

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

ALINE LUCAS RIBEIRO

**A PEDAGOGIA WALDORF NO BRASIL:
BUSCANDO CAMINHOS ANTIRRACISTAS À LUZ DA PERSPECTIVA
DECOLONIAL**

MARÍLIA
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

ALINE LUCAS RIBEIRO

**A PEDAGOGIA WALDORF NO BRASIL:
BUSCANDO CAMINHOS ANTIRRACISTAS À LUZ DA PERSPECTIVA
DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

MARÍLIA
2023

R484p Ribeiro, Aline Lucas
A pedagogia Waldorf no Brasil: buscando caminhos
antirracistas à luz da perspectiva decolonial / Aline Lucas
Ribeiro. -- Marília, 2023
57 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Alonso Bezerra de Carvalho

1. Educação. 2. Pedagogia Waldorf. 3. Decolonial. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ALINE LUCAS RIBEIRO

**A PEDAGOGIA WALDORF NO BRASIL:
BUSCANDO CAMINHOS ANTIRRACISTAS À LUZ DA PERSPECTIVA
DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação no Brasil

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Dr.^a Alonso Bezerra de Carvalho

(Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/FFC/UNESP)

1^a Examinadora: _____

Dr.^a Luciana Aparecida de Araújo

(Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/FFC/UNESP)

2º Examinador: _____

Dr. Genivaldo de Souza Santos

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/IFSP/Campus de Birigui)

Marília, 21 de março de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a meu orientador Professor Alonso Bezerra de Carvalho, pela oportunidade de entrar e pertencer em um ambiente que ampliou meu horizonte e minha percepção de existência num alargamento gigante que jamais retrocederá.

Agradeço à banca avaliativa e aos Professores suplentes por aceitarem ler meu trabalho, contribuindo com meu amadurecimento enquanto pesquisadora.

Agradeço ao Grupo de Estudos Geppes que compõe este lugar que me trouxe uma riqueza enorme de aprendizado, além de toda gentileza e cuidado, meu sincero obrigada!

Agradeço em um tamanho indescritível a minha avó Valderes que não está mais na vida terrena, mas me olhou com olhos brilhantes quando eu disse que cursaria mestrado.

Outro agradecimento que não tem tamanho, mas cabe no coração sempre e sempre, vai para minha mãe Márcia e minha filha Poema que tiveram muita paciência com minha dedicação aos estudos, me cuidaram e vibraram toda vez que eu senti alegria por ser uma mulher professora e pesquisadora. Agradeço também a todas as amigas e amigos que de alguma forma me ajudaram a permanecer e principalmente permanecer com amor carregando minha verdade peculiar de existir. São inúmeras as pessoas que nos apoiam, muito obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



Agradeço, agradeço e agradeço!

Para minha avó, minha mãe e minha filha, Poema.

RIBEIRO, Aline Lucas. **A Pedagogia Waldorf no Brasil:** buscando caminhos antirracistas à luz da perspectiva decolonial. 2023. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2023.

RESUMO

Considerando o recente aumento da oferta de escolas Waldorf por todo o Brasil, se popularizou entre famílias de pessoas pretas, pardas e indígenas, anteriormente não compunham este cenário. Essa nova configuração fez nascer reivindicações de propostas pedagógicas que contemplem a cultura local do Brasil e não mais apenas abordagens de simbologia europeia. No ano de 2020 surgiram as diversas manifestações antirracistas no Brasil, e com elas o nascimento dos grupos: Movimento Preto Waldorf e o Movimento Antirracista na pedagogia Waldorf, ambas com reivindicações pedagógicas que encontramos na perspectiva decolonial um olhar semelhante para a colonialidade da sociedade e da educação. Para tanto, procede-se à metodologia de pesquisa bibliográfica e com escuta de narrativas de professoras atuantes em uma abordagem pedagógica focada na luta antirracista. Desse modo, observa-se que há enorme movimentação da Comunidade Waldorf para abraçar a pedagogia o que permite concluir que a perspectiva decolonial é importante para sustentar politicamente estes novos estudos e atuações que descolonizam a escola e trazem interculturalidade às ações pedagógicas.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia Waldorf; Movimento Preto Antirracista; Brasilidades;

RIBEIRO, Aline Lucas. **A Pedagogia Waldorf no Brasil: buscando caminhos antirracistas à luz da perspectiva decolonial**. 2023. 83 f. Dissertation (Masters in Education) – Faculty of Philosophy and Sciences (FFC), São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2022.

ABSTRACT

With the recent increase in the number of Waldorf schools throughout Brazil, it has become popular among families of black, brown, and indigenous people, who were previously not part of this scenario. This new configuration has given rise to demands for pedagogical proposals that take into account the local culture of Brazil, rather than just approaches based on European symbolism. In 2020, various anti-racist demonstrations emerged in Brazil, leading to the creation of two groups: the Black Waldorf Movement and the Anti-racist Movement in Waldorf Pedagogy. Both groups make pedagogical claims that view society and education through a decolonial perspective. To explore this perspective, we conducted a bibliographical research and listened to the narratives of active teachers in a pedagogical approach focused on the anti-racist struggle. We found that there is a significant movement in the Waldorf community to "Brazilianize" pedagogy, and we conclude that adopting a decolonial perspective is essential to support these new studies and actions that aim to decolonize schools and bring interculturality to pedagogical practices.

Keywords: Education; waldorf pedagogy; Black Anti-racist Movement; Brazilianities;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. RUDOLF STEINER E O SURGIMENTO DA PEDAGOGIA WALDORF E ANTROPOSOFIA - PENSAR	16
1.1. Rudolf Steiner e a Antroposofia	16
1.2. Antroposofia	19
1.3. Pedagogia Waldorf	21
1.4. A Pedagogia Waldorf no Brasil	24
2. SENTIR – PEDAGOGIA WALDORF ANTIRRACISTA À LUZ DA PERSPECTIVA TEÓRICA DECOLONIAL	27
3. BRASILIDADES - CONHECIMENTOS OUTROS	44
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54

INTRODUÇÃO

O impulso para o desenvolvimento deste trabalho foi aprofundar na compreensão integral da proposta pedagógica do Método Waldorf a nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Campus de Marília. Meu primeiro contato com tal pedagogia aconteceu quando me tornei uma mulher mãe, concomitantemente entrei no curso de pedagogia na UNESP-FFC e tive anseios de realizar essa pesquisa no âmbito da graduação.

Logo percebi que a cientificidade da universidade não compreendia a Pedagogia Waldorf como campo de estudo, pois esta se fundamenta na espiritualidade, um percurso oposto ao materialismo científico, o que aprofundaremos melhor no decorrer do texto. Segui meus estudos na graduação e meu trabalho de conclusão de curso se tratou sobre educação infantil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o que me aproximou intimamente da militância progressista e das lutas sociais no Brasil, caminho de militância que eu já traçava por maternar solo e estudar feminismo, trajetórias que me aproximam cada vez mais das lutas populares.

No final da graduação tive contato com o grupo de estudos sobre Pedagogia Waldorf e antroposofia da cidade de Marília, onde se localiza o campus da UNESP-FFC. Este grupo era composto por famílias e estavam se organizando para fazer nascer uma escola Waldorf associativa. Me aproximar deste grupo foi porta de entrada para essa Comunidade sobretudo porta de entrada para minha filha estudar neste ambiente onde eu podia sentir que a arte e a natureza eram preocupações latentes, diferente do que eu vi nos estágios obrigatórios da graduação em pedagogia, dentro das escolas tradicionais públicas e privadas, onde sobressaía uma atmosfera de “estar correndo contra o tempo”, disciplina exacerbada e ambientes fechados distantes da natureza, o que ao meu ver vai na contramão da infância.

Após esse contato inicial com o grupo de estudos tive certeza da importância de estudar a nível acadêmico sobre a Pedagogia Waldorf. Identifiquei ali uma série de objetos de pesquisa muito interessantes. A escola Waldorf é preenchida de arte abstrata e erudita, existe uma preocupação com a curadoria do que irá compor o

currículo, desde o estilo de pintura, o tom musical, o material dos brinquedos, a alimentação e uma infinidade de detalhes que simbolizam a escola waldorf como ela é. Me intrigou muito toda aquela riqueza de detalhes e a extrema beleza, sensibilidade e qualidade do que se oferece às crianças e jovens. Tudo muito lindo até que me veio a lembrança de que eu morava no Brasil, sou pedagoga e nunca tinha visto crianças serem tão bem recebidas no mundo. Não tive eu mesma em minha vida pessoal enquanto criança com acessos e privilégios, tamanha qualidade cultural e cuidado sensível por todos os lados.

A única coisa que conseguia pensar todos os dias era que todas as crianças brasileiras mereciam vivenciar essa abundância. Por isso a importância de levar à pesquisa acadêmica o tema pedagogia waldorf, para que possamos aprender com ela, nos nutrir da riqueza dos estudos de Rudolf Steiner, popularizar o que for possível e acima de tudo, transformar a estrutura da pedagogia waldorf no Brasil, pois aqui temos milhares de crianças vivendo num país marcado pela colonização europeia, neoliberalismo exploratório e política instável, adversidades tais que se concretizam na escola tradicional, com a educação voltada para o mercado de trabalho. O cuidado tão sensível que busca desenvolvimento integral do homem que existe dentro das escolas Waldorf, pode ser compreendido e utilizado nas formações de professores, contribuindo para uma educação salutar para a infância brasileira.

Meu primeiro aprendizado como professora nesta escola, é um aprendizado que carrego comigo na mochila da vida, é também o primeiro aprendizado para todos que iniciam o magistério Waldorf, trata-se do conceito de *autoeducação*, um dos direcionamentos de Steiner.

Toda educação é autoeducação, e nós na qualidade de professores e educadores, em realidade formamos apenas o ambiente em que a criança se educa a si mesma. Devemos propiciar-lhe o ambiente mais favorável possível, para que junto a nós ela se eduque da maneira como deve ser educada por seu destino interior.(FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF. 2023. online)

Com a autoeducação compreendi que o Professor precisa de uma postura ética entre sua vida pessoal e sua vida profissional, pois principalmente quando atuante com crianças da primeira infância, toda a sua performance é copiada por estes seres tão pequenos em desenvolvimento. O comportamento do adulto que cuida, no caso aqui se trata do comportamento do Professor, é motivo de inspiração

e colheita. Tornando o professor alguém importante e que precisa sempre estar em movimento. Tal concepção me causou extrema admiração!

Quando submeti o projeto para entrar na pós graduação em educação na UNESP-FFC, se tratava apenas de esmiuçar os significados e metodologias utilizadas neste fazer do magistério Waldorf porém, meu caminho pessoal e profissional se entrelaçam e as forças da luta coletiva caminham sempre no meu horizonte, nas minhas leituras e relações sociais. *“O homem coletivo sente necessidade de lutar”* (Chico Science).

Durante os dois anos de mestrado frequentei o grupo de estudos Gepees (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade), coordenado por meu orientador, Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, espaço muito rico onde conheci a perspectiva decolonial¹ e, enfim, obtive um entendimento fundamental das estruturas de dominação política e cultural que explicam o Brasil.

Ser brasileira me coloca neste lugar de profunda busca por respostas e pertencimentos, uma eterna busca por justiça social para toda diversidade de pessoas que vivem nesta Terra, trabalham nela e nela são exploradas e maltratadas, porém são essas mesmas pessoas diversas que produzem uma gigante herança cultural que não encontramos em nenhum outro lugar, motivo de orgulho que precisa ser contemplado e fomentado.

A perspectiva decolonial me trouxe sentido e respostas a uma angústia que eu sentia por ter este corpo brasileiro sem saber exatamente o que isso significava. E apesar de ser uma mulher lida socialmente como branca, crescer no Brasil é vivenciar o racismo em níveis sutis e profundos até níveis extremos e violentos, todos os dias em todos os âmbitos.

E uma das maneiras de contribuir com eficiência para uma melhor convivência social entre todas as raças e etnias que o Brasil acolhe, afim de exterminar o racismo estrutural de nossas vidas, é fazendo parte da luta antirracista, trazendo este tema para a ordem do dia, impulsionando o letramento racial. Durante toda a vigência do mestrado fui bolsista CAPES e senti o dever social de transformar este trabalho em algo que trouxesse colaboração para a sociedade.

¹ Decolonial é um conceito pensado e utilizado pelo movimento latino-americano que visa descentralizar culturalmente e politicamente do europeu. Indico a leitura do texto BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial.

Portanto, decidimos olhar para o objeto de pesquisa ‘pedagogia Waldorf’ através da perspectiva social latente durante o período vigente do mestrado (2021-2023), onde é possível sentir pulsar as reivindicações do Movimento Preto Antirracista não somente dentro dos espaços Waldorf mas também em todos os espaços sociais do país.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender o momento atual de transformação da pedagogia Waldorf no contexto brasileiro, que vem sendo convidada a movimentar suas estruturas para atender demandas sociais urgentes como antirracismo, iluminada² pela perspectiva decolonial. São situações de reivindicação oriundas do próprio espaço Waldorf que têm publicado uma gama de editais e materiais pedagógicos que contemplem os povos originários e afrodescendentes enquanto pessoas e enquanto cultura produzida.

Os objetivos específicos são: contextualizar Rudolf Steiner e o surgimento da Pedagogia Waldorf no mundo e no Brasil. Também pretendemos apresentar o surgimento de ações e políticas inspiradas nas ações de Movimentos Sociais anti racistas, dentro da Comunidade Waldorf e sua ligação com a perspectiva teórica decolonial e por fim, apresentar os novos caminhos de Brasilidades que vem sendo construídos no chão da escola, nas reuniões pedagógicas, nos encontros, desencontros e construções coletivas nos ambientes da pedagogia waldorf.

Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica das seguintes áreas de estudo:

Na antroposofia e pedagogia Waldorf, trabalhamos basicamente com Rudolf Steiner que é o autor clássico e fundador da proposta pedagógica estudada. Também utilizamos dentre outros, Rudolf Lanz, Boland e Jonas Bach.

