torno a la clase de diseño de formas, una asignatura de la pedagogía Waldorf-Steiner. Se identificó, en un primer rastreo de información el siguiente compendio de bibliografía: *Diseño de Formas* por Rudolf Kutzli (1988), *Pintura y Dibujo de 1º a 8º curso escolar* (2014) y *Diseño de formas de 1 a 4 curso escolar: Manual para maestros y padres* (2021). De manera paralela se identifica el trabajo del etno-matemático Gerdes, quien realizó una vasta investigación sobre los diseños sona y lusona de Angola que son diseños con bases geométricas. Por último, se encontró la investigación de la autora Luz Myriam Gutiérrez en su obra *Diseño iconográfico: culturas precolombinas de Colombia*.

2.2.2 Segunda etapa, análisis de antecedentes investigativos

Se rastrearon los antecedentes investigativos sobre el diseño de formas, donde se encuentra la investigación de la entrevistada C y gracias a ella se logra establecer contacto con tres maestras brasileñas: Entrevistada A, Entrevistada B y Entrevistada D, quienes han llevado a cabo investigaciones y estudios sobre el diseño de formas.

2.2.3 Tercera etapa, construcción de instrumentos

Se establecen los canales de comunicación con las maestras para ser entrevistadas, de manera paralela se generó un instrumento de recolección de datos, el formato de entrevista. La elaboración de las entrevistas se desarrolló a partir del conocimiento y desconocimiento sobre el diseño de formas, junto al estudio de la obra de Niederhauser, que comparte los principios del dibujo de formas.

2.2.4 Cuarta etapa, recolección de la información

Para la recolección de datos se aplicaron tres herramientas: entrevistas, identificación de obras teóricas y la elaboración de una propuesta visual de diseños de dibujo de formas basados en la iconografía indígena de Colombia usando como acervo la obra de Gutiérrez.

Entrevistas: Se establecieron tres versiones de entrevistas semiestructuradas, siendo producto de la afinación de la herramienta. La modalidad de ejecución de las entrevistas fue de virtualidad sincrónica.

Las maestras entrevistadas son:

Tabla 2 – Maestras entrevistadas

Nombre	Profesión	Institución
Entrevistada A	Maestra Waldorf	No respondió el formato de recolección de información.
Entrevistada B	Maestra Waldorf	Escuela Waldorf Recife, Paudalho
Entrevistada C	Maestra Waldorf en Arte	Facultad Steiner, Sao Paulo
Entrevistada D	Maestra Waldorf	Monte Azul, Sao Paulo

Fuente: elaboración propia

Documentos corpus textual: El acervo documental es producto de las entrevistas y los presaberes del investigador:

Tabla 3 – Textos recopilados sobre el dibujo de formas

Obra	Autor	Editorial	Año
<i>El dibujo de formas, un nuevo impulso pedagógico-artístico de Niederhauser Rudolf Steiner</i>	Hans R. Pau de Damasc		2019
<i>Diseño de formas, Tomo 1 (español)</i>	Rudolf Kutzli	Hawthron Press	1988
<i>Diseño de formas, Tomo 2 y 3</i>	Rudolf Kutzli	Hawthron Press	1988
<i>Gerade und Krumme, Von Formenzeichnen</i>	Renate Schiller	Verlag Freies Geistesleben	2018
<i>Do movimento ao traço e à escrita</i>	Luiza Lameirão	João de Barro	2016
<i>Mover-se entre polaridades-formar-se criativo</i>	Luiza Lameirão	João de Barro	2022
<i>Formenzeichnen, Tomos 1-4</i>	Maurice Le Guerrannic	Triskel Verlag	2016-2019
<i>Grafismos indígenas: das raízes culturais</i>	Susanne Rotermund	Faculdade Rudolf Steiner - Pós graduação em Artes na Pedagogia Waldorf	2021

Fuente: Elaboración propia

Documentos personales: Se desarrolló una propuesta visual de diseños de dibujo de formas basados en las iconografías indígenas que comparte Myriam Gutiérrez en su libro *Diseño Iconográfico Culturas Precolombinas de Colombia* (2013).

2.2.5 Quinta etapa, procesamiento y análisis de la información

Para iniciar esta quinta etapa, es relevante apreciar la definición aplicada al dato este es entendido como la “unidad de información registrada en un medio

duradero, que se distingue de otros datos, puede analizarse mediante técnicas explícitas y es pertinente con respecto a un problema determinado” (Krippendorff, 1997, p. 76). Para seleccionar los datos se cumple un protocolo de dos momentos para determinar la unidad de registro:

- Unidades de muestreo, son aquellos datos que presentan la realidad investigada, los cuales pueden ser adquiridos por diversas herramientas de datos lingüísticos recolectados con: secuencias de artículos, intercambios internacionales de carácter oficial, documentos personales, transcripciones de entrevistas, o, unidades físicas como libros.

- Selección de unidades de Registro, en este momento es donde se inició una reducción de las unidades de muestreo para establecer unidades de registro⁴ que son fragmentos de las unidades de muestreo que pasan por el filtro de códigos de origen deductivo o inductivo.

Los códigos deductivos que filtraron las unidades de muestreo son:

- Currículo, es la identificación de todo fragmento donde se denote el plan de estudios de la asignatura de dibujo de formas.

- Enseñanza, entendido como todos los momentos o acciones que se circunscriben al acto de enseñar: lúdica, metodología y didáctica.

- Contextualización, se agregan los fragmentos que enuncian relación con la renovación, ampliación o contextualización del plan de estudios de diseño de formas.

- Fundamentación, en esta carpeta se agregan todos los segmentos de las entrevistas donde se trate directamente los saberes técnicos del diseño de formas.

2.2.6 Organización de los segmentos según la herramienta de recolección de datos

Se organizan todas las entrevistas con el nombre de las entrevistadas y el número del encuentro, luego se desarrolla el montaje de las entrevistas y de los libros en el software MAXQDA, para iniciar la codificación. Al tener los documen-

4. Se entiende por unidad de registro “el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría determinada” (Holsti, 1969, p. 116).

tos organizados se desarrolla un árbol de códigos (códigos deductivos) para filtrar en el momento de la codificación.

Figura 1 – Árbol de código en MAXQDA



Fuente: Software MAXQDA

Este sistema de códigos contiene en su interior subcódigos los cuales son cualidades inscritas en el código. Tercer paso, al tener el árbol de códigos organizado, se inició la selección de fragmentos de cada una de las entrevistas y libros que tengan relación con los códigos y como producto el software MAXQDA genera una tabla de resumen de cada uno de los códigos que contienen los fragmentos seleccionados.

En esta tabla (Figura 2) se puede observar cómo se discriminan las unidades de registro de las entrevistas según su código o subcódigo y su presencia en cada documento raíz donde se hallan los segmentos de códigos salidos de las entrevistas, en la segunda columna se encuentran los fragmentos que corresponden al código, por último, la tercera columna es el resumen, producto de una observación realizada por el investigador que procura unificar todos los fragmentos del código seleccionado en la primera columna.

La generación de resumen de los libros se elaboró a partir de la herramienta de memos debido a que los libros fueron digitalizados como imagen, de manera que el software no lo reconoce como texto y por ello se genera un compendio de interpretaciones y reflexiones en torno al código o subcódigo.

Al tener toda la información de los libros reunida en memos donde se vinculan segmentos de códigos junto al nombre y página del libro, y al exportar esta información se genera un documento en Excel con el compendio total de memos que discrimina toda la información.

Figura 2 – Tabla de resumen de las entrevistas

Cuestionario de resumen		Resumen									
Tablero de codificación - Formación		Resumen									
> Sistema de co...<		La formación de maestros en diseño de formas debe establecerse en tres momentos: hacer, observar y comprender.									
> Formación <		Entonces la formación es el primer espacio, yo pienso que es el lugar donde más debe ejercitarse esto, haciendo y comprendiendo los fundamentos, son tres etapas: hacer, observar y comprender.									
> & Comida<		La comprensión del tema por tres momentos y así dar saberes que posibiliten a los maestros bases que les inviten a ser más creativos y creaturas en el aula a lo largo de sus educandos.									
> Examen<		La conjunción de la formación con tres momentos y así dar saberes que posibiliten a los maestros bases que les inviten a ser más creativos y creaturas en el aula a lo largo de sus educandos.									
> & Jardín<		Y esa estructura implica un proceso de interiorización del saber que atraviesa el cuerpo, donde la práctica constante y repetitiva posibilita que en la observación se aprecien patrones o ritmos en el dibujo de formas que desencadena en la comprensión del movimiento que de manera connativa contiene inmerso un pensamiento que solo es posible hallar por la práctica. El diseño de formas es un saber que no puede ser generado solo al pensamiento, es attraversando por la experiencia.									
> & Dibujo<		Tiene que pasar por una comprensión que lleva tiempo, que va a ser a través de su propio cuerpo									
> & Disp.<		he estado recopilando notas, recopilando imágenes de ideas, así que mi formación va un poco en esa dirección									
> & Aprendizaje<		ahí habrá un fundamento que va a alimentar la conciencia del maestro									
> & Contacto<		Comience con lo que son los fundamentos pedagógicos de diseño de la manera que usted sabe									
> & Experiencia<		é que muchos profesores empezaron a hacerlo todas las mañanas, dibujando formas durante 10 minutos									
> & Creación<		así que fueron los maestros los que tuvieron experiencia y los que la transmitieron de boca a oreja									
> & Pintura<		la ejercitación del maestro, ya que no es solo una comprensión mental, tiene que pasar por una comprensión que lleva tiempo, que va a ser a través de su propio cuerpo,									
> & Trazo<		había muchas personas con dispersión y eso cambió con la práctica									
> & Fundamentos<		desarrollar una conciencia muy nublada muy sinnúmero									
> & Desarrollo&mi...											

Fuente: Software MAXQDA

3. Análisis cuantitativo

En esta sección del documento se presenta a modo de síntesis el análisis cuantitativo de los datos recolectados por medio de los instrumentos de recolección: entrevistas y bibliografía acerca del diseño de formas. Donde se analizaron los datos por medio del software MAXQDA a partir del árbol de categorías (códigos deductivos): currículo, contextualización, fundamentación y enseñanza. Al tener toda la información codificada se realiza una revisión cuantitativa de la información recolectada de: entrevistas y bibliografía, y en consecuencia establecer una observación panorámica sobre esta asignatura artística enfocada en los cuatro códigos deductivos.

3.1. Análisis cruzado de las entrevistas y del corpus bibliográfico

En la primera parte del análisis se realiza una organización de las frecuencias de cada uno de los códigos, para poder identificar su presencia discriminando el instrumento de recolección.

Tabla 4 – Frecuencia total códigos

Tabla 4 – Frecuencia total códigos

CÓDIGOS	Bibliografía	Entrevistas
Curriculum	92	103
Contextualización	4	40
Fundamentación	156	169
Enseñanza	55	144
TOTAL	307	456

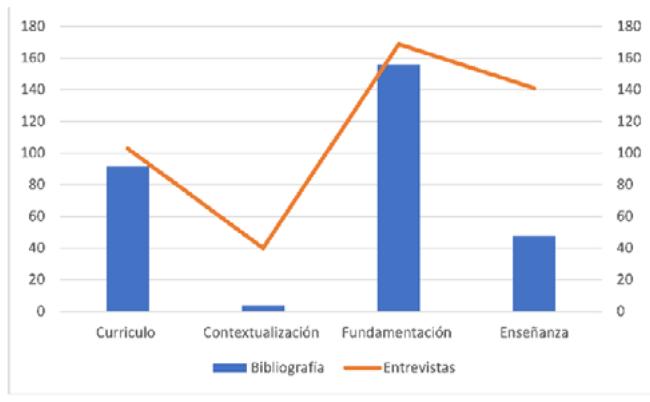
Fuente: Elaboración propia

Al observar la tabla 4 se evidencia que el código contextualización tiene una baja frecuencia en la bibliografía y una mayor concurrencia en las entrevistas; en una segunda observación de la tabla 4 se identifica una mayor cantidad de segmentos en el instrumento que es la entrevista, por lo cual se puede asumir que las entrevistadas reconocen esta problemática. Otro de los códigos donde se aprecia una mayor diferencia es el código enseñanza donde la diferencia casi tri-

plica la cantidad de segmentos de la bibliografía. En los demás códigos: currículo y fundamentación, no existe una diferencia significativa.

Tras apreciar las frecuencias de los códigos es importante resaltar que en las entrevistas se ven diferencias en los códigos: contextualización y enseñanza debido a que las maestras continúan en su labor educativa en diferentes niveles de enseñanza y, por ende, la problemática actual del plan de estudios de la pedagogía Waldorf-Steiner es un tema que presenta una presencia mayor que en el corpus bibliográfico. Mientras en los dos códigos restantes, currículo y fundamentación, la frecuencia es similar.

Figura 3 – Comparación frecuencia de códigos deductivos



Fuente: Creación propia

3.2 Análisis cuantitativo sobre el código Fundamentación

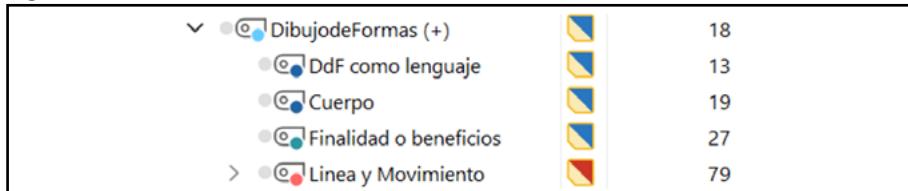
A partir de ahora empieza un ejercicio de observación de dos códigos: Fundamentación y Enseñanza. Inicio con el código Fundamentación, en este se puede evidenciar las frecuencias de los subcódigos inmersos en el código. En este código se identifica una afluencia de datos que permiten generar subcódigos que son una cualidad inscrita en el código, por ejemplo, en Fundamentación surgen los subcódigos de la siguiente manera:

1. Dibujo de formas
 - a. Dibujos de Formas como lenguaje
 - b. Cuerpo
 - c. Finalidad o beneficios

2. Línea y Movimiento

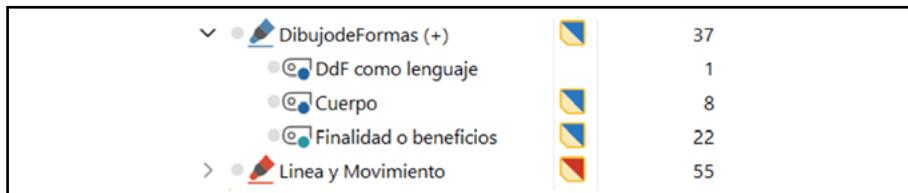
A continuación, se presentan las frecuencias en cada subcódigo segregando el instrumento de origen del dato.

Figura 4 – Fundamentación, Frecuencias, libros



Fuente: Esquema generado por MAXQDA

Figura 5 – Fundamentación, Frecuencias entrevistas



Fuente: Esquema generado por MAXQDA

En estas dos imágenes se puede evidenciar que el subcódigo Línea y Movimiento es importante, conteniendo una cantidad considerable de segmentos o unidades registro, que distan bastante de los demás subcódigos, seguido por el subcódigo Finalidad o Beneficios, estos segmentos resultan ser inesperados dentro del proceso de codificación, ya que permite ver que esta asignatura no solo se fundamenta en el trabajo del movimiento armónico de la línea, sino también abre la posibilidad de apreciar las bondades de esta práctica artística. En tercer lugar, surge el subcódigo Cuerpo, el cual dilucida la relación entre la línea y la corporalidad; por último, existe una relación entre el ddf y el lenguaje, donde se empieza a edificar una relación entre lo simbólico que se expresa en el ícono o el diseño abriendo la posibilidad de reconocer este arte como una producción cultural.

Tabla 5 – Frecuencia total subcódigos Fundamentos

Variables totales (entrevista + libros)	f	%
Dibujo de Formas	45	17,3
Ddf como lenguaje	34	13,13
Cuerpo	27	10,42
Finalidad y beneficios	49	19
Línea y Movimiento	104	40,15
TOTAL	259	100

Fuente: Creación propia

En la tabla 5 se comparte los valores totales de las frecuencias de los subcódigos. Sin distinguir el instrumento de origen se puede identificar las tendencias de los segmentos, primero con el subcódigo línea y movimiento le corresponde un 40,15%, por ello se puede hablar que en este análisis el concepto a definir es la línea, y luego ir determinando la riqueza que tiene en su interior este elemento gráfico, ya que se profundiza en la polaridad que en ella habita: curva-recta; mientras surgen otras características de este elemento gráfico: el movimiento, el ritmo y la relación entre el color-línea, esto permite que se geste una mirada objetiva y precisa sobre la línea pues se puede estudiar varias de sus variables.

El segundo subcódigo, llamado finalidad y beneficios, tiene una presencia del 19% siendo un subcódigo que no se pronosticaba, resultó tener una presencia considerable ya que describe los beneficios que genera la práctica de este arte que no solo se circunscribe a lo artístico sino a otros aspectos como lo ético y corporal demostrando que la enseñanza de este saber no está atada a la producción visual por medio de la línea.

En el tercer lugar se ubica Dibujo de formas, con el 17,3%, en estos fragmentos se hallan las definiciones sobre esta asignatura según cada autor o entrevistada y en los últimos dos puestos se encuentran dos subcódigos que emergieron que son: ddf como lenguaje con 13,13%, en este código se puede mostrar la simbología inmersa en el movimiento de la línea y Cuerpo con 10,42%, el cual identifica como el cuerpo es un protagonista en la práctica de este arte. Estos últimos subcódigos son ocurrencias que surgen dentro del proceso de codificación

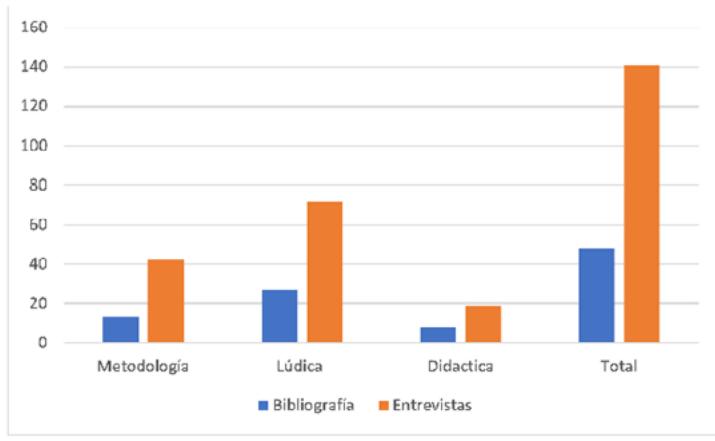
donde empieza a identificarse como la didáctica atraviesa la corporalidad de los practicantes y del ejercicio docente.

