

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO EM HISTÓRIA E CONEXÕES ATLÂNTICAS:
CULTURAS E PODERES

IRCEU MUNHOZ JUNIOR

**EDUCAR PARA A VIDA, ATRAVÉS DA VIDA: A BASE TEÓRICO-
METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA WALDORF E O ENSINO DE
HISTÓRIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO COMO EXEMPLO DE
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

São Luís - MA

2025

IRCEU MUNHOZ JUNIOR

**EDUCAR PARA A VIDA, ATRAVÉS DA VIDA: A BASE TEÓRICO-
METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA WALDORF E O ENSINO DE
HISTÓRIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO COMO EXEMPLO DE
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Tese apresentada ao PPGHIS - Programa de Pós-Graduação em História da UFMA - Universidade Federal do Maranhão, campus São Luís, como parte das exigências do Curso de Doutorado em História. Orientador: Prof. Dr. Josenildo de Jesus Pereira. Linha de Pesquisa: Poderes, Política e Sociabilidades.

São Luís – MA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Munhoz Jr., Irceu.

EDUCAR PARA A VIDA, ATRAVÉS DA VIDA: A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA WALDORF E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO COMO EXEMPLO DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA / Irceu Munhoz Jr. - 2025.

253 f.

Orientador(a): Josenildo de Jesus Pereira.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em História/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - Ma, 2025.

1. Teoria do Conhecimento. 2. Rudolf Steiner. 3. Pedagogia Waldorf.
4. Metodologia Para Aulas de História. 5. Fenomenologia e Goetheanismo.
- I. Pereira, Josenildo de Jesus. II. Título.

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

IRCEU MUNHOZ JUNIOR

**EDUCAR PARA A VIDA, ATRAVÉS DA VIDA: A BASE TEÓRICO-
METODOLÓGICA DA PEDAGOGIA WALDORF E O ENSINO DE
HISTÓRIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO COMO EXEMPLO DE
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Área de concentração: História e Conexões Atlânticas: Culturas e Poderes. Linha de Pesquisa: Poderes, Política e Sociabilidades.

Data da aprovação: 09 de dezembro de 2025.

Banca Examinadora:

Presidente/Orientador

Prof. Dr. Josenildo, de Jesus Pereira
PPGHIS-UFMA

Prof.^a. Dr.^a. Soraia Sales Dornelles
PPGHIS-UFMA

Prof.^a. Dr.^a. Isabel Ibarra Cabrera
PPGHIS-UFMA

Prof.^a. Dr.^a. Susana Goulart Costa
PPGHIA-UAç - Universidade dos Açores-Portugal

Prof. Dr. Michael Emil Mösch

*Dedico esse trabalho ao meu pai Irceu, minha mãe Dalva e minha irmã Fabiane,
por serem tão presentes em mim.*

*Aos meus filhos Lucas, Maria Isabela e Alice,
por me ensinarem tanto sobre a vida.*

*À minha companheira Talita,
por seu apoio e inspiração.*

AGRADECIMENTOS

À Viver Escola Waldorf de Bauru:

Onde iniciei minha jornada como professor Waldorf;

À Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo:

Onde ampliei meus aprendizados como professor;

À Aitiara Escola Waldorf de Botucatu:

Onde sou professor:

À FEWB - Federação das Escolas Waldorf no Brasil:

Pelo valoroso trabalho prestado à pedagogia Waldorf brasileira;

À SAB - Sociedade Antroposófica no Brasil:

Por sustentar honradamente esse movimento mundial em nosso país;

**Ao Grupo de Ciências Waldorf do Brasil e seus membros coordenadores:
Eleonore Pollklaesner, Isabel Schievenin, Karla Neves, Alonso Campoi, Jean
Gomes e Hendrik Ens.:**

Pela parceria enriquecedora nesses 16 anos de formação continuada a professores
Waldorf brasileiros;

**À Formação em Pedagogia Waldorf Micael de São Paulo e sua Coordenação:
Riva Liberman, Vilma Paschoa e Kátia Stefani:**

Pela dedicação em realizar uma formação de excelência;

**À Formação em Pedagogia Waldorf da Bahia e sua Coordenação: Angélica
Slongo e Gilberto Eleodoro:**

Pela contribuição inestimável ao fortalecimento da pedagogia Waldorf no Nordeste;

**Às alunas e alunos da Pós-graduação em Pedagogia Waldorf da FRS na Bahia –
Escola Dendê da Serra – Serra Grande, Uruçuca/BA:**

Por tanto aprendizado e crescimento;

À APRS - Associação Pedagógica Rudolf Steiner:

Pelos anos de apoio ao impulso Waldorf no Brasil;

À FRS - Faculdade Rudolf Steiner:

Por ampliar a força da atuação formativa Waldorf em nosso país;

Ao Sr. Manfred von Mackensen (*in memoriam*):

Por tanto conhecimento compartilhado generosamente;

À Dona Leonore Bertalot (*in memoriam*):

Por tanta inspiração, amor e respeito;

Ao Professor Erick Otto Blaich (*in memoriam*):

Pelo exemplo de ser humano;

Ao Querido Amigo Professor Alessandro Ferreira da Silva (*in memoriam*):

Por compartilhar conosco a arte de viver e amar;

À UAc - Universidade dos Açores, Portugal:

Pela excelência do doutoramento em História;

Ao Prof. Dr. Daniel Tojeira Cara – Faculdade de Educação – USP:

Pela disposição em orientar-me;

Ao Sr. Alcir Rodrigues:

Pela atenção com as informações sobre dados da Federação das Escolas Waldorf no Brasil;

Ao Prof. Dr. Michael Emil Mösch:

Pelo compromisso com o legado de Rudolf Steiner;

À Prof.^a Dr.^a Soraia Sales Dornelles :

Pela generosidade e grandeza de espírito;

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Josenildo de Jesus Pereira:

Pelo exemplo de amplitude de pensamento, sabedoria, humildade e parceria verdadeira;

Agradecimentos especiais à Universidade Federal do Maranhão e ao colegiado do PPGHIS-UFMA pela acolhida e confiança.

“A tarefa de compreensão não é replicar em forma conceitual algo que já existe, mas sim criar um reino totalmente novo, que, juntamente com o mundo dado aos nossos sentidos, constitui a plenitude da realidade”

Rudolf Steiner

RESUMO

A presente pesquisa investiga o pensamento do filósofo austríaco Rudolf Steiner e as suas contribuições para a edificação de uma teoria do conhecimento, no final do século XIX, que serviria de base para algumas iniciativas práticas em distintos campos do conhecimento, entre os quais o campo da Educação. As bases metodológicas dessa teoria do conhecimento Steineriana seriam usadas para alicerçarem os fundamentos de uma proposta pedagógica que nasceria no pós-guerra na Alemanha, em 1919: a Pedagogia Waldorf. Nesta tese, poderá ser observado como as abordagens de Steiner sobre os processos de conhecimento do ser humano em relação aos fenômenos da natureza e a todo o mundo sensório se constituem como princípios para a prática da Pedagogia Waldorf e, principalmente por conta disso, a torna uma proposta educacional peculiar. Será constatado o quanto Steiner foi um pensador de seu tempo e espaço e como seu contexto histórico e filosófico está representado em suas obras, destacando as influências de Goethe em sua teoria do conhecimento e, posteriormente, na prática pedagógica Waldorf. Esta traz, em seus fundamentos, intencionalidades absolutamente comprometidas com questões contemporâneas e adentra os séculos XX e XXI crescendo em todo mundo e contribuindo com transformações sociais nas comunidades em que está inserida, por meio de processos educacionais que buscam promover a emancipação humana e a prática da cidadania a partir da tomada de consciência fruto de um processo metodológico-didático, o qual visa fortalecer o ser humano integralmente. Por essa razão, a Unesco declarou, em 1994, a Pedagogia Waldorf como capaz de corresponder aos desafios educacionais, principalmente nas áreas de grandes divergências culturais e conflitos sociais. Essa proposta metodológica será ilustrada por meio de exemplos voltados ao ensino de História no Ensino Médio, de tal maneira que poderemos perceber viva a teoria do conhecimento steineriana nas bases metodológicas práticas de uma aula dessa disciplina, na educação básica brasileira. Será evidenciado como essas intencionalidades pedagógicas, ancoradas em um profundo interesse pelo ser humano, na teoria do conhecimento steineriana, na fenomenologia e no goetheanismo constituem uma proposta educacional comprometida com a emancipação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, para que este atue em seu contexto de vida, promovendo práticas cidadãs e transformações sociais.

Palavras-chave: Teoria do Conhecimento, Rudolf Steiner, Pedagogia Waldorf no Brasil, Fenomenologia, Goetheanismo, Metodologia, Ensino de História do Brasil.

ABSTRACT

This research investigated the thinking of the Austrian philosopher Rudolf Steiner and his contributions to the construction of a theory of knowledge at the end of the 19th century that would serve as a basis for some practical initiatives in different fields of knowledge, including the field of Education. Such methodological bases of this Steinerian theory of knowledge would be used to support the foundations of a pedagogical proposal that would emerge in post-war Germany, in 1919: Waldorf pedagogy. In this thesis, we will see how Steiner's approaches to the processes of human knowledge in relation to natural phenomena and the entire sensory world constitute principles for the practice of Waldorf pedagogy and, mainly because of this, make it a unique educational proposal. We will be able to see how much Steiner was a thinker of his time and space and how his historical and philosophical context are represented in his works, highlighting Goethe's influences on his theory of knowledge and later on Waldorf pedagogical practice. Waldorf pedagogy is based on intentions that are absolutely committed to contemporary issues and has entered the 20th and 21st centuries, growing throughout the world and contributing to social transformations in the communities in which it operates through educational processes that seek to promote human emancipation and the practice of citizenship based on awareness-raising as a result of a methodological-didactic process that aims to strengthen the human being as a whole. We understand that, for this reason, in 1994, UNESCO declared Waldorf pedagogy as capable of responding to educational challenges, especially in areas of great cultural divergence and social conflict. We will illustrate this methodological proposal through examples focused on teaching History in High School, so that we can see Steiner's theory of knowledge alive in the practical methodological bases of a class of this subject in Brazilian Basic Education. We will demonstrate how these pedagogical intentions, anchored in a deep interest in human beings, in Steiner's theory of knowledge, in phenomenology and in Goetheanism, constitute an educational proposal committed to the emancipation of students in the teaching-learning process so that they can act in their life context, promoting civic practices and social transformations.

Keywords: Theory of Knowledge, Rudolf Steiner, Waldorf Pedagogy in Brazil, Phenomenology, Goetheanism, Methodology, Teaching of Brazilian History.

RESUMEN

Esta investigación investigó el pensamiento del filósofo austriaco Rudolf Steiner y sus contribuciones a la construcción de una teoría del conocimiento a finales del siglo XIX que serviría de base para iniciativas prácticas en diferentes campos del conocimiento, incluyendo la educación. Las bases metodológicas de esta teoría steineriana del conocimiento se utilizarían para fundamentar una propuesta pedagógica surgida en la Alemania de la posguerra en 1919: la pedagogía Waldorf. En esta tesis, veremos cómo los enfoques de Steiner sobre los procesos de conocimiento humano en relación con los fenómenos naturales y el mundo sensorial en su conjunto constituyen principios para la práctica de la pedagogía Waldorf y, principalmente por ello, la convierten en una propuesta educativa única. Podremos ver cómo Steiner fue un pensador de su tiempo y lugar, y cómo su contexto histórico y filosófico se representa en sus obras, destacando las influencias de Goethe en su teoría del conocimiento y, posteriormente, en la práctica pedagógica Waldorf. La pedagogía Waldorf, en sus fundamentos, está profundamente comprometida con los problemas contemporáneos y ha crecido a lo largo de los siglos XX y XXI, contribuyendo a las transformaciones sociales en las comunidades donde se implementa mediante procesos educativos que buscan promover la emancipación humana y el ejercicio de la ciudadanía. Esto se logra mediante la concientización resultante de un proceso metodológico-didáctico orientado al fortalecimiento integral del ser humano. Entendemos que, por esta razón, la UNESCO declaró la pedagogía Waldorf en 1994 como capaz de afrontar los desafíos educativos, particularmente en áreas de significativa divergencia cultural y conflicto social. Ilustraremos este enfoque metodológico con ejemplos centrados en la enseñanza de la Historia en la educación secundaria, para que podamos ver la teoría del conocimiento de Steiner vigente en los fundamentos metodológicos prácticos de una clase de esta materia en la Educación Básica brasileña. Demostraremos cómo estas intenciones pedagógicas, basadas en un profundo interés por el ser humano, la teoría del conocimiento de Steiner, la fenomenología y el Goetheanismo, constituyen una propuesta educativa comprometida con la emancipación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que pueda actuar en su contexto vital, promoviendo prácticas cívicas y transformaciones sociales.

Palabras clave: Teoría del Conocimiento, Rudolf Steiner, Pedagogía Waldorf en Brasil, Fenomenología, Goetheanismo, Metodología, Enseñanza de la Historia Brasileña.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Johann Wolfgang von Goethe	24
Figura 2 - Mapa do Império Austro-húngaro	31
Figura 3 – Rudolf Meyer, biógrafo de Steiner.....	32
Figura 4 - Casa onde nasceu Rudolf Steiner	33
Figura 5 - Rudolf Steiner e a irmã mais nova	33
Figura 6 - Rudolf Steiner com 18 anos	38
Figura 7 - Rudolf Steiner aos 29 anos, época que trabalhou no Arquivo Goethe e Schiller	41
Figura 8 - Rudolf Steiner na época em que trabalhou em Berlim	45
Figura 9 - Rudolf Steiner em Dornach	48
Figura 10 - Goetheanum em processo de construção	49
Figura 11 - Construtores do Goetheanum	50
Figura 12 - Operários da Fábrica Waldorf-Astoria	52
Figura 13 - Prédio da primeira escola Waldorf, em Stuttgart, 1919	53
Figura 14 - O professor Herbert Hahn e uma turma de alunos	53
Figura 15 – Immanuel Kant	59
Figura 16 – Charles Darwin.....	61
Figura 17 - Tanque inglês, Mark I	78
Figura18 - Soldados alemães e um burro com máscaras de gás	78
Figura 19 - Aviões Bristol F.2B	79
Figura 20 - Avião de combate alemão - Fokker triplano de Richthofen, o Barão Vermelho	79
Figura 21 - Mapa político-europeu antes e depois da Primeira Guerra Mundial	80
Figura 22 - Waldorf-Astoria cigarettes	87
Figura 23 - Maria Montessori	91
Figura 24 - John Dewey	92
Figura 25 - Célestin Freinet	93
Figura 26 - Jean Piaget	94
Figura 27 - Lev Vygotsky	95
Figura 28 - Herbert Spencer	97
Figura 29 – Pintura em aquarela de Riva Liberman.....	101

Figura 30 - Culinária na Educação Infantil da Escola Waldorf Novalis	103
Figura 31 – Pintura em aquarela de Riva Liberman.....	105
Figura 32 - Desenho de Formas do 1º ano do E.F	106
Figura 33 - Desenho de Formas do 4º ano do E.F	107
Figura 34 - Colheita do açaí com o ensino fundamental da Escola Dendê da Serra	108
Figura 35 - Aula de Física do 8º ano com o Prof. Irceu Munhoz – Escola Waldorf Aitiara	111
Figura 36 - Festa Junina de 2023 – Escola Waldorf Aitiara.....	112
Figura 37 – Caminhante sobre o mar de névoa, de Caspar David Friedrich.....	112
Figura 38 – Aluna com teodolito na atividade de Agrimensura do 10º ano do E.M Waldorf	115
Figura 39 - Teatro do 12º ano da Escola Waldorf São Paulo	115
Figura 40 – Paulo Freire dando entrevista quando era Secretário de Educação da cidade de São Paulo, em 1990.....	117
Figura 41 – Escola Dendê da Serra – Bahia.....	130
Figura 42 – Escola Jardim Guará Mirim.....	131
Figura 43 – Casa onde funcionou a primeira Escola Waldorf no Brasil	137
Figura 44 – Foto do prédio do Ensino Médio da Escola Waldorf Rudolf Steiner.....	138
Figura 45 – Foto de mulheres lavando roupa na Favela da Mina.....	139
Figura 46 - Foto de crianças na Comunidade Monte Azul.....	139
Figura 47 - Livro de K. Stockmeyer	147
Figura 48 - Livro de K. Stockmeyer	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro atualizado de Escolas Waldorf no Brasil	124
Quadro 2: Lista de Escolas Waldorf no Mundo.....	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Capítulo 1. AS TEMPORALIDADES DE RUDOLF STEINER: História, Diálogos e Tese	
1.1. Nos Tempos de Steiner	30
1.2. Diálogos Intelectuais	57
1.3. O Goetheanismo como Prática de Conhecimento	65
1.4. Teoria do Conhecimento: Tese e Argumentos a Serviço da Educação	68
Capítulo 2. A PEDAGOGIA WALDORF: Uma Proposta de Emancipação Humana	
2.1. Contexto Histórico	76
2.2. Contexto Pedagógico no início do Século XX	88
2.3. Fundamentos Teóricos, Metodologia e Conceito da Pedagogia Waldorf	99
2.3.1. A Educação Infantil: “o mundo é bom”	101
2.3.2. O Ensino Fundamental: “o mundo é belo”	105
2.3.3. O Ensino Médio: “o mundo é verdadeiro”	112
2.4. Paulo Freire e Rudolf Steiner: visões sobre Educação e Liberdade	117
Capítulo 3. A PEDAGOGIA WALDORF NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA	
3.1. Análise da Distribuição de Escolas Waldorf no Brasil e no Mundo	124
3.2. Histórico da Pedagogia Waldorf no Brasil e o Nascimento do Ensino Médio	135
3.3. Alguns Apontamentos Estruturais, Curriculares e Metodológico-Didáticos dos 4 anos do Ensino Médio Waldorf	142
3.3.1. O 9º ano	142
3.3.2. O 10º ano	143
3.3.3. O 11º ano	144
3.3.4. O 12º ano	145
3.4. Interfaces Teóricas e Metodológicas com a Pedagogia Waldorf: Alternativas para o Ensino de História	146
3.5. A História como Ciência e o Ensino de História na Perspectiva da Educação para a Liberdade	161
3.6. Metodologia para uma Aula de História do Ensino Médio na Perspectiva da Pedagogia Waldorf	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184

ANEXO I: Trecho do livro de Stockmeyer referente ao currículo de História sugerido originalmente por Rudolf Steiner, em 1919	191
ANEXO II: Fotos de Cadernos de História	214

INTRODUÇÃO

Como o ser humano conhece o mundo? Como se dá a relação entre a condição humana em confronto com o mundo? O ser humano vivencia fases diferentes na vida e, em cada uma delas, se relaciona com seu entorno explorando-o e conhecendo-o. Como se dá esse processo de conhecimento? Como são os passos dessa aprendizagem essencialmente humana e natural, pois conhecer o mundo é algo intrínseco à realização de ser humano? Desde o nascimento, o ser humano percorre na vida um caminho de aprendizagens e trocas com o mundo. Foi a partir desse processo de conhecimento que o ser humano edificou todas as suas ações e transformou a natureza, criando o mundo que conhecemos hoje.

Dessa maneira, pode-se dizer que todas as ações humanas na natureza que nos trouxeram aos dias atuais são frutos de processos de conhecimentos gerados pelas relações que o ser humano estabeleceu com seus contextos naturais e culturais. A partir de tais conhecimentos, o ser humano pôde se apropriar da natureza, usando-a para edificar saberes e ações que podemos constatar ao nosso entorno, em todos os aspectos.

A agricultura, a pecuária, a arquitetura, a culinária, a matemática, absolutamente todos os frutos do conhecimento humano são oriundos dessa relação de conhecimento e apropriação de saberes entre ser humano e mundo. Muitos pensadores se dedicaram a entender a natureza desses processos de conhecimentos humanos. Muitas teorias a esse respeito foram desenvolvidas nessa direção. Rudolf Steiner¹, um pensador de origem austríaca que viveu entre 1861 e 1925 debruçou-se sobre esse tema e contribuiu com obras significativas, tanto para a época quanto para hoje. Steiner deu um passo além nesse campo de estudos quando atribuiu ao ser humano o caráter emancipatório, no instante em que esse conseguisse construir uma relação de conhecimento do mundo a partir de si mesmo e a partir de forças humanas genuínas que se confrontariam com os enigmas e fenômenos do mundo, na busca por decifrá-los. Steiner apontou que essa relação de conhecimento genuíno poderia empoderar o ser humano rumo à autonomia e à liberdade, pois tais processos o levariam à conquista de aprender a aprender, a partir do que o ser humano teria força

¹ Filósofo e cientista austro-húngaro que viveu entre 1861 e 1925.

em si para lidar com os desafios do mundo do conhecimento em busca de suas superações. Steiner desenvolveu e publicou, no final do século XIX, livros sobre esse trabalho intelectual acerca da teoria do conhecimento, inclusive defendendo seu doutorado com um trabalho voltado para esse tema na Universidade de Rostock, Alemanha, em 1892.