Para aprofundar no objeto de pesquisa que se trata da luta antirracista dentro da Comunidade Waldorf, vamos partir da perspectiva decolonial que vem sendo utilizada pelos antoposóficos neste momento onde estão revendo e reescrevendo suas práticas e planejamentos pedagógicos e utilizaremos basicamente Boaventura de Sousa Santos, Quijano, Paulo Freire, Krenak, Arroyo, Cida Bento e etc. Por fim, demonstraremos quais as saídas encontradas pelos próprios sujeitos que reivindicam a mudança na estrutura e no currículo waldorf, exigindo resistência da

² Trouxemos o conceito de iluminar pensando que existe o claro e o escuro, o dia e a noite, durante a noite acendemos uma luz para ver melhor. A perspectiva decolonial neste trabalho funciona como uma luz acesa durante a noite para que as pessoas possam ver melhor as situações que lhe cercam.

cultura tradicional e originária dos povos do Brasil, reivindicação que encontramos sustentação teórica na obra de Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh e o Grupo de Estudos Modernidade/Colonialidade.

Consideramos as narrativas colhidas de professores atuantes em escolas waldorf em diversos lugares do Brasil, além da análise das publicações das escolas nas redes sociais e compreendemos estarmos todos nós Brasileiros, em um novo momento que vem se solidificando socialmente, e está nos convidando a olhar com atenção para nossas condutas ultrapassadas, estamos todos sendo convidados a olhar para o racismo estrutural a fim de superá-lo e convidados a buscar aprender sobre letramento racial.

O conceito de letramento supõe, portanto, uma dimensão política. Afinal, se não há neutralidade nas práticas de ensino, ao decidir o que ensinar e como atuar nesse processo, poderemos nos comprometer com a legitimação ou com a transformação dos nossos currículos, dos livros didáticos, do que constitui e como são organizadas nossas escolas, bibliotecas, museus. Em síntese, é preciso implementar outras perspectivas, construir novas formas de olhar, de entender e de significar nossa história e nossas identidades. (GELEDÉS, 2020, online)

Me chamou atenção não encontrarmos nas páginas de pesquisa uma diversidade considerável de trabalhos acadêmicos que apontassem críticas à Pedagogia Waldorf, nos trazendo novamente à reflexão sobre o perigo de se contar uma história única. (Chimamanda, 2019)

A escola waldorf é ligada intimamente à terapias holísticas, medicina fitoterápica, alimentação orgânica, cuidados com plantação e colheita oriundos de abordagens de pesquisas sobre o cosmos, dentre outras especificidades. Tais conhecimentos não são realidade acessível financeiramente para a grande maioria da população e que não faz parte do currículo de formação acadêmica do curso de pedagogia porém, tem semelhança muito próxima das culturas tradicionais e originais do Brasil pois estas também buscam explicação, nutrição e cura na natureza e no cosmos, portanto não é essencial que se cultue os conhecimentos sagrados e simbólicos europeus dentro das escolas waldorf brasileiras e se o fazemos, por que fazemos? O professor waldorf encontra na formação que chamamos de 'Seminário Waldorf'³ - não reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) - todo o acesso ao conteúdo antropológico que sustenta a pedagogia waldorf,

³ Seminário Waldorf: Formação de Professores, oferecida por instituições de ensino privadas.

mas ainda é necessário ter graduação em pedagogia ou alguma outra licenciatura. Ali o professor conhece os caminhos de desenvolvimento da criança segundo Rudolf Steiner e pode atuar oferecendo o que cada fase de desenvolvimento necessita. Todas essas diretrizes da ciência espiritual antroposófica são fundamentadas nas práticas e na atmosfera da cultura europeia, de onde saiu para o mundo a escola Waldorf. Atualmente, porém, as coisas estão tomando novo percurso e a explicação para o desenvolvimento infantil continua fiel a teoria de Rudolf Steiner - por isso ainda se denomina escola Waldorf - com práticas recheadas de matéria prima brasileira.

Além de significativo esforço das gestões em publicar editais com preferência à professoras negras e indígenas, esforço necessário para *enegrecer* a escola waldorf tão marcada de estigmas europeus, esta ação vem sendo desenvolvida nos últimos tempos e está colhendo frutos bonitos apesar de ainda em esferas não oficiais como promover políticas antirracistas solidificadas nos planos político pedagógicos das escolas.

Entendemos que as diretrizes pedagógicas criadas por Rudolf Steiner, são apontamentos universais de desenvolvimento físico e astral dos seres humanos em geral, sem distinções culturais e/ou de raça. Porém, a cultura europeia inserida nas práticas pedagógicas e nas estruturas das escolas, dizem muito sobre o processo de colonização do Brasil (não só Brasil, mas este trabalho faz o recorte geográfico) nos trazendo à reflexão sobre a colonialidade, que se trata da naturalização da cultura europeia como sendo a cultura hegemônica e verdadeira, em detrimento e exploração meramente turística das outras culturas, vistas como diferentes. Este é o tema que aprofundaremos no capítulo 2: Pedagogia Waldorf Antirracista à Luz Da Perspectiva Decolonial. O racismo estrutural é algo enraizado em nossa cultura pós período colonial, por isso trazemos a perspectiva decolonial para fundamentar este trabalho pois, encontramos coerência em fazer pedagogia utilizando o método waldorf para pensar a educação e o desenvolvimento infantil, porém não é coerente utilizarmos os instrumentos e matéria prima europeia em uma geografia distinta, culturalmente e etnicamente da cultura europeia, com o agravante de ter sido lócus de colonização europeia. Entendemos o método waldorf como um caminho e a cultura - que é intrínseca ao fazer pedagógico - como outro caminho, possível de adaptação à realidade local.

1. RUDOLF STEINER E O SURGIMENTO DA PEDAGOGIA WALDORF E ANTROPOSOFIA - PENSAR

Nos propomos neste trabalho a dissertar acerca da pedagogia waldorf, proposta educacional que é fundamentada a partir de uma concepção específica de desenvolvimento humano e de educação, vamos destrinchar alguns pontos importantes para sua compreensão, observando que a proposta não é esmiuçar a pedagogia waldorf por inteiro e sim, olharmos o essencial para sua compreensão a fim de entrar no tema proposto que é antirracismo e perspectiva decolonial.

1.1. Rudolf Steiner e a Antroposofia

Rudolf Joseph Lorenz Steiner, é o criador da pedagogia Waldorf e da Antroposofia, ciência espiritual que se ramifica em diversas áreas sociais. Steiner nasceu na fronteira austro-húngara em 1861 e faleceu na Suíça em 1925, vivenciou uma época marcada pelo pensamento materialista e pela primeira guerra mundial. As diretrizes científicas da era positivista do início do século XIX, foram fundamentais no direcionamento de Steiner para considerar importante a observação da vida e a pesquisa, através da concepção empirista: *“Tal acontecimento (o positivismo) antecipa o significado do papel que ele exerceria mais tarde, por exemplo, em seu esforço por conciliar espiritualidade e ciência, o mundo oculto e a cognição.”* (OLIVEIRA, 2020. p. 4).

Teve suas raízes vindas de uma família humilde, assistiu seu pai trabalhar dentro de um regime de trabalho que explorava mão de obra dos trabalhadores, um marco simbólico do início do século XX. Durante sua infância foi uma criança com incentivo e acesso escolar e notável prodígio em sua trajetória como estudante e pesquisador durante toda sua vida desde ainda muito pequeno.

Em sua juventude já com 18 anos, foi estudar na Academia Técnica em Viena onde teve aulas de filosofia e contato com o professor de literatura alemã que seria um grande influenciador e mestre, Karl Julius Schröer. Foi Karl Schröer responsável por iniciar Steiner na obra de Johann Wolfgang von Goethe⁴. Nascia neste momento, o contato entre Steiner e a fenomenologia de Goethe, que viria a ser o advento de

⁴ Johann Wolfgang von Goethe foi um polímata, autor e estadista alemão do Sacro Império Romano-Germânico que também fez incursões pelo campo da ciência natural. Como escritor, Goethe foi uma das mais importantes figuras da literatura alemã e do Romantismo europeu, nos finais do século XVIII e inícios do século XIX.

mais de cem anos de antroposofia e pedagogia Waldorf disseminada em todo o mundo. A fenomenologia de Goethe reconhece o mundo palpável e a ciência materialista considerando o fenômeno suprassensível. Ou seja, a fenomenologia de Goethe acredita na manifestação do espírito na matéria.

Steiner doutorou-se em Filosofia na Universidade de Rostock na Alemanha e logo após, foi convidado a participar de uma equipe que estava produzindo uma edição das obras de Goethe e ficou encarregado de editar estas obras científicas, o que originou seu livro traduzido 'A obra científica de Goethe'. E o que acabou aproximando estes dois autores separados pelo tempo e alimentou em Steiner, uma profunda admiração por toda obra:

Escrevi sobre a cosmovisão goethiana na metade dos anos 1880. Naquela época, preenchiam minha alma duas espécies de atividade pensante. Uma delas estava voltada para o processo criativo de Göethe, empenhando-se em aperfeiçoar a visão do mundo e da vida que se manifesta como força impulsora nessa criação. O elemento puro e completamente humano parecia-me atuar em tudo o que Göethe dera ao mundo de maneira criativa, contemplativa e vivaz. Em nenhuma parte, na época mais moderna, eu encontrava representadas a segurança interna, a coerência harmônica e o sentido de realidade em relação ao mundo como em Göethe. Desses pensamentos deveria brotar o reconhecimento de que a maneira como Göethe se comporta no processo cognitivo também provém da essência do ser humano e do mundo (MADEL; WENCESLAU, 2013, [s.p]).

Aos 23 anos, por indicação de seu professor Schröer, Steiner começa a lecionar aula particular para crianças onde uma delas tinha diagnóstico de hidrocefalia, o que o impulsionou a estudar e desenvolver com esta criança pois acreditava num fortalecimento mental através do estudo. Steiner e seu aluno Otto Specht, caminharam pedagogicamente juntos por 6 anos e Otto já adulto pôde cursar medicina. Este primeiro contato com a pedagogia foi deveras intenso e plantou em Steiner rica semente pedagógica, no mesmo momento em que se apaixonava pela contribuição Goethiana.

Em 1894, Steiner escreve sua obra fundamental "A filosofia da Liberdade, obra que foi escrita posterior ao contato com autores como Ernest Haeckel (defensor do Darwinismo), Max Stirner (precursor do existencialismo e anarquismo) e Nietzsche (egoísmo). Autores que junto a Goethe, são fundamentais para a construção da filosofia de Steiner. No artigo O legado de Rudolf Steiner, WWY cita apud:

A visão tradicional descreve o homem como ser sujeito a impulsos inferiores e animalescos, anti-sociais etc., devendo submeter-se a

uma ordem superior – Deus, Estado, Civilização, Família, Consciência – para tornar-se ético. [...]. O instinto natural aparece assim como ‘humano’, e as normas uma repressão inevitável para que o homem possa viver em comunidade. Libertação é vista neste contexto, como um processo de desinibição da Natureza, inibida pelas normas ‘morais’. [...]. Rudolf Steiner tenta recuperar em sua Filosofia da liberdade o conceito de individualidade, descrevendo um caminho para o ‘individualismo ético’. O ponto central do individualismo ético é que o homem não consegue ser livre e ético sendo escravo de seus instintos ou submetendo-se às normas morais. O teor de ética no mundo se constitui das ações baseadas em liberdade. Liberdade é moralidade. Quando, porém, o homem é realmente livre? Ele é livre quando age a partir de impulsos realmente próprios, ou seja, quando uma ação é determinada só por ele, como instância autoconsciente.

Ainda neste artigo sobre o legado de Rudolf Steiner, XXY apresenta que em relação aos limites da cognição, Steiner defende o Monismo⁵ *porque concebe uma ligação fundamental entre o sujeito e o objeto, concretizada pela atividade do pensamento.* (o legado de Rudolf Steiner). Parte-se da premissa de que os seres humanos são parte da natureza, estão em comunhão com o planeta terra e com o universo supra-sensível.

Steiner já homem maduro perto dos seus 50 anos de vida, após uma longa trajetória de estudo e muitas publicações, uma trajetória de mergulho na literatura Goethe, de quem nutriu extrema admiração, funda a ciência Antroposófica após sair e romper com a Sociedade Teosófica da Alemanha. A Teosofia tem importante contribuição para a nova criação de Steiner, se caracteriza por uma Sociedade e foi fundada por Helena Blavatsky, é uma filosofia esotérica inspirada numa gama de referências, principalmente esoterismo oriental, influências colhidas por essa persona simbólica que é a Blavatsky, uma mulher que viajou muitos países e se envolveu com espiritualidades e artes diversas, na Teosofia o divino se revela no humano: Théos/Anthropos.

A grande importância de Teosofia reside no fato de Steiner haver aí introduzido, de modo claro - mas nem por isso simples -, a compreensão ordenada do ser humano em sua composição ontológica e em suas relações com as esferas física, anímica e espiritual; e de ter mostrado, numa descrição de inegável transparência, o trajeto do espírito humano após a chamada vida física. (OLIVEIRA, 2020. p.12).

⁵ *substantivo masculino*; concepção que remonta ao *eleatismo* grego, segundo a qual a realidade é constituída por um princípio único, um fundamento elementar, sendo os múltiplos seres redutíveis em última instância a essa unidade.

Durante o período que esteve envolvido com a Teosofia, trabalhou bastante oferecendo palestras e cursos, publicou livros e sempre mostrou importância e ênfase ao trabalho de Goethe. Aos cinquenta e dois anos de idade, Steiner fundou a Antroposofia, cerca de dois anos depois construiu o projeto do instituto Goetheanum, numa clara homenagem àquele que foi sua grande inspiração de vida e obra, Goethe. Goetheanum é a sede da Antroposofia no mundo e fica localizada na Suíça.