3.3 Análisis cuantitativo sobre el código enseñanza

En este segmento del análisis se busca presentar como en el código Enseñanza surgen tres subcódigos de manera inductiva por la temática que presentan los segmentos codificados, los subcódigos son:

- Metodología, entendido como el proceso metodológico para enseñar el diseño de formas,
- Lúdica, estrategias sensibles que posibilitan la enseñanza del diseño de formas y,
- Didáctica, técnicas que promueven la enseñanza de la clase de diseño de formas.

Figura 6 – Comparación de la frecuencia de los subcódigos de Enseñanza



Fuente: Elaboración propia

En el proceso de codificación de los subcódigos se puede contemplar como las frecuencias son más altas en las entrevistas, lo cual fortalece la relación entre el oficio de las entrevistadas mientras los libros no se enfocan en desenvolver el proceso de enseñanza, tal como se refleja en la figura 6. Esta observación denota que la lúdica es una metodología que han trabajado las maestras, donde buscan experiencias sensibles para compartir el saber con los estudiantes, de manera si-

milar ocurre con el subcódigo metodología, y en lo que se refiere a la didáctica, se encuentra cerca en cantidad de segmentos en ambos instrumentos de recolección de datos. Por ende, puede concluirse que los códigos enseñanza y lúdica expresan su recurrencia gracias a la actividad profesional de las entrevistadas. Esta situación, que se evidencia en los subcódigos enseñanza y lúdica, abre la posibilidad de generar proyectos en torno a la lúdica del diseño de formas, para que esta asignatura no genere un nuevo vacío literario, ya que es momento de indagar para generar procesos de creación de productos literarios para que los saberes no se pierdan en el tiempo o entre los pasillos de una escuela.

3.4 Análisis cualitativo del código deductivo contextualización

En el marco de la escuela Waldorf-Steiner se desarrolla la enseñanza del diseño de formas, una asignatura artística que trabaja el movimiento, que se fortalece desde la estrategia lúdica basada en vivencias corporales, los diseños de formas usados a lo largo de los años han sido obra de Niederhauser, Steiner, Kutzli, Le Guerranic o Kranich quienes hacen uso de iconografía de pueblos antiguos de Europa o el mundo Clásico Antiguo, la pregunta de esta investigación es sobre cuál es el proceso para generar una propuesta visual de diseño de formas para Colombia.

Luego de la lectura de cada uno de los libros que componen el acervo bibliográfico de esta investigación se identificó el escaso desarrollo de una propuesta pedagógica sobre la iconografía de pueblos latinoamericanos, muestra de esta situación se observa en el plan de estudio Kutzli que comparte en el tomo 2 de *Diseño de formas* se puede divisar que no hay un apunte sobre la integración de iconografía de los pueblos ancestrales del territorio donde habita la escuela. Por lo cual se evidencia en esta propuesta pedagógica de Kutzli que los saberes propuestos es el movimiento que requieren practicar para cada edad. Mientras en los textos de Maurice Le Guerrannic no se expresa en ningún momento algún comentario sobre la iconografía de los pueblos ancestrales de latitudes fuera de Europa, pero si indaga sobre el significado de la línea según el movimiento que ella expresa. En la revisión de los libros de diseño de formas, solo la obra de Schiller expresa la búsqueda por el desarrollo de una propuesta pedagógica del territorio

donde está la escuela, y las comunidades aborígenes.

Luego de revisar los libros de diseño de formas y evidenciar la escasa información sobre la contextualización del ddf, se aprecia lo opuesto en las entrevistas pues primero se debate si la palabra adecuada es contextualizar, de manera que se debate con las cuatro maestras cuál sería el término: renovación, ampliación o contextualización.

Todo empieza con la sentencia compartida por Rotermund sobre el no olvidar el principio del diseño de formas: “la esencia de ser lo recto y lo curvo siempre serán el movimiento y la huella del movimiento” (Tabla Contextualización, Pos. 1). A este principio se une Entrevistada D, quien expresa que el ddf se basa en unos principios nombrados como arquetipos: ritmo, polaridad, centro-periferia y cruces, además, comparte Entrevistada D que no debe referirse al término renovación o contextualización de la asignatura sino ampliación “así que no creo que la renovación sea necesaria porque estos principios son muy relevantes. Son muy arquetípicos, así que no siento la necesidad de renovarlos. Siento que podría haber una ampliación” (Tabla Contextualización, Pos. 1). Entrevistada D indica que se debe referir a la ampliación debido a que estos principios del diseño de formas que fueron compartidos por Entrevistada C son los que actúan como fundamentos de la asignatura, por ende, se está ampliando la propuesta pedagógica.

La maestra Entrevistada A dice que no se debe hablar de una contextualización ya que “por qué quieras descolonizar porque la geometría [está] en todo el mundo la geometría es universal” (Tabla Contextualización, Pos. 1). Por ende, se debe hablar desde lo universal del diseño de formas, un arte que siempre ha estado presente en todas las culturas de la humanidad, mientras la maestra Entrevistada C expresa que “para descolonizar el currículo Waldorf, es necesario hacer la recolección con los pueblos originarios” (Tabla Contextualización, Pos. 1).

Entrevistada D tiene una postura que se asemeja a Entrevistada A “en otras palabras, cómo unimos perspectivas tan diferentes o cómo unimos lo que somos capaces de percibir observando la naturaleza y observando los movimientos, así que lo veo más como una ampliación que como una renovación” (Tabla Contextualización, Pos. 1).

Por lo cual para desarrollar una propuesta de ddf para Colombia inspirada en la iconografía de los pueblos ancestrales es vital mantener presente los prin-

cipios de esta asignatura, siendo vital también la disposición de los maestros al desarrollar un dibujo vivo y no una copia muerta. La pregunta no habita en la palabra: contextualizar, más bien se centra en no olvidar el principio epistemológico del ddf, para ampliar la mirada, sin embargo es oportuno realizar una mirada crítica sobre la pedagogía Waldorf-Steiner en Latinoamericana.

La maestra Entrevistada A esboza como se puede desarrollar la propuesta pedagógica de esta asignatura de manera armónica y coherente con el currículo Waldorf-Steiner:

Dibujar formas, por ejemplo, los pueblos nativos de cada región de Brasil, que es un país enorme, son diferentes. Así que no puedo decir, hacer esta investigación en su región a continuación, [...] en el quinto año cuando se hace todo el país, entonces tenemos una multiplicidad de posibilidades (Tabla Contextualización, Pos. 1).

En quinto grado se empieza a reconocer la historia del país donde está inmersa la escuela y se suma Entrevistada C, quien comparte:

En cuarto año en el currículo es historia local, es importante que conozcamos la cultura local, los pueblos de cultura local, después en quinto año, son geografía de Brasil entero, aparecen grafismos de país, luego formas de América, en séptimo el mundo entero (Tabla Contextualización, Pos. 1).

Entrevistada C explica que esta situación se puede dar antes, en el cuarto grado cuando se estudia la historia local, esta es la posibilidad para que en la clase de diseño de formas se comparta la iconografía indígena que corresponde al territorio. Por su parte Entrevistada D comparte que es importante realizar un ejercicio de dibujo de formas inspirado, o que tome diseños de pueblos antiguos “una vez que estudas el plan de estudios, una vez que estudias antropología, empiezas a imaginar cómo desarrollar ejercicios para esas edades, es obvio que necesitas tener un conocimiento profundo del diseño de la forma” (Tabla Contextualización, Pos. 1). Por lo tanto, la enseñanza debe tener claro el conocimiento antropológico y conocer los saberes correspondientes de cada grado para no caer en la imitación.

Los saberes compartidos en la escuela Waldorf al tener una relación antropológica responden a vivencias que corresponden a la edad del estudiante, por ello la maestra Schiller comparte en su libro “en las artes visuales, la exploración de áreas culturales pasadas en quinto grado amplia los horizontes de los niños y representa a los jóvenes sus raíces” (Schiller, 2018, p. 164). El currículo desde la mirada de Schiller, Entrevistada A y Entrevistada C presenta la posibilidad de compartir el reconocimiento de las raíces culturales de los estudiantes a partir de los grados 4 y 5 de primaria, por ende, la ampliación de esta asignatura responde a una necesidad anímica de los estudiantes para encontrarse con sus raíces.

Al evidenciar que la ampliación de esta asignatura centrada en el territorio da respuesta a una búsqueda por las raíces culturales, surge la primera pregunta sobre el cómo compartir un saber teniendo en cuenta la pertinencia de un saber situado, es decir reconociendo los dibujos de los pueblos. Entrevistada C expresa “el maestro debe reconectar las raíces espirituales del continente, primero reconocerse, reconocer el pueblo que habita luego intentar aprender, cómo surgen las fuerzas del pensar” (Tabla Contextualización, Pos. 1).

Entonces el primer paso es el interés del maestro por comprender este saber e indagar sobre el significado de cada uno de los iconos que se aplicará en la asignatura. No puede ser entonces un saber impostado, por ello Entrevistada C expresa “me imagino, creo, entiendo, que no deberíamos hacer ese gráfico con los niños copiando, sino que cada profesor que practique e investigue los gráficos indígenas, se empapará de ellos, se sumergirá en ellos” (Tabla Contextualización, Pos. 1). No se puede establecer una entrega que sea solo una réplica de algo observado, pues tenderá a perder sentido, dice Entrevistada C, la botánica también puede ser el inspirador de formas por ejemplo las plantas “tienen un crecimiento detrás de su forma, un crecimiento, una forma de crecimiento. Esto ayudaría a contextualizar el dibujo de formas basado en la botánica” (Tabla Contextualización, Pos. 1).

Para finalizar, el trabajo del desarrollo de una propuesta de ampliación del diseño de formas enfocado en la manifestación de iconografía indígena de Colombia requiere de un respeto por los fundamentos epistemológicos de esta asignatura, no olvidar que responde a la búsqueda del estudiante por sus raíces culturales, además, de manera paralela el maestro debe tener una entrega since-

ra para poder descubrir las fuerzas, mensajes que traen consigo las iconografías para adaptarlas de una manera viva a la escuela que es producto de la práctica constante que da la repetición consciente que alimenta la voluntad y una entrega lúdica llena de sentido para los estudiantes.

Es la ampliación del dibujo de formas una invitación a iniciar un nuevo capítulo en la historia de esta asignatura y de la pedagogía Waldorf, pues se pudo evidenciar en la investigación la escasa información referente a la ampliación del dibujo de formas enfocado por cada país, siendo esta propuesta un acercamiento al origen cultural de cada pueblo o nación. Este tema de investigación es un tema contemporáneo que requiere nuevas voces, pues como también se evidencia en esta investigación existen pocos estudios o pesquisas sobre esta asignatura.

Es de suma importancia tener en cuenta el momento histórico que vivimos donde la tendencia es la inmigración, la movilidad humana, la visibilización de las minorías, como también el encuentro entre culturas. La investigación de esta asignatura en todo el planeta va a promover un camino de autorreconocimiento de las raíces culturales, como también la universalidad de esta expresión humana puede ser un puente que acerque un pueblo con otro y que, desde su expresión visual, desde su movimiento se puedan reencontrar los pueblos y que también sea el camino del encuentro con las raíces culturales de cada ser que práctique este arte.

4. Propuesta visual de diseños de formas inspirados en la iconografía de pueblos originarios de Colombia

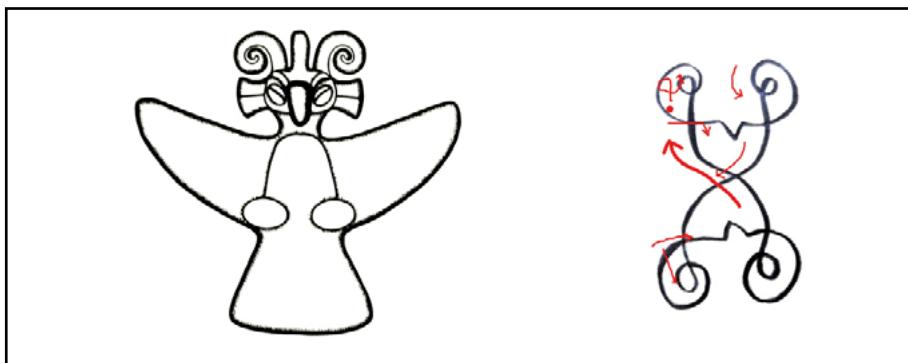
La propuesta visual que se desarrolló en esta investigación toma como insu-
mos visuales la publicación: *Diseño Iconográfico, Culturas Precolombinas de Colom-
bia* (Gutiérrez; Gutiérrez; Torres, 2013) en la cual se presenta un compendio de cre-
aciones de varios pueblos precolombinos de Colombia. Los diseños precolombinos
que inspiraron los diseños de formas de esta propuesta visual, desde la mirada de
Gutiérrez, son regidos por relaciones etno-astronómicas, presentando una relación
con la constelación de Orión, esto se evidencia en la forma de reloj de arena.

La propuesta está organizada según el arquetipo que predomina en cada for-
ma.

4.1 Polaridad

Esta forma es elaborada siguiendo el arquetipo de la polaridad, la cual puede ser entendida como la generación de simetrías.

Figura 7 – Polaridad Quimbaya 3

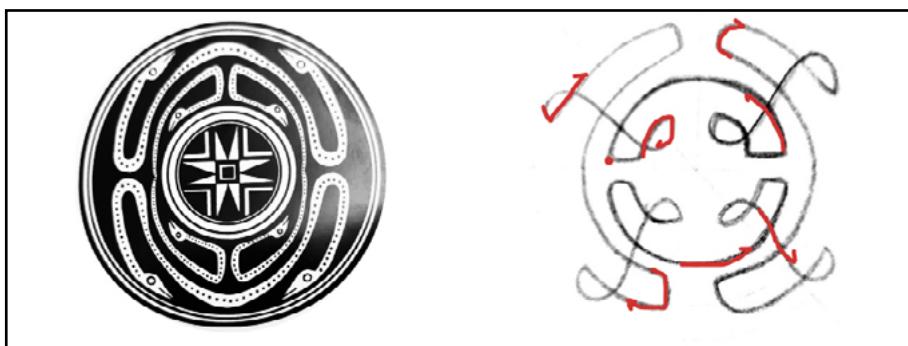


(Gutiérrez; Gutiérrez; Torres, 2013, p. 20)
Cultura Quimbaya.

4.2 Centro-periferia

En las formas que prima el centro-periferia, se puede observar como todo movimiento tiene un ritmo que va de adentro hacia afuera, donde no importa si el centro es marcado por el cruce de líneas como también es un centro tácito que implica un centro que brinda equilibrio a la forma como se ve a continuación.

Figura 8 – Centro-periferia Nariño

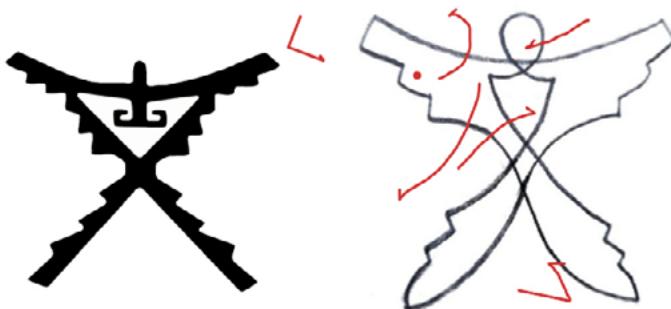


(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 82)
Cultura Nariño

4.3 Cruces

Los diseños de formas que manifiestan cruces son las que brinda la posibilidad de identificar el arriba y debajo del cruce de la línea, dando la sensación de ser un tejido, que en la práctica permite al niño o dibujante ser más consciente en los puntos donde se realizan cortes tangenciales que brindan a la forma equilibrio y armonía.

Figura 9 – Cruce Nariño



Gutiérrez; Gutiérrez; Torres, 2013, p. 75).
Cultura Nariño.

Conclusiones

- En la interpretación cualitativa de los datos se pudo evidenciar como los principios metodológicos de la enseñanza: compartir el movimiento desde una experiencia sensorial, practicar sobre un soporte el movimiento para ir interiorizando el movimiento y, por último, registrar el diseño en el cuaderno de diseño de formas, son los pasos para la generación de la secuencia que puede estar presente en la enseñanza de esta asignatura, mientras la lúdica brinda una amplitud de estrategias que se enfocan en la vivencia física y sensitiva del movimiento.
- Se observó cómo hay métodos de dibujo donde se pierde la intención del ddf, que es cuando se dibuja una mancha y no el movimiento de la línea debido al grosor de la herramienta con la cual se dibuja, tal como lo comparte Kutzli: “el elemento artístico del dibujo de formas es la línea como huella de un movimiento” (Kutzli, 1988a, p. C). Al hacer

solo de crayolas y tizas no se exploran distintas formas de compartir el movimiento o no se reflexiona sobre la búsqueda del ddf, solo se quedan en el uso de la pizarra de manera reiterativa dejando a un lado el cuerpo.