No início do século XX, precisamente em 1913, Rudolf Steiner fundou a Sociedade Antroposófica² e, a partir das bases dessa proposta filosófica, desenvolveu diretrizes e fundamentos para diversos campos do conhecimento e inúmeras práticas antroposóficas aplicadas, como é o caso da medicina, arquitetura, farmácia (Weleda), agricultura biodinâmica, economia, sociologia, astronomia, artes, ciências, o movimento de renovação cristã antroposófica, entre tantas outras frentes de contribuições.

Mais tarde, em 1919, Steiner desenvolveu uma nova proposta pedagógica fundamentada na antroposofia: a Pedagogia Waldorf. Ele fundamentou tal proposta educacional, a qual viria a ser implantada em Stuttgart, Alemanha, a partir dos fundamentos da sua teoria do conhecimento. A sua perspectiva era que a educação se tornasse um instrumento prático que colocasse, no mundo, um processo de conhecimento com metas emancipatórias, tal como apresentaremos mais adiante neste trabalho, ao tratarmos da metodologia da Pedagogia Waldorf, no que se refere às suas propostas e caminhos para a conquista do conhecimento com finalidades bem traçadas e voltadas ao fortalecimento humano e, em termos específicos, ao campo do processo de ensino-aprendizagem da disciplina História.

No Brasil, as escolas fundamentadas na pedagogia criada por Rudolf Steiner são chamadas de Escolas Waldorf. Isso acontece porque a primeira escola dessa natureza foi fundada em uma fábrica de cigarros chamada Waldorf-Astoria, em Stuttgart, Alemanha, em 1919, ao que o nome Escola Waldorf se popularizou em alguns países, como é o nosso caso. Porém, em alguns países as escolas ligadas a esses princípios pedagógicos ganharam outros nomes, como Escola Rudolf Steiner; em países de língua inglesa são chamadas de *Steiner School*; na Alemanha, de

² A Sociedade Antroposófica representa uma instituição formal edificada em Dornach, na Suíça, e que tem como fundamento a corrente espiritual e filosófica chamada de antroposofia, desenvolvida por Rudolf Steiner no início do século XX.

Steiner-Waldorf-Schule; na França de *l'école Steiner-Waldorf*. Em alguns lugares, são simplesmente chamadas de Escolas Livres.

Cabe destacar que há, atualmente, 126 dissertações e teses que possuem alguma relação com a Pedagogia Waldorf no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³, e nenhuma realizada num Programa de Pós-Graduação em História. Este presente trabalho torna-se, portanto, pioneiro no Brasil ao dedicar-se a tal investigação, no âmbito de um programa de doutorado em História.

Considerando que as ideias e contribuições de Rudolf Steiner conquistaram abrangência global, criando redes de debates intelectuais e de trabalhos práticos entre diversos campos do conhecimento, fazendo-se presente em todos os continentes no início do século XXI, justifica-se todo o sentido dessa pesquisa ancorar-se no PPGHIS – Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: Culturas e Poderes, da UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

É importante evidenciar dois trabalhos acadêmicos que tocam e dialogam com a presente tese. O primeiro, uma dissertação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2022, na UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo autor Henrique Costa Garcia, com o título: “O Ensino de História no Ensino Médio das Escolas Waldorf do Brasil”. Tive a satisfação de ter um trabalho citado nas referências bibliográficas dessa dissertação e de ser entrevistado pelo autor, uma vez que atuo como docente de História em Ensino Médio Waldorf há mais de vinte anos. Essa dissertação esteve sob a orientação de Jonas Bach Jr., professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM e autor da tese que muito inspirou este trabalho: “A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner”, tese esta apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR – Universidade Federal do Paraná, em 2021. Nesse trabalho, Jonas Bach Jr. explora relações de diversas naturezas entre Paulo Freire e Rudolf Steiner, configurando-se um trabalho de excelência que se destaca como referência quando se quer adentrar o estudo da Pedagogia Waldorf no Brasil.

³ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Pesquisa acerca de Dissertações e Teses sobre a Pedagogia Waldorf no Brasil.
<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=pedagogia+waldorf&type=AllFields>

No presente trabalho, apresenta-se a História desse impulso educacional no mundo e no Brasil dos séculos XX e XXI, em relação às suas trajetórias, expansões e frutos sociais, permeada por uma breve apresentação de Rudolf Steiner, autor e principal teórico da Pedagogia Waldorf, e de seus diálogos com ideias de seu tempo e espaço. Em seguida, será aprofundada a análise sobre as bases teóricas desenvolvidas por Steiner e que fundamentam as práticas pedagógicas propostas. Por fim, serão apreciadas as suas interfaces com outras vertentes educacionais, além de apontamentos sobre a metodologia para aulas de História e seu caráter emancipatório.

Assim sendo, esta tese está estruturada em três capítulos, descritos a seguir:

No capítulo intitulado “AS TEMPORALIDADES DE RUDOLF STEINER: História, Diálogos e Tese”, apresentam-se as temporalidades de Rudolf Steiner, ou seja, o seu contexto histórico em diferentes escalas, a partir da família e do local de nascimento, nuançando o seu desenvolvimento e formação intelectual, sublinhando-se, sobretudo, as teses e argumentos de seus interlocutores, a fim de que se compreenda os fundamentos da teoria do conhecimento steineriana.

Para tal, em termos metodológicos, a revisão bibliográfica faz-se à luz da orientação do campo da biografia histórica, nos termos de Pierre Bourdieu⁴.

Não é demais salientar que as contribuições de Steiner vão muito além desse campo do conhecimento, porque ele se dedicou a refletir e publicar suas teses acerca de muitos temas e assuntos variados, na forma de um intelectual que produziu muito durante a vida.

Para além da configuração biográfica de Rudolf Steiner apresentada neste capítulo faz-se, também, a apresentação sumária da essência do movimento antroposófico, deflagrado em 1913. Adianta-se que o pensamento antroposófico gerou uma teoria do conhecimento que sustenta inúmeras ações práticas assim adjetivadas, até os dias de hoje, como medicina, arquitetura, agricultura, psicologia, odontologia, artes em geral, entre outras ações, além da educação antroposófica, no caso, a Pedagogia Waldorf.

⁴ Pierre Bourdieu foi um sociólogo francês que viveu entre 1930 e 2002. BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

O século XIX foi um período de grande fôlego do cientificismo. Nesse contexto, muitos filósofos do ocidente europeu apresentaram as suas teorias acerca do sentido do mundo, constituindo, também, um pano de fundo teórico-ocidental particular, inclusive para o âmbito educacional. Foi nesse contexto que emergiu Rudolf Steiner. Este, a partir de leituras e diálogos com muitos autores contemporâneos, edificou seu pensamento e teceu críticas objetivas a muitos deles, construindo uma linha de pensamento genuína e autêntica. Assim, podemos dizer que Steiner atuou como um cientista de sua época, enveredando-se pela vida acadêmica e gerando frutos de suas pesquisas nesse âmbito.

Algumas de suas principais obras referentes à elaboração de uma teoria do conhecimento são do final do século XIX. Esses livros foram publicados e trazem elementos centrais de seu pensamento, os quais serão abordados nessa pesquisa. A partir dessas obras, toda a elaboração dos fundamentos antropológicos obviamente se ancora com as bases teóricas da Pedagogia Waldorf.

Rudolf Steiner nasceu e viveu na Europa Central, região onde o cientista e escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe⁵ obteve muito prestígio e fama por suas teorias arrojadas e inovadoras, principalmente no tocante ao processo de se conhecer algo. Goethe, em aspectos gerais, trouxe contribuições importantes para o desenvolvimento da fenomenologia⁶ tal como a conhecemos hoje. Inclusive, há um caminho fenomenológico específico conhecido como Goetheanismo.

⁵ Johann Wolfgang von Goethe – 1749-1832.

⁶ O conceito de fenomenologia popularizou-se por meio da obra do filósofo alemão Edmund Husserl, que viveu entre 1859 e 1938. Porém, a essência da fenomenologia seria bem mais antiga, pois muitos pensadores usaram essa proposta em exercícios e estudos acerca de fenômenos que podiam ser contemplados, em busca de respostas a suas perguntas investigativas. A prática da fenomenologia consiste basicamente em realizar um estudo por meio da relação direta e empírica com o fenômeno que se quer desvendar. Husserl, por exemplo, foi influenciado pelo filósofo e psicólogo alemão Franz Brentano (1838-1917). Brentano, que é considerado um dos precursores da fenomenologia, desenvolveu estudos sobre a psicologia com bases fenomenológicas.

Figura 1 – Johann Wolfgang von Goethe



Fonte: The Nature Institute, EUA, 2023.

Steiner foi um grande conhecedor da obra de Goethe e trabalhou no Arquivo Schiller-Goethe em Weimar, Alemanha, entre 1890 e 1897. Ele ficou incumbido de organizar a edição das obras científico-naturais de Goethe. Foram os princípios fenomenológicos formulados por Goethe e Schiller que lhe inspiraram a delinear uma teoria própria do conhecimento. No ano de 1886, Steiner publicou o livro “Linhas Básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe”.⁷

Nessa obra, Steiner desenvolveu as bases de seu pensamento, cujos fundamentos trataremos no primeiro capítulo desta tese. No entanto, vale sublinhar que esses conceitos estão nas bases teóricas da Pedagogia Waldorf, posto aqui já estarem presentes elementos da gênese de seus princípios teóricos e filosóficos para uma educação emancipatória do ser humano, uma proposta de educação que fomenta, a partir de si, a conquista do conhecimento, tornando-o sua propriedade e não algo a ser decorado. Nesse livro, Steiner apontou um caminho metodológico importante para que tal prática pedagógica, com esse propósito bem definido, pudesse ser efetiva.

Ainda no final do século XIX, em 1891, Steiner publicou sua tese de Doutorado em Filosofia na Universidade de Rostock, Alemanha: “Verdade e Ciência – prelúdio

⁷ O título em alemão é o seguinte: “*Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*”, 1886.

para uma filosofia da liberdade”.⁸ Nessa obra, Steiner dialogou com Kant e Fichte em busca da concretização de suas ideias acerca do processo de conhecimento, isso a partir do ponto de vista da ciência.

Nessa obra, que muitos consideram como a principal de Rudolf Steiner (“A Filosofia da Liberdade”⁹, de 1894), encontra-se a essência do seu pensamento acerca da ideia de liberdade como fruto do pensar humano em relação ao processo de conhecimento do mundo consigo mesmo. Por meio dela, Steiner colocou no centro de suas reflexões o tema da emancipação humana a partir de sua liberdade no contexto do processo de produção do conhecimento.

Esse debate mais tarde será levado para a elaboração dos fundamentos da Pedagogia Waldorf. Ou seja, a estruturação das bases antropológicas e metodológicas dessa corrente educacional dialoga profundamente com todo o conteúdo desenvolvido por Steiner no final do século XIX e se edifica como algo pertencente à sua época, pois reflete e procura ampliar a concepção científica desse período histórico.

Steiner foi um homem de seu tempo e espaço. Por isso, ele instituiu debates com pensadores que norteavam a ciência de sua época, na perspectiva de construir uma teoria do conhecimento autêntica e *sui generis* para, a partir dela, contribuir com a emancipação humana por meio de ações práticas no mundo provindas do cerne da antroposofia.

No segundo capítulo desta tese, intitulado “A PEDAGOGIA WALDORF: Uma Proposta de Emancipação Humana”, apresentam-se os fundamentos da teoria Steineriana a partir dos princípios – a liberdade e a emancipação humanas, considerados como as bases teóricas e filosóficas da Pedagogia Waldorf. A metodologia consistiu na leitura e análise de suas obras principais com base no método Análise do Discurso, na perspectiva Bakhtin¹⁰, a partir das contribuições de Valentin Volóchinov¹¹, filósofo russo do círculo de pensadores influenciados pelo pensamento de Bakhtin.

⁸ Título em alemão: “*Wahrheit und Wissenschaft – Vorspiel einer Philosophie der Freiheit*”, 1891.

⁹ Título em alemão: “*Die Philosophie der Freiheit*”. Livro publicado na Alemanha, em 1894.

¹⁰ Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um filósofo russo que viveu entre 1895 e 1975.

¹¹ Valentin Volóchinov (1895-1936) foi um filósofo, músico, linguista e crítico literário russo ligado ao Círculo de Mikhail Bakhtin. É conhecido especialmente por sua obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, publicada originalmente em 1929 e por vezes atribuída a Bakhtin.

Não é demais destacar que existem, atualmente, escolas Waldorf em todo o mundo. A Unesco¹², em 1994, apontou a Pedagogia Waldorf como a única capaz de ir ao encontro dos desafios educacionais de nossa época.¹³ Compreende-se, portanto, que a Unesco tenha feito esse apontamento por idealizar que, por meio da educação, possa-se construir ambientes sociais mais saudáveis a partir do real interesse pelo desenvolvimento integral e bem-estar do ser humano, metas estas com as quais a Pedagogia Waldorf dialoga em suas propostas centrais. Tal perspectiva educacional nasceu em Stuttgart, na Alemanha, no pós-guerra, em setembro de 1919, constituindo-se como o embrião de um frutífero movimento pedagógico que hoje se encontra estabelecido em todos os continentes a partir dos diálogos, flexibilidade e plasticidade, para se instituir no seio das mais diversas e múltiplas culturas locais com as quais se encontrou em seu processo de expansão.

Essa prática pedagógica tem sólidos fundamentos teóricos apresentados por meio de numa vasta literatura e de cursos de formação de professores, como é o caso do Brasil, especificamente voltados para a prática pedagógica Waldorf, como consta na nota abaixo¹⁴.

Dessa maneira, pode-se dizer que a Pedagogia Waldorf está amparada por um arcabouço de princípios e fundamentos que orientam a prática pedagógica de professores e professoras em suas experiências de trabalho desde a educação básica até os níveis da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Em alguns países, tal proposta educacional adentra o nível superior, como é o caso da Faculdade Rudolf Steiner, instituição educacional de nível superior com atividades em São Paulo¹⁵.

Como já citado, a teoria do conhecimento desenvolvida por Rudolf Steiner no final do século XIX fundamentou a estruturação da Pedagogia Waldorf e a sua prática pedagógica, consolidada a partir de 1919. Procura-se destacar as intencionalidades pedagógicas presentes no exercício da Pedagogia Waldorf que se sustentariam nas bases teóricas da antroposofia. Uma grande meta desse caminho educacional seria a

¹² A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris.

¹³ Site da FEWB:

https://www.fewb.org.br/pw_fontes_historicas.html#:~:text=As%20escolas%20Waldorf%20formam%20a,diferen%C3%A7as%20culturais%20e%20conflitos%20sociais.

¹⁴ Lista das Formações Waldorf no Brasil: https://www.fewb.org.br/formacoes_menu.html

¹⁵ <https://frs.edu.br/>

busca pelo desenvolvimento integral do ser humano, ou seja, proporcionar uma educação que proporcione ao ser humano conquistas em diversos aspectos de sua natureza: o desenvolvimento físico-motor, emocional, social, cognitivo e intelectual.

Ao adentrar as bases da teoria do conhecimento steineriana, é possível investigar suas relações com a proposta pedagógica Waldorf para o desenvolvimento de crianças e dos jovens, por meio de sua aplicação escolarizada como fomento para a emancipação do ser humano, a fim de que este possa intervir na vida com seus contextos socioculturais de forma autônoma e a partir de si, conforme sublinha Steiner em um de seus aforismos: “A nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas”. (BERTALOT, 2016, p.12).

Como se pode notar, se trata de uma perspectiva há muito defendida no Brasil pelo ilustre pedagogo brasileiro, Paulo Freire, que apontava a educação como instrumento de transformação de pessoas e, por conseguinte, do mundo, pois, como bem defendia: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (FREIRE, 1979, p.84).

Em 2025, a Pedagogia Waldorf, então já presente no mundo inteiro, completou 106 anos de existência, compromissada com seus fundamentos filosóficos e espirituais, em constante diálogo com as demandas da contemporaneidade e as realidades culturais dos locais onde se enraíza.

No Brasil, esta pedagogia viceja e floresce há 69 anos, ganhando cores e tonalidades especiais em nosso país, cujas marcas são a nossa cultura e sociedade miscigenadas, mas, também, permeada por profundos problemas gerados pelas desigualdades sociais e econômicas, como o racismo, o patriarcalismo, a homofobia, a violência e a corrupção. Assim sendo, trabalha-se com a hipótese de que os seus resultados têm uma significativa relação com o futuro, em termos das possíveis mudanças que pode operar no comportamento das gerações formadas com base nessa prática pedagógica, no contexto do processo de ensino e aprendizagem da disciplina História.

O historiador Paul Veyne¹⁶ lembra que é preciso compreender a História em um duplo sentido – como experiência e ciência. A primeira é a dimensão do vivido e a

¹⁶ Paul Veyne foi um historiador francês que viveu entre 1930 e 2022.

segunda é a dimensão do narrado. Isto é, a história que os historiadores contam a partir de seus recortes temáticos, base documental e de seus referenciais teóricos e metodológicos¹⁷. O resultado dessa “operação historiográfica”, nos termos de Michel de Certeau¹⁸, orienta o que se aprende acerca da experiência humana tecendo o mundo. Assim sendo, o ensino de História tem uma centralidade em nossa vida cotidiana, sobretudo, na perspectiva de mudanças, considerando os problemas que nos afetam no cotidiano. Para tanto, parte-se do pressuposto que isso será possível se essa prática pedagógica orientar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina História nessa perspectiva.

No último capítulo desta tese, intitulado “A PEDAGOGIA WALDORF NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA”, examina-se o histórico dessa corrente pedagógica no Brasil, como se edificou e se constituiu o Ensino Médio Waldorf brasileiro, e a relação entre o ensino de História ainda permeado por influências positivistas e eurocêntricas e outras propostas ou interfaces metodológicas e analíticas desse campo do conhecimento. Com isso, são apresentadas alternativas de abordagens para o ensino que consideramos mais condizente com nosso tempo histórico e para com as necessidades socioculturais, destacando os fundamentos metodológicos básicos da pedagogia Waldorf para o ensino de História como proposta educacional diferenciada e conectada, com o intuito de se construir caminhos educativos pautados nos princípios da teoria do conhecimento steineriana.

Por meio desta metodologia, é fortalecida a defesa da ideia de que a pedagogia Waldorf, no contexto do processo de ensino e aprendizagem, busca promover emancipações humanas considerando que, nesse processo educacional, todo o conhecimento gerado tem os alunos e alunas como os seus protagonistas, e que o caminho para o conhecimento parte de relações experienciais práticas diretamente relacionadas com a vida.

Os fenômenos e os conceitos vivem na realidade física do mundo e nos contextos socioculturais da vida humana, ao que as aulas estariam ancoradas nesse pano de fundo. O professor seria o condutor, o mediador que promoveria o despertar dos discentes para tais realidades, por meio de estímulos sensoriais e cognitivos que levassem os alunos a percorrerem caminhos construtivos autônomos em que se

¹⁷ Observação de Paul Veyne em sua obra: “Como se escreve a História”.

¹⁸ Michel de Certeau foi um historiador francês que viveu entre 1925 e 1986.

apropriassem da busca pelo conhecimento por meio de suas próprias forças e capacidades individuais. Nesse processo educativo emancipador, os alunos e alunas, nutridos dessa experiência, passariam a se sentirem capazes de seguir pela vida, continuando a conhecerem-se a partir de si mesmos, ou seja, se apropriando de conhecimentos de forma autônoma e livre.

Sob essa perspectiva, o presente trabalho apresenta os fundamentos da teoria do conhecimento steineriana como base para uma proposta pedagógica de ensino da disciplina História fundamentada na corrente educacional Waldorf existente no mundo e no Brasil, a partir de 1956. A tese que se defende é que os seus princípios e metodologias pedagógicas promovem a autonomia e a liberdade humana.

Para tanto, apresentam-se procedimentos metodológicos para as aulas de História, considerando que os conteúdos a serem desenvolvidos também merecem muita atenção, a fim de que se possa fazer da disciplina História, de fato, um instrumento de consciência e cidadania.