O movimento antroposófico tem por centro de sua organização terrena a Sociedade Antroposófica Universal, com sede no Goetheanum, em Dornach (Suíça). Ali é administrada a herança espiritual deixada por Rudolf Steiner. A Escola Superior Livre de Ciência Espiritual (Freie Hochschule für Geisteswissenschaft) continua a atividade de pesquisa e divulgação esotérica iniciada por Rudolf Steiner. Em inúmeros países existem sedes locais, onde os membros podem reunir-se para a prática de suas atividades antroposóficas. Pode tornar-se membro da Sociedade Antroposófica Universal qualquer pessoa, sem distinção de nacionalidade, profissão, religião e convicções científicas e artísticas, desde que considere como justificada a existência de uma instituição como o Goetheanum, em Dornach, na qualidade de Escola Superior Livre de Ciência Espiritual. Segundo Rudolf Steiner, a Antroposofia cultivada no Goetheanum produz resultados suscetíveis de fecundar a vida espiritual de qualquer indivíduo, seja qual for sua nacionalidade, profissão e religião. Tais resultados podem levar a uma vida social realmente assentada no amor fraternal. Sua adoção, como fundamento para a vida, não pressupõe qualquer grau de instrução científica, mas tão-somente o ser humano isento de preconceitos. (LANZ, 2005, p. 97)

1.2. Antroposofia

O axioma da Antroposofia é o desenvolvimento integral do ser humano, em comunhão com a natureza e com o cosmos, com adesão da Fenomenologia de Goethe - corpo, alma e espírito -, rompendo com o pensamento positivista e materialista do início do século XIX. A ciência espiritual Antroposófica, tem aplicação em diversas áreas da sociedade como: medicina, agricultura biodinâmica, psicologia, farmácia, arquitetura, artes e educação. A Antroposofia nasce num contexto dominado pela ciência moderna, materialista, onde as explicações acerca da existência humana, não são suficientes para sanar dúvidas filosóficas das misteriosas leis que legitimam a existência humana. Antroposofia significa sabedoria do homem. Mas não apenas no sentido de antropologia; trata-se, na realidade, de uma ciência do Cosmo, tendo por centro e ponto de apoio o homem (LANZ, 1997. p. 16). Na introdução do livro 'Noções básicas de Antroposofia', Rudolf Lanz expõe o

que parece ser cansaço de Steiner, acerca das teorias e explicações do mundo, segundo a ciência moderna:

Estamos vendo que a própria ciência leva a absurdos! Ela própria, que pretendia dar a certeza e descobrir a verdade, destrói a realidade. Tudo reduzido a corpúsculos e fórmulas: eis o mundo na interpretação da ciência de hoje. Não resta a menor base para valores éticos ou para impulsos espirituais. (LANZ, 1997, p. 15).

A inquietação de Steiner com a ciência moderna e os rumos que a sociedade vinha tomando, influenciam consideravelmente no surgimento da Antroposofia. A ciência espiritual, tem influências esotéricas orientais, como já explicitamos, advindas da Teosofia, mas diferem desta por se aproximar mais de um sincretismo religioso ocidental cristão. E porque a antroposofia se fragmenta em aplicações na vida social das pessoas.

Segundo Steiner, para a sociedade se desenvolver plenamente precisa conceber as etapas do desenvolvimento humano baseadas em *pensar, sentir e querer*. Na Trimembração social do organismo social tem os dizeres da Revolução Francesa⁶ foram ressignificados e incorporados por Steiner para fundamentar a organismo social “*Liberdade, Igualdade e Fraternidade*”, ressignificados e aplicados em cada setor deste organismo: a Liberdade deve nortear a vida cultural, artística e espiritual; a Igualdade deve ser a base da vida jurídica e a Fraternidade deve ser o princípio da vida econômica.

Steiner elaborou a trimembração do organismo social como diretriz de suas ideias para o campo macrossocial. A base epistemológica que fundamenta o conceito de individualidade é também o suporte teórico para esta concepção do social. A sociedade é compreendida numa subdivisão em três esferas: em sua esfera cultural e espiritual, representada pela arte, ciência e religião; em sua esfera que rege as relações humanas, representada pelos setores jurídico, administrativo e político; e em sua esfera econômica, representada pelas atividades de produção, circulação e consumo de bens. Na trimembração do organismo social, cada esfera da sociedade possui sua meta ideal: a esfera cultural e espiritual é o campo da liberdade, a das relações humanas corresponde à igualdade e a da esfera econômica é o campo da fraternidade. (BACH JR et al., 2012, p. 48).

⁶ A Revolução Francesa, ciclo revolucionário que aconteceu entre 1789 e 1799, foi responsável pelo fim dos privilégios da aristocracia e pelo término do Antigo Regime.

1.3. Pedagogia Waldorf

Aos cinquenta e oito anos, em 1919, Rudolf Steiner proferia Palestras no âmbito social em diversos lugares como empresas e comunidades, e em uma delas o proprietário, Sr. Emil Molt, apoiando as iniciativas de Steiner, o convidou para palestrar em sua fábrica de cigarros chamada Waldorf Astória localizada na Alemanha, onde muitas mulheres trabalhavam e tinham um grande anseio em levar essa filosofia para seus filhos, e foi neste impulso, partindo da vontade das famílias que Steiner se juntou a outros membros da Sociedade Antroposófica e profissionais da área da Educação para desenvolver a primeira Escola Waldorf em Stuttgart, na Alemanha início do século XXI: “A escola foi criada para filhos de funcionários da fábrica de cigarros Waldorf Astoria, porém era aberta para outras crianças e jovens. O nome Waldorf foi usado para desviar o foco do partido nazista” (INÊS,2009, p. 9).

A Pedagogia Waldorf nasce no contexto do final da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1919), no começo do século XXI e nesta época Steiner vivia na Suíça, porém dirigia a Escola por meio de conferências em Stuttgart na Alemanha. Em pouco tempo, escolas Waldorf foram nascendo em outras localidades da Europa: Holanda, Suíça, Inglaterra e em outros países. Sendo expandida, mesmo após sua morte, para todos os cantos do Globo terrestre. (LANZ,2016, p.191) É possível observar que o impulso salutar de desenvolvimento da primeira escola Waldorf, vem de um chamado de mulheres operárias, importante observação que traz à reflexão o destino que a escola Waldorf tomou após sua exportação para outros territórios, tendo mudado um pouco sua característica conforme sua expansão, transformando-se não mais em uma pedagogia para filhos do proletariado para se tornar pedagogia das elites.

Apesar do livre acesso da Pedagogia Waldorf em diversos países e suas culturas, foi durante a Segunda guerra mundial, que as escolas enfrentaram dificuldades, principalmente de comunicação. Houve um incêndio criminoso na sede da Antroposofia, na Suíça, fazendo com que a Comunidade Antroposófica se unisse para construir a instituição novamente partindo do zero. E o fizeram, em meio aos dias de perseguição ao povo judeu, guerras, conflitos, fome. A política e os conflitos sociais históricos que rodeavam o início da pedagogia Waldorf no mundo, pouco abalou suas estruturas e seu caminho de evolução e expansão geográfica. Isso aconteceu, porque a ideia de individualidade e desenvolvimento individual de cada Ser, está muito presente na filosofia de Steiner. A escola Waldorf nasce e se

fortalece, podendo existir independente do Estado e independente da conjuntura política, ela acontece movida apenas pelo fomento e união das famílias e Professores, fortificados pela espiritualidade e desenvolvimento individual do Ser, essa Comunidade existe independente das adversidades sociais que as circundam.

Na trimembração do organismo social, a educação pertence à esfera cultural, cujo princípio norteador é a liberdade. Isto significa uma escola livre das duas outras esferas, ou seja, do Estado e do mercado. “O ser humano em desenvolvimento deve tornar-se adulto através da força do educador e professor independente do Estado e da economia, que pode desenvolver livremente as capacidades individuais, porque estas podem prevalecer em liberdade.”. Esta concepção norteia as escolas Waldorf pelo mundo, ou seja, que a educação não deve ser regida pelas necessidades da esfera política, nem da esfera econômica. Na concepção steineriana de sociedade, a liberdade é conceituada como exercício individual. O artista, ou o cientista, ou o professor teriam como metas uma atuação a partir de um exercício do seu individualismo ético. A força que sustenta a esfera cultural (educação, ciência, arte) emana de individualidades. (BACH JR et al., 2012, p. 48).

Traçamos um breve contexto histórico da pedagogia Waldorf até aqui e agora vamos nos debruçar em compreender as diretrizes de desenvolvimento humano de Steiner, pois entendemos que são noções universais, ou seja, são fases de desenvolvimento humano que não se diferem em seres humanos distintos cultural ou etnicamente, são passíveis de aplicação em diferentes lócus sem prejuízos de ‘apagamento e silenciamento’ culturais, tais como aconteceram no período sombrio da história de colonização do Brasil. Por sua própria natureza, a Ciência espiritual deve ter por tarefa oferecer uma cosmovisão prática, que abranja a essência da vida humana. (A educação da criança, Steiner pág10)

A entidade humana é composta dos corpos físico, etérico, astral e Eu. O corpo físico é este corpo solidificado, que se machuca; o etérico se trata da força do organismo que pulsa a vida e mantém o corpo físico vivo; o astral é supra-sensível, se trata de uma ligação com o cosmos, faz uma ponte entre o físico e o Eu; e por fim o Eu que é o espírito. Estes corpos têm diferentes fases de desenvolvimento e acontecem em ciclos de sete em sete anos. E através da observação antropológica antroposófica, Steiner compreendeu as etapas da educação da seguinte maneira:

No primeiro setênio (0 - 7)o mundo é bom. A criança ainda está ligada ao cosmo e seu Eu está em processo de encarnação no corpo físico, ela “ está vindo”.

O final deste período é marcado pela queda dos dentes, é a materialização da encarnação do Eu e um sinal de que a criança está pronta para iniciar o desenvolvimento intelectual. Antes disso seu corpo está gastando todas as reservas em se fortalecer e encarnar. E a grande crítica à escola materialista é que ela cada vez mais busca intelectualizar a infância incentivando aprendizado intelectual quando o cérebro da criança menor de sete anos ainda não está pronto, tampouco os outros órgãos do organismo, esta queima de energia intelectual pode acarretar prejuízos físicos e emocionais futuramente. Temos visto a sociedade cada vez mais sofrendo de angústias, depressões e a resposta pode estar nesta intelectualização exacerbada da vida.

No segundo setênio (7-14), o mundo é belo e inicia-se o processo de intelectualização, de maneira respeitosa a alfabetização vai sendo apresentada juntamente com atividades que auxiliam a coordenação motora. Desde o primeiro setênio até o fim do período escolar no fundamental, o trabalho manual tal qual tricô, crochê, tear e diversas manualidades são utilizados pedagogicamente.

No terceiro setênio (14-21) o mundo é verdadeiro e o jovem inicia um novo momento de encontro com o mundo e com a verdade do mundo, as questões sociais começam a ser questionadas e o jovem olha para si e olha para o mundo tentando encontrar quem é e onde se localiza socialmente.

Estes três momentos tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental são orientados por ritmos anuais: as estações do ano, primavera, verão, outono e inverno; e as festas e datas cristãs. As salas de aula são preenchidas de arte, apetrechos e artesanatos que remetem a cada época do ritmo. Há na sala algo muito simbólico, o 'canto de época', se trata de uma mesa tal qual um *altar* onde é possível observar a saída de uma época e a entrada de outra de maneira gradual, comedida e transicional como uma estação passa para outra, por exemplo a transição do inverno para a primavera e assim por diante. Este instrumento pedagógico traz às crianças a percepção orgânica, gradual do movimento da terra e da cultura como uma passagem de transição temporal, composições sempre nutridas de arte. Qual arte? Qual concepção de arte?

Quando a natureza sadia do homem atua como um todo; quando ele se sente no mundo como num todo grande, belo, digno e valioso; quando o bem estar harmonioso lhe proporciona um encantamento livre, então o próprio Universo, se pudesse sentir a si mesmo, alegrar-se-ia como se tivesse cumprido sua missão, admirando o auge de sua evolução e de sua essência. (STEINER, 1998. p 6).

Em busca de um encantamento livre, este trabalho propõe pensarmos uma educação antropológica alinhada às manifestações da natureza e da cultura brasileira.

1.4. A Pedagogia Waldorf no Brasil

Em 1919 quando a pedagogia Waldorf estava sendo criada na Alemanha, no Brasil era inaugurada a primeira fábrica Ford (modelo fordista), que influenciou diretamente as diretrizes educacionais do país.

A Pedagogia Waldorf chega ao Brasil em 1956, oito anos antes do golpe militar contra o atual Presidente João Goulart. Em meados deste mesmo ano já era observada algumas atividades militares que culminaram no golpe de Estado, que seguiria forte pelos próximos 21 anos seguintes. Em 1970 inicia no Brasil, a formação de professores Waldorf, legitimando e solidificando a instalação da Escolas Waldorf no Brasil. Todo o advento da Comunidade Waldorf no Brasil, acontece durante o período do regime militar, período onde a massa populacional sofreu economicamente com o arrocho salarial, o êxodo rural e a efetiva entrada do capitalismo nas entranhas do país, fortalecendo efetivamente as desigualdades sociais e colocando a população Preta ainda mais excluída. É neste contexto político/educacional do país que a pedagogia waldorf constrói morada nas terras tupiniquins.

Assim, em 27 de fevereiro de 1956, à Rua Albuquerque Lins, bairro de Higienópolis, em São Paulo, começa a primeira Escola Waldorf no Brasil, integrada à realidade brasileira com a grande tarefa de fundamentar seu trabalho na imagem espiritual do Homem e nos ideais humanos inspiradores das demais escolas da Europa. (FEDERAÇÃO, online).

O casal de Professores Antropológicos, Karl e Ida Ulrich, que lecionaram na Escola Waldorf de Pforzheim, Alemanha, foi convidado a vir ao Brasil para ser fundador da primeira escola Waldorf, trazendo consigo os ensinamentos antropológicos e saberes metodológicos da pedagogia. Emigraram no período pós 2ª guerra mundial viram suas escolas Waldorf serem fechadas pelo regime nazista, livros destruídos e reuniões de estudos proibidas. (INÊS, 2012, p. 15). A primeira Escola Waldorf da rua Higienópolis, em São Paulo, cresceu e uma nova sede foi construída em um terreno recebido por doação, no Alto da Boa Vista, cercada por chácaras. Nesse espaço, a Escola Waldorf Rudolf Steiner se encontra até os dias de

hoje. Deste primeiro impulso surgiram outras escolas, em outras localidades e vem se espalhando cada vez mais pelo território Brasileiro.