- La línea es un elemento de expresión propicio para pensar la escritura, una escritura que inicia con la creación de ideogramas, o, pictogramas. Sin embargo, también puede pensarse que el ddf guarda en su interior saberes o ideas, estos saberes según Lameirão “antiguamente se expresaban a través de ritmos, ya que estos están relacionados con el pulso y la respiración” (Lameirão, 2016, p. 83). La línea es regida por el ritmo o una secuencia, una estructura que tiene un movimiento armónico se puede intuir que gracias a la línea se crearon los primeros símbolos que tenían inmerso un saber, la escritura pudo haber nacido por la vivencia del movimiento y a través de él se expresó de manera connotativa un saber, tal como lo expresa Gutiérrez en sus obras sobre la iconografía muisca.
- La contextualización del ddf en una región como Latinoamérica es vital pues se evidencia en el análisis del corpus bibliográfico un vacío tratado por Schiller. Este vacío puede potenciar la generación de una biblioteca internacional en la cual se encuentren las representaciones artísticas de los pueblos originarios de todo el planeta o invite a los maestros donde se desenvuelve la pedagogía Waldorf en nuestro continente a reconocer la iconografía de los pueblos y los saberes que se hallan inmersos en las formas, siendo este un trabajo de antropología visual.

Referencias

BETTI, L. Do elemento puro à figuração: o caminho da arte na Pedagogia Waldorf. **Revista Jataí**, São Paulo, v. 1 p. 113-136, 2019. Disponível em: <https://jatai.frs.edu.br/revista/article/view/37>. Acesso em: 11 set. 2019.

GERDES, P. **Geometria sona**: reflexões sobre uma tradição de desenho. Maputo: Centro de Estudos Moçambicanos e de Etnociência, 1993.

GERDES, P. **Geometria sona de Angola matemática duma tradição africana.** Maputo: CEMEC, 2008.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Paradigma en competencia en la investigación cualitativa . In: DEN-SIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **Por los rincones:** antología de métodos cualitativos en la investigación social. Barcelona: Gedisa, 2002. p.113-145.

GUERRA, M.; BACH, J. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.3, p. 857-878, 2018. Disponível em: <https://revis-tas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29520>. Acesso em: 11 set. 2025.

GUTIERREZ, L. M. **Diseño Iconográfico culturas precolombinas de Colombia.** Bogotá: Viento Editores, 2013.

KANDINSKY, W. **Punto y línea sobre el plano.** Buenos Aires: Paidos Estética, 2003.

KRIPPENDORFF, K. **Metodología de análisis de contenido:** teoría y práctica. Barcelona: Paidos,1997.

KUTZLI, R. **El dibujo de formas.** Francia: Les trois Arches, tomo I,1988.

KUTZLI, R. **Dibujo de formas.** Tomo I. Chatou: Les Trois Arches,1988.

LAMEIRÃO, L. **Do movimento ao traço e à escrita.** São Paulo: João deBarro,2016.

LAMEIRÃO, L. **Mover-se entre polaridades - tornar-se criativo.** São Paulo: João de Barro, 2022.

INSTITUTO CANARIO DE BIOANTROPOLOGIA. **Iconografía y simbolismo en Colombia prehispánica.** Espanha: Organismo Aulónomo de Museos y Centros, 2005.

MAGENDZO, A. **Curriculum y cultura en América Latina.** Chile: PIIE,1986.

MAGENDZO, Abraham. Derechos humanos y curriculum escolar. **Revista IIDH**, San José, v. 36, p. 327-339, 2002. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tabcas/R06835-12.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

MOVIMENTO WALDORF ANTIRRACISTA. et al. Manifesto por uma Pedagogia Waldorf brasileira contracolonial e antirracista. Brasil: [s. n], 2023.

NIEDERHAUSER, H. **El dibujo de formas un nuevo impulso pedagogico-artístico de Rudolf Steiner.** Limanche: Cuadernos Pau de Damasc Chile, 2019.

ROTERMUND, S. **Grafismos indígenas:** das raízes culturais. Trabalho de Conclusão Curso (Especialização em Artes) - Faculdade Rudolf Steiner, São Paulo, 2021.

SCHILLER, R. **Gerade und Krumme Vom Formenzeichnen.** Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2018.

SILVA, T. T. **Documento e identidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 1999.

A PEDAGOGIA WALDORF PODE SER DESCOLONIAL? PERSPECTIVAS A PARTIR DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Maíra Kahl Ferraz*
Camila Alves Kroupa**

*Doutora em Geografia pela UNICAMP. Professora do curso de Licenciatura em Geografia do IFSP Campus São Paulo. Membra do Laboratório de Geografia dos Riscos e Resiliência (LA-GERR/UNICAMP). E-mail: mairakferraz@gmail.com.

**Licenciada em Geografia pelo IFSP Campus São Paulo. Assistente Pedagógica de Geografia. Cursando Especialização Educação, Política e Sociedade no IFSP.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a educação descolonial e as possibilidades dessa perspectiva na Pedagogia Waldorf, especialmente no que tange o ensino de Geografia. Para isso, buscamos estabelecer o diálogo entre autoras e autores do Sul Global e Rudolf Steiner. Nesse sentido, abordamos as bases da Pedagogia Waldorf e seus princípios humanistas, reconhecendo a potencialidade de uma educação descolonial. Entretanto, ressaltamos que, muitas vezes, essa não é a principal abordagem desenvolvida nas escolas Waldorf, especialmente em razão da reprodução de um currículo eurocêntrico. Contudo, apontamos a possibilidade de transgressão dessas ideias, principalmente a partir do ensino de Geografia.

Palavras-chave: Educação; descolonialidade; Sul Global; Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This article aims to discuss decolonial education and the possibilities of this perspective in Waldorf Pedagogy, especially regarding the teaching of geography. To this end, we seek to establish a dialogue between authors from the global south and Rudolf Steiner. In this sense, we address the foundations of Waldorf Pedagogy and its humanist principles, recognizing the potential of a decolonial education. However, we emphasize that this is often not the main approach adopted in Waldorf schools, especially due to the reproduction of an Eurocentric curriculum. Nevertheless, we point out the possibility of transgressing these ideas, especially through the teaching of geography.

Keywords: decoloniality; Education; Global South; Law 10.639/2003.

Introdução

Na última década, o tema da descolonização tem ganhado amplitude diante da necessidade de pensarmos o Sul Global a partir das nossas próprias epistemologias e compreendermos o legado colonialista nas diversas esferas da nossa vida. Dentre esses âmbitos, a educação carrega uma intensa influência eurocêntrica, isso porque a educação formal que conhecemos hoje teve e tem papel fundamental no processo de colonização e na disseminação das ideias de progresso e modernidade, essenciais para a manutenção do poder e do sistema capitalista em vigor.

O sistema educacional brasileiro historicamente tem importado diferentes metodologias e ou pedagogias, algumas com características mais críticas e outras mais conservadoras. Nesse contexto, a Pedagogia Waldorf chega ao Brasil na década de 1950 no município de São Paulo e, desde então, vem expandindo para outras cidades e regiões do país, contando, atualmente, com mais de cem escolas, entre jardins de infância, escolas de fundamental I e II e ensino médio.

Ao analisar a base e o histórico das práticas existentes na Pedagogia Waldorf, que nasceu na Alemanha no início do século XX, é possível perceber que ela está voltada às ideias e referências tipicamente europeias; assim, mesmo que não explicitamente, reproduz um caráter colonial. Isso ocorre, em especial, por causa da reprodução de um currículo elaborado a partir das diretrizes de Rudolf Steiner para a educação antroposófica. Contudo, a questão que nos colocamos neste artigo é se seria possível a Pedagogia Waldorf ser descolonial e como o ensino de Geografia pode contribuir para o rompimento de ideais colonizadores.

É importante ressaltar que não pretendemos ignorar os conhecimentos europeus, mas somar a eles outras perspectivas, por isso estabelecemos o diálogo entre autoras e autores do Sul Global – como Barbara Carine, Aníbal Quijano, Chimamanda Ngozi Adichie, Luiz Rufino e Ailton Krenak – com Rudolf Steiner.

Desse modo, iremos abordar, brevemente, o histórico e as bases da educação descolonial. Em seguida, discutiremos as possibilidades de a Pedagogia Waldorf propor uma educação descolonial para, por fim, apontar as perspectivas do ensino de Geografia descolonial no contexto da Pedagogia Waldorf.

1. Da colonização à educação descolonial: um breve contexto

Nos últimos anos, discussões sobre descolonialidade têm ganhado espaço nos meios acadêmicos e na mídia em geral. Isso é fruto de muitas lutas e resistências de movimentos sociais indígenas, negros, LGBTQIA+, feministas, entre outros. Esses grupos propõem outras epistemes, outras maneiras de ser e atuar no mundo, já a colonização e seus ideais afetam negativamente a percepção das sociedades do Sul Global sobre suas próprias raízes.

O processo de colonização europeia do século XV deixou suas marcas e cicatrizes no mundo, especialmente nos países do Sul Global. A expansão marítima e do poder europeu pelo planeta era motivada pela intenção do domínio e a exploração de territórios nas Américas, África, Ásia e Oceania, com os colonizadores chegando nos locais devastando seus recursos e paisagens naturais, impondo sua religião, sua língua e cultura aos povos originários das terras, tratando-os como “incivilizados” e etnicamente “inferiores”, além de escravizá-los em seu próprio território e em outras colônias. Atualmente, a ideia de exploração tanto de corpos, como de territórios e da natureza foi substituída pelo discurso da modernidade, do desenvolvimento e progresso.

Como resultado, a colonização não foi apenas geográfica, mas também cultural, fomentando a marginalização dos povos colonizados (e de seus conhecimentos) e estabelecendo hierarquias e a desigualdade racial entre os povos, criando uma elite colonial predominantemente branca.

O período colonial deixou como herança na sociedade a hegemonia do poder que a Europa exerceu sobre o mundo, sendo a principal cicatriz desse processo a visão eurocêntrica. O eurocentrismo é uma perspectiva segundo a qual a Europa aparece como um “centro do mundo” e modelo a ser seguido, fazendo a sociedade pensar em toda a história, cultura e conhecimento moldados a partir dessa visão. Aníbal Quijano (1928 – 2018), sociólogo peruano, apresentou, em seus trabalhos, o conceito de “colonialidade do poder”, no qual ele coloca a “europeização” da cultura e do conhecimento como um fator central desse modelo de colonialidade.

A visão eurocentrada, segundo o autor, é “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de

todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121). Ou seja, os europeus ao invadirem as Américas, Ásia e África, não somente subjugaram os povos e sua diversidade cultural, como quiseram estabelecer um modo hegemônico de pensar e viver no mundo, impuseram sua linearidade temporal, sua percepção de espaço e natureza e seu Deus único. Consequentemente, esses (des)princípios afetaram e afetam a nossa vida no Sul Global em diferentes esferas, como nossa educação, nossa fé, nossa maneira de cultivar a terra e até mesmo nossos afetos.

Felizmente, esse processo de cerceamento promovido pelas ideias coloniais não ocorreu sem resistências e enfrentamentos. As populações originárias estão em guerra desde a invasão europeia no século XV, como ressaltou Ailton Krenak (2020, s.p): “O modelo de ocupação da América pelos europeus visava o extermínio dos povos originários e ao longo desse tempo a gente nunca teve paz. Sempre estivemos em guerra”. A maneira de compreender o mundo dos povos indígenas têm suas singularidades de acordo com suas etnias, contudo, elas se relacionam no fato de que o ser humano não é superior aos outros seres da natureza, a Terra é vista como um organismo vivo e um todo.

Isto coloca em xeque uma das principais bases do pensamento colonial que é entender a natureza como um recurso a ser explorado, como expôs Krenak (2019, p. 32): “Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista”.

Apesar da longeva luta dos povos indígenas e de outros movimentos que contrapõem a ideologia colonial, foi somente no final do século XX que surgiram movimentos na academia para repensar e trazer críticas às epistemologias dominantes na ciência herdadas da colonização. As relações e as estruturas de poder são colocadas em pauta de problematizações por essa abordagem, que é crescente entre os países do Sul Global, intelectuais latino-americanos de diversas universidades pelo mundo formaram, na década de 1990, o Grupo Modernidade/ Colonialidade (*Proyecto M/C*), trazendo uma perspectiva teórica, política e interdisciplinar para a ideia de “descolonização” do saber e ideologias dominantes na academia, além da valorização dos saberes e experiências dos povos colonizados.

O termo “pensamento decolonial” é utilizado para as abordagens que pensam a emancipação dos povos colonizados contra a hegemonia do pensamento europeu, trazendo questionamentos sobre o fato de todo o conhecimento visto como “verdade única” estar historicamente sendo produzido e valorizado a partir de uma perspectiva ocidental. A ideia não é excluir as epistemologias europeias já conhecidas, mas questioná-las e não as colocar como único meio de conhecimento, não apenas trazendo os saberes dos povos colonizados para dentro do meio acadêmico, mas valorizando outros saberes que, historicamente, nunca foram representados como uma forma de conhecimento legítima, guiando maior pluralidade de saberes. A crescente luta de movimentos antirracistas e de minorias étnicas e sociais posiciona o pensamento decolonial como um meio fundamental para repensar os papéis sociais na sociedade, indo além das produções acadêmicas, assim também chamando atenção e podendo interferir em políticas públicas para a emancipação dos povos, antes subalternos, e promover maior justiça social.

Os princípios coloniais deixaram feridas e marcas em nossa educação por isso é necessário vencer-demanda (Rufino, 2021), pois a lógica de fragmentação de mundo, de uma natureza utilitária e da separação abissal entre corpo e mente apresenta “um modelo de existência somente possível em detrimento do desvio, da subordinação e da humilhação de tantas outras formas viventes” (Rufino, 2021, p.8). Diante da necessidade de romper com esses padrões e humilhações, surge a ideia de educação decolonial, descolonial e antirracista.

Os termos descolonial e decolonial aparecem na literatura latino-americana, não havendo um consenso, uma breve distinção entre eles é oferecida por Vivian dos Santos (2018), que defende que o termo decolonial faz contraponto à colonialidade, enquanto o termo descolonialidade, ao colonialismo. Nesse sentido, Quijano (1992) associa o colonialismo a uma ação de poder e dominação econômica, política e social dos europeus sobre outros povos e a colonialidade está ligada com a permanência e a manutenção de poder dessas ideias, mesmo com o fim do colonialismo. “Portanto, o descolonial, em seu significado de desfazer o colonial, encontraria mais sentido como contraposição ao colonialismo e não à colonialidade” (Santos, 2018, p.4). Ou ainda, na ginga e na poética, Luiz Rufino define descolonização como:

[...] atos praticados nos vazios daquilo que se arroga o único curso possível. Defesa, ataque, ginga de corpo, malandragem que contraria, esculhamba, rasura, transgrede, desmente e destrona o modelo dominante. Folha que se canta para extrair o remédio e o veneno. O remédio para recuperar os sonhos, firmar a liga, fechar o corpo, irmanar o velho e o novo que farão guarda de proteção à palmeira que sustenta a aldeia. Veneno para azeitar o ferro, soprar o pó e fumaça que quebram a maldição. Prática cotidiana implicada com a diversidade e o caráter ecológico das existências. Capacidade de responder com vida a um sistema de mortandade. Atos guerreiros que honram e comungam das aspirações de liberdade e justiça, e combatem o esquecimento (Rufino, 2021, p. 5).

Para romper, gingar, contrariar, quebrar a maldição dos princípios coloniais, a educação é um artifício essencial (Rufino, 2021), pois a maior parte da população brasileira passa em média dez anos na escola. E é na escola que se manifestam muitas convicções colonialistas, mas também é onde há a possibilidade de rompimento, questionamento, emancipação e ressignificação desses valores. Entretanto, seria possível rasurar padrões coloniais em escolas fundamentalmente de matriz europeia, seria praticável a educação descolonial em escolas Waldorf?

2. A Pedagogia Waldorf pode ser descolonial?

O histórico de criação e desenvolvimento das escolas Waldorf está intrinsecamente associado a suas bases europeias, pois a primeira escola surgiu em 1919 em Stuttgart na Alemanha, sendo baseada nos princípios da antroposofia desenvolvidos pelo filósofo austro-húngaro Rudolf Steiner. A Pedagogia Waldorf é fundamentada em uma visão holística da educação e do desenvolvimento do ser humano, considerando o aspecto emocional, intelectual e físico da criança em sua formação como ser humano completo. Suas palavras asseguram essa visão, uma vez que, para ele, “As mais importantes medidas no campo da educação consistirão, portanto, na observação de tudo que transmite corretamente a organização do processo respiratório ao processo neurosensorial” (Steiner, 2007, p.25).

A antroposofia apresenta a ideia da Trimembração Social, inspirada pela

Revolução Francesa, seguindo os princípios: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Contudo, essas premissas se diferenciam, na concepção de Steiner, dos ideais burgueses, porque, em sua visão, a Liberdade se aplica no âmbito da cultura e da religiosidade, a Igualdade está associada ao sistema jurídico e a Fraternidade à esfera econômica.

A liberdade é um fator central na concepção de Steiner sobre educação, a Pedagogia Waldorf busca o incentivo da expressão criativa durante o desenvolvimento da criança, a fim de formar indivíduos livres, autônomos e conscientes para a sociedade futura. Fato este intrinsecamente ligado ao pensar, a partir do pensar consciente é que temos a possibilidade de liberdade. Segundo Bach, Veiga e Stoltz (2012, p.48), “O foco crítico de Steiner quanto à transformação da sociedade não está dirigido primeiramente à sociedade, mas aos hábitos de pensamento arraigados que não permitem uma nova compreensão do mundo social”. Consequentemente, se conservarmos os hábitos de pensamentos coloniais, teremos não somente uma sociedade colonialista, mas uma educação fundamentada nessas ideias.

Assim, é necessário transgredir as práticas pedagógicas, e o currículo é uma das possibilidades para esse procedimento. Steiner não deixou um currículo pronto, o que ele fez foi desenvolver diretrizes curriculares, associando o desenvolvimento humano a alguns conteúdos, priorizando, nesse sentido, experiências e vivências das crianças e adolescentes no mundo. Para Bach e Guerra (2018, p. 860), “O princípio norteador mais importante do currículo está vinculado ao objetivo de apresentar o mundo à criança e ao jovem de tal modo que, nessa construção cognitiva, afetiva e volitiva, possa ser estabelecida uma unidade com o mundo”. Nesse ponto, é importante frisar que o mundo é dinâmico, por isso, tanto os conteúdos como a maneira como são trabalhados devem ser constantemente revistos para se adequar às necessidades da época e dos lugares em que as escolas se inserem.