Por isso, as ideologias presentes nos conteúdos programáticos obrigatórios precisam ser tratadas com responsabilidade e compromisso formativo por parte do professor. Então, se fazem necessárias apresentações de outras vertentes e perspectivas de pesquisas historiográficas para a edificação viva do conhecimento de nosso contexto sociocultural.

Capítulo 1. AS TEMPORALIDADES DE RUDOLF STEINER: História, Diálogos e Tese

1.1. Nos tempos de Steiner

É preciso voltar ao contexto histórico europeu do ano de 1861. A Europa, em meados do século XIX era um continente envolto a muitos conflitos políticos e efervescência científica e industrial. A Inglaterra mantinha a hegemonia tecnológica fabril e o processo do capitalismo industrial estava evoluindo acentuadamente após cerca de um século da Revolução Industrial inglesa. A França vivia o seu segundo império, sob regência de Napoleão III. As diretrizes imperialistas saudosas do grande império napoleônico estavam reavivadas e novamente as elites políticas e econômicas desse país buscavam assumir papel de potência dentro do contexto político europeu¹⁹. Na península itálica despertava, desde o reino Piemonte, a vontade de resgatar a glória romana por meio da unificação de todos os reinos itálicos. Foi, então, que no início da década de 1860 o plano para a unificação italiana foi deflagrado.

Na Europa central concentravam-se diversos reinos germânicos independentes envoltos aos resquícios do Sacro Império Romano Germânico, quando configuravam o que conhecemos como *1º Reich*. Também na década de 1860, no reino da Prússia, surgiu a ideia de se edificar o *2º Reich*, ou seja, novamente reunir tais reinos germânicos sob uma única fronteira política. Essa unificação alemã viria a se concretizar em janeiro de 1871, um ano depois do nascimento da Itália, em 1870. Com isso, surgem dois novos países no cenário das potências europeias do final do século XIX²⁰.

Nessa época, havia um reino na Europa que preservava todo o poder antigo de caráter monárquico – o Império Austro-Húngaro. Ele era o lugar onde as transformações sociais de origem burguesa e proletária ainda não tinham conseguido espaço e voz, pois a nobreza governava de maneira autocrática, não deixando brechas para quaisquer questionamentos ou levantes que ameaçassem sua estrutura de poder. Não é demais lembrar que, no Congresso de Viena, em 1815, a Áustria ficou com a tarefa de manter a tutela dos reinos itálicos e germânicos para que os poderes

¹⁹ CARDOSO, 2009, p. 138.

²⁰ Ibidem, p. 142.

das nobrezas fossem preservados, com a obrigação de inibir ameaças burguesas, principalmente. Contudo, a Áustria não foi capaz de conter os nascimentos de Itália e Alemanha; porém, internamente, manteve estável o governo. Essa estabilidade viria a se findar a partir do momento em que o Império Austro-Húngaro se envolveu com a aliança planejada pela Alemanha, por meio de seu chanceler, Otto von Bismarck²¹. Todas as movimentações políticas a partir da década de 1880 levaram à Primeira Guerra Mundial e, após esse evento, o Império Austro-Húngaro se desmancharia.

Figura 2 – Mapa do Império Austro-Húngaro



Fonte: <https://nzhistory.govt.nz/media/photo/map-austro-hungarian-empire-1914>, 2025

Foi nesse contexto de tensão que, em 27 de fevereiro de 1861, nasceu Rudolf Steiner, na cidade de Kraljevec, fronteira da Hungria com a Croácia. A sua família tinha origem austríaca e camponesa, porém, seu pai era funcionário da Estrada de Ferro do Sul da Áustria e ocupava o cargo de telegrafista. Na autobiografia de Steiner,

²¹ Primeiro Ministro Alemão entre 1871 e 1890.

intitulada “Minha Vida”²², publicada em 1962, na Suíça, e em português, no Brasil, em 2006, constam histórias sobre a juventude escolar de Steiner na pequena aldeia húngara Neudörf, divisa com a Áustria. Ele foi aluno do Liceu Wiener-Neusdadt, que ficava a um quilômetro de sua casa. Os relatos são de que ele não teria sido um aluno tão moldável aos parâmetros de sua época, mas, pelo contrário, de que foi um aluno crítico que, por um bom tempo, não encontrou, na escola, o alimento pelo conhecimento que procurava, pois, conforme Meyer (1969, p. 29), “o meio escolar em semelhantes localidades era bastante primitivo e mal podia fazer justiça ao entusiasmo pelo saber que se apossava daquele menino. ”.²³

Figura 3 – Rudolf Meyer, biógrafo de Steiner



Fonte: https://www.paudedamasc.com/?biografia=Rudolf_Meyer

²² STEINER, Rudolf. Minha Vida: a narrativa autobiográfica do fundador da antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 2006. Esta é a autobiografia inacabada escrita por Steiner, devido à sua morte em março de 1925.

²³ MEYER, Rudolf. Quem era Rudolf Steiner? São Paulo: APRS, 1969. Rudolf Meyer, biógrafo de Rudolf Steiner foi um dos fundadores, em 1922, de uma vertente do cristianismo baseada nos princípios antroposóficos, a Comunidade de Cristãos Livres.

Meyer se refere ao fato dos princípios e diretrizes educacionais austro-húngaras estarem alicerçados nas políticas da Imperatriz Maria Teresa, que introduziu um sistema de escolas públicas e seis anos de educação obrigatória, em 1774. Em 1869, sob reinado de Francisco José I, época de Steiner, a educação mantinha-se pública, sendo estendida para 8 anos obrigatórios.

Figura 4 – Casa onde nasceu Rudolf Steiner



Fonte: Rudolf Steiner Archiv, 2024.²⁴

Figura 5 – Rudolf Steiner e a irmã mais nova



Fonte: Rudolf Steiner Archiv, 2024.

²⁴ <https://www.rudolf-steiner.com/en/rudolf-steiner-englisch/biography/>

Desde cedo, Rudolf Steiner interessou-se pelos enigmas da natureza e humanos. Pode-se dizer que esse espírito investigativo e científico era algo presente em sua vida cotidiana, durante as caminhadas imerso na natureza de Neudörfl. Dessa forma, pode-se considerar Steiner como alguém que viveu em bastante sintonia com seu contexto natural, histórico e temporal.

Rudolf Steiner chama a atenção para sua boa relação com o professor auxiliar da escola de Neudörfl, o Sr. Heinrich Gangl. Ele aponta que, para esse senhor, cabia muito trabalho, enquanto o mestre-escola trabalhava menos. Steiner coloca em sua autobiografia que essa proximidade com o Sr. Gangl lhe trouxe a primeira oportunidade de encontro com a geometria, o que iria impactar abundantemente seu apreço por essa ciência.

Minhas relações com esse professor eram tão boas que eu pude ter por algum tempo o livro²⁵ à minha disposição, sem maiores problemas. Debrucei-me sobre ele com entusiasmo. Durante semanas minha alma ficou totalmente preenchida pela congruência, pela semelhança de triângulos, quadrângulos, polígonos; eu quebrava minha cabeça indagando onde realmente as paralelas se encontram; o teorema de Pitágoras me encantava. (STEINER, 2006, p. 31).

Há uma afirmação logo na sequência do trecho citado, a qual traz bastante conteúdo sobre sua relação com a geometria: “Sei que na geometria eu conheci a felicidade pela primeira vez” (STEINER, 2006, p.31). Steiner prossegue: “Para mim, a geometria se mostrava como um saber aparentemente produzido pelo próprio homem, mas apesar disso com um significado totalmente independente dele” (STEINER, 2006, p.31).

Dessa forma, Steiner iniciava seu caminho de descobertas do mundo do conhecimento. A geometria fora a porta de entrada, aquilo que o atraiu fortemente para a exploração do pensamento humano.

Outra figura importante nessa época de Neudörfl foi o padre da aldeia, o Sr. Franz Maráz. Através do caloroso contato com ele, Steiner pôde conhecer baluartes da literatura, arte e ciência germânica, que lhe seriam esteio para boa parte de seus

²⁵ Livro de Geometria de autoria de Franz Mocnik.

estudos e obra: “Foi por intermédio dele que ouvi falar pela primeira vez de Lessing, Goethe e Schiller”²⁶ (STEINER, 2006, p.36).

Não é possível compreender com exatidão a data, mas entre 1873 e 1874 Steiner descobriu a obra “Crítica da Razão Pura”, de Kant²⁷. O jovem Steiner tinha entre 13 ou 14 anos quando se dedicou ao estudo dessa obra importante para o arcabouço das teorias do conhecimento. Ele próprio cita, em sua autobiografia, que o referido livro lhe consumiu os pensamentos e que, para continuar a lê-lo, burlava as orientações das aulas de História. Nesse trecho, ele aproveita para fazer críticas à forma com a qual a disciplina de História era ensinada em sua escola.

Encontrei a seguinte solução: na aula de História, o professor fazia, aparentemente, uma exposição livre; na realidade, lia um livro. Era nossa tarefa ler em nosso livro, de uma aula para outra, o que nos havia sido transmitido dessa forma. Eu dizia a mim mesmo que, de qualquer modo, precisava ler em casa o que contava no livro, não tirando nenhum proveito da “exposição” do professor. Escutando-o ler, não conseguia assimilar coisa alguma. Destacava então as folhas do livreto de Kant, inseria-as no livro de História aberto à minha frente durante a aula e lia Kant enquanto a História era ensinada *ex cathedra*. Isso era, naturalmente, uma grande infração à disciplina da escola; mas não atrapalhava ninguém, e interferia tão pouco no que se esperava de mim que recebi em História a nota “excelente”. (STEINER, 2006, p. 44).

Contudo, aos 15 anos, Steiner encontrou um livro num antiquário que lhe despertou novas considerações sobre o estudo da História:

Num antiquário de livros em Wiener-Neustadt eu descobri um dia, naquela época, a “História Universal” de Rotteck²⁸. Até então a História, apesar de eu ter recebido na escola as melhores notas, havia permanecido como algo exterior à minha alma. Agora se tornou algo interior. O calor com que Rotteck abordava e descrevia os eventos históricos me encantava. Eu ainda não percebia sua unilateralidade na abordagem²⁹. Por intermédio dele fui conduzido a dois outros historiadores que causaram em mim a mais profunda impressão por

²⁶ Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) – dramaturgo, crítico e pensador; Johann Wolfgang Goethe (1749-1832) – poeta, pensador e cientista; Johann Friedrich von Schiller (1759-1805) – poeta e pensador.

²⁷ Immanuel Kant (1724-1804) – pensador alemão.

²⁸ Karl von Rotteck (1775-1840) – historiador alemão.

²⁹ Nessa afirmação pode-se perceber o olhar crítico de Steiner para a historiografia.

seu estilo e sua visão histórica da vida: Johannes von Müller e Tácito. (STEINER, 2006, P. 47).

Ainda nessa fase da vida, houve um professor que encantou definitivamente o jovem Steiner. Seu nome era Hugo von Gilm e ele era professor de Química. Steiner destacou a admiração por seu olhar aguçado, interessado e por sua postura honesta e íntegra diante dos enigmas da natureza. Para ele, esse professor cumpria o seu ofício de forma responsável e séria.

O professor de Química era um homem extraordinário. Ele ensinava quase exclusivamente fazendo experiências. Falava pouco. Deixava que os processos da natureza falassem por si. Era um de nossos professores mais queridos. Havia algo curioso nele, que para os alunos, fazia com que ele se diferenciasse dos outros professores. Pressupunha-se que se relacionava com sua ciência de maneira mais íntima do que os demais. (STEINER, 2006, p. 46).

Dessa maneira, Steiner deslanchou nos estudos de filosofia, primeiramente com os estudos filosóficos e psicológicos inspirados na obra do pedagogo Johann F. Herbart (1776-1841)³⁰. Em seguida, aprofundou-se em Kant e dedicou-se a conhecer a obra de Fichte³¹, Schelling³² e Hegel³³. Em relação a esses dois últimos, Steiner relata dificuldades de compreensão: “Lutei por compreender Schelling e Hegel”. (STEINER, 2006, p. 55). Não se pode deixar de expor a declarada admiração de Steiner por Nietzsche³⁴. No entanto, essa admiração daria lugar às críticas, principalmente, ao niilismo do filósofo alemão.

Aos 18 anos, em 1879, Steiner foi estudar na Escola Técnica Superior de Viena, atualmente Universidade Técnica de Viena³⁵. Essa instituição de ensino foi fundada em 1815 pelo Imperador Francisco I da Áustria. Em princípio, sua meta inicial e central

³⁰ Johann Friedrich Herbart foi o precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia.

³¹ Johann Gottlieb Fichte (1776-1814) foi um filósofo alemão pós-kantiano e o primeiro dos grandes idealistas alemães.

³² Friedrich Wilhelm Joseph Schelling (1775-1854) foi um filósofo e um dos principais representantes do idealismo e do romantismo alemão.

³³ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi um filósofo alemão e sua obra sobre Fenomenologia do Espírito é considerada um marco importante na filosofia mundial.

³⁴ Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) foi um filósofo alemão.

³⁵ <https://www.tuwien.at/>

era formar engenheiros para trabalhos técnicos que a época exigia, inclusive no âmbito industrial, de comunicação e de transporte ferroviário.

Na época, a citada Escola Técnica foi o grande centro de referência, em educação, no Império Austro-Húngaro e teve ampla importância para o desenvolvimento da tecnologia e da industrialização desse Estado em ascensão, no século XIX. Dessa maneira, pode-se supor que tal instituição estivesse submetida às diretrizes políticas estatais, seguindo programas com finalidades voltadas para os encaminhamentos, inclusive ideológicos, das esferas da nobreza dominante austríaca.

Assim, imagina-se que as ideias progressistas desenvolvidas por Karl Marx³⁶, as quais ganhavam força na França após a Revolução de 1848, tinham certa dificuldade para adentrar nesse ambiente protegido pela forte atuação da nobreza monárquica desde 1815, no Congresso de Viena³⁷. Ou seja, as ideias revolucionárias marxistas não fluíram com vitalidade dentro dos limites do Estado Austro-Húngaro, pois o conservadorismo vigorava e se mantinha estável, mesmo no final do século XIX, enquanto em outras regiões da Europa as monarquias sentiam-se ameaçadas pelo impulso progressista republicano com viés socialista.

Nessa perspectiva analítica, acredita-se que, nesse período de juventude em Viena, Steiner tenha tido pouco contato com conteúdo de natureza progressista, no contexto de sua realidade social. Entretanto, a questão social lhe seria um tema absolutamente caro, no futuro, quando escreveria obras pautadas pelas causas sociais que norteariam, inclusive, o seu projeto para a educação. Mas, antes, voltemos ao ambiente de estudos do jovem Steiner em Viena.

Na Escola Técnica Superior de Viena, Steiner criou laços de admiração com o professor de literatura alemã Karl Julius Schröer (1825-1900). Vivendo na capital austríaca, Steiner desfrutava de visitas à Universidade de Viena, onde assistia algumas palestras e aulas. Em sua autobiografia, ele evidenciou a qualidade das palestras dos professores de filosofia Robert Zimmermann (1824-1898) e Franz Brentano³⁸ (1838-1917). A partir dos relatos de Rudolf Steiner, percebe-se que ele se

³⁶ Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo e ativista político alemão, e um dos fundadores do socialismo científico e da Sociologia.

³⁷ Congresso em que as lideranças da nobreza europeia se organizam para conter avanços progressistas e republicanos.

³⁸ Filósofo e psicólogo alemão que viveu entre 1838 e 1917.

mantinha comprometido com o mundo do conhecimento e que se dedicou, conforme suas condições de vida e de seu espaço e tempo, a buscar embasamentos para sua futura obra.

Cerca de sete anos depois, em 1886, aos 25 anos de idade, ele publicou a obra de apresentação da teoria do conhecimento steineriana: “Linhas Básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe”.³⁹ A partir dela, constata-se que Steiner tinha Goethe como a sua grande inspiração intelectual da época para a elaboração dos fundamentos de seu pensamento filosófico e pedagógico. Neste livro, Steiner propôs todo um caminho bem delineado para fundamentar sua teoria do conhecimento. Pode-se conferir, nesta abordagem, tais considerações organizadas de maneira bastante objetiva. Dessa forma, deve-se considerar esse livro fundamental para os estudos desse âmbito da obra de Steiner.

Figura 6 – Rudolf Steiner com 18 anos



Fonte: Rudolf Steiner Archiv, 2024.

Em meados da década de 1880, as nações europeias enveredavam para a invasão da África, visando ao neocolonialismo. De novembro de 1884 a fevereiro de

³⁹ Título original: *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*.

1885, foi realizada a Conferência de Berlim entre os governantes de países da Europa Ocidental. Um de seus resultados foi a divisão, entre si, do continente africano com lápis e régua. A partir dessa conferência, as nações europeias invadiriam, ocupariam e explorariam todas as regiões da África, deflagrando um processo de usurpação, imposição das culturas europeias, exploração humana e grande terror aos povos originários desse continente⁴⁰.

A partir dessa nova fase do neocolonialismo, é possível encontrar muitas respostas para as realidades sociais atuais do continente africano e asiático. Com isso, as nações europeias conquistaram mais matérias-primas para seu desenvolvimento industrial, às custas da dignidade africana e de muitas vidas humanas, devido aos assassinatos de culturas inteiras.

Rudolf Steiner criticou tal expansão neocolonial europeia em sua obra “O Futuro Social”⁴¹, quando criou ideias propondo alternativas para o futuro, inclusive destacando a importância de se respeitar e preservar cada cultura em sua essência. Dessa forma, os europeus, ao invadirem e ocuparem a África, estariam praticando grande atrocidade, o que gerou tristes frutos aos povos africanos, enquanto a Europa enriquecia. Sem dúvidas, o colonialismo, iniciado ainda no século XV, e o neocolonialismo, datado do final do século XIX, podem justificar o status econômico e social da Europa de hoje. Rudolf Steiner foi contemporâneo de inúmeras transformações provindas da Europa, mas que tiveram impactos no mundo todo. Desse modo, ele não esteve alheio a tais acontecimentos, tecendo suas críticas e posicionando-se claramente.

Em “O Futuro Social”, de 1919, Steiner concentra conferências nas quais foi analisada a crise da sociedade europeia no contexto do pós-Primeira Guerra Mundial. Steiner propôs uma renovação profunda da vida social. Para ele, os conflitos e desequilíbrios do mundo contemporâneo decorreram da mistura indevida entre três esferas distintas que compõem o “organismo social”: a vida espiritual-cultural, a vida jurídico-política e a vida econômica. Ele sustentou que cada uma dessas esferas deveria desenvolver-se de forma relativamente autônoma e segundo um princípio próprio: a liberdade na vida cultural (abrangendo educação, ciência, arte e religião), a igualdade na vida jurídica e política (no âmbito dos direitos e da cidadania) e a

⁴⁰ BRAICK, p. 313.

⁴¹ O Futuro Social. São Paulo: Antroposófica, 1986b.

fraternidade na vida econômica (por meio da cooperação associativa entre produtores, comerciantes e consumidores). Ao defender a Teoria da Trimembração do Organismo Social, Steiner não apresentou um programa partidário, mas um impulso ético-social que visava restaurar o equilíbrio entre indivíduo e coletividade. Essa teoria será aprofundada neste trabalho.

A educação ocupou lugar central nessa proposta, pois somente por meio dela poder-se-ia, segundo Steiner, formar indivíduos capazes de atuar conscientemente na construção de um futuro social mais justo e harmonioso.

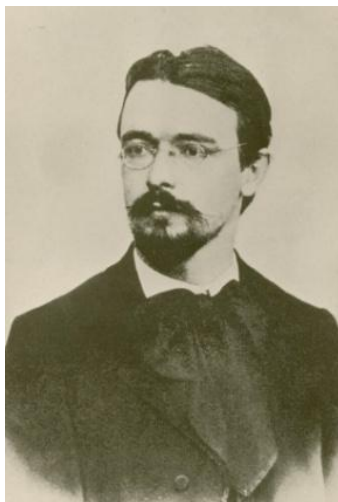
Em 1890, Steiner se mudou para a cidade de Weimar, na Alemanha, onde iniciou um trabalho no Arquivo Goethe e Schiller, o qual durou sete anos. Nesse período, ele se aprofundou na obra desses autores e se dedicou à vida acadêmica, cursando doutorado na Universidade de Rostock. Em 1892, defendeu sua tese, cujo título foi: “Verdade e Ciência”.⁴² Nesse livro, Steiner partiu do problema epistemológico deixado por Kant — a separação entre o mundo “em si” e o mundo como aparece ao sujeito — procurando demonstrar que essa cisão é apenas provisória e metodológica.