No início da implantação da pedagogia steineriana no Brasil, professores pioneiros trouxeram sua cultura de origem para um país já multicultural como o Brasil: músicas, literatura oral, festas cíclicas, trabalhos manuais e outras tradições, que permaneceram nesta nova comunidade, enquanto professores europeus eram convidados para trabalhar na Escola Rudolf Steiner para lecionar em alemão para filhos de antropólogos e filhos de funcionários das indústrias alemãs que se instalavam no Brasil. Essa primeira fase durou doze anos. Com a entrada de alunos e professores brasileiros, tornou-se necessário adaptar suas práticas; isso foi acontecendo lentamente, conforme tentavam se aproximar da alma do povo brasileiro. (INÊS, 2012, p. 15).

Apesar da tentativa de aproximação cultural entre os antroposóficos alemães e a cultura brasileira, a de se considerar o imaginário da época onde não tínhamos entendimento da força ultrajante que o período colonial exerceu nas pessoas e nas suas bagagens culturais, a aproximação que foi ‘tentada’ é uma aproximação que cabe no imaginário da época. Tanto que até hoje encontramos nas escolas Waldorf toda uma construção pedagógica fundamentada em marcadores europeus de cultura. Hoje no Brasil, encontra-se cerca de 238 escolas, espalhadas por muitos Estados, principalmente no Sul, Sudeste, Centro-oeste e Nordeste. Não existe Waldorf na região Norte do país.

O mapa das escolas em território brasileiro, encontra-se disponível na página da Federação das Escolas Waldorf no Brasil: Cada escola é construída conforme a Comunidade local se organiza, porém, há literaturas que orientam os caminhos, a metodologia e a organização. Essa literatura é advinda principalmente de palestras de Rudolf Steiner. E apesar de haver na teoria uma abertura para que cada Comunidade se organize à sua maneira, criou-se uma forma e estética Waldorf próprias, decoradas, que são utilizadas pela maioria das escolas pelo mundo, práticas universais. Com uma rápida pesquisa na plataforma de busca do Google, é possível encontrar salas de aula com estética muito parecida em lugares do sistema-mundo bem distintos. Tal qual uma apostila, ou receita pronta:

Rudolf Steiner apresentou sugestões para a arquitetura, cuja forma orgânica e organização espacial, juntamente com os ideais Waldorf, são a base usada por seus seguidores no desenvolvimento de uma série de princípios comuns para projeto e construção da maioria das escolas Waldorf, gerando um “tipo arquitetônico”, que as torna visualmente reconhecidas em qualquer lugar do mundo.

Aengus Gordon, fundador de la institución de educación especial Ruskin Mill en Inglaterra, califica la expansión de la educación Waldorf más duramente, y cuestiona si se trata de una forma de colonización, que instaura puestos de colonos en el extranjero para hacer llegar las influencias civilizadoras a aquellos que las necesitan. Existen muchos niveles de colonización, no sólo modelos económicos sino también en modo espiritual, y en mi opinión sería imperativo que en cualquier escuela ahora mismo se hiciera una auditoría de tiempo y de lugar. (BOLAND apud HOUGHAM, 2016, p. 2).

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. Para tanto, os indivíduos que reivindicam lugar dentro da Waldorf no Brasil, se organizaram para ocupar o método a partir das vozes, cores e espiritualidades próprias do sul global.

A fenomenologia de Steiner, inspirada na obra de Goethe, propõe a preciosidade da observação da arte, do que foi feito artisticamente e da vida acontecendo na natureza. Mas é muito importante esse lugar de observar. O que as crianças brasileiras estão observando como elemento artístico dentro das escolas Waldorf brasileiras?

2. SENTIR – PEDAGOGIA WALDORF ANTIRRACISTA À LUZ DA PERSPECTIVA TEÓRICA DECOLONIAL

Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador.

– Provérbio africano

No livro *O perigo de uma história única*, da escritora Nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), ela narra de maneira sensível e não menos difícil de ser digerida, sobre a gravidade do “embranquecimento” da história oficial que é contada pelo colonizador aos colonizados. Fazendo existir uma verdade branca oficial que coloca a todos nós como sujeitos que precisam ajoelhar e agradecer aos salvadores brancos que nos tiraram tudo, principalmente a selvageria. Discurso cruel que transforma tanta riqueza étnica e cultural em simples objeto de descarte. Desde o período colonial até os dias de hoje, quanto de vida e história foi dilacerado? Em uma passagem em seu pequeno grande livro de bolso, Chimamanda conta:

Sou uma contadora de histórias. Gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que gosto de chamar de “o perigo de uma história única”. Passei a infância num campus universitário no leste da Nigéria. Minha mãe diz que comecei a ler aos dois anos de idade, embora eu ache que quatro deva estar mais próximo da verdade. Eu me tornei leitora cedo, e o que lia eram livros infantis britânicos e americanos. Também me tornei escritora cedo. 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 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. 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. Abriam 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 escritos africanos fez (CHIMAMANDA, 2019, p. 11).

Em prol das crianças de países colonizados pela Europa, em especial às crianças brasileiras, este trabalho é uma tentativa de que nossos filhos saibam contar sua história. Neste capítulo construímos a análise do objeto de estudos, apoiados nos autores da perspectiva decolonial e utilizando alguns apontamentos trazidos da Antroposofia e da pedagogia Waldorf.

Fizemos uma construção histórica e argumentativa até aqui para seguir na ideia de elucidar a prática docente waldorf no Brasil atualmente, que tem partilhado questionamentos alinhados à perspectiva decolonial que por sua vez, também tem se revelado nas discussões acadêmicas, políticas e sociais da atualidade brasileira. Com o advento das escolas Waldorf por todo território Brasil, a entrada de professoras e alunos de diversas realidades econômicas, culturais e étnicas também aumentou. Fazendo nascer deste advento, reivindicações dos próprios sujeitos que a compõem. Também foi possível notar um significativo aumento de produções acadêmicas com este tema. E ao mesmo tempo observamos a perspectiva decolonial adentrar nos espaços de discussão e pesquisa acadêmica, científica e dos movimentos sociais.

Com a expansão Waldorf cada vez maior, as escolas veem recebendo mais e mais pessoas que aderem à sua filosofia e participam de sua Comunidade. Há escolas abrindo por toda parte, são escolas que recebem professoras, famílias e crianças de diversas culturas e etnias porque esta é a realidade do Brasil, um país plural. Sabemos que a Waldorf é uma pedagogia com alto valor econômico, não acessível para a população em geral. É uma escola que exige das famílias que se comprometam não somente com a educação das crianças no âmbito particular em casa, mas também, envolvimento na construção da escola porque ela se organiza como uma sociocracia⁷. Sabemos também, que famílias com o privilégio deste tempo disponível para desenvolver com a educação de seus filhos muitas vezes são

⁷ A **Sociocracia** é uma forma de governo que toma suas decisões considerando a opinião dos indivíduos de sua sociedade. (INFOESCOLA, online)

famílias com situações financeiras confortáveis perto da enorme outra parcela do país que é engolida pelo mercado de trabalho. Porém, atualmente, não apenas famílias de alta renda compõem o espaço waldorf, devido à sua ascensão e a dificuldade em manter de pé uma escola de autogestão, cada vez mais as escolas abrem espaços para trocas de mensalidades por trabalhos e contribuições com o espaço escolar. E os filhos dos professores da escola, professores estes que fazem parte da grande parcela do país que é mal remunerada por seu trabalho, sendo assim, em sua grande maioria, são de baixa renda.

Mesmo assim, o público que geralmente se envolve na Comunidade Waldorf, têm acessos à informação, acessos culturais outros ou mesmo acessos à novas formas de perspectiva educacional onde encontramos elementos de conhecimentos suficientes para compreender a infância como um período que necessita atenção e cuidado, a chamada educação positiva por exemplo, ou mesmo os vários estudos publicados que fazem relação importante entre infância-natureza e as famílias preocupadas com os malefícios da tecnologia que invade os lares e empoeira livros e contatos naturais de vida, são informações relativamente novas de lidar com a infância e não estão disponíveis para todos. Além do alto custo financeiro das práticas ligadas à antroposofia: alimentação orgânica, medicina fitoterápica e holística, agricultura biodinâmica, arquitetura e etc. Todas estas questões colocam esta comunidade num patamar de privilégio social que tem força e legitimidade para buscar mudanças, há também significativa autonomia estrutural da comunidade escolar Waldorf pois se organiza de acordo com o local onde está inserida e, portanto, se adequa às especificidades e necessidades locais.

Acreditamos numa ligação forte - mas não única - entre o lugar social das famílias Waldorf e a ascensão da perspectiva decolonial nos meios acadêmicos e informativos. Pois esta é a pauta do dia das discussões e publicações científicas no Brasil atualmente e estas são famílias com acesso à informação, podem escolher a escola para seus filhos e podem escolher como construí-la. Também é possível identificar o significativo aumento de movimentos sociais trabalhando com o decolonial, outro lugar onde também podemos associar a perspectiva decolonial com a pedagogia waldorf, pois observamos ser uma pedagogia que ultrapassa os muros limítrofes da escola, o fazer pedagógico alinha teoria e prática, a fenomenologia de Steiner acredita no desenvolvimento humano intimamente ligado

ao universo cósmico e toda a vida natural da terra e a espiritualidade: físico, etérico, astral e Eu.

Os diferentes nichos da vida natural e social que compõe o currículo Waldorf, tais como biomas, agricultura biodinâmica, tradições culturais, alimentação saudável, sustentabilidade dentre tantos outros segmentos da existência física, social e espiritual do local onde a escola está inserida ultrapassam os muros que a legitimam burocraticamente enquanto escola, sua perspectiva educacional está alinhada com reivindicações muito próximas aos movimentos sociais. A realidade política e social do Brasil nos mostram que historicamente os movimentos sociais são os responsáveis por garantir políticas públicas para diversos nichos da sociedade e são eles muitas vezes os únicos a defenderem direitos e não exploração, como por exemplo quando falamos de meio ambiente, que é uma pauta em comum com a Comunidade Waldorf.

É comum nas escolas Waldorf, que pessoas pertencentes à comunidade local e aos movimentos sociais e/ou culturais donde a escola está inserida, atuem individualmente de alguma maneira na escola como pessoas colaborativas, desde auxiliar no plantio, orientar professores, oferecer oficinas, artes e etc... ou seja, a escola colhe com as produções das identidades locais. Por ser uma proposta fenomenológica, que utiliza pedagogicamente do contato das crianças e jovens com a natureza preservada é, portanto, de seu interesse que a vida natural coexista preservada com a humanidade como fundamento básico das leis e estruturas universais da vida e do supra-sensível.

A pedagogia Waldorf é uma pedagogia de ação participativa, em comunhão com os processos naturais. Por atuar em movimento, se assemelha aos Movimentos. Movimentos sociais são luta orgânica contra a exploração imperialista. Desde a colonização do Brasil até os dias de hoje, o país não deixou de ter suas riquezas fundamentais destruídas e exploradas, biomas, comunidades, culturas. Resistir a isso é lutar contra a colonização moderna.

São estas, considerações importantes e que podem ajudar a nos aproximarmos de uma ligação que nos aponta as novas buscas da escola Waldorf no Brasil, teoricamente amparadas na perspectiva decolonial. Em seu artigo *“Interações de Rudolf Steiner com uma Educação Anticolonial”*, Ernesto elucida sobre a fenomenologia estar embasada na ancestralidade das tradições e na

cosmovisão dos povos pertencente a cada comunidade onde a escola Waldorf está inserida.

[...] o processo fenomenológico, o é pelo fato de se constituir como decorrência do processo de vivência interativa, amparada na ancestralidade, nas tradições e na cosmovisão de cada grupo humano em particular. Este processo se particulariza na medida em que busca elementos arquivados na essência das pessoas, da comunidade e do povo, com os quais é possível uma diversidade ampla de compreensões dos temas estudados e, assim, promover educação respeitosa aos potenciais latentes e, por isso, educação de liberdade e de libertação. (KEIM, 2015, p. 99).

O exercício da consciência ancestral torna-se elemento educativo anticolonial (Catherine Walsh), pois os colonizadores destruíram, diminuíram, silenciaram sabedorias ancestrais e tornaram o saber europeu como um saber hegemônico, limpo e verdadeiro a despeito dos saberes outros. A colonização tem uma data de fim na história porém a colonialidade⁸ está instaurada há tanto tempo que se olharmos para ela como algo natural numa perspectiva fenomenológica, podemos dizer que a colonialidade é a raiz da erva daninha que plantaram aqui quando invadiram nossas terras. Esta raiz é grande e calcada, se faz necessário força e principalmente, saber da existência dela.

Olhar para a ancestralidade com identificação, pertencimento e torná-la instrumento de pedagogia é resgate e resistência. No livro *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, Nilma Lino Gomes considera que a escola é a principal instituição responsável pela tensão entre conhecimento científico e saberes outros. Trata também sobre a questão racial ter sido a estrutura do período de colonização do Brasil. E as diretrizes aplicadas nas escolas públicas e privadas, contemplam a escola Waldorf também. Se trata de uma conquista social a obrigatoriedade dos ensinamentos de cultura afro-brasileira e indígena nos currículos oficiais:

Dada a sua importância na constituição da nossa sociedade, esses saberes deveriam fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e do campo do conhecimento em geral,

⁸ colonialidade está para além do colonialismo e refere-se à naturalização das relações de poder, das experiências sociais e subjetivas em pleno acordo com o que se coloca como padrão de ser, de sentir e de saber; se revela nas relações de exploração tanto da mão de obra como das próprias subjetividades que consomem ideias e produtos; sustenta-se nas relações de hierarquia, de dependência e de classificação social, principalmente do ponto de vista étnico-racial, ferramenta do colonialismo para a manutenção das relações de poder e de opressão. Lembrando que a expansão territorial é a base do colonialismo, bem como o extrativismo e o cristianismo, instrumentos de produção e reprodução do modo europeu de ser, de sentir e de pensar. É solo europeu em solo não europeu. (MARCONDES, 2023. p. 12)

sobretudo após a alteração da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares (Gomes, 2022. p. 68).