Entretanto, mesmo que cada escola Waldorf seja livre para se organizar junto à sua comunidade escolar, a maioria delas em diversos lugares do mundo segue as mesmas sugestões e referências estéticas e metodológicas idealizadas por Rudolf Steiner, resistindo até mesmo aos efeitos da globalização. No Brasil, as escolas Waldorf surgiram na metade do século XX, quando não havia, em nosso

país, curso de formação de Pedagogia Waldorf, então os professores vinham da Alemanha e traziam para as escolas suas tradições e a cultura europeia. Sabemos que a Pedagogia Waldorf foi idealizada com fundamentos e propostas mais humanistas para a educação, mas é possível perceber que ela carrega, silenciosamente, um molde colonial de organização e segue como modelo referências artísticas e culturais europeias. Como a autora Aline Lucas Ribeiro (2023, p. 26) apresenta em sua dissertação de Mestrado: “Portanto, compreendemos que a disseminação da escola Waldorf no Brasil, se dá aos moldes coloniais, principalmente porque difunde-se de maneira globalizada, tratando como universais os apontamentos culturais de Rudolf Steiner”.

Ao pensar nas escolas Waldorf localizadas no Sul Global, a metodologia do ensino tende a cair em um eurocentrismo, com referências distantes da realidade e da cultura dos alunos, podendo distorcer a percepção de “bom, belo e verdadeiro” sobre o mundo, sendo uma percepção muito diferente da realidade onde vivem. No contexto brasileiro, um país com grandes extensões territoriais e muito diverso culturalmente, unificar as referências culturais e artísticas em apenas uma realidade distante traz impactos para a percepção e para a identificação das crianças brasileiras sobre o próprio meio onde vivem e sobre suas raízes.

O apagamento da história e dos conhecimentos dos povos colonizados é um tipo de violência, como aponta Walsh (2006), é uma violência epistêmica. A escola que se compromete com a função de não promover a violência deve funcionar como um agente de resistência para promover a consciência descolonial, seguindo as ideias apresentadas, o espaço educacional é um espaço de resistência onde se pode ouvir, valorizar e empoderar as vozes dos povos que foram historicamente marginalizados.

Em 9 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei n.º 10.639, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Educação Básica do Brasil, sendo uma alteração na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996). A aprovação da lei é considerada um grande feito da luta do movimento negro em busca de maior inclusão e valorização da cultura afro-brasileira nas salas de aula de escolas públicas e privadas de Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A valorização dos saberes dos povos africanos e da identidade negra no Brasil visa promover maior justiça racial e combater o

racismo em um país com a desigualdade racial fortemente presente na sociedade por causa dos resquícios de muitos anos de colonização e escravidão.

Em 10 de março de 2008, é implementada a Lei n.º 11.645, que complementa a Lei 10.639/2003, tornando também obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena nas escolas de Educação Básica do Brasil, além de reforçar os objetivos da lei anterior. Mesmo com os avanços nos documentos governamentais sobre a educação, a sociedade brasileira sucede espelhada em uma lógica racista e colonial, sendo ainda comum ver, em materiais didáticos, nas formações de professores e nas próprias salas de aula, as temáticas sobre os saberes dos povos originários e relações étnico-raciais sendo apresentadas e trabalhadas de maneira superficial, além de reproduzir estereótipos. A escola não deveria entrar no papel de apenas cumprir a obrigatoriedade da lei, mas de ser um agente de transformação social e de representatividade.

No Brasil, as Escolas Waldorf, mesmo tendo mais liberdade para construir seus próprios currículos e organização do ano escolar (seguindo as recomendações de Steiner), devem atender a Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quando pensamos em uma pedagogia com referências tipicamente europeias, há um trabalho a ser feito por toda comunidade escolar quando o objetivo não é apenas cumprir a lei, mas trabalhar as épocas e temáticas que serão estudadas a fim de dar outra perspectiva da Antroposofia de forma descolonial e antirracista.

No cenário atual das Escolas Waldorf do Brasil, a maioria delas ainda são particulares, apesar de serem associativas, estão geograficamente localizadas em grandes centros urbanos e atendem, principalmente, famílias brancas socio-economicamente privilegiadas. Com o crescimento do número de escolas e mais acesso a informações sobre a Pedagogia Waldorf, junto ao trabalho de associações e projetos para tornar a Antroposofia mais acessível, o público-alvo das Escolas Waldorf vem se diversificando cada vez mais, trazendo, paulatinamente, para dentro das comunidades escolares, mais diversidade de corpos, realidades e culturas.

A ocupação, nas comunidades escolares, de corpos antes “excluídos” das salas de aula Waldorf aponta para a necessidade de refletir sobre o pensamento de Steiner em uma lógica descolonial e antirracista, além de trazer representativi-

dade para epistemologias não-europeias. Com a ideia de oferecer esses debates para a comunidade Antroposófica e Waldorf brasileira, familiares, educadores e alunos criaram o Movimento Preto na Pedagogia Waldorf e o Movimento Waldorf Antirracista. Ainda que sejam grupos informais, promovem debates, questionamentos e realizam formações acerca da temática sobre relações raciais nas escolas. Diversas comunidades escolares também contam com comissões de diversidade para debater, mais localmente, temas sobre representatividade.

Pensando na pluralidade de culturas e saberes presentes no território brasileiro, há muitas referências culturais e ancestrais que podem ser trabalhadas em uma pedagogia que está bastante ligada à arte, à música, à natureza e aos cosmos. Como colocar as brasiliidades nas práticas da Pedagogia Waldorf é uma temática que está cada vez mais presente nas formações de professores e no dia a dia das comunidades escolares. A ideia não é excluir ou substituir as referências europeias tradicionais, mas apresentar a coexistência delas com nossas próprias referências nacionais e ancestrais. Muitos educadores e estudiosos da Pedagogia Waldorf e da Antroposofia vêm se comprometendo e realizando trabalhos para promover a utilização de histórias, músicas, folclore e trabalhos manuais tipicamente da cultura popular brasileira no dia a dia das escolas, coexistindo e dialogando com as referências descritas por Steiner.

Com a globalização e a difusão de Escolas Waldorf por todos os continentes, expandir a ideia de trabalhar a coexistência de culturas em sala de aula a partir de referências culturais de diversas origens, principalmente dos povos colonizados, que ficaram marginalizadas durante séculos, por causa de narrativas eurocentradas e da propagação de uma história única, é uma das formas de estabelecer trocas de saberes e reflexões sobre o apagamento das epistemologias como consequência do processo de colonização. Como cita Ribeiro (2023, p. 40), elaborar uma coexistência com a Pedagogia Waldorf é buscar um caminho em que culturas não passem novamente por um processo de extermínio.

Nesse sentido, a professora e o professor Waldorf têm papel fundamental para a prática descolonial na sala de aula, sendo atores sociais e políticos na legitimação das epistemologias, da cultura e da existência dos povos originários das Américas, África e Ásia-Pacífico. Como dito anteriormente, a ideia não é de romper, mas é necessário “compreender que o ocidente produz um modo de

produção e reprodução da existência que não é o único possível no mundo: existem outros modos de ser, estar e se relacionar” (Carine, 2023, p. 96). Então, o desafio de educadoras e educadores Waldorf, atualmente, é de manter as bases da pedagogia sugeridas por Steiner – que se apoia em aspectos culturais com referências europeias – e dialogar com outros saberes e existências, apresentando para crianças e adolescentes suas origens como brasileiros e latino-americanos, trazendo um lugar de pertencimento e maior representação da diversidade de corpos presentes em sala de aula.

Sabemos que, na Pedagogia Waldorf, a contação de histórias está fortemente presente no cotidiano das salas de aula, tendo sua importância para todos os setênios e anos escolares. Para Steiner (2012), as narrativas, principalmente os contos de fadas, são metodologias essenciais para o desenvolvimento das crianças. Isso porque imagens, personagens e situações que os contos transmitem trabalham com a imaginação, referências, percepções da realidade e emoções que as crianças vão desenvolvendo ao longo dos anos. Em uma pedagogia com base europeia, é de se considerar que grande parte das narrativas sejam de origem europeia, por exemplo, no primeiro e segundo setênios, é tradicional que os educadores utilizem em sala de aula contos de fadas dos Irmãos Grimm. Mesmo que a pedagogia tenha suas próprias tradições, Steiner sempre ressaltou a importância de não apenas utilizar contos locais, mas também contos populares de diversas partes do mundo (Meneguelli, 2021).

Ao analisar histórias de origem europeia que falam sobre os povos colonizados, há uma tendência de colocarem os povos brancos colonizadores em um papel de “salvadores” e os povos colonizados em uma visão de “selvagens” ou “exóticos”. Essas narrativas apresentam uma visão pejorativa, romantizada e distorcida para as crianças sobre as relações coloniais e sobre os povos nativos de seus próprios territórios. Utilizar em sala de aula outras narrativas além das europeias, como histórias, mitologias e contos de povos originários das terras colonizadas é um passo para a quebra desses conceitos distorcidos que a criança pode assimilar ao longo de seu desenvolvimento, pois, assim como destacou Carine (2023, p.98), “não são apenas descendentes de europeus que possuem ancestralidade real. Os povos africanos e indígenas também eram reis e rainhas; no caso específico africano, os primeiros reinos surgiram lá.”

As histórias contribuem para a criatividade e para a imaginação das crianças e adolescentes, com referências de histórias que conhecem, inspiram-se para criar novas histórias, narrativas e representações artísticas. Com a globalização, os jovens têm cada vez mais acesso a diversas referências, porém, em decorrência dos impactos do eurocentrismo e da hegemonia estadunidense, a maior parte das referências provêm de origem distante da realidade das vivências dos povos do Sul Global. As referências e o estilo de vida representados na grande mídia, nos livros mais vendidos e nas músicas mais ouvidas são habitualmente uma realidade norte-americana e europeia.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019) relata, em seu livro *O perigo de uma história única*, os impactos das referências majoritariamente europeias e norte-americanas em seu desenvolvimento e criatividade, abrindo para uma reflexão de como a colonialidade cultural pode impactar na nossa perspectiva sobre a realidade.

Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade textos escritos a lápis com ilustrações feitas com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler —, escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. Escrevia sobre isso apesar de eu morar na Nigéria. Eu nunca tinha saído do meu país. Lá, não tinha neve, comíamos mangas e nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre, porque os personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não fizesse ideia do que fosse cerveja de gengibre. Durante muitos anos, tive um desejo imenso de provar cerveja de gengibre. Mas essa é outra história. O que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância (Adichie, 2019, p. 7).

Em um recorte para as crianças brasileiras, representações em histórias que dialogam sobre uma realidade mais próxima de seu cotidiano, descrevendo paisagens parecidas com as que conhecem, personagens com características físicas e interesses mais parecidos com os seus, alimentação e festividades que são tradições locais, entre outros aspectos, transmitem para a criança uma sensação

de maior pertencimento às narrativas ao longo do seu desenvolvimento. A apresentação de histórias e obras de autores que retratam a realidade brasileira e latino-americana é de grande importância para o desenvolvimento da criatividade e da autoestima.

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriram mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros (Adichie, 2019, p. 8).

É possível manter os contos tradicionais da Pedagogia Waldorf nas salas de aula, mas também dar importância à apresentação de narrativas e autores não-europeus para trazer um diálogo decolonial com perspectivas não colonizadas sobre os diversos países e povos do mundo. Um dos papéis da Geografia escolar é o de apresentar diferentes vivências e culturas que podem parecer muito distantes das nossas, além de reforçar a identidade e a autoidentificação dos alunos com sua cultura local e seu território.

Quando as diversas origens regionais e culturais não aparecem sendo representadas em sala de aula, há uma tendência de se cair em um “daltonismo cultural” (Candau, 2016), favorecendo a ideia de homogeneização de culturas. A falta de representação de diferentes nacionalidades, culturas e etnias nas escolas favorece a baixa autoestima dos alunos, que não se enxergam como parte da aula ou como parte da ciência. A representação por meio de histórias, contos e livros é uma forma de trabalhar a autoidentificação dos alunos com os personagens e

as vivências, elevando sua autoestima e fortalecendo o sentimento de pertencer.

Ao trabalhar sobre América Latina com alunos brasileiros, é importante reforçar a identidade latino-americana que, geralmente, aparece apagada no ideal dos brasileiros. Segundo a pesquisa do projeto *The Americas and the World: Public Opinion and Foreign Policy* para o ano de 2014 e 2015, apenas 4% dos brasileiros entrevistados se definiram como latino-americanos, ao contrário da média de 43% em outros países latinos que participaram da pesquisa, como a Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru (BBC News Brasil, 2015).

Darcy Ribeiro (2010), em seu livro *A América Latina existe?*, disserta sobre o apagamento da identidade latino-americana na autoidentificação dos brasileiros, relembrando a importância dos povos nativos e das grandes sociedades que já habitavam o continente americano, uma história dos povos que, mesmo sendo apagada pelo colonialismo, ainda apresenta a luta de resistência até os dias atuais. A identidade latino-americana aparece carregada de preconceitos e estereótipos pelo olhar norte-americano e europeu, por causa dessa influência, as crianças não se reconhecem nessa identidade e, desde cedo, procuram se afastar, voltando-se para realidades mais próximas do Norte Global.

É necessário que os educadores comprometidos com uma educação descolonial revejam como a América Latina está representada nos currículos e trazam a representação das diversas identidades desse continente para a sala de aula. Quando pensamos na Pedagogia Waldorf, uma pedagogia com base alemã sendo reproduzida em um país latino-americano, há necessidade de repensar as histórias e contos que são tradicionais, acrescentando outras narrativas, mostrando representatividade e a importância dos povos latino-americanos para a sociedade, para não afastar ainda mais os alunos de sua identidade não apenas latina, mas também brasileira.

As matérias de Humanidades têm papel central na educação descolonial, apesar de não se limitarem a elas. Neste artigo, gostaríamos de ressaltar, brevemente, a potencialidade da Geografia nesse âmbito.

3. O ensino de Geografia e a educação descolonial

A Geografia escolar é uma ciência responsável pela formação da compre-

ensão e da capacidade analítica e crítica do ser humano sobre o espaço, abordando questões e relações entre sociedade, natureza, economia, política e cultura, para instigar o aluno à consciência de seu lugar no mundo. Como descrito nas recomendações de Steiner (s.d.)¹, a geografia contribui para a formação integral do ser humano e seu interesse pelo mundo, desmistificando preconceitos e trazendo respeito e amor ao próximo.

O pensamento descolonial apresenta a quebra da lógica da modernidade e da racionalidade capitalista com base europeia. Os moldes que dão base à maioria das salas de aula da Educação Básica e da academia por todo o mundo são fundamentados em uma colonialidade do saber, em que o conhecimento e a produção de saberes estão moldados por relações de poder coloniais, que se estendem até os dias atuais (Mignolo, 2007). Ao pensar em uma Geografia crítica, que se concentra em questões de poder, identidade e resistência, temos uma ferramenta para desafiar a colonialidade do saber, promovendo uma análise mais profunda das estruturas sociais e espaciais onde se encontram os povos do Sul Global, sobretudo, nas salas de aula.

Ao analisar o quanto o eurocentrismo está presente no ensino de Geografia, é possível questionar diversas vertentes da ciência que são inclinadas para uma lógica eurocêntrica e colonial. Um bom exemplo são as representações e as projeções cartográficas mais usuais, nas quais o continente europeu está sempre representado ao centro, além da distorção de tamanho dos países do hemisfério norte em relação ao sul, como na projeção de Mercator (Gerhard Mercator, 1569). Há muito a se analisar sobre os mapas com que as crianças têm contato durante seu desenvolvimento e os impactos disso na formação de sua percepção sobre o mundo, nas possibilidades de novas ideias e representações que se distinguem da cartografia eurocêntrica. Esse exercício revigora estratégias para incluir mais o pensamento descolonial nas aulas de Geografia.

O histórico do pensamento geográfico também é centralizado nas contribuições de geógrafos e estudiosos europeus, principalmente das escolas francesa e alemã. Trazer para a Geografia escolar diferentes representações cartográficas, abordagens e pensamentos científicos, principalmente vindos de geógrafos e

1. GA 34.

pensadores não-europeus ou estadunidenses, mostrando como suas epistemologias também têm grande contribuição para o saber geográfico. Outro grande passo para iniciar uma lógica descolonial em sala de aula é não apenas demonstrar a importância dos saberes acadêmicos, mas também dos saberes que sempre foram silenciados e apagados pela academia e pelos colonizadores. Esse fato coaduna com a ideia de Steiner acerca de a Geografia proporcionar interesse pelo mundo:

Quando realmente praticamos isso concretamente, colocamos o ser humano no espaço e formamos nele o seu interesse pelo mundo. Isso se evidenciará em efeitos os mais variados. Um ser humano com o qual ensinamos geografia de maneira sensata posiciona-se de maneira mais amável diante de seu próximo do que aquele que não aprendeu “ao lado no espaço”. Ele aprende a viver ao lado do próximo, ele respeita os outros (Steiner [s.d.]).²

A Geografia é uma ciência com grande potencial para quebrar estigmas, estereótipos e preconceitos, que, em razão de uma lógica eurocêntrica e hegemônica, podem afetar muitos povos e etnias. O autor palestino Edward Said (1990), em sua obra *Orientalismo*, apresenta como o processo de homogeneização de culturas e as representações culturais distorcidas presentes no mundo ocidental contribuem para estereotipar e simplificar as culturas orientais, mostrando como o oriente é visto por via de uma lente ocidental. No recorte da América Latina, podemos estender esse questionamento de Said também para refletirmos em como essa região do continente americano está sendo representada não apenas nos currículos escolares, mas também na mídia e na lógica de pensamento Norte Global, avaliando qual é imagem latino-americana que os alunos têm em mente e como quebrar estereótipos e preconceitos.