Para ele, a realidade não está dividida de forma absoluta entre pensamento e mundo; essa divisão surge inicialmente na experiência, mas pode ser superada pelo próprio ato de conhecer. O pensar não é uma atividade meramente subjetiva ou psicológica, mas um elemento objetivo da realidade. Quando o ser humano pensa, ele não cria arbitrariamente conceitos, mas apreende o conteúdo ideal que pertence às coisas.

Assim, conhecer não é representar algo externo inacessível, mas unir, por meio do pensamento, aquilo que, na experiência, aparece separado — percepção e conceito. A verdade surge dessa síntese consciente. O conhecimento é, portanto, um processo ativo no qual o sujeito participa da constituição da realidade, mas não de maneira relativista; ao contrário, o pensamento revela a dimensão universal e objetiva do real.

42 Título original: *Wahrheit und Wissenschaft*.

Figura 7 – Rudolf Steiner aos 29 anos, época que trabalhou no Arquivo Goethe e Schiller



Fonte: Rudolf Steiner Archiv, 2024.

Mais uma vez, é possível notar sua inclinação para o contexto filosófico da teoria do conhecimento. Nessa obra Steiner faz relações, pelo viés científico, da natureza humana com o processo de conhecimento do mundo, em busca do conceito da verdade.

Dois anos depois, em 1894, Steiner publicaria a sua obra mais conhecida, “A Filosofia da Liberdade”. Nesse livro, ele aprofundou sua pesquisa iniciada no doutorado e firmou, de vez, sua posição intelectual, sedimentando sua teoria do conhecimento. Ainda no século XIX, mais precisamente em 1899, destaca-se o trabalho de Steiner na Academia de Formação Cultural para Operários, em Berlim⁴³. Steiner apontou que a verdadeira liberdade não consistia em fazer o que se quer de modo arbitrário, mas em agir a partir de uma compreensão consciente e individual do que é moralmente necessário em cada situação. Essa posição é chamada por ele de individualismo ético. Assim, essa obra sustenta que o ser humano é livre quando suas ações são determinadas por ideias que ele próprio reconhece intuitivamente como válidas, e que assume por compreensão interior. A liberdade, portanto, não é ausência de condicionamentos, mas autodeterminação por meio do pensar consciente.

⁴³ Na monografia feita na Universidade Federal da Bahia, a autora Ana Raquel de Jesus Bezerra cita: “Tornou-se, em 1899, professor da escola de formação de trabalhadores em Berlim” (BEZERRA, 2013, p.11).

A causa social e humana sempre foi defendida por Steiner. Pode-se constatar, mais enfaticamente, no decorrer desse trabalho que Steiner apontou a questão pedagógica como questão social.

Abaixo, tem-se a contribuição de mais um biógrafo de Steiner – o autor Johannes Hemleben⁴⁴, que trata de sua atuação como docente de operários, em Berlim.

Em Berlim, a vida de Rudolf Steiner adquire um matiz essencialmente novo, por sua colaboração como professor na escola de formação de trabalhadores, fundada por Wilhelm Liebknecht. Acolhendo com atenta abertura as metas da diretoria da escola, ele coloca seus conhecimentos e sua capacidade didática a serviço dessa escola de proletários. Era a época em que muitos trabalhadores em busca de algo aspiravam, com entusiasmo evolutivo, à aquisição de formação e conhecimento. Embora o lema "Saber é poder" fosse muito mal interpretado, foi, no entanto, significativo pela vontade de emancipação da classe trabalhadora que aspirava a uma humanidade livre. *"Eu vislumbrava ante mim a bela tarefa de ensinar homens e mulheres maduros, da classe trabalhadora. Pois havia poucos jovens entre os 'alunos'. Expliquei à diretoria que, se eu aceitasse o ensino, apresentaria a História inteiramente segundo a minha opinião do curso de evolução da humanidade, e não no estilo que era costume agora, nos círculos socialdemocratas, isto é, segundo o Marxismo. Insistiram em querer o meu ensino."* De modo altruísta e sem identificar-se com a cosmovisão materialista da direção escolar, Rudolf Steiner põe-se à disposição. Os tópicos tratados por ele, nessa escola de trabalhadores, abrangem esferas desde a história da Idade Média, da Revolução Francesa, da Idade Moderna, até a apresentação da "Evolução do Universo e a Vida Social dos Animais" e da "Anatomia do Ser Humano". Ainda não havia a "jornada de oito horas" nem a "semana de quarenta horas". Jornadas de 10 a 12 horas eram o costume. Tanto maior era a força de vontade dos "proletários" de aprender com fervor, ainda à noite, das 9 às 11 horas e frequentemente até mais de meia-noite, sob condições escolares as mais adversas imagináveis. Rudolf Steiner, que lecionava em até cinco noites por semana, conseguiu elevar para até 200 o número de ouvintes em alguns de seus cursos. Em janeiro de 1900 ele começou a dar também "cursos de oratória", em que os trabalhadores foram formados na habilidade de discursar. (HEMLEBEN, 1984, p. 76).

Segundo o seu biógrafo, ele disse para a diretoria da escola o seguinte: "Eu vislumbrava ante mim a bela tarefa de ensinar homens e mulheres maduros, da classe trabalhadora. Pois havia poucos jovens entre os 'alunos'". Contudo,

⁴⁴ Johannes Hemleben (1899-1984) foi um biólogo, escritor e pastor da Comunidade de Cristãos na Alemanha.

sublinhara a ela que aceitasse o ensino, pois “apresentaria a História inteiramente segundo a minha opinião do curso de evolução da humanidade, e não no estilo que era costume agora, nos círculos socialdemocratas, isto é, segundo o Marxismo”. Enfim, a diretoria o aceitou como professor, “de modo altruísta e sem identificar-se com a cosmovisão materialista da direção escolar”. O seu biógrafo, salienta que,

Rudolf Steiner põe-se à disposição. Os tópicos tratados por ele, nessa escola de trabalhadores, abrangem esferas desde a história da Idade Média, da Revolução Francesa, da Idade Moderna, até a apresentação da "Evolução do Universo e a Vida Social dos Animais" e da "Anatomia do Ser Humano". Ainda não havia a "jornada de oito horas" nem a "semana de quarenta horas". Jornadas de 10 a 12 horas eram o costume. Tanto maior era a força de vontade dos "proletários" de aprender com fervor, ainda à noite, das 9 às 11 horas e frequentemente até mais de meia-noite, sob condições escolares as mais adversas imagináveis. Rudolf Steiner, que lecionava em até cinco noites por semana, conseguiu elevar para até 200 o número de ouvintes em alguns de seus cursos. Em janeiro de 1900 ele começou a dar também "cursos de oratória", em que os trabalhadores foram formados na habilidade de discursar. (HEMLEBEN, 1984, p. 76).

A partir dos argumentos desse biógrafo, compreende-se que Steiner conheceu e dialogou com o materialismo histórico, sem tomá-lo como causa, muito menos compactuando com princípios absolutamente materialistas. Pois, para o fundador da antroposofia ou ciência espiritual era necessário ir além da compreensão puramente material da natureza e do ser humano. Para ele, a antroposofia era o caminho de ampliação do conhecimento humano, para além da aparência sensorial, tal como suscitavam os filósofos gregos clássicos. Nele não havia a negação do conhecimento acadêmico materialista, mas a intenção de superá-lo, ampliá-lo, de se ir em busca de uma essência espiritual dos fenômenos naturais e humanos.

O materialismo histórico é uma concepção teórica desenvolvida principalmente por Karl Marx⁴⁵ e Friedrich Engels⁴⁶ para explicar o desenvolvimento das sociedades humanas ao longo da História. Trata-se de um método de análise histórica e social que parte das condições materiais de existência dos indivíduos — isto é, da forma como os seres humanos produzem os meios necessários para sua sobrevivência —

⁴⁵ Importante pensador alemão que desenvolveu ideias centrais para a filosofia e economia contemporâneas. Viveu entre 1818 e 1883.

⁴⁶ Industrial alemão que desenvolveu com Marx as ideias do socialismo. Viveu de 1820 a 1895.

como fundamento das estruturas políticas, jurídicas, culturais e ideológicas de uma sociedade. Ao contrário de explicações que privilegiam ideias, valores morais ou a vontade individual como motor da história, o materialismo histórico sustenta que as transformações sociais são determinadas, em última instância, pelas mudanças nas formas de produção da vida material.

O cerne do materialismo histórico é o conceito de modo de produção, que corresponde à forma como uma sociedade organiza a produção de bens materiais. Todo modo de produção é composto por dois elementos fundamentais: as forças produtivas e as relações de produção. As forças produtivas incluem os meios de produção (terra, máquinas, ferramentas, matérias-primas), a força de trabalho humana e o conhecimento técnico disponível em determinado período histórico. Elas representam a capacidade concreta que uma sociedade possui para transformar a natureza e produzir bens. As relações de produção dizem respeito às relações sociais estabelecidas entre os indivíduos no processo produtivo, especialmente no que se refere à propriedade dos meios de produção e à distribuição do produto do trabalho. Essas relações definem quem controla a produção, quem trabalha, quem se apropria do excedente e em quais condições isso ocorre.

Outro ponto fundamental do materialismo histórico é a noção de luta de classes. Isso significa que os conflitos entre grupos sociais com interesses econômicos opostos são o principal motor das transformações históricas. As classes sociais se definem pela posição que os indivíduos ocupam no sistema produtivo, especialmente em relação à propriedade dos meios de produção. Em diferentes modos de produção, surgem diferentes classes sociais. No escravismo, por exemplo, havia senhores e escravos; no feudalismo, senhores feudais e servos; no capitalismo, burguesia e proletariado. Essas classes possuem interesses antagônicos: a classe dominante busca manter as relações de produção que garantem sua posição privilegiada, enquanto a classe dominada tende a resistir à exploração e a lutar por mudanças. O conflito entre essas classes gera tensões que, em determinados momentos históricos, levam a rupturas e transformações profundas no modo de produção.

O materialismo histórico constitui uma das mais influentes teorias de interpretação da sociedade e da história. Ao enfatizar a centralidade das condições materiais de existência, do modo de produção e da luta de classes, essa concepção oferece uma explicação estrutural para as transformações sociais. Mais do que uma

simples teoria histórica, o materialismo histórico é também um instrumento crítico, voltado para a compreensão das desigualdades sociais e para a possibilidade de transformação da realidade. Sua importância reside não apenas na análise do passado, mas, também, na capacidade de fornecer ferramentas teóricas para entender os conflitos e desafios do mundo contemporâneo.

Figura 8 – Rudolf Steiner na época em que trabalhou em Berlim



Fonte: Rudolf Steiner Archiv, 2024.

Rudolf Steiner não se envolveu com a causa operária em sua essência, pois para ele a liberdade e emancipação frente às opressões só poderiam ser conquistadas através de um caminho individual autoconsciente, e não através da organização e luta coletiva. Ele estaria fundamentando sua ideia de individualismo ético a partir das relações e conhecimentos das abordagens sobre o anarquismo individual. Contudo, Steiner também não se envaideceu e compactuou com a burguesia ou nobreza de seu contexto social; muito pelo contrário, teceu-lhes críticas contundentes, assim como foi crítico da ascensão capitalista desde o século XVIII e da grande força do imperialismo no século XIX, principalmente na Europa. Exemplos dessas críticas podem ser encontradas no contexto da elaboração de sua Teoria da Trimembração do Organismo Social, quando ele refuta a ideia do liberalismo econômico, apontando a voracidade do sistema capitalista como uma das causas do caos gerado pela Primeira Guerra mundial.

Esta perspectiva é identificada num pequeno trecho do livro de seu biógrafo Hemleben, citando-o: “Nos círculos da burguesia formal e erudita, tinha-se motivo para olhar com enorme desprezo e indignação moral”. (Apud. HEMLEBEN, 1984, p. 72).

As influências do pensamento anarquista sobre Steiner foram reais e consistentes. Ao ler o artigo *Die Anarchisten* (Os Anarquistas), escrito pelo amigo de boemia em Berlim, o escocês John Henry Mackay⁴⁷, Rudolf Steiner fortaleceu ainda mais sua posição de fomentar a força humana individual.

É possível que, temporariamente, Steiner assumisse, entre sua própria exposição do individualismo ético, na sua Filosofia da Liberdade, e o anarquismo individual de Mackay, uma concordância maior do que em realidade existia. Em todo caso, a época da amizade com Mackay é, ao mesmo tempo, a época das formulações sutis e agressivas de Steiner, no sentido de uma autonomia absoluta do homem livre e de uma negação de qualquer autoridade externa. Nessa época, ele se achava espiritualmente vulnerável: Ocorria naquele tempo, por volta de 1898, que minha alma deveria ser arrastada, com o individualismo puramente ético, numa espécie de abismo. Este deveria ser convertido, de algo interior em sentido puramente humano, para algo exterior. (HEMLEBEN, 1984, p. 75).

O anarquismo surgiu como corrente política e social no século XIX, em meio às profundas transformações provocadas pela Revolução Industrial e pelas lutas do movimento operário europeu. Embora ideias libertárias e críticas à autoridade existam desde a Antiguidade, a história do anarquismo organizado começa no contexto do socialismo moderno. Nas décadas finais do século XIX, entre 1880 e 1900, o anarquismo se expande internacionalmente, especialmente na Europa, nas Américas e na Ásia. A ideia do anarquismo é a rejeição do Estado. Para os anarquistas, o Estado não é um juiz neutro, mas uma estrutura que concentra poder e utiliza a violência para manter privilégios de minorias. Mesmo quando se apresenta como democrático, o Estado é visto como incompatível com a liberdade plena, pois impõe regras gerais que limitam a autonomia individual e coletiva. Assim, o anarquismo defende a substituição do Estado por formas de autogestão social, em que as decisões sejam tomadas diretamente pelas pessoas envolvidas. Pode-se ver na citação de um dos principais autores do anarquismo o cerne de tais ideias:

⁴⁷ John Henry Mackay (1864-1933) foi um anarquista, pensador e escritor escocês.

Por que, então, a essa outra pergunta: o que é a propriedade? Não posso responder simplesmente: é o roubo, ficando com a certeza de que me entendem, embora esta segunda proposição não seja mais que a primeira, transformada? (PROUDHON, 1997, p. 11)

No início do século XX, enquanto a Europa vivia a atmosfera de concorrência industrial e armamentista, bem como conflitos por territórios e a ascensão de movimentos étnico-nacionalistas, espalhando-se pelo continente, Steiner desenvolvia os fundamentos filosóficos daquilo que batizou de antroposofia⁴⁸.

A antroposofia é uma corrente de pensamento criada por Rudolf Steiner no início do século XX, a qual busca compreender o ser humano e o mundo de forma integral, unindo dimensões física, anímica (psíquica) e espiritual. Parte da ideia de que o ser humano pode alcançar um conhecimento consciente da realidade espiritual, sem abandonar o rigor do pensamento racional. A antroposofia propõe uma visão do ser humano como um ser em constante evolução, cuja liberdade e autoconhecimento são centrais, influenciando áreas práticas como a medicina, a agricultura, as artes e a educação, no caso a Pedagogia Waldorf, sempre com o objetivo de promover uma relação mais consciente e ética entre o indivíduo, a sociedade e a natureza.

Steiner define a antroposofia como um caminho de conhecimento que busca conduzir o ser humano à compreensão do mundo de modo científico e consciente, integrando esse conhecimento à vida prática.

Em 1904, publicou o livro *Theosophie*, ou “Teosofia”, em português. Nessa obra, Steiner abordou a essência da natureza humana, mergulhando numa análise antropológica que buscava construir um diálogo entre a natureza terrena material e a essência ou espírito humano. Nessa obra, percebem-se influências do pensamento de Friedrich Schiller, que tocou nesse aspecto da investigação acerca da essência humana em sua obra “Cartas Sobre a Educação Estética do Homem”, de 1795.

Na obra “Teosofia”, Steiner apontou que o ser humano não seria constituído apenas por um corpo físico, mas que seria um ser espiritual em evolução, ligado a diferentes planos da realidade, que poderiam ser compreendidos através do conhecimento espiritual trazido pela antroposofia. Steiner procurou oferecer uma base

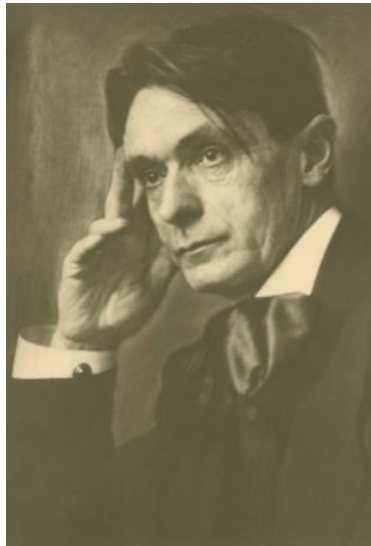
⁴⁸ Linha filosófica criada por Rudolf Steiner que tinha, como princípio, construir um caminho de ampliação do conhecimento humano de sua época.

conceitual para a compreensão da natureza do ser humano, sua origem e seu destino evolutivo.

O movimento antroposófico cresceu na primeira década do século XX, e Steiner planejou fundar um centro onde pudesse, através do ensino, proferir e fomentar seu pensamento filosófico e artístico. Em princípio, cogitou construir seu centro cultural na cidade de Munique, Alemanha, mas já estavam no ar as tensões que levariam à primeira grande guerra. Foi então que, ao perceber que a Alemanha fatalmente se envolveria em conflitos armados sem precedentes, Steiner tomou a decisão de edificar sua sede para o movimento antroposófico na Suíça, que historicamente se posicionou de forma neutra diante de conflitos europeus. Conforme Meyer:

A primeira localização idealizada para esse fim foi Munique, um dos mais importantes centros da atividade artística daqueles dias. Quando as autoridades municipais rejeitaram os planos foi preciso procurar outro local, que acabou sendo Dornach, perto de Basiléia. Um suíço amigo do movimento possuía um amplo terreno nas serranias de Dornach e cedeu generosamente a área para construção. (MEYER, 1969, p. 68).

Figura 9: Rudolf Steiner em Dornach



Fonte: Rudolf Steiner Archiv, 2024.

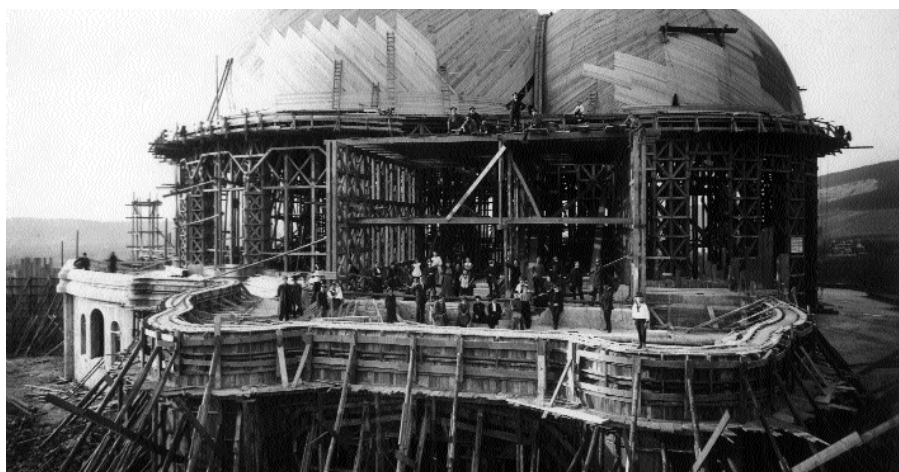
Ali, na cidadezinha de Dornach, na Basiléia, Suíça, foi então construída a sede mundial do movimento antroposófico. As obras iniciaram pouco antes da Primeira

Guerra Mundial, em 1913. Toda a obra, desde o desenho da planta e maquete, feitos exclusivamente por Steiner, até o passo a passo da construção do prédio, foi conduzida por ele. Nesse momento ele teve a oportunidade de prestar uma homenagem à Goethe e batizou o prédio sede do movimento antroposófico de Goetheanum⁴⁹.

Vale destacar que, ao iniciar a construção do Goetheanum, explodiu a Primeira Guerra Mundial, ao que Steiner iniciou um caminho de investigação sociológico para compreender, diagnosticar e propor direções alternativas a possíveis futuras guerras de tal proporção. A respeito desta questão, pronunciou-se assim:

Em setembro de 1913, havíamos lançado a pedra fundamental deste Goetheanum. Em 1914, estávamos ocupados com as obras quando a catástrofe da guerra se abateu sobre a humanidade. Neste contexto, quero apenas dizer que na época em que a Europa estava dividida por aspirações nacionalistas que tinham cada vez menos pontos de contato entre si, nós conseguimos aqui em Dornach, durante todo os anos de guerra, ter um local onde pessoas de todas as nacionalidades podiam encontrar-se e contribuir amplamente para a cooperação em paz e no espírito. (STEINER, 2008, p. 17).