Aníbal Quijano⁹ contribuiu com a construção de um pensamento essencial para a compreensão do nosso objeto de estudo trata-se do conceito “colonialidade do poder” sua principal hipótese é de que: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (apud MIGNOLO, 2005, p. 75) e afirma que a modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda. Partindo do pressuposto de que a colonialidade é a herança do período colonial e nos deixou até os dias de hoje como única possibilidade de existência o cultivo e endeusamento da cultura européia em detrimento das culturas dos povos colonizados:

Colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e de escala social. (BALLESTRIN, 2013, p. 100)

A aproximação da pedagogia Waldorf com a perspectiva decolonial é uma urgência que se dá no *chão das escolas*. Trata-se de uma demanda social que invadiu o espaço antropológico, trazida essencialmente por pessoas com marcadores sociais de exclusão marcadas pela desigualdade social e pelo racismo e que reivindicam o direito não somente de ocupar o espaço da escola Waldorf como também, pertencer e construir junto, fazendo e recebendo pedagogias dos povos outros que não o europeu. A educação como a tarefa social básica para a reformulação da sociedade e das relações entre os homens. (Steiner) E Também porque segundo o Grupo de estudos Modernidade/Colonialidade¹⁰, que se trata de um grupo de autores, incluindo Aníbal Quijano, que pesquisam as intempéries da colonização nas vivências colonizadas, *modernidade foi implementada escondendo o seu lado obscuro que é a colonialidade*. (Catherine Walsh et all, p3)

Não podemos deixar de observar com olhar crítico as abordagens da escola Waldorf no Brasil por todos estes anos. Não é nossa intenção diminuir este fazer

⁹ Aníbal Quijano foi um sociólogo e pensador humanista peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito de "colonialidade do poder". Seu corpo de trabalho tem sido influente nos campos dos estudos decoloniais e da teoria crítica.

¹⁰ Modernidade/Colonialidade é um grupo de estudos que desenvolve e trabalha conceitos decoloniais. Indico a leitura FREITAS, Altieri Dias de. Notas Sobre o Contexto de Trabalho do Grupo Modernidade/colonialidade

pedagógico e sim construir uma percepção não alienada da desta que está em expansão e se mostra cada vez mais procurada pelas famílias como alternativa ao ensino tradicional que desenvolve somente no âmbito intelectual e não agrega valor aos desenvolvimentos todos do ser humano. As contribuições de Steiner para a educação são incontestáveis em diversos aspectos, porém, a natureza europeia de onde a Waldorf foi pensada e construída se espalhou com ela pelos territórios que alcançou, levando a branquitude¹¹ atrelada em seu ritmo. É importante falarmos sobre a pedagogia Waldorf dando ênfase à sua origem europeia, olhar pra isso vai nos trazer movimento e mudanças necessárias. Como o próprio Steiner pontuou, estamos em busca de um desenvolvimento para atingir um lugar do qual ainda não chegamos.

Cida Bento fez um trabalho importante para a literatura decolonial onde explica o conceito de branquitude que utilizamos aqui. A branquitude a fim de se manter no centro, impele todos os outros à margem. A branquitude é o conceito que demonstra a relação hegemônica da população branca e determina a ideia de que tudo o que é branco e advém do povo branco, é universal, normal, legítimo, bonito, admirável. A Branquitude é a naturalização do homem europeu como sendo o parâmetro de referência, onde precisamos alçar quiçá chegar perto de sua forma de existir.

Neste contexto de estudo, a pedagogia Waldorf não se apresenta como uma proposta que visa ou procurou fomentar a colonização. Seu percurso histórico desde a teosofia de Helena Blavatsky a coloca numa perspectiva que nega o positivismo europeu e a universalização dos saberes.

Mas quando se trata de Colonialidade, ela se encaixa principalmente quando mantém firme e forte suas abordagens e as suas simbologias específicas, construídas na europa mesmo estando do outro lado do oceano.

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. (...), entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas

¹¹ (Cida Bento,2022)

que o poder moderno/colonial produziu. (CANDAU et al., 2010, p. 23).

A Antroposofia compreende a existência humana dividida em períodos de sete anos, são os chamados setênios. Períodos em que o corpo físico, espiritual, anímico do Ser Humano se desenvolve e amadurece. A Pedagogia Waldorf se fundamenta a partir de três momentos dessa compreensão do desenvolvimento do Ser: no primeiro setênio, o mundo é bom; no segundo setênio o mundo é belo; e no terceiro setênio o mundo é verdadeiro. Se o mundo é bom, belo e verdadeiro num contexto onde a criança olha ao redor e apenas vê pessoas brancas e de classe social dominante, o bom, belo e verdadeiro para ela, passa ser o bom, belo e verdadeiro branco e dominante.

No ano de 2020, após o assassinato cruel de um homem negro chamado George Floyd, em Minnessota- EUA, houve uma grande comoção e revolta a nível global. No mesmo ano aqui no Brasil, uma criança preta de cinco anos foi negligenciada enquanto sua mãe trabalhava na casa de uma família branca, o mundo passava por uma pandemia e a escola de Miguel estava em quarentena portanto fechada. Houve também muita comoção social no Brasil. Ambas as situações violentas e racistas contra pessoas pretas caíram como um estopim de revolta num país com histórico de escravidão, A população preta é marginalizado têm sua sociabilidade medida pela régua do racismo.

Após estes momentos difíceis, professores, famílias e alunos, se uniram com ajuda das redes sociais e impulsionaram dois grupos fundamentais: Pedagogia Waldorf Antirracista e Movimento Preto na Pedagogia Waldorf. Ambos grupos propunham dar voz à inquietações outrora dispersas e tímidas. São grupos ainda informais, que buscam reconhecimento da Comunidade Antroposófica principalmente apoio da Federação¹² das Escolas Waldorf, que pode fomentar a pedagogia antirracista para todas as escolas do território nacional. E vem cada vez mais se posicionando sobre este assunto e propondo trocas de discussões.

Dentro das escolas Waldorf há predominância de pessoas brancas e são minoria as pessoas diversas brasileiras, que ficam de fora das práticas pedagógicas integradas à natureza e ao Cosmos. A integração à natureza e ao cosmos é algo que a cultura indígena e afro-brasileira também ritualiza e cultiva. A espiritualidade

¹² A FEWB é uma organização sem fins lucrativos de escolas e organizações independentes Waldorf no Brasil.

dos povos brasileiros existe, assim como a arte, a musicalidade. Cultura é algo muito sério no Brasil porque ela é rica, precursora, diversificada e legítima.

As escolas Waldorf chegaram ao Brasil em 1956 e, desde a primeira instituição em São Paulo, o currículo e a inspiração são centrados na cultura alemã. Localizadas em um contexto plural nos âmbitos histórico, político, econômico e racial, como é o Brasil, são inevitáveis as tensões dentro dos espaços escolares. No entanto, até 2020, as inquietações estavam dispersas nas diversas escolas entre mães, professoras e alunas (CAETANO; OLIVEIRA; LEME, 2021, *online*).

Sabemos que a raiz disso encontra-se na desigualdade social do país e no colonialismo intrínseco ao imaginário da população brasileira. São estes questionamentos que começaram a ganhar voz e o grupo Movimento Preto na Pedagogia Waldorf elaborou um questionário para mapear as situações de racismo dentro das escolas Waldorf espalhadas por quase todo território brasileiro. E esse documento recebeu diversas denúncias de racismo e intolerâncias.

As escolas Waldorf vêm cada vez mais tomando espaço no Brasil, há muitas escolas nascendo e tantas outras expandindo suas propriedades, recebendo muitos alunos e famílias fugindo da pedagogia tradicional. Seu currículo se distancia muito da pedagogia tradicional, trabalha com leveza, arte e contemplação da natureza nos seus ritmos do dia-a-dia, busca desenvolver noções de autonomia com as crianças. Cada uma delas é assistida individualmente, com olhar atento às suas habilidades individuais. Uma escola humanista onde a arte habita todos os espaços, e onde as famílias brasileiras em sua pluralidade, vem buscando pleitear acesso para seus filhos. Porém, não um acesso superficial, buscam pertencimento orgânico das raízes brasileiras e pertencimento na construção do espaço e do currículo. Causa demasiado incômodo um currículo eurocêntrico nas entranhas do tropicalismo brasileiro. Paulo Freire sobre a cultura do “hospedeiro”:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (FREIRE, 1987, p. 17).

Partilhar deste olhar crítico olhar para a pedagogia Waldorf como uma pedagogia que tem percorridos caminhos que culminam numa opressão cultural é parte do processo que precisamos superar para enfim atravessar para o pensamento decolonial. O Brasil tem uma longa e terrível história de invasão e

colonialidade, sofre até hoje as consequências da exploração das terras, do bioma, é um território marcado por massacres indígenas, muita matéria-prima foi saqueada e levada para a Europa. Outro período terrível em nossa história é o período de escravidão do sequestro e escravidão do povo preto, conhecido como Diáspora Africana. Estes dois marcadores históricos são feridas abertas em nossa sociedade. Quando a pedagogia Waldorf se apresenta como curativa e holística, cabe a ela pisar com cuidado neste solo sagrado e ferido, para agir coerentemente com a proposta de Steiner e respeitosamente com as pessoas locais. Os novos movimentos antirracistas que estão operando dentro das escolas Waldorf buscando enegrecer a história e contemplar a pluralidade étnica existente para agregar os sujeitos todos brasileiros

Em agosto 2006, foi implementada no Brasil a lei nº11.343, que encarcerou um enorme e colossal número de jovens e adolescentes em sua maioria negros, enfatizando o encarceramento por tráfico de drogas, crime inafiançável. Essa lei é responsável pelo absurdo número de jovens negros encarcerados no Brasil, cerca de 70% dos jovens encarcerados são negros.

[...] O Estado burguês brasileiro se sustenta em bases racistas, no qual o racismo estrutural, integra a organização política, econômica e jurídica da sociedade. Por ser estrutura, é base para o pensamento social coletivo, para as relações inclusive afetivas que desenvolvemos “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ROCHA et. al., 2022, p. 158)

O encarceramento legitimado dos jovens negros brasileiros quando deveriam estar na escola, é fruto da desigualdade social no Brasil, resultado dos marcadores históricos que falamos anteriormente e nunca solucionados de fato, tornando-se herança não quista. Sobre à população não branca brasileira, estar em constante luta contra a guerra social travada no âmbito popular onde em todos os espaços é necessário lutar para permanecer vivo, permanecer com respeito e qualidade. Nossa sociedade pautada por colonialidade insere seus sujeitos num estranhamento social onde se reconhecer pertencente, digno de direitos, com olhar esperançoso para o futuro, se torna incoerente. Pois, graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (WALSH et al., ANO, p. 3).

Buscando este pertencimento, sabendo da expansão das escolas waldorf no Brasil e cada vez mais recebendo a pluralidade de pessoas brasileiras, pensamos que uma criança preta ou indígena quando brinca no quintal de um Jardim Waldorf, ela merece olhar ao redor e encontrar os seus, se reconhecer, ver na parede da sala uma Madona Preta tal qual sua mãe protetora.

Os instrumentos pedagógicos da escola Waldorf e sua base de sustentação científica espiritualista, dão conta de explicar a existência viva da humanidade, da terra e do cosmo através de uma lei universal que se aplica à toda humanidade. São diretrizes de evolução física e espiritual das quais nenhuma pessoa está isenta. O que acontece é que os corpos humanos são iguais em sua estrutura física e funcionamento orgânico, a maneira como nascemos e morremos, nos alimentamos e etc é a mesma para o sujeito que nasce no Brasil e para o sujeito que nasce na Alemanha porém, a cultura e a socialização, são outras organizações. O processo de socialização é outro, a linguagem, as tradições, comemorações, crenças e etc. Como já explicitamos, a Europa sucumbiu às culturas dissidentes por todo lastro de colonização por onde passou e invadiu não somente a geografia, invadiu a subjetividade de culturas inteiras. O período de colonização dividiu o mundo em dois: europeus e não europeus. Boaventura denomina este fenômeno como pensamento abissal:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2007. p.71)

É curioso observar que após sessenta e sete anos de chegada da Escola Waldorf no Brasil, ainda estamos pensando que oferecer cultura não europeia a estas crianças talvez seja um direito delas. Utilizar as diretrizes instrumentais da pedagogia Waldorf, que se trata de um material muito rico, e modificar a matéria

prima que a nutre, descartando a hegemônica cultura europeia e substituindo por culturas locais brasileiras, indígenas, africanas, quilombolas, caiçaras, caipira, gaúcha, nordestina e assim por diante. É o que tem feito a comunidade antropológica inserida nos grupos antirracistas.

Para tanto, é nítido quando observamos o Movimento Negro como um agente transformador, nas palavras de Nilma Lino Gomes (2017): O Movimento Negro é um educador porque gera conhecimento novo, que não só alimenta as lutas e constitui novos atores políticos, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto. Pois é o próprio Movimento Negro responsável por abrir os espaços de direito historicamente no Brasil, sua força é ramificada e está dissolvida por todos os lados da sociedade, uma virtude deste Movimento, mas também evidente pois segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), 55,8 das pessoas brasileiras são negras. (DIEESE, 2022. online)

É muito corajosa a maneira que estes grupos antirracistas vêm forjando no bojo da escola Waldorf que se faz coerente substituir São Micael por São Jorge ou Ibejis. A época trabalhada na escola que precisa do elemento imagético de São Micael é a força e a coragem para lidar com as adversidades da vida. Força e coragem São Jorge e os Ibejis também possuem em sua mística e estão bem mais próximos visualmente e no imaginário das crianças brasileiras. Dar este passo é sobretudo romper o pensamento abissal para trabalhar a identidade cultural tão maravilhosamente rica e pertencente.

O caráter de reivindicação antirracista e em buscar de elementos próprios da cultura brasileira caracteriza este novo momento da pedagogia Waldorf forjada principalmente por seus atores pessoas pretas, mas não somente, muito se aproxima das ações de um Movimento social, além de trabalhar dentro da concepção trazida pelo próprio Steiner como pensar, sentir e querer caminho único para o desenvolvimento humano. Aproxima-se da mesma conjuntura do programa de investigação do Grupo 'Modernidade e Colonialidade' que reconhece a importância destes Movimentos:

[...] a perspectiva Modernidade/Colonialidade não se restringe a um pensamento acadêmico ou se propõe a ser um novo campo teórico universal, ela só adquire sentido somente desde e com as lutas contra a colonialidade, junto aos movimentos políticos e sociais (de mais de 500 anos) caracterizados como pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e a retórica da modernidade.