Não apenas os educadores, mas toda a comunidade escolar deve se atentar ao currículo no qual a Geografia está, refletindo se ele valoriza a pluralidade de saberes, produções e representatividades existentes em nosso planeta. Descolonizar a ciência geográfica, especialmente em sala de aula, implica uma geo-

2. GA 34.

grafia libertadora e realmente comprometida com seu papel crítico e político na leitura do mundo e da sociedade em que vivemos, sendo uma ferramenta de luta (Bartholl, 2018). O ensino da Geografia que propõe o pensamento descolonial se apresenta como uma ferramenta para a mudança do pensamento da sociedade no futuro, buscando transformação e maior justiça social. Outro conceito abordado na Geografia que embasa a ideia de colonização é o de desenvolvimento e ele deve ser questionado. Primeiro, por classificar países e sociedades em uma escala e hierarquia de desenvolvimento baseada em um modelo eurocêntrico, no qual as sociedades não ocidentais são vistas como “atrasadas” ou “subdesenvolvidas”. A modernidade é atribuída às sociedades que chegam mais próximas do modelo capitalista, com uma lógica pautada no exemplo de racionalidade, cultura e progresso. E segundo porque o conceito de desenvolvimento está intrinsecamente atrelado ao modo de produção capitalista, que se mostra insustentável, pois torna a natureza e os seres humanos em recursos economicamente produtivos ou não e os mata, o que, segundo Krenak (2020, p.15), é uma imensa burrice, pois “o longo processo de desenvolvimento dessas tecnologias que nos enchem de orgulho também encheu os rios de veneno”, por isso, para ele, não é possível pensar desenvolvimento sem integrar os direitos da terra. Ou seja, para os povos ancestrais brasileiros, os rios são entes, assim como as pessoas e, nesse contexto, o ensino de Geografia teria o papel de posicionar essa concepção de mundo, de possibilitar que os alunos e alunas se sintam parte de um lugar, pois:

Pertencer a um lugar é fazer parte dele, é ser a extensão da paisagem, do rio, da montanha. É ter seus elementos de cultura, história e tradição nesse lugar. Ou seja, em vez de você imprimir um sentido ao lugar, o lugar imprime um sentido à sua existência (Krenak, 2020, n.p).

A Geografia, na Pedagogia Waldorf, aparece com um importante papel no desenvolvimento da criança. Steiner a coloca em posição central, pois, facilmente, é correlacionada com outras matérias e pode ser abordada de maneira interdisciplinar. A ideia de espaço no desenvolvimento humano trabalha o sentido da localização e reconhecimento do ser humano e seu lugar no mundo, relacionando fatores socioeconômicos, culturais e a diversidade de povos e civilizações presen-

tes na Terra com suas formas naturais, como relevo, geologia, clima, solo etc. Para a criança, a noção de espaço e de lugar instiga sua percepção sobre o mundo, assim trabalhando as diferenças e aprendendo a conviver com elas. A partir da Geografia, nós aprendemos a nos situarmos no mundo, a compreendê-lo e até mesmo desenvolvermos atitudes mais amáveis com o nosso entorno e com o próximo, como mostra Steiner:

Tais atitudes repercutem fortemente na formação moral, e empurrar a geografia para trás não significa outra coisa senão uma aversão contra o amor ao próximo, amor que em nossa era viu-se forçado a recuar cada vez mais. Essas relações não costumam ser percebidas, mas existem. Nos fenômenos da civilização sempre age certa razão ou falta de razão inconsciente (Steiner [s.d.])³.

A Geografia escolar, pensando no recorte da Pedagogia Waldorf, é fundamental para a construção de uma visão crítica e consciente do mundo ao longo do desenvolvimento do ser humano. Ao vermos o questionamento das estruturas eurocêntricas, desafios à colonialidade do saber e a valorização de epistemologias não-hegemônicas dentro das escolas Waldorf, percebe-se que os alunos terão uma visão mais ampla sobre não apenas sua realidade, mas sobre diversas realidades. A abordagem descolonial, aliada à interdisciplinaridade e sensível às diversas realidades locais, permite o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda do aluno sobre seu lugar no mundo, fortalecendo o respeito à diversidade e incentivando um compromisso com a justiça social.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos contextualizar a educação descolonial e colocá-la como um caminho de transgressão para o ensino colonialista. Para isso, mencionamos a Pedagogia Waldorf e suas bases eurocêntricas e propomos o diálogo entre Steiner e cientistas e educadores do Sul Global.

Entendemos que a Pedagogia Waldorf, idealizada por Rudolf Steiner, traz

3. GA 34.

uma perspectiva humanista para a educação, baseando-se no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e na Antroposofia. Porém, sendo uma pedagogia com base na realidade europeia, ela pode reproduzir ideais coloniais e eurocentrismo, especialmente quando analisamos as referências culturais, artísticas e estéticas presentes no dia a dia das Escolas Waldorf.

Os estudos sobre Antroposofia e Pedagogia Waldorf estão caminhando no Brasil, mostrando-se cada vez mais presentes no cotidiano educacional do país. As iniciativas e práticas que propõem maior diversidade e reflexões sobre abordagens decoloniais nas Escolas Waldorf ainda são individualmente apresentadas, por iniciativas próprias de cada educador, escola e comunidade escolar em que estão comprometidas em repensar a desigualdade racial e resquícios da colonização nas práticas educacionais. Nesse sentido, pretendemos contribuir com o debate, abrindo possibilidades para novas perspectivas, especialmente no viés do ensino de Geografia, porém que não se encerram nessa disciplina e tampouco se fecham com esse artigo.

Referências

- GUERRA, M.; BACH, J. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 857-878, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29520>. Acesso em: 11 set. 2025.
- BACH JR, Jonas.; VEIGA, Marcelo. da; STOLTZ, Tânia. Educação, liberdade e sociedade em Paulo Freire e Rudolf Steiner. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 1, p. 47-62, 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2807>. Acesso em: 11 set. 2025.
- BARTHOLL, Timo. **Por uma geografia em movimento**: a ciência como ferramenta de luta. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.
- CARINE, Barbará. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. “Sempre estivemos em guerra”. Entrevistadora: Ana Paula Orlandi. **Humboldt.** Pertencimento. Disponível em: <https://www.goethe.de/prj/hum/pt/dos/zug/21806968.html>. Acesso em: 01 fev. 2025.

MENEGUELLI, Gisella. Pedagogia Waldorf o que é? 10 princípios para entender a filosofia de educação de Rudolf Steiner. **GreenMe**, 14 set. 2021. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/viver/especial-criancas/60084-pedagogia-waldorf-10-principios-da-filosofia-da-educacao-de-rudolf-steiner/>. Acesso em: 11 set 2025.

MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In H., Bonillo (org.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. pp. 437-449.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: etnocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-126. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

RIBEIRO, Aline Lucas. **A Pedagogia Waldorf no Brasil**: buscando caminhos antirracistas à luz da perspectiva decolonial. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/3996b052-4cc4-4f0b-b855-59b9315b8864>. Acesso em: 11 set. 2025.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Vivian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Revista Psicologia & Sociedade**, n. 30, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsNk/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação I**: o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2007.

STEINER, Rudolf. **Geografia no espaço e história no tempo (GA 34)**. BVA - Biblioteca Virtual da Antroposofia. [s. d.]. Disponível em: <<https://bvapremium.com.br/rudolf-steiner-txt/>>. Acesso em: 3 maio 2024.

STEINER, R. **Os contos de fadas**: sua poesia e sua interpretação. 2 ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G. (orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Quito: Abya Yala, 2005. p. 13-48.

NARRANDO AS HISTÓRIAS DE VIDA: A BIOGRAFIA HUMANA COMO INSTRUMENTO DE CONEXÃO COM AS PRÓPRIAS ORIGENS E A IDENTIDADE COLETIVA

Talita Acrênea Melone*

*Educadora com 23 anos de experiência em Pedagogia Waldorf; cursou a Formação de Professores no Instituto de Educação de Nova Friburgo; formada em Pedagogia Waldorf pelo Seminário Brasil – Núcleo Nova Friburgo; licenciada em Língua Portuguesa/Literatura pela UFF/RJ, Artes Visuais pela UNIMES, Pedagogia pela UNIFACVEST e pós-graduada em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade São Luís e em Relações Étnico-Raciais pela Pedagogia para a Liberdade/Polo UnilBF; cofundadora da Trupe Família Clou; docente na Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles; co-fundadora e vice-presidente da Associação Pedagógica Cecília Meireles; co-gestora da Rede das Organizações Sociais na Pedagogia Waldorf.

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência educativa desenvolvida em 2024 numa escola pública de pedagogia Waldorf no interior fluminense, onde se narrou a trajetória de Maria Andrade Melone - mulher negra, migrante, semianalfabeta e acreana - para turmas do 9º ano. A iniciativa buscou: valorizar identidades indígenas e afro-brasileiras por meio de histórias pessoais; revitalizar a tradição oral como prática pedagógica; e fomentar a autonomia docente na elaboração de materiais didáticos contextualizados. Inspirada na noção de Conceição Evaristo (2020) sobre “histórias que o mundo desconsidera”, a proposta articula os fundamentos Waldorf com abordagens decoloniais, tensionando currículos eurocêntricos. Integrado ao projeto biográfico da escola, o trabalho empregou narrativas de vida para: fortalecer vínculos ancestrais na educação; investigar relações entre identidade e território; exercitar a escrevivência como metodologia; e incorporar perspectivas amefricanas no currículo. A análise demonstra como narrativas marginalizadas podem ressignificar práticas educativas quando conjugadas com os princípios holísticos da pedagogia Waldorf, reposicionando educadores como autores de conteúdos culturalmente relevantes.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf; biografia; ancestralidade; identidade; território; oralidade; escrevivência; amefricanidade.

ABSTRACT

This study documents an educational project developed in 2024 at a Waldorf public school in rural Rio de Janeiro and presented to its 9th graders. It featured the life story of Maria Andrade Melone - a Black, migrant, semiliterate woman from Acre. The initiative aimed to value Indigenous and Afro-Brazilian identities through personal narratives, revive oral storytelling as teaching practice, and promote teacher autonomy in creating contextualized didactic materials. Drawing on Conceição Evaristo's (2020) concept of "stories the world ignores", the project connects Waldorf principles with decolonial approaches, challenging Eurocentric curricula. As part of the school's biographical studies program, it employed life narratives to strengthen ancestral connections in education, examine identity-territory relationships, practice escrevivência (life-writing) as pedagogy, and incorporate 'Amefrican' perspectives. The analysis reveals how marginalized narratives can transform education when integrated with Waldorf's holistic framework, repositioning teachers as authors of culturally responsive content.

Keywords: Amefricanity; ancestry; biography; escrevivência; identity; orality; territory; Waldorf Pedagogy.

Introdução

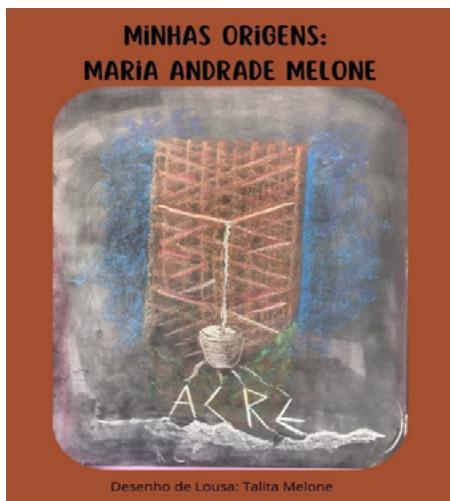
O objetivo deste relato é compartilhar a experiência vivida em uma escola municipal Waldorf, localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro, na qual foi narrada a biografia de Maria Andrade Melone, uma mulher negra, acreana, migrante e semianalfabeta, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, destaca-se a relevância de contar “histórias que o mundo desconsidera”, como provoca Conceição Evaristo (2020), uma vez que as biografias majoritariamente narradas ao longo dos anos escolares são de pessoas brancas, principalmente do gênero masculino e de ascendência europeia – quando não, europeus.

Essa vivência estava inserida na proposta pedagógica da escola, que prevê o estudo do gênero biográfico por meio de um projeto de pesquisa desenvolvido pelos estudantes ao longo do ano letivo. Nele, os alunos se aprofundam na história de vida de uma personalidade que deixou sua marca no mundo, um legado social.

1.Experiência

Durante os meses de fevereiro, março e abril de 2024, na Escola Waldorf Municipal Cecília Meireles, localizada no município de Nova Friburgo, interior do Estado do Rio de Janeiro, realizei, como professora regente, uma atividade pedagógica com uma turma, inserida no contexto do conteúdo programático do ano letivo. O objetivo era narrar aos alunos a biografia da minha avó paterna, Maria Andrade Melone (1934-2023), uma mulher negra e indígena, acreana, semianalfabeta, migrante, empregada doméstica, costureira, lavadeira, poeta e muito mais. Por meio dessa narrativa, dividida em “episódios”, abordei conceitos como ancestralidade, identidade, território, questões sociais, raciais e de gênero, pelos quais minha avó passou, destacando, principalmente, sua capacidade de resiliência e criatividade para lidar com os desafios herdados e transmitidos aos seus descendentes.

Fig. 1 – Desenho de Lousa “Acre”

Fonte: Autoria própria, 2024.

Diariamente, ao final de cada aula, reservava um momento para contar a história. Nesses instantes, os alunos silenciavam, uma vela era acesa na “Mesa de Época” (um recurso pedagógico próprio da Pedagogia Waldorf) e eu narrava, de forma oral, o episódio escrito por mim, com base nos relatos e vivências que tive com minha avó ao longo dos anos.

Nesse sentido, a escrevivência ocorreu em uma espécie de coautoria, na qual a voz da minha avó passou pela minha escrita e se transformou novamente em oralidade, colocando-nos no lugar que Evaristo aponta como:

[...] ato audacioso de mulheres que rompem domínios impostos, notadamente as mulheres negras, e se enveredam pelo caminho da escrita: ‘O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letRADOS, e, quando muito, sem alfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita? (Evaristo, 2020, p. 35).

Minha avó não chegou a grafar sua própria história, mas era nítido seu encantamento com a escrita, especialmente em pequenos relatos sobre sentimentos e na redação de cartas. Lembro-me dela escrevendo “em voz alta” cartas que nunca foram enviadas aos familiares que se mantiveram em sua terra natal. Como parte da narrativa, introduzi uma breve contextualização do local onde Ma-

ria vivia, no estado do Acre, em um seringal no coração da Floresta Amazônica, durante o Ciclo da Borracha – um período histórico que marcou profundamente essa região do país.

Fig. 2 - Cenário Móvel



Fonte: Autoria própria, 2024.

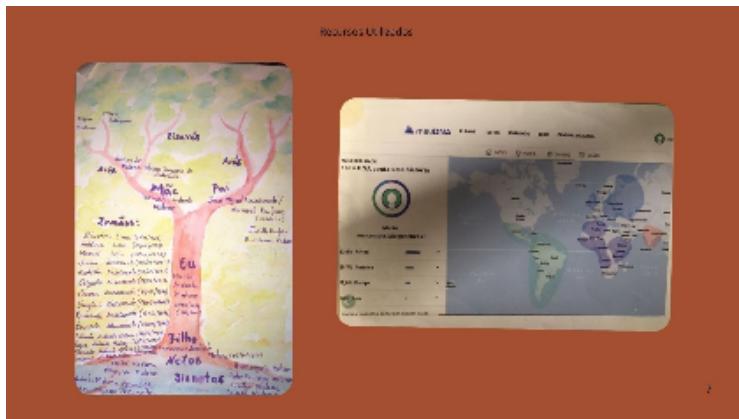
Recurso Visual; uma espécie de cenário móvel criado para ambientar a história com objetos pessoais e/ou relacionados à minha avô.

Narrei fatos que envolviam temas comuns a todos, relacionados às fases do crescimento, como brincadeiras, relações com os pais e irmãos e, na fase adulta, os desafios enfrentados, principalmente após migrar para o sul do país para trabalhar como babá, sempre acentuando os fatores relacionados ao território e às questões sociais. Foram relatados alguns episódios, como o caso de racismo vivido por Maria em uma casa de família, onde trabalhava em troca de moradia e comida, situação que se repetiu diversas vezes, evidenciando um claro caso de exploração, herança de nossa estrutura escravocrata, em que ela foi acusada injustamente de roubo pelo patrão, como retaliação por não ceder às suas investidas sexuais. O desfecho foi a “demissão” imediata, deixando uma mulher e seu filho literalmente na rua. Ou ainda quando, na hora de Maria tomar banho, o relógio era desligado para que não “gastasse luz”.

Nesses momentos, eu narrava os eventos, e alguns alunos imediatamente reagiam com expressões de desagrado ou falas curtas. Porém, eu encerrava a narrativa, geralmente, em um momento dramático, apelando para o sentimento dos alunos, um recurso característico da Pedagogia Waldorf, e, no dia seguinte, perguntava: “Na situação de Maria, o que vocês fariam?” ou “Qual momento da

história mais impactou vocês?”. Dessa forma, os alunos foram gradualmente levados a se colocarem no lugar do outro de maneira empática.

Fig. 3 - Árvore Genealógica “Família Melone” e Exame de DNA



Fonte: Autoria própria, 2024.

Percebi, também, maior aproximação e identificação com a história de vida de alguém que viveu muito perto de outra pessoa que eles conhecem (no caso, eu) e a construção “ao vivo”, a partir do relato oral, dessa memória ancestral e afetiva. Afinal, ao contar a história da minha avó, também estava narrando a minha própria história, minha origem, como bem afirma Beatriz Nascimento (2021), “é preciso que contemos nossa própria história”. Essa afirmação ressoa profundamente ao refletir sobre a importância de narrativas que valorizem as origens, as identidades e as trajetórias individuais e coletivas, especialmente daqueles que foram historicamente silenciados. Ao contar a história da minha avó, Maria Andrade Melone, não apenas honrei sua memória, mas também reafirmei a necessidade de dar voz às experiências de mulheres negras, indígenas e migrantes, cujas vidas são marcadas por resistência, resiliência e criatividade.