Figura 10 – Goetheanum em processo de construção



Fonte: Rudolf Steiner Archiv, 2024.

⁴⁹ <https://goetheanum.ch/en>

Figura 11 – construtores do Goetheanum



Fonte: Rudolf Steiner Archiv, 2024.

A partir de 1913, o caminho da produção intelectual de Steiner tomou um caminho diferente. Ele percorreu inúmeras regiões da Europa fazendo palestras que estão transcritas no acervo do Goetheanum. O volume dessas palestras transcritas é muito grande, o que configura muito trabalho na divulgação dos fundamentos dessa corrente filosófica. A sua obra chega a 350 volumes, com 49 livros escritos, e as impressionantes mais de 6 mil palestras transcritas, abrangendo os mais diversos temas.⁵⁰

Nos anos seguintes da fundação do movimento antroposófico, Steiner alicerçou várias frentes de ações ligadas à antroposofia, conforme exposto brevemente acima: medicina, farmácia (Weleda), arquitetura, agricultura biodinâmica, artes, ciências naturais, teatro, matemática, ciências sociais, astronomia, entre outras práticas conectadas aos fundamentos antroposóficos.

É importante destacar que, em 1919, a Alemanha vivia grande recessão e sofrimentos devidos à catástrofe da grande guerra que assolara a Europa e outras partes do mundo entre julho de 1914 e novembro de 1918.

Durante o período de guerra, o Goetheanum estava em construção e, como já foi dito, Steiner teceu uma análise sociológica sobre tal conflito, o que resultou no livro “O Futuro Social”, de 1919, onde ele apresentou a Teoria da Trimembração do Organismo Social, com propostas para que, no futuro, uma nova guerra generalizada

⁵⁰ Fonte: site da SAB – Sociedade Antroposófica no Brasil. <https://www.sab.org.br/antroposofia/rudolf-steiner>

não acontecesse. Infelizmente tais ideias não prosperaram e um novo conflito, ainda com maiores proporções, estaria por vir.

Tal proposta de organização social foi edificada por Steiner com o intuito de gerar bem-estar nos âmbitos da vida cultural e religiosa, econômica e jurídico-política, já que a realidade europeia no pós-guerra era de absoluto caos econômico e efervescência política polarizada com muita violência, inclusive em torno de questões religiosas e culturais. O ódio, o sentimento de vingança e a xenofobia estavam presentes nos contextos sociais da Europa, na segunda década do século XX. A Teoria da Trimembração Social, como alternativa de gestão para esses desafios, será detalhadamente apresentada no início do próximo capítulo.

Durante o ano de 1919, Steiner saiu pela Europa fazendo palestras sobre as ideias e propostas para organizações sociais se estruturarem de forma mais fraternal. Eram suas contribuições a partir do estudo sociológico que fez durante os anos da guerra. Para difundir suas ideias de reorganizações sociais, ele visitou e palestrou em inúmeras instituições de ensino, como universidades alemãs, casas reais, como é o caso da casa real do Príncipe Max von Baden. Mas, visitou principalmente fábricas, como a da Daimler-Benz e a fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, ambas em Stuttgart. Inclusive, segundo Herbert Hahn⁵¹, ele chegou a fazer palestras até em bares, para os populares presentes.

Numa ocasião, o local da palestra era o ambiente desconfortável de uma sala de fábrica, em outra, as pessoas se reuniram num boteco. Os ouvintes, na maioria operários de indústrias, estavam sentados nas mesas com canecas cheias de cerveja ou de cidra a sua frente. Ao cheiro das bebidas, misturava-se uma nuvem de fumaça de cigarro que logo se espalhava por todo o local. Isso afetava as cordas vocais de Rudolf Steiner, que não fumava nem bebia havia décadas, e lhe causava certa dificuldade para falar. Frequentemente sua voz, normalmente cheia e bem sonora, era totalmente rouca ao iniciar as palestras. (HAHN, 2007, p. 29).

⁵¹ Professor, contribuinte e testemunha ocular da criação da primeira escola Waldorf do mundo.

Figura 12 – Operários da Fábrica Waldorf-Astoria



Fonte: Rudolf Steiner Archiv, 2024.

Foi em uma dessas palestras em chão de fábrica que Rudolf Steiner se reuniu com os operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, em 23 de abril de 1919. Nessa reunião estavam presentes os donos da fábrica, o senhor Emil Molt e a senhora Berta Molt, além de outros convidados e os operários e operárias. Nesse encontro, surge o pedido dos trabalhadores da fábrica para que algo pudesse ser feito no sentido de melhorar o futuro de seus filhos, pois a situação da Alemanha em 1919 era de calamidade em vários aspectos, principalmente o econômico. Foi então, que nasceu a ideia do projeto de uma nova escola que pudesse ser um instrumento para colocar no mundo os ideais sociais que Rudolf Steiner havia desenvolvido.

Nessa perspectiva, começa-se a planejar a instituição de uma escola baseada na antroposofia e nos princípios da Teoria da Trimembração do Organismo Social, exclusivamente voltada para atender as filhas e filhos dos operários e operárias da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria. Estava nascendo, dessa forma, o projeto da Pedagogia Waldorf, absolutamente com caráter social e oriunda do encontro entre Steiner, o casal Molt⁵² e os trabalhadores da fábrica.

De abril a setembro de 1919, todo o arcabouço que sustenta a Pedagogia Waldorf foi elaborado por Steiner e, em 7 de setembro de 1919, após o senhor Molt ter conseguido usar as dependências de um restaurante em desuso, a primeira escola Waldorf iniciou suas atividades, com classes do primeiro ao oitavo ano do que corresponde, hoje, ao ensino fundamental.

⁵² Berta e Emil Molt eram os proprietários da fábrica Waldorf-Astoria.

Figura 13 – Prédio da primeira escola Waldorf, em Stuttgart, 1919



Fonte: Rudolf Steiner Archiv, 2024.

Conforme Hahn,

Em 7 de setembro de 1919, comemorou-se a inauguração da Livre Escola Waldorf. O dia todo, de manhã até à noite, teve um caráter festivo. Na edificação localizada na *Uhlandshöhe* em Stuttgart, no antigo restaurante transformado em escola, não havia uma sala adequada. Portanto, a festa de inauguração foi transferida para o salão no “*Stadtgarten*” [jardim municipal]. (HAHN, 2007, p. 39).

Figura 14 – O professor Herbert Hahn e uma turma de alunos



Fonte: Rudolf Steiner Archiv, 2024.

Nascia, assim, a escola Waldorf. Tal escola ganhou esse nome devido à sua origem na fábrica de cigarros. Hoje, essa é a corrente pedagógica que mais cresce no mundo a partir de um diálogo franco com a diversidade cultural mundial e as demandas da contemporaneidade para a educação.

Por falta de fontes, não foi possível mapear o movimento da expansão das escolas Waldorf pela Europa, desde Stuttgart em 1919, para os demais continentes durante o século XX e início do XXI. Todavia, hoje há dados de que essa vertente educacional está presente em todo o mundo. Atualmente, há mais de 2.000 escolas de educação infantil e 1.200 de ensino fundamental e médio em todos os continentes.⁵³

Durante esse processo de expansão no espaço e no tempo, a antroposofia e as escolas Waldorf enfrentaram muitos desafios, inclusive a repressão e perseguição nazista na Europa. Conforme Selg:

Quando os nacional-socialistas assumiram o poder político na Alemanha em 30 de janeiro de 1933, a difamação pública da antroposofia intensificou-se mais uma vez. Em novembro de 1935, após longa preparação pelas autoridades nazistas, a Sociedade Antroposófica foi proibida na Alemanha e seus membros foram registrados e monitorados. Os relatórios da SS [Schutzstaffel – Esquadrão de Defesa] e do Reich Security Main Office (RSHA) [Escritório Principal de Segurança do ‘Reich’] mostram em detalhes a quão perigosa e “corrosiva” a antroposofia era considerada – embora o número de antropósofos na Alemanha fosse comparativamente pequeno. A Sociedade Antroposófica tinha cerca de 7.000 membros em 1933. (SELG, 2021, p.5).

Nas décadas de 70 e 80, a antroposofia continuou sendo atacada pelos socialistas que consideram o movimento conservador e, por isso, supunham relações com os regimes totalitários e fascistas de décadas anteriores, julgamentos contundentes que mobilizaram a Sociedade Antroposófica a tecer suas considerações e perspectivas. Ainda segundo Selg:

Dos anos 1970 e 1980 em diante, autores políticos de esquerda individuais acusaram os antropósofos na Alemanha de terem cooperado amplamente com o regime nazista durante o período

⁵³ https://www.fewb.org.br/filiacao_abertura.html

nazista devido a afinidades de conteúdo e convergências ideológicas ('ecofascismo'), e tinha sido até um grupo cortejado e privilegiado por líderes nazistas. Os principais pontos de crítica foram a suposta irracionalidade 'oculta', a suposta hostilidade ao progresso e à tecnologia por parte da antroposofia, o pensamento supostamente conservador e até reacionário em conceitos de 'organismo' e 'totalidade' [holismo], bem como um suposto pensamento de 'elite', que se baseou principalmente na existência de escolas Waldorf 'privadas'. (SELG, 2021, p.7).

No entanto, há relatos sugerindo que os nacional-socialistas alemães usufruíram de alguns produtos e conquistas da antroposofia e que, em algumas situações, deixaram algumas ações de cunho antroposófico continuarem existindo, ou seja, que se aproveitaram dos benefícios da alimentação biodinâmica, por exemplo, ao procurarem comida com qualidade para sustentar seus planos racistas de criar um povo germânico saudável. Assim sendo, pode-se ver que os nazistas, com os seus planejamentos de superioridade étnica usaram benfeitorias antroposóficas para benefícios próprios, apesar de o movimento nazista ser, declaradamente, contra a antroposofia e tê-la proibido de existir em alguns âmbitos práticos. A respeito dessa questão, Selg sublinha o seguinte:

As instituições foram toleradas por anos, até porque alguns nacional-socialistas de alto escalão as tinham em alta estima pela qualidade de seu trabalho – apesar da antroposofia. Retrospectivamente, foi apurado que o oficial da SS de alto escalão Otto Ohlendorf, do Escritório Central de Segurança do Reich (RSHA), disse que não estava interessado na destruição de “instituições e pesquisas vivas e construtivas.” Uma vez que o Partido Nacional Socialista ainda não havia conseguido ‘moldar’ seus próprios modelos em várias esferas da vida, ele se sentiu compelido a “explorar” as operações existentes “no interesse da Alemanha” e do nacional-socialismo. (SELG, 2021, p.6).

Mas, como já destacado, tanto políticos de direita quanto de esquerda, na época, sempre se posicionaram contra Steiner e seus apontamentos filosóficos, tal como argumenta Selg:

Os críticos políticos de direita no primeiro trimestre e os críticos políticos de esquerda desde o último quarto do século 20 na Alemanha, foram tão opostos em suas posições de agressão quanto seus métodos foram semelhantes, como mostra a análise histórica.

Ambos os grupos se concentram no próprio Rudolf Steiner e não apenas negam a abordagem científica espiritual ao conhecimento que ele desenvolveu, mas também atacam sua integridade. (SELG, 2021, p.7).

Rudolf Steiner se posicionou de modo crítico e radical às características desse contexto adverso de ideias e ações nazistas, bem como imperialistas e coloniais. Conforme Selg:

O pensamento racista era tão estranho para Steiner quanto o pensamento imperialista, colonial e hegemônico. Ao contrário de críticos como Staudenmeier, o Nacional Socialista Baeumler corretamente viu que Steiner não estava de todo preocupado com a 'raça branca' ou 'nação', com 'arianismo' e 'germanidade', mas com a formação de uma ética individual, social e global para uma futura comunidade mundial. O conceito de 'humanidade', o conceito universal de 'ser humano', a 'natureza comum da humanidade' não era apenas um clichê para Rudolf Steiner. Ele enfatizou repetidamente que as tarefas globais do século XX só poderiam ser enfrentadas e resolvidas coletivamente – na comunidade das nações ou na comunidade mundial, com ajuda e apoio mútuos – o que, no entanto, pressupunha a superação de todos os preconceitos e restrições raciais, culturais, nacionais ou religiosos. Num futuro próximo, apenas "se cada indivíduo estiver em uma base de igualdade com todos os outros indivíduos", como de um 'eu' para outro 'eu' em liberdade - "Tu és próximo [amigo humano] com todos os seres humanos da Terra! ". (SELG, 2021, p.14/15).

Vale destacar, aqui, como o nascimento dessa vertente educacional se realizou por meio do trabalho de Steiner, assim como outras concretizações provindas da antroposofia e do incansável trabalho desse intelectual. Não se adentrará, substancialmente, nas incontáveis ações de Steiner até o fim de sua vida. Chega-se ao ponto do nascimento da Pedagogia Waldorf e por aqui conclui-se, também, a apresentação deste intelectual de origem austríaca que faleceu em Dornach, na Suíça, em 30 de março de 1925, aos 64 anos.

Rudolf Steiner foi um intelectual que dialogou com seu contexto histórico e social. Teve referências em outros autores, das quais teceu críticas e considerações que somaram à edificação de sua própria obra. Nos fundamentos e práticas da Pedagogia Waldorf é possível todas as bases teóricas que a sustentam, assim como os princípios da antroposofia.

1.2. Diálogos Intelectuais

O século XIX continuou gerando várias pesquisas e estudos sobre como se adquire conhecimento a partir de processos vivenciais humanos. Dentre as quais, aquelas ofertadas por Steiner, a partir de sua base teórica.

Steiner se autodeclarou grande admirador de Goethe, principalmente de suas obras no campo das ciências naturais, e apontou que sua poesia fundamentou a cultura da Europa central. Disse, também, que sua obra científica trouxe “pressentimentos” da verdade que o futuro científico comprovaria. A respeito do referido autor, Steiner destacou o seguinte:

Enquanto se difunde cada vez mais a convicção de que as *poesias* de Goethe são a base de toda a nossa cultura, mesmo os que mais avançaram no reconhecimento de seus esforços *científicos* não veem nestes nada além de *pressentimentos* de verdades que, no decurso posterior da ciência, encontraram plena confirmação. Sua visão genial teria conseguido pressentir leis naturais que, *independentemente* disso, foram redescobertas pela ciência rigorosa. Aquilo que se admite em ampla escala quanto à restante atividade de Goethe — ou seja, que toda pessoa instruída deve ocupar-se com ela — é recusado no caso de sua visão científica. Não se admitirá de modo algum ser possível lograr, mediante uma incursão nas obras científicas do Poeta, o que hoje nem mesmo a ciência poderia oferecer sem ele. (STEINER, 1986, p. 09)

O início da obra Steineriana sobre a teoria do conhecimento teve, como ponto de partida, as inspirações e reconhecimentos da obra de Goethe. Steiner se aprofundou na cosmovisão goethiana acerca do processo do conhecimento humano e, a partir disso, forjou suas contribuições e ampliações às obras do poeta e cientista alemão. Apontou que os caminhos propostos por Goethe para esse estudo levariam tal pesquisa ao encontro com a essência humana e essência do mundo, e que esses enigmas eram de seu total interesse, pois, “desses pensamentos deveria brotar o reconhecimento de que a maneira como Goethe se comporta no processo cognitivo também provém da essência do ser humano e do mundo”. (STEINER, 1986, p. 11).

A essência do conhecimento foi uma das buscas que Steiner travou no final do século XIX, ao que esses estudos lhe trouxeram profundo interesse pela qualidade do pensar humano. Ele disse que, até então, não havia teoria do conhecimento que explorasse a fundo a essência humana, assim como ele a compreendia, e que o ser

humano, no final do século XIX, era um mundo em si desconhecido e isso prejudicaria o verdadeiro processo cognitivo de conhecimento do mundo e da realidade. Steiner foi em busca de superações para os limites desse conhecimento ao considerar que “por toda parte existia a confissão de que o ser humano, com sua cognição, depara com certos limites além dos quais não é capaz de penetrar no campo da verdadeira realidade”. (STEINER, 1986, p. 12).

Da leitura dessa obra chega-se ao ponto central de toda a produção de Steiner, isto é, a reflexão e o debate sobre como conhecer o mundo sensorial através do pensamento humano. Tal realidade sensória se apresenta ao ser humano que, por meio de seus sentidos, se volta em busca de conhecê-la. Dessa maneira, para edificar uma teoria do conhecimento, Steiner apontou a necessidade de realmente se debruçar sobre a essência humana e sua prontidão natural para conhecer o mundo.

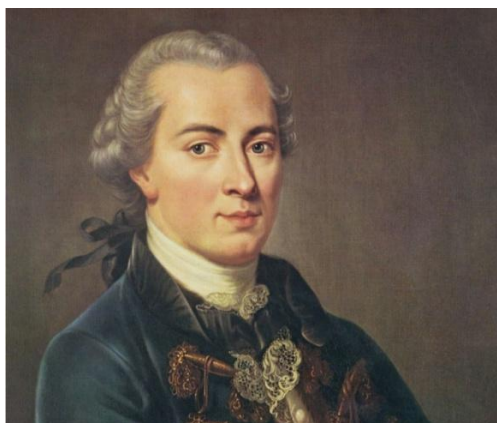
O filósofo alemão Immanuel Kant⁵⁴, em sua obra “Crítica da Razão Pura”, publicada em 1781, apontou essa relação entre os sentidos como “janelas” para o mundo sensório e fundamentais para a experiência do conhecimento da realidade do mundo e dos objetos, pois, para ele:

Todo o nosso conhecimento começa com a experiência, não há dúvida alguma, pois, do contrário, por meio do que a faculdade de conhecimento deveria ser despertada para o exercício senão através de objetos que tocam nossos sentidos e em parte produzem por si próprios representações, em parte põem em movimento a atividade do nosso entendimento para compará-las, conectá-las ou separá-las e, desse modo, assimilar a matéria bruta das impressões sensíveis a um conhecimento dos objetos. (KANT, 1999, p.53)

Kant desenvolveu na “Crítica da Razão Pura”, obra conhecida desde muito cedo por Steiner, reflexões sobre o conhecimento empírico, provindo de experiências sensoriais, o que ele chamou de conhecimento *a posteriori*. Mas, foi mais além, abordando também o conhecimento *a priori*, ou seja, o conhecimento puro, oriundo da necessidade e da universalidade.

⁵⁴ Filósofo alemão que viveu entre 1724 e 1804.

Figura 15 – Immanuel Kant



Fonte: <https://fasbam.edu.br/2022/08/22/kant-e-a-religiao-nos-limites-da-simples-razao/>

Rudolf Steiner também se dedicou a essa análise, concentrando, em si, elementos da História e da filosofia, voltando-se ao enigma humano tão antigo e intrigante, como base para a conquista e o exercício do conhecimento.

Com esse propósito, Rudolf Steiner prosseguiu o caminho de investigação histórica, em busca de desvendar a essência do ser humano, continuando os passos de outros pensadores acerca dessa questão. Nesse movimento, ele resgatou conhecimentos da Antiguidade, da Idade Média e Idade Moderna que se encontravam “apagados” pelo tempo, na tentativa de fomentar, através da antroposofia, a construção de um grande arcabouço do conhecimento da humanidade elaborado em todos os tempos e todas as regiões da Terra. Afinal, como destaca Rudolf Lanz:⁵⁵

Cada cultura toca sua parte, qual um instrumento distinto; às vezes reproduz a melodia principal, às vezes um acompanhamento ou apenas um tom isolado, parte de um acorde. Assim, como cada voz faz uma contribuição que, dentro do contexto global de um movimento sinfônico, é essencialmente sua, cada povo, cada civilização desenvolve sua índole, sua expressão e suas manifestações particulares, oferecendo-as à grande corrente evolutiva da humanidade, (LANZ, 1995, p. 41).

Sob essa perspectiva, verifica-se que Steiner remou contra a maré de ideologias reacionárias de sua época, pois, da Europa emanaram-se para o mundo

⁵⁵ Estudioso da antroposofia que viveu entre 1915 e 1988. Foi pioneiro da Pedagogia Waldorf no Brasil e cofundador da primeira escola Waldorf brasileira em São Paulo, em 1956.

projetos de exploração e poder, muitas vezes apoiados em teorias científicas que sustentavam princípios racistas, como foi o caso do darwinismo social. Especificamente, refere-se aqui a estudos e apresentações de ideias que são frutos de uma realidade histórica basicamente europeia e que culminam, no século XIX, com inúmeras teorias científicas.