O neocolonialismo herdou do período de colonização e pós-colonização o que chamamos de colonialidade de pensamento (Quijano) difundindo as epistemologias do sul¹³ de maneira destrutiva, reduzindo a metafísica dos povos colonizados para enaltecer a metafísica eurocêntrica, mesmo sendo um eurocentrismo esotérico como é o caso da antroposofia. Aqui mesmo no Brasil ou, aqui mesmo em Pindorama¹⁴ temos toda a matéria-prima física, subjetiva e metafísica que são os instrumentos necessários para o pleno desenvolvimento humano que Steiner propõe.

Estas preocupações são plausíveis pois toda a filosofia da pedagogia waldorf se utiliza de preceitos subjetivos especialmente da cultura para transformar e/ou movimentar o desenvolvimento infantil (desta criança que vai se tornar um adulto que pertence não somente ao mundo, mas principalmente à sua cultura) a fim de atingir um nível superior de humanidade, portanto, trata-se de uma pedagogia profunda que se não for bem observada e bem elaborada pode acarretar feridas quando se propõe a curar. Steiner estava preocupado com a redução da vida que a ciência materialista traz como verdade absoluta, esta mesma verdade que colonizou os povos do Sul. Porém, disponibilizar o desenvolvimento integral da humanidade à luz da ciência espiritual antroposófica utilizando instrumentos europeus como outra verdade absoluta, é fomentar equívocos de mesma natureza epistemológica.

Tomemos de exemplo outra cultura, Neil Boland realiza uma interessante pesquisa na Austrália para entender a Escola Waldorf no contexto cultural Maori¹⁵, provocando reflexões sobre até que ponto as escolas locais estão se organizando para estudar e oferecer aos educandos as subjetividades presentes em sua própria cultura. Neil alerta para o advento da pedagogia Waldorf em toda Ásia e Oriente e faz uma relação com a globalização. Em sua pesquisa com os Maori, cultura distinta da alemã, Neil observa que é uma preocupação das famílias de que as crianças entrem para dentro da escola Waldorf e saiam menos Maori.

“La gente [maorí] entiende el aspecto espiritual, pero no irán [a los colegios] si no ven su cultura reflejada”. “Necesitan ver rostros

¹³ Epistemologias do sul, para compreender este conceito indico SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do pensamento abissal.

¹⁴ Assim os indígenas chamavam essas terras quando Cabral chegou. Segundo Theodoro Sampaio, o termo da língua tupi pode ser traduzido como o *país das palmeiras*. A denominação continuou sendo usada pelos nativos, por muito tempo. (HISTORIA-BRASIL,)

¹⁵ A população Maori é indígena e vive na Nova Zelândia, são provenientes da Polinésia e têm uma gama de simbologias culturais próprias, não têm uma religião oficial porém assim como no Brasil, sofreram a invasão do cristianismo.

morenos entre el profesorado, las familias y los alumnos.” Para decirlo más directamente, no siempre se cubre la necesidad de sentirse “culturalmente seguro” en el contexto escolar. “Me duele cuando veo a mi hijo ir hacia la escuela cada mañana, aunque sé que es la mejor escuela para él. Cuando regresa, será un poco menos maorí que cuando se marchó”.

Como maestros y profesores Waldorf, hemos fomentado el aprendizaje basado en el lugar durante una buena parte de los últimos 100 años mediante la iniciativa que ahora parecen haber adoptado otros. Para mí la gran pregunta es ¿de veras ofrecemos una educación basada en el lugar? Mi respuesta inicial cuando entré en contacto por primera vez con las escuelas Waldorf inglesas fue no: parecían alemanas (BOLAND, 2016, p. 4-5).

Os Maori são indígenas e sua existência sociocultural se difere completamente da cultura europeia mas há escolas Waldorf por todo o mundo, em todos os continentes. Elaborar uma coexistência com a pedagogia Waldorf é buscar um caminho onde culturas não passem novamente por um processo de extermínio.

No Brasil, com a política de cotas para negros e pardos nas Universidades públicas, uma verdadeira integralização destas pessoas ao ambiente acadêmico que outrora foi permeado apenas por pessoas brancas. Tem mostrado resultados na sociedade brasileira como um todo. Este trabalho de certa maneira, é resultado dessa política pública e como dizemos no título do texto, a iluminação está jogando luz no obscuro outrora naturalizado.

Segundo Paulo Freire (1968), esse comportamento é próprio daqueles que sofrem opressão, buscam se igualar aos opressores e essa realidade aparentemente está se diluindo para dar espaço ao verdadeiro caldeirão cultural característico do Sul global. No Brasil, temos uma longa história de luta de movimentos sociais e reivindicações populares, em diversos âmbitos da sociedade, não obstante o Movimento Antirracista Waldorf nasceu e se organizou através de professores e familiares dos alunos, são sujeitos do dia-a-dia que propuseram movimentar a pedagogia de Steiner.

O Brasil, tem uma longa história de Reivindicações e Movimentos Sociais. Temos um histórico de nichos da sociedade, que reivindica justiça social e não apagamento cultural. Quilombolas, Indígenas, Povos da Floresta, Movimento Feminista, Negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade...Sujeitos sociais, invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas públicas educativas se mostrando presentes, visíveis e resistentes. Em que aspectos essas presenças afirmativas de Outros Sujeitos interrogam as teorias pedagógicas e pressionam por outras Pedagogias? (ARROYO, 2007, p. 4).

Essa característica forte no Brasil que de certa maneira nos marca muito profundamente, é também a conquista de luta popular de um povo oprimido. Os personagens da pedagogia Waldorf que fazem deram início a essas movimentações são também essas pessoas herdeiras de uma sociabilidade forjada na reivindicação histórica. Ademais, se percebem agentes de proteção e fomento da cultura linda que o Brasil têm nas mãos. Essas reivindicações informais ainda estão caminhando e não modificaram os documentos oficiais ou a abordagem da formação de professores, não estipularam cotas raciais e sociais para alunos e etc.

A escola Waldorf é uma das poucas possibilidades de escola alternativa à tradicional conteudista, situação que lhe traz certo status e portanto, estas movimentações são importantes para que não se perpetue o abismo cultural. Olhar para a cultura das famílias das crianças e da comunidade local é uma prerrogativa. E também, segundo Paulo Freire (1968), o educando é sujeito pedagógico, portanto o professor precisa acessá-lo. E para Steiner, a criança absorve a energia do adulto que a educa, esse adulto usa sua subjetividade como instrumento pedagógico. Adulto que tem sua subjetividade forjada numa realidade local e social, e portanto a transmite. Logo, as crianças recebem o fruto da socialização cultural do Professor/adulto. Este professor não pode alienar-se de si. Já pontuamos aqui acerca da crescente abertura de escolas Waldorf por todo território brasileiro, cada vez mais pessoas pretas, pardas e indígenas estão adentrando este espaço. Alienar-se de si seria trabalhar e atuar enquanto pedagogia utilizando matéria-prima cultural e espiritual divergentes com a sua subjetividade. O que faria dessa atuação uma não verdade, indo na contramão da proposta instrumental de atuação do professor Waldorf.

Pensar, sentir e querer, são ações mergulhadas em influências sócio culturais da realidade de cada Escola. Uma criança na Alemanha não sente, pensa e quer tal qual a criança no interior de Minas Gerais no Brasil. Boaventura de Souza (2007) nos lembra que a educação colonizadora busca homogeneizar o mundo. E a escola Waldorf traz consigo a legitimidade da branquitude que tem passe livre para atropelar outras subjetividades, este trabalho se limita às questões culturais e raciais brasileiras, mas e quanto as pessoas no Japão, Bolívia, México, Egito, China? Universalizar a cultura europeia não se trata de demasiada prepotência? Quão legítimo abasileirar o currículo Waldorf?

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 4).

No Brasil, folclore, histórias, histórias orais, musicalidade, instrumentos, cantos, artesanato, cultura popular como um todo, são deveras preenchidas de riquezas que podem permear o imaginário infantil tornando incompreensível a utilização dessa bagagem importada de outro continente. E na metodologia da pedagogia Waldorf, esses mergulhos na ancestralidade são fundamentais para construir uma subjetividade com bons impulsos nas crianças e todo povo tem cultura ancestral.

Nas grandiosas imagens dos contos, encontramos os grandes princípios diretores da evolução humana: o estado original de harmonia e perfeição (o reino); a queda (a madrasta, andanças pela floresta); a perda da harmonia original (o mundo das pedras, os sofrimentos), as tentações (dragões, fadas más), o despertar da inteligência (anões que auxiliam, outros seres elementares), a alma que luta (a princesa vestida de trapos, ou o príncipe que passa por dificuldades), a redenção final, isto é, a purificação como volta ao estado de harmonia (o casamento feliz da princesa com o príncipe), etc. Em seus mínimos detalhes, os autênticos contos de fadas revelam essa origem oculta que, para gerações remotas, continha toda a moralidade de que estas precisavam, além de satisfazer sua curiosidade histórica. Os contos são, por esse motivo, um alimento inexaurível para as crianças em determinada idade. Em suas imagens eles mostram as tendências e expectativas que, inconscientemente, desenham-se na alma infantil, gravando em seu subconsciente ideias e anseios que mais tarde se transformam naturalmente nos ideais e aspirações de vida. Há uma afinidade profunda entre o mundo dos contos e a alma infantil. (LANZ, 1997, p. 113)

O conceito de colonialidade (Quijano, 2009), nos remete que ele está enraizado no dia-a-dia dos povos do Brasil e empobrecendo nossas festividades, comemorações e abordagens pedagógicas, um conhecido exemplo é o período de

Natal onde as árvores de pinheiro com neve espalhadas por todo comércio e pelas casas, filmes, desenhos, imagens...quando no Brasil nesta época que finda o ano, estamos inundados de água. É verão e ritualizamos aspectos culturais norteados pelo norte quando deveriam ser suleados¹⁶ pelo sul. É comum nas escolas Waldorf as crianças receberem uma surpresa de São Nicolau, um pacotinho com frutas, nozes e chocolate: *A tradição diz que São Nicolau, também conhecido como "Samichlaus" no dialeto suíço-alemão, traz às crianças chocolates, nozes, frutas e também bons conselhos.* (EICHENBERGER, 2019, online) Na escola Aroeira, localizada em Olinda - PE, a Professora fundadora Rosa Maria, relatou no grupo do Movimento Preto que não utiliza São Nicolau como referência para o ritmo de festas de fim de ano e sim, Oxalá. Outra Professora integrante do Movimento Preto Waldorf, trouxe o Kwanzaa como opção de festividade. Kwanzaa é uma cerimônia não cristã, criada em 1966 pelo professor e ativista americano Maulana Karenga nos Estados Unidos da América - EUA(Thembi Sekou). Partindo dessas substituições entre uma entidade e outra, uma referência e outra, numa tentativa de descolonizar o currículo, vamos pensar numa vivência híbrida com as culturas que nos chegam.

A branquitude precisa dar um passo atrás!

3. BRASILIDADES - CONHECIMENTOS OUTROS

Somos a Bahia de um mar inteiro. Somos a fumaça de um mensageiro. Somos pretos e cantaremos nossa cor. Somos a luz da

¹⁶ Tornar o Sul como parâmetro de apontamento. Uma indicação de leitura acerca deste conceito *Suleando o pensamento latinoamericano em busca da decolonialidade, do diálogo intercultural e de uma educação emancipadora*, de Ofélia Maria Marcondes.

cidade sóbria. Somos o sonho de ser pátria igual. Somos beleza infinita. De perto, anormal. Somos capoeira de mestre forte. Somos escolhidos da sorte. Somos tambores ricos de fé. Somos universo de bem maior. Somos o amor e seus aliados. Somos filhos dos encantados!

Aluísio Menezes

A escolha para o nome deste capítulo é inspirada no Grupo de Estudos Brasilidades criado em 2016 na Faculdade Rudolf Steiner¹⁷ na linha de pesquisa "Brasilidades", que tem por objetivo o estudo e a pesquisa sobre a Pedagogia Waldorf no contexto sociocultural brasileiro, propondo diálogos práticos e teóricos entre a Antroposofia e os debates éticos, sociais e culturais contemporâneos:

Em busca de uma roupagem própria, para um país tropical, olhando para todos os desafios de um povo mestiço e emergente, a contemporaneidade exige dos professores Waldorf um olhar especial para seu povo, sua cultura, seu ambiente, suas origens e raízes. Sempre apoiados na antroposofia, esse grupo de estudos visa dedicar-se, exclusivamente com professores já vinculados a Pedagogia Waldorf, temas que dizem respeito a "Cultura Popular e Pedagogia Waldorf". (FACULDADE RUDOLF STEINER, 2023. online)

Este grupo de estudos pertence a Faculdade Rudolf Steiner, está institucionalizado, porém, existem outros vários movimentos este mesmo foco de pesquisa, cômicos de que a localização geográfica e a temporalidade que distanciam a pedagogia do tempo e lócus atual, se modificaram consideravelmente. Existe também, o Movimento Pindorama, que é uma plataforma que recebe trabalhos e pesquisas científicas com temáticas culturais brasileiras, é uma biblioteca de produções que fomentam as culturalidades nacionais, publicam materiais novos, construindo suporte teórico para novas pesquisas para o magistério não exclusivamente Waldorf pois está publicada em plataforma online, portanto, aberta ao acesso público. E consideramos este acesso público importante pois a riqueza cultural brasileira como já pontuamos anteriormente, precisa ser difundida nas escolas tanto tradicionais quanto não tradicionais do sistema de educação brasileiro.

Catherine Walsh (2003) colabora com este debate decolonial com o conceito de *interculturalidade*, em seu texto onde ela atua como uma mediadora dos povos indígenas do Equador e explicita um posicionamento da CONAIE (Confederación

¹⁷ Faculdade Rudolf Steiner, localizada em São Paulo.

de Nacionalidades Indígenas do Equador), que se posiciona dentro do debate da interculturalidade, em um âmbito de política federal, nós apenas tomamos emprestado seu significado conceitual pois, em um âmbito micro dentro da escola Waldorf no contexto Brasil, as ações pedagógicas e reivindicações das pessoas pretas, pardas e indígenas no contexto Waldorf, podem ser são traduzidas como interculturalidade. Com o adendo, do discurso antirracista. Quando uma professora de uma escola Waldorf traz em sua narrativa (veremos a seguir) que buscou estudar a melhor maneira de trazer para sua prática pedagógica os elementos da cultura candomblé, porque ela identifica que o local da escola se trata exatamente do local de nascimento do candomblé e onde estão inseridos seus alunos, este tipo de abordagem dentro de uma escola Waldorf que historicamente está preenchida de europeia com o aval da branquitude, é abordagem transformadora antirracista, decolonial e intercultural. Trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico. (Walsh, 2019).