Essa vivência buscou fundamentar o trabalho de pesquisa biográfica que os alunos desenvolveram ao longo do ano, cujo objetivo era a construção de um “livro” e uma apresentação oral sobre a vida de uma personalidade já falecida (com o ciclo de vida concluído) e com um legado reconhecido, escolhido por eles. Antes da definição dos nomes, perguntei aos alunos se lembravam dos biografados escolhidos pelos ex-alunos no ano anterior e provoquei: “Quantos eram

mulheres? Quantos eram negros ou negras? Indígenas? (mesmo sabendo que, aqui, a resposta seria inevitavelmente negativa). E brasileiros ou brasileiras?”. A partir desse questionamento, ofereci aos alunos uma lista de nomes de personalidades que atendiam a esses critérios. Muitos deles já traziam suas preferências, principalmente influenciados por ídolos e referências familiares. No processo de escolha, pude observar que, dos dezenove biografados, seis eram personalidades negras, escolhidas, em sua maioria, por alunos pretos e pardos.

Fig.4 - Personalidades negras escolhidas pelo 9º ano/2024 para atividade “pesquisa biográfica”



Fonte: Autoria própria, 2024.

Pude acompanhar de perto os nove meses que se seguiram até a finalização do livro sobre cada biografado e a apresentação oral da pesquisa. Nessa culminância, ficaram visíveis os frutos de um processo aprofundado, no qual a meta para o ano escolar em questão, segundo a Proposta Educacional Waldorf (2019), que é “conhecer ideias e ideais que podem conduzir a resultados concretos; ideais que possuem caráter volitivo, como esteio anímico. Estudar biografias que podem servir de exemplo para o aluno”, havia sido plenamente atingida.

Após a apresentação da biografia, cada aluno foi indagado a respeito de sua escolha e do que havia aprendido com o legado daquela personalidade. “D.”, 15 anos, respondeu:

No começo do ano, quando estávamos conhecendo personalidades do ano passado, quantas tinham, quantas eram brasi-

leiras, quantas eram mulheres e quais eram negras? Isso me fez refletir sobre o tipo de referência que temos e porque isso acontece. Pensando nisso, resolvi escolher Martin Luther King para fazer a biografia e, com isso, pude entender mais sobre mim mesmo como uma pessoa parda, já que sempre me via como uma pessoa branca [...]. (D., 2024).

Esse mesmo aluno também relatou que, ao se compreender como uma pessoa negra, pôde olhar com outros olhos para sua família. Esse depoimento, em conjunto com todo o processo vivenciado em sala de aula, me fez refletir sobre o quanto o apagamento de culturas se dá no macro e, principalmente, no micro, pois a prática ao redor da “árvore do esquecimento”, ritual simbólico para apagar as memórias dos escravizados (Gomes, 2019), ainda persiste e do quanto o projeto de embranquecimento gerou frutos e bastardos de origem ao longo dos séculos, segundo Munanga: “[...] o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu aos métodos eugenistas, visando o embranquecimento da sociedade.” (2008, p.15).

Fig. 5 - Apresentação das biografias

Nesse sentido, o provérbio iorubá “Gbóngbò nikán ló mó bí igi náà şe lè



Fonte: Autoria própria, 2024

tó”, que significa, em tradução livre para o português, “Somente a raiz sabe o tamanho que a árvore pode alcançar”, torna-se um ato de resistência e transmutação das histórias individuais e coletivas. Ainda foi proposto aos alunos que

escolheram personalidades negras que, por ocasião do Dia da Consciência Negra, no dia 20 de novembro, data que marca a valorização da cultura negra e a luta pela igualdade racial, compartilhassem suas pesquisas com a comunidade escolar. Este foi, novamente, um momento de aprofundamento dos conhecimentos e exercício do protagonismo desses jovens.

**Fig. 6 - Apresentação de biografias de personalidades negras
e roda de conversa**



20

Fonte: Autoria própria, 2024

Todo esse percurso foi marcado por muitas construções de novas memórias e imaginações a respeito do que se foi, é e poderá ser. Um desdobramento que marcou coletivamente a classe, por ocasião da viagem de conclusão do Ensino Fundamental, foi conhecer parte da trajetória de personalidades negras reconhecidas e desconhecidas (ou apagadas) da história do Rio de Janeiro e do Brasil, por meio da visita ao circuito turístico da “Pequena África”, na capital fluminense. Nesse circuito, a visão dos alunos e professores foi ampliada a partir dos múltiplos sentidos, ressignificando ainda mais a experiência de resgate das raízes africanas, mas, sobretudo, lançando sementes potentes para o futuro, como nos diz o provérbio da África Ocidental: “O presente precisa subir nas costas do passado para ver o futuro”.

2. Análises e reflexões

Fig. 7 - Visita da turma do 9º ano ao Museu do Amanhã



Fonte: Autoria própria, 2024

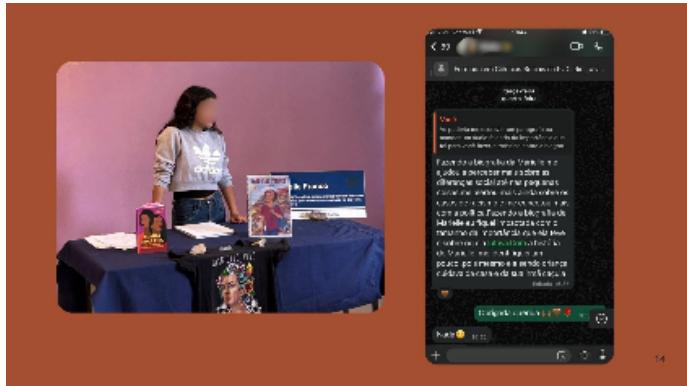
Ao longo dos nove meses de trabalho pedagógico e pesquisa acadêmica, realizados quase que simultaneamente, pude observar a ampliação dos conceitos, mais que abordados, vivenciados. Como a confluência de rios que se reencontram, pois têm a mesma origem, e desaguam reunidos no oceano. Assumir o lugar de professor e autor de seu próprio roteiro didático é um lugar que desafia e emancipa, como nos ensina Steiner (2019):

O professor precisa de uma concepção abrangente da vida; o professor precisa estar total e vivamente incorporado nela. O professor não precisa só de um conhecimento que lhe seja transmitido da pedagogia e da didática usual, não precisa apenas especializar-se nesta ou naquela matéria; precisa, sobretudo, daquilo que constantemente se renova nele próprio (Steiner, 2019, p. 119).

Assim, buscar sentidos para vivificar o ensino é ir ao encontro de si mesmo de forma consciente. Cada passo da etapa foi acompanhado de muitas reflexões a respeito das intenções e conexões trazidas por meio dos conteúdos, principalmente para que o caminho individual de cada aluno e aluna fosse respeitado. As reflexões às quais chegaram foram por meio do caminho apontado, porém, nunca direcionadas para que respondessem a este ou àquele objetivo, como nos

aponta Paulo Freire: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 66).

Fig. 8 - Apresentação biográfica de Marielle Franco e depoimento da aluna M.E. Pinto



Fonte: Autoria própria, 2024

Por isso, quando quase a metade das pesquisas biográficas tinham como denominador comum a negritude de maneira mais ou menos consciente por parte dos alunos, entendi que o impulso dado agora teria o seu próprio destino. Em especial para os alunos pretos e pardos, houve o cuidado de minha parte para que não fossem induzidos à escolha, pois há uma linha tênue nessa faixa etária que deve seguir pelo afeto e confiança, já que ainda estão fortemente permeados pela vida dos sentimentos e iniciando a conquista da autonomia do pensar, como diz Steiner ao descrever a conduta pedagógica de acordo com esta fase do desenvolvimento: “Nessa época, nasce na alma o impulso para transformar em julgamento tudo o que lhe advém” (Steiner, 2015, p. 10).

De certo modo, ao entrar com a biografia de pessoas que viveram e deixaram um legado, superando desafios individuais e coletivos, tem-se um elixir para que as forças de transformação e mudança inerentes à fase que vem a seguir possam desabrochar: “De modo geral, a verdade é esta: quando a criança entra na idade da puberdade, é preciso despertar nela um interesse, até certo ponto extraordinário, pelo mundo exterior. São enigmas que devem nascer na alma dos jovens” (Steiner, 2015, p. 12).

Logo, estes jovens, chegarem, a partir da própria percepção de mundo(s), às próprias conclusões acerca da realidade que os cerca, como relatou D., 15 anos, ao se deparar com a descoberta de ser negro, como nos apresenta Neusa Santos na obra *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*: “mas, é também, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (Santos, 1983, p. 18).

Considerações finais

**Fig. 9 – “A Seringueira Ancestral” (técnica em stencil)
e Retrato de minha avó, Maria Andrade Melone**



Fonte: Autoria própria, 2024

“O saber tem muitos sentidos, o saber não se vê nem se sente, é complexo. Ele pode estar no sopro dos nossos antepassados, no milheto, na areia. Ele passa do espírito para o homem, do homem para o espírito.” (Trecho do filme *Keita! O Legado Griot*, de Dani Kouyaté, 1995.) Meu caminho individual passou por uma transformação ao longo desses meses de formação. Como pessoa, mulher, mãe e professora, trilhei questionamentos a respeito da minha autodeclaração étnico-racial, uma vez que, como filha de um casal interracial, mãe branca e pai negro, tive a infância marcada pela alcunha de “morena”, “cabocla” e até “mulata”, dependendo do marcador racial e social do contexto, como Munanga nos diz: “Para manter a discriminação, é preciso fazer um apelo à ‘identidade’ escrita” (2020, p. 46). Assim, mesmo com a passagem como branca em contextos majoritariamente negros, minha origem mestiça foi constantemente lembrada pelo corpo social

do qual eu fazia parte. Porém, o que poderia ser um bloqueio, uma interrupção ou mesmo negação da busca pela minha identidade, tornou-se paulatinamente um impulso que direcionou escolhas e caminhos pessoais e profissionais.

Um deles foi a procura pelo lugar do afeto, da arte e da transformação social. Educar reunindo esses três caminhos permitiu-me encontros com pessoas, livros, lugares e, novamente, pessoas. A Pedagogia Waldorf foi o meio para que a cultura — no sentido de cultivar — dessa tríade pudesse florescer. Acompanhar crianças e jovens ao longo de suas jornadas, por longos ou curtos períodos, permitiu-me reconstruir a minha trajetória. E foi assim que cheguei aqui.

Ao “partir, voltar e repartir”, como nos convida o rapper Emicida, a biografia de minha avó e, por consequência, a minha autobiografia, tracei um pacto profundo com os alunos que me ouviram diariamente e coescreveram essa(s) história(s) também. Lidar com fragmentos de ancestralidade em mim foi um ponto de retorno.

O senso de legado e pertencimento foi alargado e, para além da dor, me reconheço não só como uma mulher parda, mãe e educadora, mas como a neta da Dona Maria. E as raízes dessa árvore, de onde minha ancestralidade se irradia, vão para além de onde os olhos podem ver.

Referências

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, F. **Árvore do esquecimento**: ritual e memória da escravidão. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KOUYATÉ, Dani. **Keita! O legado Griot**. Direção Dani Kouyaté. França: La Sept, Les Productions de la Lanterne, 1995. 94 min. DVD.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL. **Proposta educacional Waldorf**. São Paulo: FEWB, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

STEINER, R. **A prática pedagógica segundo o conhecimento científico-espiritual do homem.** 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

STEINER, R. **Educação na puberdade.** Tradução Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. 4. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2015.

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fabiane Aparecida Waldhelm*

*Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: fabianewaldhelm@id.uff.br.

RESUMO

Este relato de experiência descreve o desenvolvimento e a realização do curso “Teias da Inclusão: diálogo com professores sobre diversidade na perspectiva da Pedagogia Waldorf”, concebido como produto educacional vinculado à pesquisa de Mestrado desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF). A pesquisa integrou as ações do projeto de extensão *Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade*, coordenado pela professora Dra. Rejany dos Santos Dominick. A proposta formativa teve como eixo metodológico as narrativas autobiográficas de professores do Ensino Fundamental, articuladas aos pressupostos da Pedagogia Waldorf. Por meio de rodas de conversa e práticas reflexivas, os educadores participantes foram convidados a revisitar suas trajetórias escolares e profissionais, refletindo sobre práticas de inclusão e exclusão vividas e reproduzidas no cotidiano escolar. O curso, realizado em ambiente virtual, configurou-se como espaço de escuta, acolhimento e ressignificação, destacando a potência formativa das experiências pessoais como dispositivos de transformação pedagógica. Os resultados evidenciam que a combinação entre autobiografia, escuta ativa e fundamentos da abordagem Waldorf pode promover práticas docentes mais sensíveis, humanizadas e comprometidas com a diversidade.

Palavras-chave: formação de professores; narrativas autobiográficas; inclusão escolar; Pedagogia Waldorf; experiência docente.

ABSTRACT

This experience report describes the development and implementation of the course “Webs of Inclusion: a Dialogue with Teachers on Diversity from the Waldorf Pedagogy Perspective,” designed as an educational product linked to a master’s research conducted in the Professional Master’s Program in Diversity and Inclusion at the Federal Fluminense University (UFF). The research was part of the extension project “Pedagogical Innovations to Educate Teachers in Dialogue with Inclusion and Diversity”, coordinated by Professor Dr. Rejany dos Santos Dominick. The training proposal was centered on the autobiographical narratives of elementary school teachers, articulated with the principles of Waldorf Pedagogy. Through conversation circles and reflective practices, participating educators were invited to revisit their school and professional trajectories, reflecting on experiences of inclusion and exclusion within the school context. Conducted in a virtual environment, the course provided a space for listening, support, and reinterpretation, highlighting the formative potential of personal experiences as catalysts for pedagogical transformation. The results indicate that the combination of autobiography, active listening, and Waldorf principles can promote teaching practices that are more sensitive and committed to diversity.

Keywords: autobiographical narratives; school inclusion; teacher training; teaching experience; Waldorf pedagogy.

Introdução

A formação de professores, especialmente no campo da educação inclusiva, apresenta desafios que vão além dos aspectos técnicos e legais do exercício profissional. A crescente heterogeneidade presente nas escolas exige que os educadores estejam constantemente ressignificando suas práticas e os sentidos atribuídos ao ensino. Diante desse cenário, essa experiência surgiu da necessidade de criar um espaço formativo que promovesse a escuta, o diálogo e a reflexão sobre os processos de inclusão e exclusão vivenciados no cotidiano escolar. Foi a partir dessa inquietação, vivenciada tanto na prática docente, quanto na trajetória de pesquisadora, que se consolidou a proposta formativa aqui apresentada.

O curso “Teias da Inclusão: diálogo com professores sobre diversidade na perspectiva da Pedagogia Waldorf” foi desenvolvido como produto educacional vinculado à pesquisa de Mestrado profissional realizada no Programa de Pós-graduação em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF). A investigação, intitulada *Pressupostos da Pedagogia Waldorf para a inclusão em educação: uma proposta de formação docente* (Waldhelm, 2024), integrou as ações do projeto de extensão *Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade*, coordenado pela professora Dra. Rejany dos Santos Dominick. A iniciativa formativa foi concebida a partir das lacunas que observei na minha prática e nas escutas realizadas com outros educadores, particularmente no que se refere à articulação entre os saberes práticos e os processos subjetivos envolvidos no ato educativo.

A literatura sobre formação de professores evidencia que, embora os marcos legais garantam o direito à educação inclusiva (Brasil, 2008; 2015), a efetivação desses princípios depende, em grande medida, da qualidade da formação docente. Autores como Nóvoa (1992), Tardif (2000) e Oliveira (2017) defendem que a formação continuada deve ir além da atualização técnica e normativa, envolvendo a reconstrução crítica das experiências profissionais e o fortalecimento da identidade docente. Ao longo da pesquisa, assumi como princípio compreender os professores como sujeitos históricos, cujas trajetórias singulares configuram experiências únicas, o que implica reconhecer que a escuta, a memória e a reflexão autobiográfica podem se constituir como ferramentas pedagógicas fun-

damentais para o aprimoramento da prática docente.

Com base nessa perspectiva, o curso *Teias da Inclusão* foi estruturado a partir da articulação entre dois eixos formativos: os fundamentos da Pedagogia Waldorf e a metodologia das narrativas autobiográficas. A Pedagogia Waldorf, concebida por Rudolf Steiner (1861–1925), propõe uma educação centrada no desenvolvimento integral do ser humano (físico, emocional e espiritual) e valoriza as dimensões artística, relacional e simbólica do processo de aprendizagem.

No entanto, é importante destacar que a diversidade humana nas instituições educacionais contemporâneas apresenta características distintas das observadas na época dos pioneiros da Pedagogia Waldorf. Ainda assim, seus princípios, fundamentados nas concepções de Steiner, oferecem subsídios relevantes para a construção de práticas pedagógicas que valorizam as diferenças ao reconhecer a singularidade de cada aluno (Steiner, 2019).

Foi a partir dessa visão crítica e adaptada à realidade atual que incorporei esses fundamentos ao curso, buscando promover práticas inclusivas capazes de acolher a diversidade sociocultural, linguística, física e cognitiva.

A metodologia das narrativas autobiográficas, conforme abordada por Demory-Momberger (2006) e Josso (2004), possibilita que os sujeitos reflitam sobre suas histórias de vida, ressignifiquem experiências, reconstruam sentidos e desenvolvam novas formas de compreensão de sua prática. No âmbito da formação docente, essa abordagem favorece a valorização dos saberes produzidos na e pela experiência (Nóvoa, 1992; Passeggi, 2011), os quais frequentemente permanecem invisibilizados ou negligenciados diante de propostas formativas prescritivas ou padronizadas.

Partiu-se, assim, da hipótese de que a integração dos referenciais da Pedagogia Waldorf e das narrativas autobiográficas poderia promover uma formação continuada mais dialógica e humanizada, estimulando a escuta ativa, o acolhimento das diferenças e o aprofundamento da consciência dos professores acerca dos mecanismos de exclusão presentes no cotidiano escolar. O principal objetivo da experiência foi proporcionar, enquanto pesquisadora e professora, um espaço formativo coletivo no qual os educadores pudessem refletir sobre suas práticas, reconstruir sentidos para sua atuação e consolidar seu compromisso com uma educação inclusiva.

1. Desenvolvimento

O curso *Teias da Inclusão: diálogo com professores sobre diversidade na perspectiva da Pedagogia Waldorf* foi concebido e implementado com base em uma abordagem qualitativa, orientada pela pesquisa-ação e pela narrativa autobiográfica. Essa metodologia permitiu investigar percepções e experiências compartilhadas nas rodas virtuais por meio da análise de histórias pessoais, instrumento que possibilita explorar os significados presentes nos relatos individuais, conforme fundamenta Nóvoa (1992) e Souza (2011).