Nesse contexto, inclusive, a principal obra de Charles Darwin⁵⁶, “A Origem das Espécies”, de 1859, procura ir ao encontro da necessidade de mais elucidações acerca da natureza humana, conforme a época pedia. Essa contribuição de Darwin viria a colaborar com a reestruturação de todo o cerne do pensamento científico do século XX, posto que, ainda no século XIX, tais princípios foram usados para embasar ideias que sugeriram que os fundamentos da teoria da evolução, especialmente a ideia de seleção natural, pode ser aplicada às sociedades humanas.

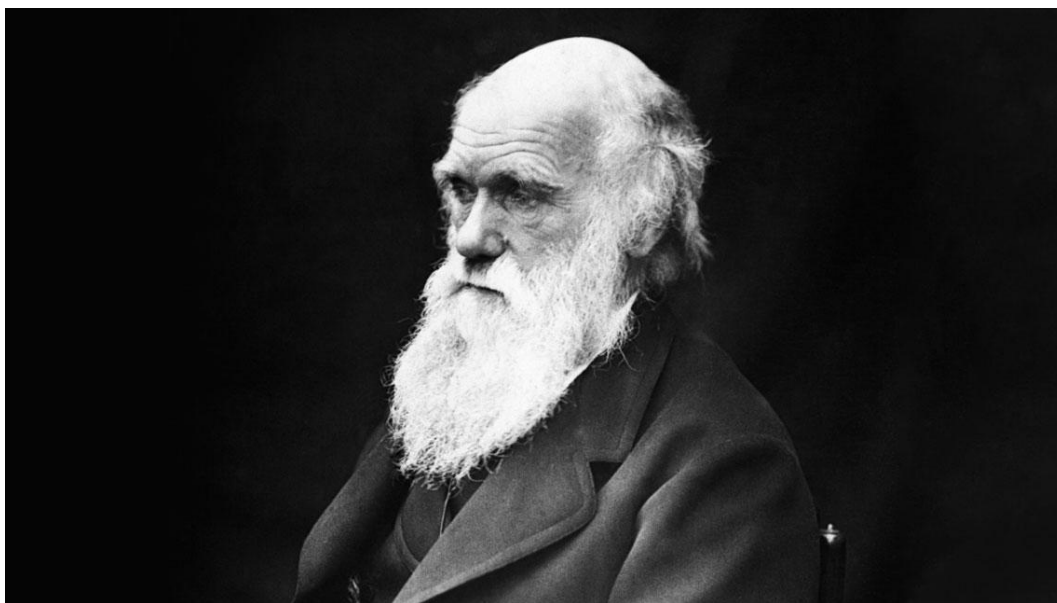
Segundo essa perspectiva, as desigualdades sociais, econômicas e políticas seriam resultados naturais da competição entre indivíduos ou grupos, onde os mais fortes, mais adaptados ou mais eficientes prosperariam, enquanto os mais fracos tenderiam a desaparecer ou a ocupar posições inferiores. Dessa forma, o sucesso e o fracasso social seriam vistos como consequências de características naturais, e não como produtos de condições históricas, econômicas ou sociais.

O darwinismo social foi frequentemente utilizado para justificar o liberalismo econômico extremo, o colonialismo, o imperialismo, o racismo e políticas de exclusão, ao apresentar a dominação de uns sobre outros como algo inevitável ou até desejável. Atualmente, essa visão é amplamente criticada por distorcer a teoria biológica de Darwin e por ignorar o papel da cooperação, da cultura e das estruturas sociais na organização das sociedades humanas.

Após as ideias de Darwin se espalharem pelo mundo científico, o processo de busca pela compreensão da essência humana passou por crises contundentes, uma vez que ocorreu uma significativa ruptura com a ideia de origem divina do ser humano, trazendo novos desafios para essa tarefa, principalmente, durante o século XX.

⁵⁶ Charles Darwin foi um naturalista, geólogo e biólogo britânico que viveu entre 1809 e 1882.

Figura 16 – Charles Darwin



Fonte: <https://revistapesquisa.fapesp.br/entendendo-darwin/>

Ainda hoje, para tratar-se sobre origem e essência humana, adentra-se em um campo de debate absolutamente amplo e controverso, posto que tange incisivamente sobre conceitos míticos e até religiosos que se confrontam com a ciência. Por mais que os séculos tenham corrido, tal embate permanece vivo. Contudo, evidencia-se que esse juízo acerca da essência humana está presente nesta pesquisa, focada na apresentação de argumentos de Rudolf Steiner, em confronto com outros autores sob a atmosfera científica do final do século XIX e início do século XX, acerca da teoria do conhecimento e da Pedagogia Waldorf no processo de ensino da disciplina História no Brasil contemporâneo.

Esse olhar para a natureza humana torna-se ponto de partida para a teoria do conhecimento steineriana e, mais tarde, será ela que fundamentará a proposta de uma vertente educacional, a Pedagogia Waldorf, que se baseia no conhecimento do ser humano para a realização do ensino.

A história do pensamento ocidental traz diversas contribuições sobre a essência do pensar humano. Desde os tempos mais remotos da filosofia grega clássica, passando pelo desenvolvimento da filosofia europeia após Idade Média, muitos autores se depararam com a questão do pensar humano e da construção do conhecimento a partir dessa qualidade. O próprio Kant abordou isso em sua obra

principal. A relação da razão e do pensar com a experiência do mundo proporciona um caminho para o conhecimento, pois, conforme compreendia: “Portanto, pela sensibilidade nos são dados objetos e apenas ela nos fornece *intuições*; pelo entendimento, em vez, os objetos são pensados e dele se originam *conceitos*”. (KANT, 1999, p. 71).

A partir desses apontamentos iniciais, pode-se considerar a importância do ato de observar como pressuposto para os primeiros passos do processo de conhecimento – colocamo-nos diante do mundo e nos defrontamos com ele por meio de nossos sentidos. Nesse caso, não apenas observar o mundo proporciona tal relação com objetos que queremos conhecer, mas deixa-nos tatear o mundo com os demais sentidos, além da visão. Quanto mais nos envolvermos com a realidade física a ser observada e sentida, mais nos relacionamos intensamente com o fenômeno ou objeto de interesse. A esse contato podemos denominar de experiência.

Conforme Bos, “Quando mediante a observação, acontece uma comunicação com o mundo, isso tem um significado religioso. *Religare* significa também unir” (BOS, 2018, p. 26). Com essa proposição o autor holandês Wolter Bos⁵⁷ expressa que, ao observar o mundo, nos conectamos à sua essência, ao seu espírito, no sentido de essência. Dessa maneira, segundo Bos, ao nos conectarmos com objetos e fenômenos da natureza, nossos sentidos se ligam àquilo que observamos. Por conseguinte, nós nos ligamos por inteiro e, em nossa integralidade humana vamos em busca de conhecer determinado objeto e a sua essência: “o espírito da coisa!”.

Vale a consideração de que, em muitas obras de autores que pensaram teorias de conhecimentos, pode-se encontrar o termo “espírito”. Evidencia-se, aqui, que a expressão “espírito” muitas vezes foi usada no sentido de essência, ou seja, ao se tocar a essência de algo, toca-lhe o espírito, aquilo que se tem de mais primordial, o cerne. Outra qualidade que se dá ao termo *geist*, em alemão, é a relação do espírito com o que vive no ser humano e o faz pensar. Pode-se até considerar que *geist* pode ser traduzido por mente, ou seja, aquilo que no ser humano ancora a qualidade de se pensar e conhecer o mundo. Um exemplo categórico dessa concepção, na perspectiva da língua alemã, que poderá elucidar ainda mais essa questão no sentido

⁵⁷ Biólogo e antropósofo holandês, em atividade.

de desmistificar o uso da palavra “espírito” em um texto filosófico ou histórico, é a denominação para o campo da ciência que investiga qualidades humanas.

Nomeia-se de ciências humanas o grupo de ciências que têm o ser humano como objeto principal. Porém, na língua alemã, as ciências humanas são denominadas *Geisteswissenschaften*, ou ciência do espírito. A respeito desta, Educalingo aponta:

Em relação às habilidades cognitivas do ser humano categoricamente chamadas de "espírito", a "mente" significa percepção e aprendizagem, bem como a lembrança e a imaginação, Tal como pensar, escolher, decidir, pretender e planejar, buscar estratégias, antecipar ou antecipar, avaliar, ponderar, avaliar, monitorar, monitorar e monitorar por um lado, e por outro, por outro, de supremacia e suprema consciência mental. (EDUCALINGO, 2024)⁵⁸.

Dessa forma, pode-se considerar que o ato de conhecer o mundo através das qualidades do pensar humano ancorado, na cabeça, provém do âmbito mais genuíno de nossa natureza. Isso é essencialmente humano, pois o ato de pensar está intrinsecamente ligado ao espírito. Assim, a relação entre o ser humano e mundo por meio dos sentidos constitui a experiência do conhecer por meio do pensar. Com isso, percebe-se que desfrutamos de um mundo exterior, onde estão os objetos e fenômenos da natureza e um mundo interior, local onde construímos juízos e pensamentos acerca daquilo com o que nos relacionamos exteriormente. A partir dessa relação, Steiner problematiza:

O que é experiência? Toda pessoa está consciente de que sua atividade pensante é incitada no conflito com a realidade. Os objetos no espaço e no tempo se aproximam de nós; nós percebemos um mundo exterior multifário, extremamente diversificado, e vivenciamos um mundo interior ora mais, ora menos ricamente desenvolvido. (STEINER, 1986, p. 22).

Tais conceitos serão abordados mais profundamente na perspectiva educacional quando forem analisadas as contribuições de Steiner para as bases metodológicas da Pedagogia Waldorf. Esse processo para o conhecimento pode ser

⁵⁸ <https://educalingo.com/pt/dic-de/geist>

praticado de forma consciente e planejada pelo professor, estando em total diálogo com essa cosmovisão acerca do ser humano, a qual foi debatida acima, no presente capítulo.

Essa relação de perceber, observar, sentir o mundo, segundo Steiner, é algo absolutamente objetivo. O mundo vem até nós como ele é. Assim, temos uma concepção sensorial da realidade. Steiner denomina esse momento do processo de conhecimento como “experiência pura”. É quando nos colocamos conscientemente diante do objeto ou do fenômeno e observamos objetivamente todas as suas características, concentrando-nos especificamente no que está diante nós.

Nesse estado de relação com o fenômeno, sentimos necessidade de pensá-lo, de fazer relações, tirar conclusões, fazer comparações, entre tantas outras possibilidades de pensar sobre tal objeto. Entretanto, nesse momento, segundo Steiner, não estaríamos mais realizando a experiência pura, já estaríamos pensando a experiência.

Para Steiner, a “experiência pura é a forma em que nos aparece a realidade quando com ela nos defrontamos com completa renúncia de nós mesmos”. (STEINER, 1986, p. 22). Ou seja, realizamos a experiência pura naquela fração de tempo em que estamos despidos de pensamentos e julgamentos acerca do objeto, quando estamos apenas colocando nossos sentidos à disposição de decifrá-lo em sua essência aparente, da forma mais objetiva e sem pré-juízos. Nesse sentido, deflagra-se a construção do conhecimento do ser humano, feita por ele próprio em confronto com o mundo, pensando o mundo, pois, “os pensamentos do ser humano somente se manifestam através dele. É ele que os inscreve no mundo. Em decorrência disso, surge o mundo compreendido a partir do sonho sensorial, isto é, a assim chamada realidade. (MACKENSEN, 2020, p. 15).

Nessa proposição do professor Manfred von Mackensen⁵⁹, há grande importância para a compreensão da teoria do conhecimento steineriana, pois sugere que a construção da realidade perpassa o pensamento humano em relação com o mundo. Coloca em interface toda a natureza e o ser humano como partes ativas para a construção do conhecimento acerca do espírito das coisas, a essência dos seres e

⁵⁹ Professor e formador Waldorf alemão que viveu entre 1936 e 2012 e contribuiu intensamente para a capacitação de formadores brasileiros, fomentando a criação do Grupo de Ciências Waldorf do Brasil, que há 16 anos promove formação continuada para docentes Waldorf de todas as regiões do país.

objetos. Nesse sentido, o processo de conhecer aparece com algo que exige muita atividade interior do ser humano. Não é algo que lhe é dado exteriormente, mas sim, fruto de um processo de conquista por meio de suas próprias forças.

Em seguida, será visto como as contribuições de Goethe foram fundamentais para o balizamento do pensamento de Steiner, em busca de uma teoria do conhecimento própria.

1.3. O Goetheanismo como Prática de Conhecimento

Em grande parte da obra de Steiner são encontradas referências a Goethe. Não há dúvidas do quanto esse importante autor alemão, dos séculos XVIII e XIX, influenciou todo o arcabouço do pensamento steineriano, sobretudo acerca de suas contribuições no campo das ciências naturais e da fenomenologia. Foi justamente no campo de investigação goethiana, a fenomenologia, que Steiner debruçou-se longamente em seus estudos e pode ampliar a sua prática fenomenológica, tendo por pressuposto a antroposofia para dialogar com todo o conhecimento humano produzido, até então, e procurar caminhos científicos para a sua ampliação.

A palavra antroposofia decorre da junção das palavras *anthropos* e *sophia*. *Anthropos* é o termo grego para ser humano e *sophia*, também de origem grega, é para sabedoria ou conhecimento. Assim, a antroposofia é a alusão para todo o conhecimento e sabedoria humana produzida em todos os tempos. Entretanto, há o apontamento de que Steiner quis, na verdade, aludir à tarefa humana de conhecer a si mesmo, uma vez que a antroposofia seria, por ele, considerada como o caminho de autoconhecimento, antes de tudo. A partir desse reconhecimento humano, ações práticas no mundo poderiam ser alicerçadas. A antroposofia propõe um mergulho consciente na essência humana, através da ampliação de tal compreensão, indo além do âmbito puramente físico sensório. Com isso, Steiner toca o pensamento platônico ou socrático quando busca compreender aquilo que está além da aparência.

Tendo-se esta perspectiva por linha do horizonte de Steiner, verifica-se o quanto o pensamento fenomenológico de Goethe influenciou Steiner em querer ir além do ponto aonde aquele pensador chegou com suas contribuições sobre a conquista do conhecimento por meio do exercício fenomenológico.

Conforme nos lembra Meyer, uma vez Goethe disse: “Não há nada por trás dos fenômenos, eles próprios são a doutrina”. (Apud. MEYER, 1969, p. 54). Para se chegar ao conceito por meio do desvendamento dos fenômenos, Goethe propôs o caminho da observação, da contemplação disciplinada e aplicada e que, depois de muito se dedicar a isso, os fenômenos se revelariam por si, ao que haveria chances de tocar os conceitos da natureza que estão intrínsecos aos fenômenos.⁶⁰

Conforme dito acima, Steiner concordou com os apontamentos de Goethe. Porém, considerou que por trás dos fenômenos da natureza existia o vínculo de algo essencial. Essa formulação, como já foi dito, se aproxima das ideias socráticas difundidas por Platão sobre a existência de um mundo da essência e um mundo da aparência. Trata-se de argumentos abordados no conhecido Mito da Caverna, de Platão⁶¹. Para Steiner, os fenômenos existentes no mundo físico sensório seriam manifestações, revelações de algo que poderia provir de um impulso primordial não sensível. Ou seja, para Steiner, talvez o ser humano não fosse capaz de, através da observação de um fenômeno, poder decifrá-lo por inteiro. A ciência poderia chegar a explicações e conceitos físicos, mas para se aproximar do conhecimento da essência, do supracensível, haveria demais caminhos investigativos além daquilo que Goethe propôs, aí adentrando-se mais objetivamente nas contribuições Steinerianas no campo das teorias do conhecimento.

Quando ele se refere que existe algo essencial que vai além daquilo que se manifesta como matéria aos nossos sentidos, podemos ter a observação de uma planta como exemplo ilustrativo. Ao observarmos uma planta, podemos ver suas formas, suas cores, sentir seu cheiro, tatear com as mãos suas texturas. A planta se revela para nós; porém, não integralmente. Ela possui processos de vida que não estão manifestos à nossa visão e aos outros sentidos. Os mistérios da vida guardada dentro das sementes e os fluxos de seivas no interior do vegetal não são observáveis aos olhos nus do pesquisador. Por estarem ocultos, estão além das nossas capacidades sensoriais no campo supracensível.

Pois bem, foi nessas direções que Steiner seguiu, dialogando com pensamentos antigos que procuraram se dedicar a esses mistérios do conhecimento

⁶⁰ GOETHE, Johann Wolfgang. Goethe: Ensaios científicos - uma metodologia para o estudo da natureza. – Trad. Jacira Cardoso: São Paulo, Ad Verbum Editorial / Barany, 2012.

⁶¹ Platão foi um filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga.

humano, como Platão, por exemplo. A antroposofia procurou resgatar muitos conhecimentos antigos e medievais para usá-los nas demandas científicas do início do século XX. Desta forma, Steiner compilou diversas contribuições de diversos pensadores, de todas as épocas, em busca de se construir caminhos coesos e ampliados acerca da ciência materialista desenvolvida no século XIX. Por isso, Goethe chamou-lhe a atenção, porque esse autor seria uma “ilha” de refúgio no oceano do materialismo europeu oitocentista.

Pode-se ver as sensíveis diferenças entre os pensamentos de Darwin e Goethe sobre a questão da evolução humana e, com isso, constatar mais objetivamente que cada um desses pensadores se dirigia para uma direção dentro do campo analítico-científico da época. A esse respeito, Meyer salienta que, para Darwin, “o desenvolver da forma humana foi, em última análise, apenas um resultado ocasional na luta pela existência, que impulsionara a evolução das espécies segundo as leis da seleção natural e a melhor capacidade de adaptação às condições dadas”, enquanto que, para Goethe, “a natureza, para alcançar o Homem, passa por longo prelúdio de seres aos quais ainda falta muito para o Homem. Mas, em cada um deles se pode discernir uma tendência para algo superior que lhe sobrepaira”. (Apud. MEYER, 1969, p. 57).

Como se pode notar, Goethe não atribuiu a condição humana a um simples processo evolutivo oriundo da seleção natural, mas como o destino de toda uma evolução natural que abrangeu todos os reinos da natureza. Goethe desenvolveu sua reconhecida teoria das metamorfoses e se aprofundou exatamente nesses fluxos de transformações dos seres e suas etapas evolutivas.

Rudolf Steiner reconheceu no pensamento de Goethe o ponto de partida mais apropriado para seguir com suas ampliações antroposóficas. Contudo, é necessário destacar enfaticamente que seu trabalho esteve sempre pautado pela ciência da época e comprometido com todas as exigências protocolares científicas, pois ele fazia parte desse mundo científico universitário. Acerca de Goethe, ele destacou o seguinte:

O fato de tomarmos de Goethe o nosso ponto de partida não nos deve impedir de fazê-lo com fundamentação do ponto de vista que representamos, de forma tão séria quanto o fazem os representantes de uma ciência pretensamente livre de premissas. Representamos a

cosmovisão goethiana, mas fundamentamo-la de acordo com as exigências da ciência. (STEINER, 1986, p. 19).

1.4. Teoria do Conhecimento: Tese e Argumentos a Serviço da Educação

No final do século XIX, Rudolf Steiner dedicou-se a levar adiante e ampliar o pensamento de Goethe. Depois de reconhecer que Goethe tinha tocado mais próximo a compreensão da relação entre o ser humano e o conhecimento da natureza através de um processo fenomenológico, chegava o momento de Steiner desenvolver e publicar sua própria teoria do conhecimento. Isso aconteceu em abril de 1886, com a publicação de seu livro “Linhas Básicas para uma Teoria do Conhecimento na Cosmovisão de Goethe”.

Nessa obra, Steiner desenvolveu uma investigação que se desdobrou principalmente em olhares para a ideia da relação entre o pensar humano e o conhecimento. Ou seja, os pensamentos sobre a realidade do mundo gerando conceitos. Nesse sentido, Steiner se voltou à essência do pensar, ou seja, de que forma poderíamos compreender essa qualidade humana mais intimamente. Para, de fato, chegarmos a alguma compreensão das relações do pensamento humano com os objetos a serem investigados, culminando na criação de conceitos, teríamos que, primeiramente, saber mais sobre o próprio pensar. Steiner, mais uma vez, apontou que, se quiséssemos caminhar em direção da compreensão do pensamento humano, ter-se-ia que seguir mais as ideias de Goethe do que as de Kant, nestes termos:

Atuamos no sentido de Goethe somente quando nos aprofundamos na própria natureza do pensar, para depois ver que a relação resulta quando este pensar, conhecido segundo sua essência, é posto a relacionar-se com a experiência. (STEINER, 1986, p. 39).