São várias as práticas que tivemos acessos que têm simbolismos sem qualquer interferência eurocêntrica, completamente centradas nas ritualizações típicas dos povos do Brasil. Entendemos aqui que o conceito *interculturalidade* que Walsh (2003) trabalha para falar de uma determinada realidade indígena da América Latina, pode ser utilizada para refletir sobre as ações e práticas fomentadas por professores brasileiros atuantes nas escolas Waldorf que estão fazendo um trabalho contra hegemônico, sem vínculo burocrático com a instituição federada.

Neste mesmo caminho, encontramos em Boaventura de Sousa Santos (2007), outra contribuição epistemológica, se trata do conceito de *hibridismo*:

[...] quanto mais compreensões não-ocidentais forem identificadas mais evidente se tornará o fato de que ainda restam muitas outras por identificar, e que as compreensões híbridas — com elementos ocidentais e não-ocidentais — são virtualmente infinitas. O pensamento pós-abissal parte da idéia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída. (SANTOS, 2007. p. 84).

O conceito de hibridismo nos permite criar um imaginário onde o mundo seja um lugar vasto, onde podemos colher dos jardins culturais que os diferentes povos cultuam, sem pretensão específica de jogar fora a cultura ocidental e sim, agregar valor nas culturas outras, respeitando os sujeitos diversos que a pedagogia Waldorf alcança com seu potencial de expansão.

Ouvimos, lemos e observamos práticas de Professoras Waldorf, que estão atuando em uma proposta de construção de conhecimentos outros (Walsh et al.). A ideia das brasilidades virem a compor o currículos e planejamentos pedagógicos descentraliza do europeu, equilibra as abordagens culturais e constrói diálogo horizontal entre culturas. Não podemos desconsiderar que há no pensamento europeu benéficas e construções importantes e virtuosas, como é o próprio caso da Antroposofia e da pedagogia Waldorf. Contribuições interessantes, passíveis de diálogo com elementos da cultura dos povos colonizados, como é o caso da própria pedagogia que propõe: observação e contemplação da vida, comunhão entre humano e natureza, estudos cósmicos e uma infinidade de semelhanças com outras culturas, por exemplo a cultura indígena.

Outro apontamento mas ainda na mesma linha de pensamento, o conceito de descolonização (WALSH, 2003), chama atenção mais uma vez para a importância dos movimentos sociais, a autora denomina esses agentes como intelectuais-ativistas. Consideramos que as professoras atuantes nas escolas Waldorf brasileiras e que têm se debruçado para legitimar a cultura dos povos originários e afro diaspóricos nos currículos, são ativistas importantes para uma mudança significativa na história da pedagogia humanista, são atores sociais e políticos, pois ajudam a difundir, espalhar, legitimar e embelezar a culturalidade brasileira, fomentando nas salas de aula dentro das escolas toda a riqueza cultural do Brasil e principalmente fomentam ações antirracistas. E com a crescente expansão das escolas, como já pontuamos, são diversas crianças que estão tendo a possibilidade de aprender sobre um Brasil com todo o cuidado e empatia possíveis, com os instrumentos que Rudolf Steiner elaborou para que cuidem da infância de maneira atenciosa. É um conjunto inteiro de respeito e beleza! Se faz coerente ponderar que a interculturalidade de saberes dentro da Comunidade Waldorf tem sido expressiva mas não o vemos tão forte nas escolas tradicionais, que atendem a grande população do país, existe muito forte ainda, uma educação repleta de colonialidade. Até pouco tempo atrás a história do descobrimento do Brasil era preenchida de admiração e heroísmo ao povo europeu em detrimento dos povos originários.

Escutando as narrativas de diversas professoras Waldorf atuantes em diversas localidades, preenchemos este capítulo das artes que recebemos, no decorrer desta pesquisa não tivemos acesso somente as belezas da escola

Waldorf, o Movimento Preto enquanto uma organização não institucionaliza porém, organizada, faz pesquisa constantemente e estão sempre recebendo denúncias de racismos e situações de opressão que tivemos acesso e apesar de não nos aprofundarmos neste tema de denúncia especificamente, consideramos que este trabalho é fundamental para colaborar com a luta dessas pessoas que de diversas formas foram atingidas pela violência da branquitude.

A Professora Rosa Maria¹⁸, que atua como gestora na escola Jardim Aroeira em Olinda compartilhou sua narrativa de como acredita ser sua atuação enquanto professora Waldorf:

Enquanto educadora preta, e observando minha integração no organismo social, busco a volta prática dos impulsos que permearam o nascimento da pedagogia Waldorf, atrelando os avanços científicos e de moralidade ética e social atuais, buscando vivificar na pedagogia a alma do povo brasileiro, reconhecendo nossas raízes, a potência e importância dos povos originários, africanos e diáspora na composição de nosso caldo cultural/étnico/racial.

Ainda hoje na pedagogia Waldorf há um forte reflexo do racismo estrutural, do eurocentrismo da pedagogia, do apagamento da história do povo preto, no não cumprimento das LDBs 11.645/08, na reprodução da estética do hemisfério norte na pedagogia waldorf e na romantização da invasão colonial.

A possibilidade de demonstrar o bom, belo e verdadeiro dos povos originários e da diáspora me impulsionam para o sonho de uma educação mais justa, integral e consciente.

Na escola Flor de Jambo, em Lauro de Freitas na Bahia, a Professora Manuela Silveira de Carvalho¹⁹, elaborou uma pesquisa para conclusão do curso de formação de professores Waldorf, com o título: “ Axé, a mitologia Iorubá como alimento anímico-espiritual para a criança do quarto ano Waldorf”. A pesquisa aconteceu após a professora atuar com a cultura brasileira em seus planejamentos de aula, porém, seu trabalho de conclusão de curso lhe impulsionou a solidificar essa proposta em sua trajetória enquanto professora. A seguir uma narrativa trazida por ela que transcrevemos sendo fiéis a sua fala:

Aqui em Salvador nesta região do litoral norte onde eu moro, aqui a gente tem pouca referência de escola Waldorf federada. Isso traz muitas dificuldades, mas também dá muita liberdade pra gente criar,

¹⁸ Rosa tem 38 anos, mãe de Maria Açucena e filha de Maria de Fátima, maranhense, educadora, integrante do MPPW (Movimento Preto na Pedagogia Waldorf), Coordenadora do Movimento Waldorf Antirracista, professora cofundadora/gestora do Jardim Aroeira, pesquisadora e terapeuta.

¹⁹ Manuela, mulher, branca, mãe, candomblecista, nordestina e soteropolitana educadora Waldorf há nove anos. Atualmente professora de classe do 5º ano da escola Flor de Jambo em Lauro de Freitas, na Bahia. Membro da Sociedade Antroposófica do Brasil, pesquisadora ativa das diversas brasilidades e maneiras compreendê-las e transformá-las em currículo à luz da antropologia antroposófica. Curiosa do mundo e suas peculiaridades.

porque não tem muito quem vai dizer que o que a gente está fazendo está errado. E eu tentei fazer um caminho bem fundamentado, então eu fui, estudei, pesquisei, passei um tempo me debruçando sobre esse tema. Sobre os três temas, o tema da antropologia da criança, a mitologia nórdica, a mitologia yoruba, e ainda por cima eu to aqui no centro de Salvador, no ápice 86% da população de Salvador é negra. E foi aqui que o candomblé nasceu. A gente tem uma história de resistência muito forte. Então eu me identifico com a antroposofia e com a pedagogia Waldorf, porém, acho que as imagens, elas não precisam ser as verdades espirituais elas não precisam ser fechadas em imagens europeias. Acho que as imagens são múltiplas e tudo é universal. Então se as verdades espirituais, elas são pra humanidade inteira, então a humanidade inteira tem algo a dizer sobre elas. À sua própria maneira. Eu parto desse princípio, e não é só o europeu que é universal. O africano também é universal, o asiático também é universal, o americano também é universal, e por aí vai.

E aí eu fiz essas duas coisas. Eu fui pra pesquisa teórica e também acho que é importante ir pra prática. Eu estou na sala de aula, então eu trouxe pra minha prática também. E é isso. Eu ainda estou assim, doida de vontade de conseguir colocar tudo isso no papel. Tudo do depois. Porque teve a parte do antes, que é o que está escrito. Mas eu preciso agora fazer o depois. Pegar as histórias que usei, as adaptações que eu fiz, as músicas que eu cantei, tudo mais, e transformar isso em conteúdo, em registro mesmo, escrito, e lançar pro mundo. To precisando. Acho que vou aproveitar esse seu impulso aí, e vou tentar encontrar uma forma pra ter coragem de lançar o trabalho pro mundo de uma vez.

Então, como eu te falei, eu fiz uma pesquisa que foi o meu TCC do seminário que chama 'A mitologia yoruba como alimento animico-espiritual pra criança do 4ºano Waldorf', eu fiz uma pesquisa com base na antropologia antroposófica. A criança, ali o Rudolf Steiner falou sobre a criança mais ou menos dessa faixa etária, ele falou sobre o que tem de literatura também antroposófica sobre a mitologia nórdica, e porque ela é adequada pro 5ºano, pro 4ºano. Então como se fosse uma contraproposta, mostrando que a mitologia yorubá tem boa parte desses elementos, e como é que eles se relacionam com a criança, e como é que eles podem, além de ser um processo, além de ser lei, em primeiro lugar, e a gente precisa inserir esses conteúdos dentro do nosso currículo. Além de ser uma questão importantíssima social, mas eles também são conteúdos que fazem um bem pra criança desta idade dentro da escola e tudo mais. Então essa foi a minha abordagem. Eu fiz. Escrevi essa pesquisa, apresentei. Tenho apresentado em alguns lugares, já. Vira e mexe eu sou convidada para apresentar um pouquinho desse trabalho. E aí no segundo semestre eu trabalhei com a mitologia yorubá no começo do ano de 2022 com a minha turma que estava no 4º ano. Depois eu trabalhei com algumas histórias de mitologias indígenas, e na sequência, a partir do segundo semestre, decidi que ia passar o semestre todo trabalhando com a mitologia yorubá. Então da mesma maneira que a gente trabalha com as mitologias indígenas, hebraica, nórdica, indiana, indu, egípcia, enfim, grega e tudo. Eu também fui explorar tudo que está dentro do universo da mitologia yorubá.

A gente foi em terreiro de candomblé, a gente fez uma viagem pedagógica pra ilha de Itaparica, que é aqui, eu estou em Salvador, então estou aqui do lado da ilha de Itaparica que também tem as

épocas de história, que contam da história do nosso lugar. Então a gente também tem uma história muito profunda com a Ilha de Itaparica, que fazia parte de Salvador até um século atrás mais ou menos. Um pouco mais de um século atrás, e tem uma história de resistência, uma história desse povo negro. Como o candomblé surgiu na Bahia, surgiu em Salvador, então a gente foi. Eu trouxe um babalorixá duas vezes e a gente fez comida pra Oxalá, fizemos comida pra Omolu, enfim. Fizemos diversas coisas. Então eu sempre tinha lousa de orixás, eu sempre tinha, eu cantava músicas em yorubá na hora do ritmo. Eu criei um verso pra um dos ritmos quando estava contando histórias de Oxaguian e de Ogum. Eu criei esse verso e fiz movimentos de bastão. Então, na verdade, não é uma política da escola, mas um movimento meu. Mas a escola também me deu total liberdade pra trabalhar dessa maneira. Me deram de fato, passe livre pra fazer o que eu quisesse. As famílias também me apoiaram. As famílias da minha turma, e tenho só quatro alunas. Então foi fácil também assim pra mim, eu tive essa sorte. Todas me apoiaram a fazer esse trabalho com as crianças. Então eu trabalhei todo o segundo semestre com base nisso.

E assim, a minha abordagem, a abordagem da minha prática, é sempre trazer a brasilidade e todos esses aspectos pro nosso dia a dia. Independente de qual seja o conteúdo que estou trazendo.

Inclusive, por exemplo, sentar pra lanchar na esteira, a gente come nas gamelas, eu sirvo pra todos e todo mundo se serve do prato principal que está no meio. Todo mundo vai se servindo com a mão. Eventualmente a gente usa um talher, mas não necessariamente. A não ser que seja uma comida como cuzcuz, por exemplo, uma coisa assim que realmente exija de nós um outro instrumento pra comer. Enfim.

Acho que essa coisa de trabalho antirracista e de brasilidade, ele precisa permear toda a nossa prática, não só os conteúdos objetivamente. É no objetivo e no subjetivo também. Então é no dia a dia, nos pequenos atos. Mas também fiz esse movimento maior de fazer a pesquisa e trazer pro currículo efetivamente. De que maneira trazer pro currículo? E aí, por isso eu tenho todos esses registros. Porque também faz parte da minha pesquisa.

Mas eu sigo fazendo isso. Agora, por exemplo, estou trabalhando com a mitologia indu. Estou no quinto ano esse ano. Então eu não vou jamais fazer um desenho de pessoas indianas brancas, de pele branca, de deuses indianos brancos. Enfim. Tem toda uma pesquisa também da cor da pele, os negros indianos que são, enfim, os negros azuis, e por isso tem esses deuses azuis. Aí já é outra pesquisa, mas que faz parte também desse movimento. Os egípcios também, quando eu for fazer as lousas eu vou representar eles todos com a pele mais escura, e não de pele clara como é convencional. Eu tenho ido um pouco por esse caminho em absolutamente tudo que eu faço.

Tem músicas aqui que são do movimento negro das escolas, que falam sobre o Egito, fala sobre essa mitologia. Então eu vou trazer essas músicas quando chegar o momento. Percussão corporal. Enfim.

Eu tenho atabaque na sala, tenho um pilão na sala.