O curso foi oferecido remotamente, com cinco encontros síncronos de duas horas via Google Meet e 20 horas de atividades assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle da Coordenação de Educação a Distância da UFF, totalizando 30 horas.

O desenvolvimento ocorreu entre novembro e dezembro de 2023. A seqüência intencional dos conteúdos privilegiou a construção dialógica do conhecimento, integrando experiências individuais aos fundamentos da Pedagogia Waldorf.

O público prioritário foi composto por professores de escolas públicas municipais de Nova Friburgo e de redes parceiras, públicas e privadas, vinculadas ao Projeto de Extensão *Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade*. Inicialmente, foram disponibilizadas 55 vagas, mas a demanda, ampliada pela divulgação via ProExUFF, resultou em 67 inscrições, o que exigiu a ampliação do número de vagas. Entre os inscritos, 56 identificaram-se como mulheres, confirmado a predominância feminina na docência básica, conforme dados do Censo Escolar (Brasil, 2022).

O grupo apresentou diversidade regional, com predominância de participantes do estado do Rio de Janeiro, seguidos por Minas Gerais, São Paulo e Bahia. Também foram observadas variações quanto à formação, tempo de atuação e vínculo com redes públicas e privadas. Especialistas convidados participaram de algumas sessões, enriquecendo as discussões e aprofundando as reflexões.

As rodas de conversa foram conduzidas de forma horizontal, estimulando o compartilhamento de memórias e desafios presentes nas trajetórias docentes. A escuta atenta das narrativas evidenciou tanto o potencial acolhedor da escola,

quanto as tensões e as contradições enfrentadas no cotidiano escolar. As atividades assíncronas (autorreflexões, fóruns, análise de vídeos e leituras dirigidas) integraram o percurso formativo.

Observou-se que parte dos participantes já atuava em escolas Waldorf, enquanto outros possuíam pouco ou nenhum contato prévio com essa abordagem pedagógica. Essa diversidade contribuiu para um diálogo que expôs diferentes compreensões e experiências. As narrativas também indicaram lacunas na formação docente sobre inclusão, que ultrapassam o simples ato da matrícula, assim como um desejo comum por práticas pedagógicas mais sensíveis às demandas socioculturais e afetivas contemporâneas.

A definição dos temas dos encontros considerou o arcabouço legal da educação inclusiva, abrangendo a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e normativas do Ministério da Educação, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (1996). Esse referencial orientou as discussões, embora a prática tenha evidenciado que, apesar da existência de leis e políticas voltadas para a inclusão, sua efetivação ainda enfrenta muitas barreiras, como as dificuldades de adaptação à diversidade escolar, as lacunas na formação docente e a presença de preconceitos estruturais, muitas vezes incorporados de forma inconsciente pelas instituições, dificultando a superação de padrões excludentes.

Ao longo do processo formativo, evidenciou-se a importância das habilidades do educador (respeito, empatia, flexibilidade e comunicação) para lidar com a diversidade nas salas de aula. Os temas propostos estimularam reflexões sobre crenças e abordagens pedagógicas, relacionando-as às estruturas sociais que sustentam processos de exclusão, e contribuíram para fortalecer uma cultura de apoio mútuo entre os membros da comunidade escolar.

Tal como exposto anteriormente, o curso foi estruturado em cinco módulos, com base nos seguintes temas e objetivos:

- **Diversidade e Inclusão:** este módulo contemplou a apresentação do curso e dos participantes, bem como a investigação das compreensões sobre diversidade, com ênfase no respeito às diferenças e nas

bases legais da inclusão. O objetivo foi subsidiar a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e sensíveis à pluralidade presente no contexto escolar.

- **Pedagogia Waldorf:** educação como arte: foram apresentados os princípios integradores do pensar, sentir e querer, característicos dessa abordagem, bem como o compartilhamento de experiências práticas. A proposta foi ampliar a compreensão dos participantes acerca do potencial formativo da Pedagogia Waldorf e de suas contribuições para uma prática pedagógica mais sensível e integrada. Neste encontro, destaquei a figura do educador na Pedagogia Waldorf, enfatizando seu papel em orientar, inspirar e apoiar cada criança em seu desenvolvimento integral, considerando suas capacidades individuais e potencial criativo. Exemplos do cotidiano escolar ilustraram práticas que fomentam um ambiente acolhedor para a diversidade. Durante a roda de conversa, perguntei sobre a familiaridade dos participantes com a Pedagogia Waldorf, reconhecendo que essa abordagem ainda não é amplamente divulgada nos cursos de formação. Percebi que alguns membros do grupo já atuavam em escolas federadas ou com iniciativas Waldorf. Eles destacaram o interesse no curso devido à conexão entre essa pedagogia e a inclusão. As trocas promoveram, a meu ver, um importante intercâmbio sobre estratégias inclusivas e contribuíram para repensar a aplicabilidade dessa abordagem em diferentes contextos educacionais, adaptando-a às necessidades específicas de cada aluno e comunidade.
- **Curriculum como ponte para uma educação intercultural:** foi realizada uma análise comparativa entre a Pedagogia Waldorf e o modelo educacional tradicional, com ênfase nos temas da diversidade, inclusão e interculturalidade. A discussão considerou as interações horizontais entre culturas, conforme proposto por Sagüés Silva (2021), visando refletir sobre possibilidades de construção curricular mais dialógicas e inclusivas. As conversas em grupo ampliaram nossa compreensão

sobre o currículo como reflexo de escolhas políticas, filosóficas e ideológicas da sociedade, levando-nos a pensar sobre o que é ensinado, como é ensinado e por que é ensinado. Também discutimos sobre o currículo como um espaço de poder, onde certos saberes, experiências e discursos são legitimados como importantes, enquanto outros são silenciados.

- **Para Além da Diversidade, a Diferença:** no desenvolvimento desta parte, propôs-se uma reflexão sobre as múltiplas dimensões da diferença (culturais, sociais, históricas e subjetivas) fundamentada nos estudos de Brah (2006) acerca das opressões interseccionais e das estratégias para seu enfrentamento. No texto *Diferença, Diversidade, Diferenciação*, a autora destaca a importância de identificar e articular as interseções entre distintas formas de opressão, ressaltando a urgência de “formular estratégias para enfrentar todas elas na base de um entendimento de como se interconectam e articulam” (Brah, 2006, p. 376). Nesse contexto, exploramos os marcadores sociais da diferença, que categorizam aspectos identitários e ajudam a entender como certas diferenças se transformam em desigualdades estruturais. Ao tomarmos consciência de nossa própria identidade e das razões que a constituem, torna-se possível efetuar mudanças e transformações significativas, tanto internas quanto externas. A partir dessa premissa, discutimos a complexidade de trazer nossa bagagem pessoal para o ambiente escolar, onde nossos sentimentos, ideias, sonhos e medos se encontram com a diversidade dos alunos, colegas e parceiros. A vida se constrói a partir das experiências vividas. Sentir-se representado e reconhecido permite-nos comunicar e desenvolver o nosso potencial. A educação, assim, é um processo contínuo e dinâmico que busca expandir nossas capacidades e promover o desenvolvimento integral, preparando os indivíduos para atuar plenamente na vida (Waldhelm, 2024).
- **Esperançando:** no desenvolvimento deste último módulo, destacou-

-se a educação como prática da (e para a) liberdade e promoção da autonomia. Enfatizou-se o papel do professor na criação de ambientes que atendam às necessidades emocionais e intelectuais dos alunos, buscando superar barreiras étnico-raciais, sexuais e de classe, com base nas obras de Paulo Freire (2016) e bell hooks (2013). Esse encontro também nos fez refletir sobre como nossas emoções e experiências pessoais se entrelaçam e afetam aqueles ao nosso redor. Cada interação que estabelecemos desencadeia uma série de reações que impactam, de alguma forma, o outro. Ao abraçarmos nossas diferenças, criamos espaço para que outros também se expressem de maneira autêntica, promovendo um ambiente onde a diversidade não é apenas tolerada, mas comemorada. Contudo, também ponderamos que a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, carregando consigo suas marcas estruturais. Dentro de nosso contexto social, o que é definido como “diferente” muitas vezes é determinado pelas normas e crenças vigentes. Essa tessitura cria uma hierarquia de diferenças, em que algumas são exaltadas enquanto outras são marginalizadas, gerando exclusão e sofrimento para aqueles que não se enquadram no molde dominante. Em vez de perpetuar desigualdades e discriminações, precisamos reconhecer as múltiplas formas de ser e existir. No desfecho deste encontro e como encerramento da roda de conversa, foi lançado um convite: sejamos transgressores! Professores progressistas não precisam ensinar a resistência à dominação, pois ela surge da própria capacidade dos estudantes de imitar, sentir e pensar criticamente sobre o mundo (Waldhelm, 2024).

Desde o início, houve a intenção de que as rodas de conversa ultrapassassem um caráter apenas catártico, buscando direcionar emoções e reflexões para mudanças concretas nas práticas pedagógicas. As avaliações finais indicaram que os objetivos foram alcançados, e muitos participantes relataram ter repensado e ressignificado suas ações em sala, alinhando-as às necessidades diversas dos alunos. Como relatou uma participante:

Este curso foi de excelente importância para minha formação pessoal e profissional. [...] Quando cresço como pessoa, isso se reflete em minha atuação profissional. Em minha escola, já vivenciamos situações que, com as partilhas deste curso, pudemos refletir com maior maturidade sobre a inclusão para ajudar as crianças (N.A.B., 2023).

Essa experiência reforça a ideia de que a transformação na educação depende da autoeducação contínua do professor, conforme destaca Steiner (2003, 2015). Trata-se de um processo permanente de desenvolvimento de habilidades e valores que sustentam uma prática inclusiva, sensível e integral.

Considerações Finais

A experiência formativa proporcionada pelo curso *Teias da Inclusão* configurou-se como um espaço significativo de escuta, reflexão e ressignificação da prática docente em diálogo com os desafios da inclusão educacional. Mais do que a simples transmissão de conteúdos, o curso mobilizou os participantes em suas dimensões cognitivas, emocionais e relacionais, favorecendo uma revisão crítica das concepções sobre ensino, aprendizagem e diversidade.

Guiados pelos princípios da pedagogia freiriana e da Pedagogia Waldorf, e utilizando a metodologia da narrativa autobiográfica, os docentes foram convidados a revisitar suas histórias pessoais, conferindo novos sentidos a experiências muitas vezes silenciadas. Esse processo fortaleceu a empatia, ampliou o reconhecimento da diversidade como componente essencial da prática educativa e promoveu uma compreensão mais ampla da inclusão, para além das abordagens restritas à educação especial.

A organização do curso buscou romper com modelos tradicionais hierárquicos de formação, privilegiando uma abordagem horizontal e dialógica, na qual a inclusão se manifesta como prática cotidiana pautada no respeito às singularidades e na valorização dos saberes construídos no dia a dia escolar. A introdução de elementos da Pedagogia Waldorf, ainda pouco presente na formação inicial e continuada dos participantes, contribuiu para ampliar o repertório teórico-prático, sem pretensão de prescrição, mas com foco na apropriação intencional e

contextualizada desses conhecimentos.

Também foi possível perceber, ao longo da experiência com a metodologia da narrativa autobiográfica, que, ao assumir o papel de protagonista de sua própria trajetória, o educador fortalece a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e desenvolve uma postura mais consciente e ativa em sua formação continuada. Nesse processo de autonarração, ele se engaja em um diálogo constante com as realidades do cotidiano escolar, reconhecendo a educação como um processo dinâmico que exige flexibilidade para se adaptar e se renovar continuamente. Embora desafiador, esse percurso possibilita a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis e alinhadas às necessidades reais dos alunos e da comunidade escolar.

Ao retomar os objetivos propostos, constatou-se que foram alcançados, evidenciando o potencial da experiência formativa. O curso promoveu o engajamento dos participantes, contemplando aspectos tanto cognitivos quanto emocionais. Observou-se uma ampliação na compreensão sobre diversidade e inclusão, evidenciada tanto nos relatos compartilhados durante os encontros síncronos quanto nas produções escritas na plataforma. Além disso, houve estímulo à adoção de estratégias que valorizam as múltiplas vozes presentes no contexto escolar. Esses resultados ressaltam a importância de espaços formativos alinhados à realidade cotidiana da prática docente, indicando a necessidade de aprofundamentos e ações contínuas que considerem as variadas experiências e demandas desse cenário.

Formações que integrem teoria, prática e sensibilidade são fundamentais para construir uma educação que acolha e respeite a diversidade. Isso significa ir além da transmissão de conteúdos, incorporando a aplicação no dia a dia escolar e o desenvolvimento da capacidade do educador de perceber e valorizar as diferenças com ética e empatia. O modelo apresentado aqui funciona como um convite para continuar essa caminhada, fundamentada no diálogo e no compromisso com uma pedagogia do encontro, que reconhece o outro como sujeito legítimo e vê as diferenças como fontes de aprendizado e transformação. Avançar nessa direção exige uma postura contínua de escuta, reflexão e renovação das práticas, sempre conectada às experiências concretas vividas nas escolas.

Referências

- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação: interseccionalidade e estratégias para enfrentar múltiplas opressões. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 367–386, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1062-9244.2006v14n3p367>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática da Educação Inclusiva**. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração Internacional de Montreal sobre Educação Inclusiva**. Montreal: Unesco, 1996. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/international-declaration-montreal-inclusive-education>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2022**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: o projeto dos ateliers biográficos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOSSO, M.-C. **Autobiografia, identidade e ensino**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, J. C. Formação continuada de professores e práticas inclusivas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 123–141, 2017.

PASSEGGI, M. C. **Saberes docentes e formação**: desafios e possibilidades. Campinas: Papirus, 2011.

SAGÜÉS SILVA, A. F. La enseñanza superior no aprende: uma estratégia para fazer universal a universidade. **RevistAleph**, n. 35, p. 112, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/45594>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SOUZA, E. C. de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213–220, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://revista-eletronica.pucrs.br/faced/article/view/8707>. Acesso em: 11 set. 2025.

STEINER, R. **A arte da educação I**: o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. Tradução Rudolf Lanz., Jacira Cardoso. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015.

STEINER, R. **A arte da educação II**: metodologia e didática no ensino Waldorf. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, R. **O conhecimento do ser humano e a estrutura do ensino**. São Paulo: Antroposófica, 2019.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5–24, 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/

RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

WALDHELM, F. A. Pressupostos da Pedagogia Waldorf para a inclusão em educação:
uma proposta de formação docente. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Diver-
sidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024. Disponível em: ht-
[tps://app.uff.br/riuff/handle/1/37546](https://app.uff.br/riuff/handle/1/37546). Acesso em: 19 jun. 2025.

A INTERSECÇÃO ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO E A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA NESSE PROCESSO

Lidiane Cristina Maziero*

*Pedagoga formada pela PUC-SP, especialista na área de surdez e inclusão, formação em Seminário Waldorf Intamores Botucatu, Mestra em Educação UNIFESP-SP, Doutoranda em Educação e Saúde UNIFESP-SP, docente na Faculdade Rudolf Steiner.

RESUMO

Este artigo contempla reflexões sobre a intersecção entre saúde e educação no contexto do processo de aprendizagem do aluno surdo, destacando como a neurociência pode contribuir para a compreensão e o aprimoramento do processo, contudo, analisando práticas pedagógicas que influenciam o estudante surdo.

Palavras-chave: Neurociência; Educação; surdez; processo de aprendizagem; inclusão.

ABSTRACT

This article contemplates reflections on the intersection between health and education in the context of the deaf student's learning process, highlighting how neuroscience can contribute to understanding and improving this process, while analyzing pedagogical practices that influence the deaf student.

Keywords: deafness; Education; inclusion; learning process; neuroscience.

Introdução

Educação e saúde são espaços para produzir diálogos que envolvem os saberes outorgados ao desenvolvimento humano. A intersecção entre esses dois campos desperta, atualmente, cada vez mais pesquisas.

De acordo com a Organização Pan-americana de Saúde (OPS) (1995), a ascensão da saúde, no contexto escolar, parte de um caminho integral e multidisciplinar do ser humano, que conceitua as pessoas em seu contexto comunitário, social, familiar e ambiental.

Nessa perspectiva, Pelicioni (1999) discute que

As ações de promoção de saúde visam desenvolver conhecimentos, habilidades e destrezas para o autocuidado da saúde e a prevenção das condutas de risco em todas as oportunidades educativas; bem como fomentar uma análise sobre os valores, as condutas, condições sociais e os estilos de vida dos próprios sujeitos envolvidos (Pelicioni, 1999, p.12).

Ao longo dos anos, a educação e a saúde na escola têm as ações centralizadas nas especificidades, empenhando-se em modificar os comportamentos e atitudes que, na maioria das vezes, são julgados pelas influências procedentes da realidade em que as crianças estavam inseridas.

Pelicioni e Torres (1999) analisam que ações isoladas aconteciam focadas no trabalho que envolvia a saúde, partindo de uma visão assistencialista nos processos educacionais e sem argumentos, trazendo a conscientização sobre saúde em relação ao tema e suas inter-relações para a dinâmica da vida.

Em 1954, a Comissão de Especialistas em Educação em Saúde, da Organização Mundial da Saúde (OMS) trouxe a necessidade de olhar para os espaços escolares, oferecendo várias atividades que favoreçam a saúde e não apenas uma atividade de transferir conhecimento sobre aspectos intrinsecamente ligados a ela.

Nesse sentido, foi divulgada uma abordagem inicial trazendo a concepção de Escola Promotora de Saúde (OMS, 1954), cuja proposta seria que as escolas pudesssem ser ambientes que proporcionassem saúde e bem-estar para toda co-

munidade, incluindo professores, alunos, funcionários e familiares, desse modo trabalhando juntos, visando à qualidade de vida. Essa experiência irá permitir que o ambiente escolar seja rico em conhecimentos integrados à saúde.