Para Steiner, o pensar é uma atividade essencialmente humana, intrínseca à sua natureza e se constitui de uma atividade própria. Ou seja, o pensamento acontece por si, a criança pequena pensa naturalmente e através dessa força humana vai conceituando o mundo, dando nomes às coisas e criando um arcabouço de conceitos que habitarão sua memória por toda a vida, a partir do que os conceitos alimentarão seu pensar em um fluxo interativo, pois os conceitos já conquistados contribuirão para a descoberta de outros.

É inegável a relação do pensar humano com o conhecimento do mundo. Entretanto, a natureza do pensar e sua essência ainda não foram completamente desvendadas pela neurociência, pois as análises físicas do cérebro e do sistema nervoso são insuficientes para explicar como o pensamento acende dentro de nós, de forma natural e espontânea. Talvez, voltando-se, mais uma vez, à filosofia socrática e platônica, seria possível adentrar na concepção de “mundo da aparência” e “mundo da essência”, ou “mundo das ideias”.

Sócrates e Platão separavam o mundo da natureza física terrena do mundo do pensamento ou das ideias. Para eles, as ideias e o pensar humano habitavam um outro lugar, que não o mundo físico sensório. Ou seja, sendo o ser humano um ser terreno, ele apenas daria morada provisória para o pensar, já que este seria oriundo do mundo da essência, do mundo do espírito [como essência]. Ao se ler sobre a condenação e morte de Sócrates, fica evidente que o filósofo aceitou a pena e se dirigiu ao ato de beber a cicuta pois acreditava que o que morreria seria a sua porção física terrena, uma vez que suas ideias e seus pensamentos, como pertencentes a outra natureza, outro mundo, estariam salvos da morte terrena e seriam ainda duradouros e vivazes por si.

Na citação abaixo, extraída da obra *Fédon*, de Platão, pode-se ver a relação do pensamento e do conhecimento como algo dado ao ser humano antes do nascimento terreno, na forma de uma atribuição espiritual.

Logo, antes de começarmos a ver, a ouvir, ou a empregar os demais sentidos, já devemos ter adquirido em alguma parte o conhecimento do que seja a igualdade em si, para ficarmos em condições de relacionar com ela as igualdades que os sentidos nos dão a conhecer e afirmar que estas se esforçam por alcançá-la, porém lhe são inferiores.

Logo, se o adquirimos antes do nascimento e nascemos com ele, é porque conhecemos antes do nascimento e ao nascer tanto o igual, o maior e o menor, como as demais noções da mesma natureza. Pois tanto é válido nosso argumento para a igualdade como para o belo em si mesmo e o bem em si mesmo, a justiça, a piedade e tudo o mais, como disse, a que pusemos a marca de o próprio que é, assim nas perguntas que formulamos como nas respostas apresentadas. A esse modo, adquirimos necessariamente antes de nascer o conhecimento de tudo isso. (PLATÃO, 2011, p.21).

Rudolf Steiner também considerou que o pensar humano não seria apenas fruto de fontes físicas humanas, mas que estaria, de certa forma, parcialmente independente da corporeidade humana, mantendo-se, assim, como algo que ainda não teria completa explicação, nem da natureza, nem da funcionalidade, já que, portanto:

Nosso mundo de pensamentos é uma entidade totalmente edificada sobre si mesma, uma totalidade encerrada em si mesma, e em si perfeita e completa. Vemos nesta altura qual dos dois lados do mundo de pensamentos é o essencial: o lado objetivo de seu conteúdo, e não o lado subjetivo de sua aparição. (STEINER, 1986, p. 36).

Então, quando o ser humano, dotado de seu pensar, defronta-se com o mundo, ao dedicar-se à investigação de um objeto ou fenômeno por meio de seus sentidos, cria interiormente representações mentais ou imagens mentais. Percebe-se que aquilo que está fora, objetivamente no mundo, na realidade exterior, ganha numa dimensão interior, nas representações mentais, e então, passa a existir subjetivamente na realidade interior do ser humano.

Esse processo de conhecimento conecta realidade externa física e objetiva com representações mentais subjetivas. O mundo adentra o ser humano que conserva, em si, imagens interiores daquilo que está no mundo. A partir disso, o ser humano pode emitir juízos acerca do que foi observado, em busca do conceito. No livro “A Educação Prática do Pensamento”, provindo de palestra proferida por Steiner em 1909, é possível conferir essa abordagem sobre as representações mentais como parte do processo de conhecimento, pois, “formando-se deste modo claras imagens mentais de aspectos sucessivos, perceber-se-á nitidamente que o pensamento se enriquece e interiormente se torna intenso”. (STEINER, 1988, p. 20).

Aí chega-se ao caminho proposto por Steiner para a conquista do conhecimento. Por meio de sua natureza integral, o ser humano se volta ao mundo abarcando-o através de seus sentidos, trazendo informações do mundo para dentro de si e criando representações mentais, de modo a serem pensadas e julgadas a partir de sua individualidade para, posteriormente, ir em busca dos conceitos que vivem nos objetos em questão. Os passos seriam: observar e perceber; pensar e emitir juízo; relacionar e conceituar.

Em princípio, esses passos serão tratados aqui de forma simplista. Em seguida, ocorrerá um aprofundamento no âmbito desses passos metodológicos. Esse processo servirá como indicação metodológica para a prática das ciências na Pedagogia Waldorf e fundamentará as bases dessa vertente educacional substancialmente, como se pode ver na citação abaixo, retirada da dissertação de mestrado⁶² do autor deste presente trabalho:

Desta maneira, a Pedagogia Waldorf propõe uma metodologia que incita o aluno a desvendar os enigmas da natureza e humanos, a partir de relações experienciais, ou seja, para se conceituar ou intelectualizar algo, primeiro aquilo foi experienciado. Tal proposta pedagógica gera autonomia com dinâmicas em que os alunos estão ativos explorando suas próprias capacidades do pensar. Por isso, costuma-se dizer que esse é um caminho educacional em que há a apropriação do conhecimento e não simplesmente o decorar, afinal, o aluno conquista o conhecimento através de ações próprias, já que o professor é aquele que constrói caminhos e traz pistas sobre os fenômenos trabalhados, mas não apresenta as soluções ou respostas. (MUNHOZ JR, 2021, p.27).

Pode-se constatar que a Pedagogia Waldorf tem, como uma de suas metas, produzir conhecimento por meio de processos vivos de experiências. Ou seja, todo o conhecimento deveria ter relação direta com a vida e os alunos seriam conduzidos a processos de reconhecimento dos fenômenos para experienciá-los através de sua integralidade humana, vivenciando-os objetivamente com seus sentidos, emitindo juízos de valores subjetivos, edificando representações mentais e, principalmente, pensando acerca desses objetos, para chegarem autonomamente até aos conceitos.

Dessa maneira, o conhecimento seria propriedade dos alunos, algo conquistado por eles por meio de movimentos particulares e individuais, e não fruto de decorebas simplórias e adestramentos intelectuais, frutos de relações abstratas com tais conceitos. “Nunca é demais ponderar que a arte pedagógica deve partir da vida, e não de um pensamento científico abstrato”. (STEINER, 1997, p.16).

Prossegue-se, agora, com a definição do pensamento steineriano sobre como se adquire conhecimento do mundo através das qualidades humanas e seus processos. Steiner diz que, num primeiro momento do processo de conhecimento, o

⁶² <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25967>

pensar se depara com o mundo, por meio da percepção. A percepção nos penetraria desde fora, enquanto o pensar faria um movimento oposto: se elaboraria no nosso interior em direção ao que está fora. Estaríamos diante de conexões do que está fora e dentro do ser humano. A percepção toca o fenômeno e isso deflagra o processo de conhecimento. Conforme Steiner, tem-se na percepção o direcionamento do ser humano ao objeto que se quer conhecer, pois:

Faz-se valer em nós o impulso de pesquisar seu genuíno quê, sua *essência*, que ela mesma não exprime. Este impulso nada mais é do que o trabalhoso emergir de um conceito buscado nas trevas da nossa consciência. Então nós retemos esse conceito, enquanto a percepção sensorial segue paralelamente a esse processo pensante. Repentinamente, a muda percepção fala uma linguagem que nos é compreensível; reconhecemos que o conceito apreendido por nós é aquela procurada essência da percepção. (STEINER, 1986, p. 44).

Depois do contato da percepção, inunda-nos conclusões e conceituações que temos guardadas na memória. A partir daí, começamos a emitir juízos, julgamentos e estabelecer relações para seguirmos em busca de conhecer, de fato, o fenômeno em questão. Vale dizer que, nessa etapa do processo, ainda não podemos dizer que já compreendemos ou conceituamos o problema em evidência, o que virá posteriormente.

Em termos metodológicos, trata-se de um percurso lógico do conhecimento: perceber, julgar, conceituar. No livro “A Arte da Educação I: o estudo geral do ser humano como base para a pedagogia”⁶³, fruto de palestras que Steiner proferiu no curso de formação dos primeiros professores Waldorf, entre 21 de agosto e 05 de setembro de 1919, em Stuttgart, apresentou uma parábola para explicar esse percurso lógico pensamental:

Imaginem, Senhores, que vão a um zoológico e aí veem um leão. O que fazem imediatamente, ao percebê-lo? Levam à consciência o que veem do leão, e só assim se entendem com suas percepções frente a ele. Na vida aprenderam que, tão Logo hajam adentrado um zoológico, tais seres que se manifestam como o leão visto agora são “animais”. O que aprenderam da vida os Senhores já trazem consigo para o zoológico. Então olham o leão e constataam que ele faz tudo que os

⁶³ Parte da trilogia literária que fundamenta os princípios básicos da Pedagogia Waldorf.

Senhores aprenderam ser próprio dos animais. Ligam este dado com o que trouxeram do conhecimento da vida, formando então o juízo: o leão é um animal. É somente após havê-lo feito que entendem o conceito isolado “leão”. A primeira coisa que levam a efeito é uma conclusão; a segunda é um juízo; e a última coisa a que chegam na vida é um conceito. Naturalmente não sabem que efetuam continuamente esta atividade; mas caso não a efetuassem, não levariam uma vida consciente, que os capacita a entenderem-se com outros seres humanos por meio da linguagem. Geralmente se acredita que a pessoa chega primeiro aos conceitos. Isto não é verdade. A primeira coisa na vida são as conclusões. E podemos dizer que se não isolássemos nossa percepção do leão no zoológico de toda a restante experiência da vida e, ao contrário, se a incluíssemos na mesma, a primeira coisa que faríamos no local seria tirar uma conclusão. Devemos ter claro em mente que o fato de entrarmos no zoológico e vermos o leão é apenas uma ação isolada, pertencente a toda a vida. Não começamos a viver ao entrar no zoológico e dirigir o olhar ao leão. Isto se encadeia à vida antecedente, que por sua vez aí interfere; e novamente aquilo que levamos do zoológico é transmitido ao resto da vida. No entanto, se observamos todo o processo, o que é o leão, em primeiro lugar? É uma conclusão. Podemos dizer seguramente: o leão é uma conclusão. Um pouco após: o leão é um juízo. E de novo um pouquinho mais tarde: o leão é um conceito. (STEINER, 2003, p.108).

Com essa explicação ilustrativa, Steiner discorreu, sucintamente, sobre a lógica para a edificação do conhecimento humano – primeiro perceber, observar, deixar com que nossos sentidos se apropriem do objeto ou fenômeno a ser investigado, estabelecendo uma relação objetiva com o que está no mundo. Enquanto percebemos-lo, somos inundados por impressões, conclusões e memórias acerca de tudo o que já conhecemos sobre o objeto ou fenômeno. Em seguida, inicia-se a etapa de emissões de juízos de valor, de julgamentos a partir da subjetividade do indivíduo que investiga o fenômeno. Depois de percorridas essas etapas de percepções e juízos, o ser humano já estaria munido, segundo Steiner, para se aproximar de uma possível conceituação. Ou seja, o conceito chegaria depois da experiência de perceber e julgar os fenômenos.

Com isso, Rudolf Steiner desconstruiu as propostas de educação que estavam em uso na sua época, pois, as abordagens de ensino partiam da explicação do conceito, de forma abstrata como início do processo educativo (ainda se faz muito isso hoje!). Não se percorria a experiência de se perceber e se dedicar ao fenômeno e nem as emissões de juízos sobre o que se foi experienciado. Dessa forma, para Steiner, o ser humano foi desviado do processo natural de se conhecer o mundo através de

propostas pedagógicas que se edificavam sem o devido conhecimento do ser humano e de suas qualidades essenciais. Pois, tal como compreendia:

Naturalmente não poderemos educar ou lecionar se, ao fazê-lo, de certo modo não formos capazes de captar em espírito o ser humano global — pois na época do desenvolvimento da criança esse ser humano global é ainda muito mais importante do que mais tarde. (STEINER, 1997, p. 25).

Steiner atribuiu à corrente educacional inglesa contribuições negativas ao campo da pedagogia de toda a Europa, no início do século XX. Isso será abordado mais profundamente a seguir.⁶⁴

O próximo capítulo estará concentrado para o contexto histórico do nascimento da pedagogia de Rudolf Steiner, no início do século XX. Será investigada essa proposta educacional, a qual fundamentou as bases metodológicas do que foi apresentado neste primeiro capítulo.

O foco serão as suas abordagens diversas em busca da reaproximação do ser humano consigo mesmo, por meio da prática pedagógica, em um caminho educacional que se dispõe a se basear no mais genuíno conhecimento antropológico para que a educação se torne uma ferramenta da emancipação e da autonomia humana, e que, por fim, sugere: se aprendermos a aprender, supostamente, teríamos forças para superarmos as barreiras e os limites do conhecimento humano e, se o indivíduo conquistasse essa propriedade em si, estaria trilhando caminhos para sua própria liberdade.

Só quando me torno consciente de meus pensamentos, quando percebo que esses pensamentos têm um sentido independente do mundo exterior, é que posso dizer que sou livre. Onde o homem age sem conhecimento de seus motivos e sem observação de seus impulsos interiores, ali age sob coerção, e por isso não é livre. A verdadeira liberdade é a liberdade interior de um ser que age segundo impulsos que ele mesmo reconhece como seus, e que ela mesma tem originado em seu pensar atento.

A fonte da liberdade brota do pensamento. O ser humano simplesmente tem uma consciência espontânea de que no pensamento ele é um ser livre. A realidade da liberdade passa então a existir quando o ser humano consciente e livre estrutura seu querer em ser. (STEINER, 2000, p. 92-93).

⁶⁴ Algumas dessas críticas poderão ser encontradas nesta tese, no próximo capítulo.

Assim, identifica-se pontos em comum com o pedagogo brasileiro Paulo Freire, o qual compreendia que, “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”. (FREIRE, 1979, p. 25).

Enquanto a concepção ‘bancária’ da educação mantém e estimula a contradição, a concepção problematizadora, pelo contrário, busca superá-la. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Enquanto a primeira implica numa relação vertical, em que o educador é o que sabe e os educandos os que nada sabem, a segunda estabelece uma relação horizontal, em que educador e educandos se fazem sujeitos do processo em que crescem juntos. (FREIRE, 1987b, p. 65).

Capítulo 2. A PEDAGOGIA WALDORF: uma Proposta de Emancipação Humana

2.1. Contexto histórico

É muito importante situar o nascimento da Pedagogia Waldorf no seu tempo histórico e contexto geopolítico, econômico e social. Este era o da Primeira Guerra Mundial, que envolveu as nações europeias e grande parte do mundo. Não se deterá, aqui, enfaticamente, na análise deste evento quanto às suas causas e consequências. Porém, para entender em que berço nasceu essa corrente educacional, será necessário voltar o olhar para a Alemanha no pós-guerra e para as interpretações de Rudolf Steiner sobre esse conflito generalizado que transformou os rumos da humanidade como um todo, e inaugurou o século XX e todas as tramas políticas que viriam a vigorar por décadas e, quiçá, vigoram até hoje e influenciam a contemporaneidade.

Steiner esteve absolutamente envolvido e consciente de todas as tramas histórico-sociais tecidas em sua época. Do conjunto das tensões entre direita e esquerda, entre proletariado e burguesia, entre teorias socialistas e imperialismos capitalistas Steiner se apropriou, a fim de tecer entendimentos acerca de sua dinâmica política, econômica e social, posicionando-se de maneira crítica a ambas as correntes – ao socialismo e ao capitalismo. Porém, inúmeras vezes encontra-se observações em que Steiner defendeu as causas da classe trabalhadora. Em *Sintomas de la Historia Moderna* verifica-se o que está referido acima, fruto de tradução livre do espanhol:

Mas havia, e ainda há, uma grande diferença entre, por exemplo, o proletariado moderno e a burguesia moderna — podemos esquecer a classe que já está em declínio. A burguesia moderna não se interessa por questões ideológicas profundas, enquanto o proletário se interessa apaixonadamente por elas. Embora seja verdade que a burguesia moderna realiza reuniões frequentes para troca de opiniões, elas são, na maior parte, meras conversas; o proletário, por outro lado, discute sua vida cotidiana, suas condições de trabalho e o volume diário da produção em massa. Quando se passa de uma reunião da classe média para uma reunião proletária, tem-se a seguinte impressão: a primeira passa muito tempo falando sobre como seria ótimo se as pessoas pudessem viver em paz, se ao menos todos eles eram, por exemplo, pacifistas ou outros sentimentos esplêndidos desse tipo. Tudo isso é mera dialética verbal temperada com uma pitada de sentimentalismo. O burguês não está imbuído do desejo de abrir uma janela para o universo ou de realizar seus objetivos a partir dos mistérios do Cosmos. Quando você participa de uma reunião

proletária, percebe imediatamente que os trabalhadores falam de realidades, mesmo que sejam apenas realidades do nível físico. Eles conhecem a história da classe trabalhadora de dentro para fora, desde a invenção do tear mecânico até os dias atuais. Cada pessoa foi martelada na história desses primórdios e seu desenvolvimento subsequente, e o proletariado se tornou o que é hoje. Como essa situação surgiu é conhecido por todo trabalhador que está ativamente envolvido nesse processo e que não é completamente estúpido — e há poucos nesse segmento da população que não tenham uma boa cabeça sobre os ombros. (STEINER, 2008, p. 119/120).⁶⁵

Toda a disputa generalizada pelos europeus, no século XIX, fez com que países desse continente chegassem, no início do século XX, com relevantes avanços tecnológicos inaugurados na Primeira Guerra Mundial, deixando um rastro de horrores nos campos de batalhas. Todos os avanços científicos e tecnológicos foram colocados à serviço da guerra. As aspirações nacionalistas flamejavam e incitavam povos contra outros povos, abrindo espaços para líderes nacionalistas que compunham o xadrez da geopolítica europeia conforme os interesses das classes dominantes – nobrezas antigas e burguesias industriais ascendentes. A respeito das tecnologias usadas nesse evento, Cotrim sublinhou o seguinte:

A guerra entre esses blocos [Tríplice Aliança e Tríplice Entente] durou cerca de quatro anos, de 1914 a 1918, deixando grande número de mortos devido às novas armas utilizadas: metralhadoras, lança-chamas, projéteis explosivos. Além disso, pela primeira vez, o avião e o submarino foram empregados como recursos militares. (COTRIM, 2002, p. 353).

⁶⁵ *Pero existía, y sigue existiendo, una gran diferencia entre, por ejemplo, el proletariado moderno y la burguesía moderna; podemos olvidarnos de la clase que ya está en declive. La burguesía moderna no se interesa por cuestiones ideológicas profundas, mientras que el proletariado sí las tiene apasionadamente. Si bien es cierto que la burguesía moderna celebra reuniones frecuentes para intercambiar opiniones, estas son, en su mayoría, meras conversaciones; el proletariado, en cambio, discute su vida cotidiana, sus condiciones laborales y el volumen diario de la producción en masa. Al pasar de una reunión de clase media a una reunión proletaria, se tiene la siguiente impresión: el primero dedica mucho tiempo a hablar de lo maravilloso que sería si la gente pudiera vivir en paz, si todos fueran, por ejemplo, pacifistas o tuvieran otros espléndidos sentimientos similares. Todo esto es mera dialéctica verbal con una pizca de sentimentalismo. El burgués no está imbuido del deseo de abrir una ventana al universo ni de alcanzar sus objetivos a partir de los misterios del cosmos. Cuando asistes a una reunión proletaria, te das cuenta de inmediato de que los trabajadores hablan de realidades, aunque solo sean realidades físicas. Conocen la historia de la clase obrera al dedillo, desde la invención del telar mecánico hasta la actualidad. Cada persona ha sido instruida en la historia de esos inicios y su posterior desarrollo, y el proletariado se ha convertido en lo que es hoy. Cómo surgió esta situación lo sabe todo trabajador que participa activamente en este proceso y que no es completamente estúpido, y pocos en este segmento de la población no son sensatos.* STEINER, Rudolf. *Síntomas de la Historia Moderna*. 1ª ed. — Villa Adelina: Buenos Aires, Antroposófica (Argentina), 2008b.