Então eu faço esse movimento sempre, mas eu tive pontualmente também esse trabalho mais profundo, que aí depois eu posso te contar um pouco.

A Professora de São Paulo Cecília, Schucman por sua vez, escreveu a história da *Menina do Candieiro*, é uma releitura da história típica contada na ‘festa da lanterna’ das escolas Waldorf e se trata de uma menina branca que atravessa uma floresta com uma fauna europeia. Na história da professora Cecília, a menina encontra com animais típicos do Brasil.

Com minha própria experiência enquanto professora no Jardim de infância, dente várias outras abordagens pedagógicas, uma em especial chamava atenção das crianças, no momento da alimentação trazia sempre um agradecimento da língua *Guarani*, a fim de que as crianças cantassem e agradecessem de uma maneira mais próxima da terra em que estamos inseridas:

Tembiu porã, tembiu porã
 Aguijeveté, aguijeveté
 Tembiu porã,
 tembiu porã
 Alimento lindo,
 alimento vivo
 Quero agradecer,
 quero agradecer

(canto Guarani de agradecimento)

A prática intercultural tem sido uma saída *política* encontrada para as novas práticas pedagógicas dos professores atores do chão da escola, política pois tem cunho de reivindicação. Para Bach, existe um distanciamento do que Steiner realmente propôs como direcionamento para a escola Waldorf, este distanciamento forjado no decorrer da história e da expansão da escola waldorf europa á fora, pode ter relação com o pensamento hegemônico europeu, portanto é muito importante romper essa barreira e pleitear entendimentos outros:

Para que individualidades encontrassem espaço cultural e educativo adequado às metas universais humanas, Steiner concebeu a escola Waldorf como uma escola popular. Segundo Schneider (2006b, p. 115), este objetivo, concebido no nascimento da Pedagogia Waldorf, não se realizou satisfatoriamente. Ele critica justamente o distanciamento entre teoria e prática nas escolas Waldorf como principal fator desviante da Pedagogia Waldorf em relação aos seus objetivos fundamentais. (BACH, 2012, p. 5).

Através do reconhecimento da História plural, recheada de silenciamentos e opressões, é que se permite olhar adiante para buscar saídas de reparação e transformação de uma nova ordem social. Acredita-se que o Movimento Preto Waldorf reivindica ações afirmativas, contemplação da diversidade cultural e letramento racial. Um exemplo tão simples de valorização cultural por exemplo: A prática pedagógica Waldorf utiliza os desenhos de forma no início do processo de alfabetização e também, para fins terapêuticos. Tais desenhos são muito parecidos com os símbolos Adinkra africanos e com os grafismos indígenas. Os Adinkras pertencem ao povo Ashanti, são grafismos com simbologias que podemos encontrar espalhados por qualquer rua do Brasil, entre portões e utensílios domésticos, tecidos e tatuagens, está presente em nosso imaginário popular sem que saibamos sobre sua origem, mas devemos saber, como parte da busca por letramento racial e identificação de simbologias e características próprias de um povo e que foram propositalmente invisibilizadas, apagadas... Dentre as simbologias Adinkras, uma em especial carrega a mensagem que sintetiza este trabalho, a simbologia Sankofa: *Este Adinkra simboliza um pássaro que olha para trás, e significa algo parecido com “volte e pegue” ou “voltar para buscá-la”, nos ensinando o valor de aprender com o passado para a construção do presente e do futuro.*

Podemos ir ao encontro do outro ou de encontro ao outro, o que pode gerar múltiplas resultantes, tanto de fertilização, quanto de soterramento. Analisando aspectos culturais podemos concluir que, nesse mundo de constante convívio com alteridades, todos vivemos em sociedades que são, inevitavelmente, multiculturais. (INÊS *apud* LEVY, 2012, p. 15)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental resgatar aquilo que foi perdido, para renascermos em um outro modelo. Não é só uma celebração, mas também uma possibilidade de inserir no cotidiano das pessoas pretas, em suas

famílias, comunidades, os valores que vão acabar com os preceitos ocidentais que nos foram impostos. (HENRIQUE, 2019, [s.p]).

O Paradoxo do Navio de Teseu, nos ajuda a refletir sobre a ideia de buscar aspectos autênticos de uma manifestação cultural.

Segundo nos relata Plutarco, o navio no qual Teseu realizou sua grande viagem - em que enfrentou o Minotauro no labirinto - tornou-se um monumento cultuado. Exposto no porto, foi sofrendo desgastes do tempo, das águas e das chuvas e as peças de madeira que apodreciam eram trocadas por novas, garantindo a durabilidade do navio. A questão paradoxal que se coloca é: quando o navio tiver todas as suas peças trocadas por madeiras novas, poderá ainda ser considerado o navio de Teseu ou trata-se de um falso monumento, um simulacro, que não corresponde em nada ao navio original que se pretendia memorar. (Levy, 2021. p. 27).

Aqui, estamos olhando para a Pedagogia Waldorf, num contexto brasileiro, após seu curto percurso, porém trajetória marcada por atravessamentos históricos e lutas sociais eminentes, ela é a mesma pedagogia waldorf que Rudolf Steiner se debruçou a escrever? Consideramos que as madeiras que arquitetam a estrutura do Navio, foram modificadas, trocadas, por ações do tempo, ações das forças da natureza, ações humanas, portanto naturais. O Navio Waldorf não é mais o mesmo?

Para Steiner, as práticas pedagógicas Waldorf para a Educação Infantil, são as mesmas práticas que a humanidade percorreu para desenvolver a escrita. Os grafismos indígenas, o simbolismo dos sankofas africanos, as garatujas das crianças e os desenhos de formas na waldorf, são pré escrita e a partir da escrita desenvolveu-se toda uma tecnologia e desenvolvimento humano, que foi sendo modificado até os dias de hoje e estão sempre em Movimento.

Neste novo contexto que se apresenta a Pedagogia Waldorf, as propostas de Brasilidades nas práticas pedagógicas são a resposta que Professoras e Professores Waldorf encontraram para traçar um novo caminho anirracista e decolonial, coexistindo de maneira híbrida com as culturalidades dispostas.

A fertilidade dessas propostas pedagógicas sempre existiram, não apareceram no chão da escola Waldorf como mágica, foram resgatadas, resignificadas com olhar de importância e aplicadas por professores que têm autonomia pedagógica para fazê-lo em busca de evolução humana e espiritual de suas crianças. A escola Waldorf oferece esse importante suporte aos seus professores, a oportunidade de criar seus caminhos em sala de aula. Cada professor deveria sempre ter presente a evolução do indivíduo e da humanidade, pois participa

ativamente de ambas. (Steiner, 2019. p. 79). O desenvolvimento individual é um passo importante, considerar seu autocuidado, sua evolução espiritual e etc, mas a evolução da humanidade significa para nós, que todos possam ter o direito ao desenvolvimento individual.

Professores Waldorf de todo o Brasil estão atualmente conectados em grupos online, construindo redes autônomas de estudos e planejamentos coletivos. Buscando não universalizar arquétipos, as madonas pretas, contos de fadas ambientalizados nas matas brasileiras, brincadeiras populares, épocas tais quais nossas estações do ano que se modificam em cada região do país e uma infinidade e riqueza, sem a violência do apagamento cultural. São as *Brasilidades*, tomando forma na Escola Waldorf. Para tanto, este trabalho busca reivindicar voz ao momento da escola Waldorf no Brasil, que tem mostrado uma nova forma de lecionar dentro das próprias diretrizes da escola waldorf no Brasil, pois são agentes transformadores que estão estudando, pesquisando e trabalhando para que a infância seja valorizada em sua diversidade e para que não tenhamos mais episódios legitimados de racismo e apagamento cultural.

Na Filosofia Africana Ubuntu, encontramos o pressuposto ideal de conduta para organizar uma Pedagogia Waldorf Decolonial. Visto que não podemos mudar o terrível passado na história Ocidental, o que podemos fazer agora, enquanto proposta decolonial, é romper com a colonialidade dos corpos, saberes e culturas. A filosofia Ubuntu traz para a reflexão:

Uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência de Ubuntu, filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas, umas com as outras. Na tentativa da tradução para o português, ubuntu seria “humanidade para com os outros”. Uma pessoa com ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. – De ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: “Eu sou porque nós somos”. (GELEDÉS, 2020, online)

REFERÊNCIAS

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

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BACH Jr., Jonas. O autocultivo e a educação da sensibilidade na pedagogia Waldorf. **Eccos – Revista Científica**. São Paulo, n. 53, p. 1-16, abr./jun. 2020.

BACH Jr., Jonas; STOLTZ, Tania; VEIGA, Marcelo da. Autoeducação e liberdade na pedagogia Waldorf. **Educação: Teoria e Prática**, v. 23, n. 42, p. 161-175, jan./abr., 2013.

BACH JR.; Jonas. Educação e a fenomenologia da natureza: o método de Goethe. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 57-78, 2015.

BACH JR.; Jonas; STOLTZ, Tania. Disciplinaridade e normalização na Escola Waldorf: desafios à pedagogia de Rudolf Steiner. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 14, n. 1, p. 155-173, 2012.

BACH JR.; Jonas; STOLTZ, Tania; VEIGA, Marcelo da. Educação, liberdade e sociedade em Paulo Freire e Rudolf Steiner”. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 1, p. 47-62, jan./jun., 2012.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, maio/ago., p. 89-117, 2013.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BOLAND, Neil. El sentido de lugar en el Currículo Waldorf”. **Pacífica Journal**, v. 50, n. 2, p. 1-6, 2016.

BREDARIOL, Tereza de Magalhães. **Dos nós aos NÓS: seguindo os efeitos da autogestão em uma escola Waldorf em rede**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CAETANO, Daniele; OLIVEIRA, Carolina; LEME, Elizabeth. *O racismo está em todos os lugares*. **Brasil de Fato**, 23 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2021/11/23/artigo-o-racismo-esta-em-todos-os-lugares>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DIEESE, Departamento Intersindical de estatística e estudos socioeconômicos. 2022. Disponível em: [DIEESE - boletim especial - Boletim Especial - A persistente desigualdade entre negros e não negros no mercado de trabalho - novembro/2022](#) acesso em: 21 de março de 2023.

FACULDADE RUDOLF STEINER. **Brasilidades 2022**. Disponível em: [Faculdade Rudolf Steiner \(frs.edu.br\)](https://frs.edu.br). Acesso em 20 de fevereiro de 2023

FEDERACAO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **Pais Waldorf**. 2023. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/pais.htm> l. Acesso em 21 mar. 2023

FERREIRA, Jaqueline Rodrigues. **Por uma outra educação: a concepção de ser humano e da infância por meio da pedagogia Waldorf e da antroposofia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

FESTAS CRISTÃS, Micael. 2020. **Página Inicial**. Disponível em: [Época de Micael - Festas Cristãs \(festascristas.com.br\)](http://epoca.de.micael-festas-cristas.com.br) . Acesso em : 12 de fevereiro de 2023.

FONTE, Inês Hartt Pereira e Lopes da. **O currículo multicultural e intercultural do ensino médio na educação musical steineriana**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Música) – ECA-USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

FREITAS, Altire Dias de. **Notas Sobre o Contexto de Trabalho do Grupo Modernidade/colonialidade** | UNIVERSIDADE, HORIZONTES UTÓPICOS E DESAFIOS TEÓRICOS. REALIS, v.8, n. 02, Jul-Dez. 2018 – ISSN 2179-7501

GELEDES. **Letramento racial: um desafio para todos**. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-d-e-almeida/>. Acesso em 21 mar. 2023

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador - saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 2022.

GONZÁLES, Lélia; HASENBERG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INFOESCOLA. **Sociocracia**. 2020. Disponível em : [Sociocracia - Forma de Governo - InfoEscola](http://sociocracia-forma-de-governo-infoescola.com.br) . Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

KEM, Ernesto Jacob. Interações de Rudolf Steiner com uma Educação Anticolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 85-100, abr./jun. 2015. Editora UFPR

LANZ, Rudolf. **Noções básicas de antroposofia**. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1997.

LEGRAMANDI, Aline Belle; TAVARES, Manuel. Resenha de “Candau, Vera Maria. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020”. **Revista Lusófona de Educação**, v. 55, p. 207-213, 2020.

LEITE, Lucia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipa Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-21, 2019.

LEVY, Gabriel José. **Músicas do mundo em processos educativos**. Dissertação (Mestrado em Música) – ECA-USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v.10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MARCONDES, Ofélia Maria. Refletindo sobre giro epistemológico decolonial em educação. **Revista Cactácea** – V.03 – N.07 – ISSN: 2764-0647– Março de 2023 – IFSP: Câmpus Registro

MARINIS, Luara Lua Pereira de. **A Educação Infantil sob a perspectiva da Pedagogia Waldorf**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Decolonialidade como o caminho para a cooperação**. 2013. Disponível em: ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo. Acesso em 21 mar. 2023.

OLIVEIRA, Francine Marcondes Castro et al. Ciência e espiritualidade em ação: o legado de Rudolf Steiner. **SAJEBTT**, Rio Branco, v. 7, n. 1, p. 583-606, jan/abr., 2020.

RICHTER, Tobias (Org.), **Objetivos pedagógicos e metas de ensino de uma Escola Waldorf**. Trad. Rudolf Lanz. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

SELG, Peter; KALIKS, Constanza; WITTICH, Justus; HÄFNER, Gerald. Antroposofia e racismo. In: **Contribuição da direção do Goetheanum**. Sociedade Antroposófica Geral. Trad. Valdemar W. Setzer. 2021.

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

STEINER, Rudolf. **Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova**. Trad. Marcelo da Veiga Greuel. São Paulo: Antroposófica, 1998.

STEINER, Rudolf. ***Economia e sociedade à luz da ciência espiritual***. Trad. Marco Bertalot. São Paulo: Antroposófica, 2015.

VIEIRA, Camile Viana da Cunha Silva. ***Formação de professores em uma perspectiva ludoestética: contribuições para a prática pedagógica de docentes na escola Waldorf Dendê da Serra***. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

WALSH, Catharine; MIAGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. ***Interculturalidade, descolonización del Estado y del conocimiento***. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. ***Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)***, Pelotas, v. 05, n. 1, p. 6-39, jan./jul., 2019.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. ***Arquivos Analíticos de Políticas Educativas***, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.