Assim como na XIV Conferência Mundial em Educação em Saúde, implementou-se um documento no qual se afirmava que todos os locais onde fosse desenvolvida educação deveriam ser espaços para diálogos e aplicação das sugestões básicas que foram apresentadas da Declaração de Alma Ata e da Carta de Ottawa (Brasil, 2001).

Contudo, essas discussões apregoavam a ideia de que saúde devia oferecer à população condições necessárias para se aperfeiçoar além do envolvimento trazendo paz, educação, moradia, alimentação, renda, justiça social e equidade.

Muitos encontros internacionais aconteceram em torno desse tema, a partir do qual se refletiu e se expôs, claramente, a importância de promover a saúde no âmbito escolar. Diante disso, o Brasil percebeu a necessidade de abordar esse tema em suas políticas e ações.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), resolução nº 5.692, a temática que envolvia saúde era abordada pelo Referencial Curricular Escolar trazendo como referência o Programa de Saúde, sem ser atribuído como disciplina curricular e sim como uma atividade desenvolvida por um modelo contínuo (Brasil, 1996a).

De acordo com parecer CFE nº2.264/74, o objetivo era conduzir a criança e o adolescente a ter hábitos saudáveis com a sua higiene pessoal, a alimentação, atividades esportivas, trabalho e lazer, consentindo-lhes a sua utilização sem tardar o sentido de preservação da saúde pessoal (Brasil, 1974, p.43).

Com a nova LDBEN 9.394/96, bem como com a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a saúde na área da educação chegou a ser considerada um tema transversal, evidenciando a importância de se integrarem as duas áreas, já que ambas se fundamentam na formação e nos princípios de consciência crítica (Brasil, 1996).

Assim, coadunamos com a perspectiva de Catrib et al., (2003) de que, nas práticas sociais voltadas para educação e saúde dentro de uma proposta escolar, devem constar:

(1) O reforço do sujeito social para capacitá-lo a cuidar de si e agir em grupo e em defesa da promoção da saúde; (2) a valorização da subjetividade e intersubjetividade no processo de conhecimento da realidade, privilegiando o diálogo como expressão da comunicação; (3) o estímulo à participação como algo inerente ao viver coletivo; (4) a utilização de estratégias que permitam a coexistência da interface de várias áreas do conhecimento; (5) o reconhecimento da dimensão afetiva no processo de transformação e tomada de decisão, e (6) o incentivo e fomento de parcerias por meio de redes sociais de apoio (Catrib et al., 2003, p.184).

No contexto contemporâneo, no que se refere à intersecção entre saúde e educação, a neurociência chega trazendo contribuições no desenvolvimento do ser humano, a fim de elucidar os efeitos de ambas as áreas nos processos de ensino e aprendizagem.

A neurociência institui um conjunto de uma variedade de áreas do conhecimento, tais como psicologia, neurologia, biologia e a medicina nuclear, que investigam o Sistema Nervoso (SN). Segundo Lent (2001), o termo mais adequado para titular este conhecimento, atualmente, seria neurociências.

Como afirma Guerra (2010),

Os avanços das neurociências esclareceram muitos aspectos do funcionamento do SN, especialmente do cérebro, e permitiram uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem. Funções relacionadas à cognição e às emoções, presentes no cotidiano e nas relações sociais, como dormir, comer, gostar, reconhecer, falar, compreender, ter atenção, esquecer, experimentar, ajudar, lembrar, calcular, planejar, julgar, rir, movimentar-se, trabalhar, emocionar-se são comportamentos que dependem do funcionamento do cérebro (Guerra, 2010, p.2).

As experiências sensoriais, a memória, a motricidade, a aprendizagem e a emoção, bem como o comportamento dos seres humanos, recebem influência do Sistema Nervoso. Assim, ele possui uma configuração que consente recepção, transmissão, organização e análise dos estímulos do ambiente, como informa Rubin (2006), sendo importante assimilar que essa estrutura funciona para atuar na compreensão de como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem.

Deste modo, torna-se pertinente ter o conhecimento do sistema nervoso nos processos fisiológico e patológico, com intuito de aprimorar práticas educativas, tencionando a redução das dificuldades do processo de ensinar e aprender (Escribano, 2007).

As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer por uma diversidade de fatores, inclusive os que estão presentes em sala de aula. Segundo Markova (2000), o ser humano aprende de diferentes maneiras, utilizando da sua individualidade neste processo da inteligência natural, que sua mente usa para criar e compreender. A autora supracitada apresenta referências nos diferentes modelos de aprendizagem, que são baseados no processamento que o cérebro recebe.

Nesta perspectiva, Markova (2000) percebe que o ser humano utiliza o cérebro de diversas maneiras para aprender, de modo que o sistema escolar precisa se ater a esse princípio. Enquanto isso não acontecer, o sistema educacional pode prejudicar o ensino e a aprendizagem dos educandos, afastando as pessoas de sua naturalidade para aprender.

Com base nestes argumentos, é possível constatar que os educandos aprendem por diversas maneiras e ritmos, sendo provável que, no ambiente escolar, apresentem alterações no funcionamento que envolve o sistema nervoso, tornando a aprendizagem mais difícil.

Sabemos que são fundamentais os cuidados durante o pré-natal para um desenvolvimento esperado para o Sistema Nervoso. Nessa fase, estruturas cerebrais estão sendo concebidas e conexões entre as células nervosas – sinapses – que determinam geneticamente e se estabelecem para garantir uma organização estrutural e funcional fundamental para os comportamentos, como andar, comunicar-se, sugar, expressar emoções etc.

Algumas deficiências podem ser causadas por fatores nutricionais, ingestão de certas substâncias químicas, questões genéticas ou cromossômicas e podem alterar a estrutura básica de sistema nervoso. A criança que apresenta alterações no sistema nervoso mostrará diferentes comportamentos, algumas habilidades com limitações, diferentes compreensões cognitivas, podendo necessitar de estratégias pedagógicas específicas.

Também é preciso considerar algumas alterações resultantes de uma deficiência que conduz esse educando a interagir socialmente de um jeito diferente, sendo necessário um olhar diferenciado para o seu desenvolvimento. A Legisla-

ção Brasileira define, em seu Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, no 3º artigo, inciso I, deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Brasil, 1999).

Cabe sinalizar que a maneira natural de o ser humano aprender por diferentes caminhos faz com que os professores procurem por alternativas que atendam aos alunos com deficiência, com o intuito de que a neurociência possa agregar valor ao processo de ensino e aprendizagem, com diferentes metodologias de ensino, conforme abordaremos a seguir.

1. O processo de ensino-aprendizagem e a neurociência

A escola é um espaço que viabiliza não apenas a formação individual do educando, mas a sua vida social, política e cultural. Para almejar esses objetivos, o aluno deve receber e assimilar todos os conhecimentos que lhe são apresentados, que visam ao seu desenvolvimento por meio de práticas pedagógicas significativas.

A concepção de prática pedagógica precisa considerar os diversos aspectos dessa formação, como aborda Gomes (2006):

Uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa (Gomes, 2006, p.233).

Neste processo de ensino e aprendizagem, o educador executa um papel importante, sendo ele o mediador entre o conhecimento e o educando, oportunizando melhores situações e meios para que ocorra o processo de aprendizagem, visto que: “Precisamos aprender a facilitar o processo de aprendizagem. Em vez de simplesmente acumularmos novas teorias e mais informações, que estarão ultrapassadas em alguns anos, devemos nos concentrar em aprender como aprender” (Markova, 2000, p.17).

Deste modo, a aprendizagem, assim como aquisição de novas informações e habilidades, cinge o sistema nervoso do indivíduo que está contornado pela recepção, transmissão, análise, organização, desencadeando resposta de tudo que ocorre no externo e interno do corpo, controlando tudo que o organismo recebe, como estímulos do ambiente, para suscitar respostas adequadas (Constanzo, 2007).

A aquisição dos conteúdos teóricos se dá por meio da aprendizagem, que está entrelaçada com as estruturas cerebrais, exclusivamente no sistema límbico temporomedial, como hipocampo, a amígdala e o córtex entorrinal (Dalgalarroondo, 2008).

O hipocampo é um local do sistema nervoso, no qual os neurônios se dividem, ou seja, é uma região cerebral que possui estrutura importante para memória, aprendizagem e noção espacial, sendo necessária na formação dos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, estudos sobre a neurociência na educação vêm cada vez mais sendo discutidos e têm conquistado espaços em diversos âmbitos na área educacional, trazendo aprendizagem significativa aos educandos. Goswami (2004) reitera que estudos da aprendizagem unem educação e neurociência.

2. A contribuição da neurociência na educação de surdos

A escola é responsável pela transmissão de conteúdos, de valores afetivos, psicológicos, intelectuais, socioculturais, sempre contribuindo para a redução das desigualdades, oferecendo oportunidades reais inclusivas, oportunizando o respeito pelas diferenças. Para Franco (2018), é necessário impulsionar o conhecimento escolar e sua operacionalização, para que os educandos possam ter autonomia, garantindo atuação ativa, expressando liberdade no exercício de uma cidadania íntegra e solidária.

Nesse caso, é fundamental redefinir o planejamento para que atividades possam ser organizadas com interações, de maneira que cada aluno possa vivenciar situações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de maneira benéfica (Perrenoud, 2001).

Vale ressaltar que a surdez não influencia no processo de desenvolvimento

socioemocional do educando, tudo depende de como as pessoas atuam no dia a dia e o que propiciam para que essa criança cresça e se desenvolva na linguagem, na comunicação (Mainieri, 2011).

Amaral e Almeida (2015) e Borges et al. (2017) trazem apontamentos fundamentais sobre a neuroplasticidade, compreendida como a capacidade de o sistema nervoso se modificar e reestruturar em níveis anatômicos, fisiológicos e cognitivos. Essa capacidade pode ser observada na forma como o sistema nervoso se modifica com as experiências que o ser humano recebe do ambiente interno e externo. Vygotsky (1997), em *Fundamentos da defectologia*, no capítulo “Sobre el problema de la educación y del desarrollo lingüísticos del niño sordomudo”, demonstra a importância da neurociência na surdez. Brettas (2015, p.2) cita que “a cultura adapta o psicológico fomentando o jeito de pensar e de agir quando o indivíduo se encontra no grupo”.

Segundo Lent (2001), a plasticidade neural consegue ser classificada em tipos diferenciados: plasticidade adaptativa, plasticidade prejudicial e plasticidade benéfica. A plasticidade adaptativa refere-se à capacidade de o sistema nervoso adaptar-se e fazer uma compensação da ausência de funções específicas. Por exemplo, quando uma pessoa perde ou já nasce sem audição, outros sentidos, como tato evisão, acabam se desenvolvendo para compensar a deficiência. Assim, resulta em uma compreensão com mais eficiência, com maior agilidade na leitura dos gestos da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A plasticidade prejudicial está atrelada a uma alteração neural negativa que resulta em dificuldades cognitivas, dificuldades comportamentais e na manutenção de padrões neurais patológicos.

Nesse sentido, Demidoff, Pachedo e Sholl-Franco (2007, p. 234) discutem os efeitos da neuroplasticidade, destacando que a reorganização sináptica nem sempre traz benefícios, pois pode acarretar distúrbios neurológicos ou psicológicos. Contudo, os mecanismos da plasticidade prejudicial são essenciais para o desenvolvimento que promove a neuroplasticidade positiva.

A plasticidade benéfica é conhecida como cross-modal, sendo uma plasticidade que conduz como um cruzamento. De acordo com Marques et al. (2012), esse termo pode ser referido quando se declara que o indivíduo surdo apresenta maior desempenho visual devido à restrição auditiva, por causa de mudanças

intermodais que surgem nos estágios posteriores do processamento visual. Ou seja, o indivíduo com surdez utiliza o potencial plástico dos neurônios para criar conexões sinápticas que coadjuvem sua cognição para cumprir tarefas que necessitem, exclusivamente, da audição do indivíduo típico.

É notável que cada surdo expõe o próprio padrão de plasticidade cross-modal, criando manejos para se conectar com o mundo devido à sua falta de audição. Vale ressaltar que não é apenas o sentido da visão que será conscrito para atender a essa plasticidade cross-modal, existem surdos que utilizam de outros sentidos, como por exemplo o tátil.

De acordo com Fuentes (2014), a audição apresenta papel importante na percepção da criança sobre o mundo, no período de 27 semanas de vida. No período fetal, o bebê já consegue captar sons, tonalidades, entonação da voz da mãe. Após o nascimento, nos primeiros dias de vida, o recém-nascido já consegue identificar, claramente, o som da voz materna. Esse fato intensifica a importância da audição para formar conhecimento e interagir no ambiente que está ao seu redor.

Como assinala Santos *et al.* (2011),

Não é uma habilidade sensorial única, isolada. Não se refere a uma mera detecção do sinal acústico, uma vez que muitos mecanismos e processos neurofisiológicos e cognitivos são necessários para uma perfeita decodificação, percepção, reconhecimento e interpretação do sinal auditivo. O Sistema Nervoso Auditivo Central (SNAC) é, portanto, um sistema altamente complexo e redundante, constituído por múltiplos componentes e níveis de organização interativa sequencial e paralela. Tem papel relevante e essencial para o correto reconhecimento e discriminação de eventos auditivos, desde os eventos mais simples, como um estímulo não verbal, até mensagens complexas, como é o caso da fala e da linguagem (Santos *et al.*, 2011, p. 460-461).

A audição exerce papel primordial na previsão de eventos. Isso resulta que o reconhecimento do mundo ocorre por estímulos sonoros, sendo pela tonalidade, amplitude, modulação entonação etc. A neuroplasticidade auditiva apresenta papel fundamental na formação dos sons, criando uma interação sinérgica com o

sentido da visão. Na educação dos surdos, é importante considerar Libras como a primeira língua do indivíduo surdo, a língua com a qual esse indivíduo irá se desenvolver em todos os processos do seu amadurecimento, e o papel da neurociência é atrelar essa realidade ao processo de aprendizagem, fazendo com o que o indivíduo surdo possa se desenvolver cada vez mais.

Considerações finais

O processo de aprendizagem do aluno surdo possui complexas interações entre saúde e educação, além dos aspectos sociais e psicológicos. A intersecção entre saúde e educação é importante para garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz e inclusivo, considerando os aspectos linguísticos do aluno surdo, promovendo habilidades cognitivas em seu desenvolvimento.

A neurociência, cada vez mais, tem contribuído para compreendermos a funcionalidade do cérebro dos alunos surdos, como eles processam as informações, principalmente na aquisição da Libras. Assim nota-se que a plasticidade cerebral é pertinente no processo de aquisição da Libras, que é o principal meio de comunicação dos surdos. Essas descobertas possibilitam novas práticas para a educação de surdos, permitindo abordagens que se adequam melhor às necessidades neurocognitivas específicas.

Contudo, para promover uma educação inclusiva, faz-se necessário reconhecer a surdez não como limitação, mas como uma diferença linguística e cultural, que necessita de abordagem adequada para se alcançar os objetivos propostos.

A partir da associação entre saúde e educação e o avanço da neurociência, é possível fomentar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos surdos, respeitando suas identidades e promovendo sua inclusão na sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** conhecimento de mundo. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

AMARAL, L.; ALMEIDA, J. Neuroplasticity in congenitally deaf humans. **Revista portuguesa de psicologia**, n. 44, p. 39-45, 2015. Disponível em: <https://sites.google.com/site/revisataportuguesadepsicologia/numeros-publicados/vol-44/v44-39>. Acesso em: 12 set. 2025.

BORGES, R. R. et al. Spike timing-dependent plasticity induces non-trivial topology in the brain. **Neural Networks**, n. 88, p. 58-64, abr. 2017. Disponível em: https://core.ac.uk/reader/77601823?utm_source=linkout. Acesso em: 12 set. 2025.

BRETTAS, K. P. A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediada por um professor colaborativo surdo de libras atuando em bidocência. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1137>. Acesso em: 12 set. 2025.

CATRIB, A.M.F. et al. Saúde no espaço escolar. In: BARROSO, M.G.T.; VIEIRA, N.F.C.; VARELA, Z.M.V. (orgs.). **Educação em saúde no contexto da promoção humana**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

CONSTANZO, L. S. Fisiologia. São Paulo: Elsevier, 2007.

DALGALARRONDO, P. Psicopatología e semiología dos transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEMIDOFF, A.O.; PACHECO, F.G.; SHOLL-FRANCO, A. Membro-fantasma: o que os olhos não veem, o cérebro sente. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v.12, nov. 2007. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-5821200700030002. Acesso em: 12 set. 2025.

ESCRIBANO, C. L. Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educa-

tivo de la dislexia del desarrollo. **Revista de Neurología**, v. 44, n. 3, p. 173-180, 2007. Disponível em: https://sid.usal.es/idocs/F8/ART13092/contribuciones_de_la_neurociencia.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

FUENTES, D. **Neuropsicologia**: teoria e prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GOMES, A. M. A. et al. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 233-247, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cGmN7WyL7hP5DzCh6ZWYJCr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

GOSWAMI, U. Neuroscience and Education. **British Journal of Education and Psychology**, v. 74, n 1, p. 1-14, 2004. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1348/000709904322848798>. Acesso em: 12 set. 2025.

GUERRA, L. B. Como as neurociências contribuem para a educação escolar? **FGR em Revista**, Belo Horizonte, n. 5, p. 6-9, out. 2010. Disponível em: https://atividadeparaeducaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/revista_5edicao.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais em neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.

MAINIERI, Cláudia Mara Padilha. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos**: cognitivo, afetivo e social. Curitiba: IESDE, 2011.

MARKOVA, D. **O natural é ser inteligente**: padrões básicos de aprendizagem a serviço da criatividade e educação. São Paulo: Summus, 2000.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.; SOUSA, L. (orgs.). **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p. 223-239.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Comissão de Especialistas em Educação em Saúde da Organização Mundial da Saúde**. Washington: OMS, 1954.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **Educación para la salud**: un enfoque integral. Washington: OPS, 1995. (Série HSS/SILOS, n. 37).

PELICIONI, C. **A escola promotora de saúde.** São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 1999. p.12. (Séries Monográficas).

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de la defectología.** Tomo V. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.