Figura 17 – Tanque inglês, Mark I



Fonte: <https://www.forte.jor.br/>, 2018.

O Tanque Mark I transformou os campos de batalha de trincheiras, pois podia avançar sobre os soldados entrincheirados. A tríplice Entente levou vantagem quando se trata dessas inovações tecnológicas para uso militar. Abaixo, podemos constatar que, na Primeira Guerra Mundial, armas químicas e biológicas também foram empregadas.

Figura18 – soldados alemães e um burro com máscaras de gás



Fonte: <https://medium.com/war-is-boring/even-animals-needed-gas-masks-in-world-war-i-2091bdf22d3e>, 2015.

Figura 19 – Aviões Bristol F.2B



Fonte: <https://www.cavok.com.br/avioes-de-caca-da-i-guerra-world-war-fighters-dogfight>, 2016.

Figura 20 – Avião de combate alemão - Fokker triplano de Richthofen, o Barão Vermelho



Fonte: <https://www.cavok.com.br/avioes-de-caca-da-i-guerra-world-war-fighters-dogfight>, 2016.

Os aviões, talvez, sejam a demonstração mais contundente de tecnologias modernas que transformaram a dinâmica, as estratégias e o tempo de uma guerra. Dessa forma, pode-se dizer que a Primeira Guerra trouxe inovações que mudariam para sempre a natureza dos confrontos armados generalizados, transformando o ocidente em muitos aspectos, pois as divisões políticas reestruturaram a Europa, inclusive o Império Austro-Húngaro, onde Steiner nasceu, desmanchando-o e

condenando o Leste Europeu e a região dos Bálcãs a futuros anos de instabilidades sociais e políticas.

Figura 21 – Mapa político-europeu antes e depois da Primeira Guerra Mundial



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/27524683>, 2024.

Na época da primeira guerra, Steiner estava vivendo na cidade suíça de Dornach, na região da Basileia, onde estava construindo a sede de seu movimento antroposófico, o Goetheanum. Mesmo envolvido com todos os pormenores da construção do prédio que viria a sofrer um incêndio criminoso, no dia 31 de dezembro de 1922, Steiner elaborou seu diagnóstico sobre a guerra durante todo o tempo de atividade do conflito. A partir de sua análise sociológica, escreveu o livro “O Futuro Social”, publicado logo após a guerra, em 1919.

Nessa obra, Steiner teceu ideias que procuraram justificar as causas que levaram as nações europeias a tal conflito sem precedentes. Steiner apontou que, no século XVIII, desde a ascensão do capitalismo industrial e a expansão fabril pela Europa, iniciando-se na Inglaterra, e depois chegando a outros reinos desse continente, principalmente no âmbito do século XIX, os caminhos e tramas das relações sociais, políticas e econômicas mudaram os rumos históricos que chegariam ao início do século XX com tensões críticas que inevitavelmente culminariam em uma guerra de grandes proporções.

Na literatura steineriana, do conjunto dos conteúdos da análise dos porquês da guerra e, principalmente, das propostas de soluções de arranjos sociais para um futuro

menos belicoso e mais frutífero para a Europa e para todo o mundo, emergiu a Teoria da Trimembração do Organismo Social. Nesta, Steiner tripartiu a organização das sociedades, mensurando a cada parte um aspecto social, propondo alternativas para a gestão de cada uma delas.

Segundo ele, se conduzidas conforme sua proposta, as nações da época poderiam construir a vida social de maneira mais justa e fraternal. Os apontamentos básicos de suas proposições têm relação direta com o nascimento da Pedagogia Waldorf e com a questão social desenvolvida por Steiner.

Steiner considerava que toda sociedade humana estava baseada em três âmbitos: o cultural e espiritual, que concentra a religião, costumes e todo o arcabouço cultural específico de um povo; o jurídico, que concentra todos os acordos e legislações que sustentam a harmonia da vida social de um povo; e o econômico, que seria a base a partir da qual a sociedade sobrevive através da sustentabilidade material extraída da natureza. Steiner trimembrou as sociedades e as três partes evidenciadas por ele para tecer tal teoria, que em seguida seriam a cultural-espiritual, a político-jurídica e a econômico-financeira.

Para ele, no âmbito cultural-espiritual de cada sociedade deveria prevalecer a sua soberania e o pleno direito de cultivar seus deuses e de praticar todos os ritos sociais intrínsecos às bases culturais que sustentariam determinada nação. Dessa maneira, Steiner desaprovava a invasão de uma nação por outra nação e a imposição de uma cultura sobre a outra, defendendo, assim, que o princípio da liberdade regesse tal esfera social, pois as inúmeras intervenções de um povo sobre o outro, as invasões e expropriações de territórios e culturas seriam os fatores decisivos que levaram à Primeira Guerra. Por isso, a ideia proposta de se respeitar a cultura do outro em sua integralidade fazia parte de sua teoria para um futuro social mais saudável. Assim sendo, pode-se supor que Steiner foi a vanguarda de um pensamento anticolonialista em pleno início do século XX.

No âmbito político-jurídico, Steiner analisou o quanto as leis foram maculadas nos processos que antecederam a Primeira Guerra, uma vez que os conchavos e acordos legais que usurparam os direitos de povos inteiros foram cruciais para que a guerra acontecesse. A Conferência de Berlim, entre 1884 e 1885 seria a prova contundente de um acordo legalista entre nações europeias que deflagrou imposições

de culturas sobre outras culturas e imposições de leis de povos sobre outros povos⁶⁶. Sua proposta iria à essência dos princípios jurídicos quando propôs que nesse âmbito deveria prevalecer o princípio da igualdade, pois dessa forma as leis seriam respeitadas e preservadas na tarefa de conduzir e guiar uma nação de forma objetiva.

Por último, e ainda mais desafiadora, foi a proposta de fazer com que vigorasse, em pleno início do século XX, o princípio da fraternidade no âmbito econômico-financeiro. De sua análise do processo de desenvolvimento do sistema capitalista, apontou que o liberalismo econômico criou um mundo tão materialista que as coisas passaram a valer mais que as pessoas e que não havia mais limites para o enriquecimento de poucos diante da desgraça de muitos.

Então, ele fomentou que a ideia de fraternidade entre os povos poderia gerar um futuro com menos desigualdade, violência e desgraças humanas.⁶⁷

Não é demais lembrar da situação catastrófica que a Alemanha viveu durante a Primeira Guerra e que se intensificou no pós-guerra. Conforme Richard:

Durante a Primeira Guerra Mundial, a fome foi um dos maiores problemas enfrentados pelas populações das cidades alemãs. Leite, manteiga, batatas, tornaram-se produtos de luxo. Quando havia alimentos à venda, havia também racionamento. Cada pessoa só podia comprar um ovo, 2,5 kg de batatas, 20 g de manteiga e até 190 g de carne, por semana. A população pobre era a que mais sofria. Quase 200 mil pessoas entravam diariamente em longas filas para conseguir comer um prato de sopa oferecido pelo exército. Como consequência da miséria, o roubo era inevitável. Roubavam-se, desde roupas, até cães para matarem a fome. Muitas crianças sobreviviam apenas com ralas sopas de batatas ou com as frutas que apanhavam nos quintais das casas. Com tanta fome, as mortes não ocorriam apenas nos campos de batalhas. A desnutrição tornava as pessoas vulneráveis às doenças. A tuberculose, o tifo, a cólera e as epidemias de gripe também mataram milhares de pessoas na Alemanha. (RICHARD, 1988, p. 13).

A partir destas considerações compreende-se que a Teoria da Trimembração do Organismo Social foi a manifestação de Steiner em relação ao seu mundo e época,

⁶⁶ A Conferência de Berlim deflagrou a invasão e o domínio da África pelas nações europeias no projeto neocolonialista do século XIX.

⁶⁷ Alguns livros de Steiner que analisam o sistema capitalista e apresentam suas próprias considerações, todos de 1919: "Pontos Centrais da Questão Social"; "O Futuro Social"; "A Questão Pedagógica como Questão Social".

quanto ao seu posicionamento político em face dos conflitos e polarizações durante e após a Primeira Guerra Mundial, tal como convida a refletir o Dr. Rudolf Lanz em seu livro intitulado “Nem capitalismo, nem Socialismo: a organização social segundo Rudolf Steiner”, de 1990, sugerindo essa teoria social como uma alternativa a essa polarização.

Foi divulgando as ideias baseadas na Trimembração Social: liberdade na vida cultural e espiritual, igualdade na vida político-jurídica e fraternidade na vida econômica que Steiner percorreu a Europa, em 1919, proferindo palestras para todo público possível, desde a nobreza e acadêmicos, até aos operários e boêmios notívagos, inclusive para os operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, em Stuttgart, na Alemanha. A seguir, uma citação de Steiner que resume um pouco tais ideias:

Assim, percebe-se que a liberdade deve reinar na vida espiritual. Pois essa liberdade na vida espiritual é o fundamento da igualdade na vida jurídica, e também o fundamento da fraternidade na vida econômica. Esse fundamento deve ser levado em consideração, sobretudo, quando se discute a socialização. (STEINER, 1985, p.11).

Steiner segue com suas premissas para a reorganização da vida social no pós-guerra:

Esta é a nossa tarefa idealista, mas extremamente prática. É nisto que mais gostaríamos de pensar nestes dias tão terrivelmente opressivos para os corações e as almas, em que o combustível do Ocidente quer tomar-nos o pouco que ainda nos resta, em que somos mergulhados na necessidade e na miséria material. Muitos ainda não o compreendem hoje, mas é assim. Estes dias proclamam-no em alto e bom som: é uma questão de ser ou não ser! E o que deve advir desta constatação de que é uma questão de ser ou não ser é que somos chamados a inflamar o combustível do Ocidente com a luz do Oriente. Hoje, quando estamos oprimidos pela mais amarga adversidade, podemos lembrar-nos de um ditado de Spohr, que, falando de alemães para alemães, disse: Se não se reconhecerem, se não se encontrarem dentro de si mesmos, então o mundo perderá o que só pode ter através de vocês! — Podemos, apesar de toda a opressão, se tivermos fé no espírito, apesar de todas as dificuldades e misérias que nos aguardam, erguer a cabeça para aqueles que querem nos destruir e clamar: Se nos destruírem, destruirão algo de que precisam, algo que não podem obter em nenhum outro lugar senão desta Europa Central que agora querem pisotear. Aprenderam a gritar “Liberdade,

Igualdade, Fraternidade”, mas queremos dar conteúdo ao que há muito se tornou mera frase, dar conteúdo com a mente, dizendo de todo o coração, não de forma hesitante: Liberdade para a mente! Queremos dar substância com o coração, dizendo de todo o coração, não de forma hesitante: Igualdade perante a lei! E queremos dar substância com o todo, com o ser humano em sua plenitude, apreendendo-o espiritual e fisicamente, dizendo não de forma hesitante, mas de todo o coração: Fraternidade para a economia! Fraternidade para toda a convivência humana! (STEINER, 1985, p.14).

Pode-se constatar, nas palavras do próprio Steiner, o quanto ele considerou importante um caminho prático para uma renovação na forma de governança social e como tais propostas divergiam essencialmente daquilo que havia como pressuposto no início do século passado.

Nas afirmações abaixo, Steiner aponta a compreensão de que uma escola deveria seguir um caminho de gestão particular. Mais tarde, na criação da primeira escola Waldorf, tais princípios seriam considerados, o que justifica a percepção de que os fundamentos da Teoria da Trimembração do Organismo Social estão intrinsicamente ligados ao cerne da pedagogia Waldorf. Assim aponta Steiner:

Um organismo social saudável também requer uma avaliação correta dos diversos bens e conquistas da vida, uma avaliação que emana do ser humano em sua totalidade. Essa avaliação de bens e conquistas deve estar presente. Mas, em um organismo social saudável, não deve prevalecer a visão de que o que o professor efetivamente realiza para a geração em desenvolvimento possa ser "pago". Trata-se de uma dívida que o professor transmite do mundo espiritual para a humanidade! Essa atitude deve se consolidar no organismo social saudável, de modo que o professor seja o meio pelo qual as habilidades do ser humano, as qualidades individuais do ser humano, sejam despertadas de suas origens obscuras, conforme predispostas na natureza humana. É pura megalomania filistina acreditar que o que pode ser efetivamente alcançado na escola deva ser pago. O que o corpo econômico do organismo social triplice saudável terá que prover é apenas a oportunidade para que o professor viva como todas as outras pessoas vivem. Na consciência dessa oferta da possibilidade da vida e da avaliação do ensino, que será o impulso saudável, sem o qual não pode haver democracia, é preciso uma separação completa. Pois a democracia que nivela tudo, que já não consegue avaliar as coisas, só destruirá as coisas, e o socialismo que acredita poder pagar por tudo também destruirá a vida. Não basta que o próprio professor seja o fator ouvido quando se busca democracia e socialização, é preciso que a avaliação da própria profissão docente surja novamente da constituição de um organismo social saudável. O objetivo da Federação para a Ordem Social Tripartida é alcançar a independência

em cada uma das três esferas da vida. Portanto, ela busca fundamentar o que até então se misturava em uma unidade inorgânica e caótica – vida econômica, vida espiritual e vida estatal – em três alicerces saudáveis: uma vida espiritual independente, um Estado democrático ou vida jurídica independente e uma vida socioeconômica independente. E o ser humano constitui a unidade superior entre as três. Ele participará de todas as três esferas. Não há motivo para temer a perda dessa unidade. Quem pensa que a ideia da tríade se resume a dividir o cavalo em três partes tem uma compreensão superficial do que ela representa. Não queremos dividir o cavalo em três partes; não queremos que se diga que um cavalo só é um cavalo de verdade quando se equilibra em uma pata só. Um organismo social saudável se sustenta em suas três patas saudáveis. Isso significa, em primeiro lugar, uma vida espiritual independente, à qual pertencem a educação e o sistema escolar; em segundo lugar, uma vida jurídica independente, à qual pertence o Estado democrático; e, em terceiro lugar, uma vida econômica independente, a única que pode ser socializada. Se quisermos socializar a vida jurídica e até mesmo a vida intelectual, acabaremos apenas com um socialismo da vida econômica, que empurra tudo para a uniformidade da vida econômica, que deveria vestir e alimentar as pessoas, e que gradualmente esgota tudo aquilo que só pode se desenvolver de forma independente: a vida estatal ou jurídica e a vida intelectual. (STEINER, 1985, p.15).

O proprietário da fábrica Waldorf-Astoria, o Sr. Emil Molt e sua esposa, a Sra. Berta Molt já conheciam a antroposofia de Steiner e eram apoiadores desse movimento. O casal Molt confiava que seria bom para seus operários ouvirem as ideias de Steiner sobre a questão social e como fomentar um futuro melhor. Por isso, apoiaram a palestra de Rudolf Steiner para tratar deste assunto especificamente, no dia 23 de abril de 1919. Todos os operários da fábrica esperavam Steiner na área da fábrica reservada para esses cursos – o “Salão do Tabaco”, como assim o chamavam. Além do casal Molt, estavam presentes o professor universitário Karl Stockmeyer⁶⁸, de Baden, e o professor Herbert Hahn, contratado para dar reforço escolar em contraturno para os filhos dos operários, indicando a preocupação dos donos dessa fábrica em atender e cooperar com o desenvolvimento escolar dos filhos dos operários.

Um ponto extremamente importante a ser destacado nesse processo, que levaria à fundação da primeira escola Waldorf foi a participação efetiva dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria. Durante a palestra proferida por Steiner, os

⁶⁸ Professor e administrador da primeira escola Waldorf.

operários participaram ativamente, tanto é que Hahn aponta que o que estava previsto para ser uma palestra tornou-se uma assembleia.

Mas, o que se poderiam esperar de um grupo de operários de uma fábrica na Alemanha, em abril de 1919? Sem dúvidas, a classe trabalhadora era a que mais estava sentindo os perversos efeitos do pós-guerra, pois havia grande inflação, desemprego, crises de diversas naturezas, fome, violência, caos social e muitas manifestações políticas em decorrência da guerra. O movimento socialista, por exemplo, havia crescido significativamente após a derrota alemã, em 1918.

Inspirados pela Revolução Russa de 1917, os socialistas alemães impulsionavam ações por todo o país. Os operários da Waldorf-Astoria também guardavam, em si, toda a efervescência e revolta dessa época. Viviam grande desencantamento e poucas perspectivas para o futuro. Foi diante dessa configuração de público que Steiner iniciou sua explanação sobre a Teoria da Trimembração do Organismo Social. Em princípio, teve a antipatia dos operários. Porém, em pouco tempo de fala, havia tocado em aspectos que levaram operários a se tornarem ativos. A respeito deste evento, Hahn pronunciou-se assim:

Todos os preconceitos que inicialmente se opuseram às palavras de Rudolf Steiner, em poucos instantes se extinguíram como por obra de uma mão mágica. Todos nós que estivemos presentes testemunhamos o poder de uma verdade pronunciada por uma pessoa com uma missão especial, trazendo descontração e, ao mesmo tempo, o apelo à atuação. O mero grupo de ouvintes se tornou, no melhor sentido, uma assembleia dentro da qual algo começava a se manifestar. O que se manifestou era a vontade de contribuir doravante, numa época tão crítica, para que a formação humana não continuasse soterrada. No meio de uma palestra sobre a Trimembração do Organismo Social abriu-se a perspectiva de uma estrutura escolar completamente nova. Ao lembrar que essa nova estrutura nunca teria surgido não fosse pela vontade decisiva do quadro de funcionários, cabe afirmar que esse momento pode ser considerado como o verdadeiro nascimento da Escola Waldorf Livre. (HAHN, 2007, p. 22).

Rudolf Steiner não foi para a fábrica com a proposta de criar uma escola nova. Mas, a partir da apresentação de conteúdo de caráter social, o grupo de funcionários presente reivindicou o tal “futuro melhor” para seus filhos, porque todos compreenderam que isso poderia ser feito através da educação. Sob essas circunstâncias, supõe-se que foram dadas as condições para o nascimento da

primeira escola Waldorf, a fim de atender os anseios da classe operária. Nessa perspectiva, vale destacar que a primeira escola Waldorf nasceu em um país devastado e em crise para atender, exclusivamente, os filhos de operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria.

Assim sendo, compreende-se que a Escola Waldorf, em sua gênese, se caracterizava pela perspectiva de vir a ser um instrumento de transformação social a partir de sua organização de gestão, suas propostas metodológicas e de seu arcabouço curricular.

No dia 25 de abril de 1919, foi realizada uma reunião com as presenças de Emil Molt, Rudolf Steiner, Karl Stockmeyer e Herbert Hahn. Nesse encontro, eles decidiram prosseguir com o projeto da criação de uma escola nova com o seu arcabouço teórico e os apontamentos antropológicos, curriculares e metodológicos na perspectiva de desenvolver seres humanos capazes de conquistar o conhecimento a partir de si mesmos e, com isso, experimentar a liberdade.

Sob essa perspectiva, verifica-se que há articulações entre as propostas da Pedagogia Waldorf para a emancipação humana por meio da educação e as propostas de ações sociais que gerem mudanças positivas para a vida e princípios freirianos⁶⁹, pois, conforme Freire, a “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (FREIRE, 2005, p. 22).

Figura 22 – Waldorf-Astoria *cigarettes*



Fonte: veikkos-archiv, 2024.⁷⁰

⁶⁹ Referente aos princípios do pensamento do educador Paulo Freire.

⁷⁰ <https://www.veikkos-archiv.com/index.php?title=Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik>

2.2. Contexto Pedagógico no início do Século XX

Como já expressado, Steiner foi um pensador interessado por muitos campos do conhecimento, ou seja, não se especializou em uma ou outra ciência, mas esteve voltado às mais diversas áreas de estudos e pesquisas. Pode-se dizer que ele produziu pesquisas e proferiu palestras sobre temas muito variados – de astronomia à mineralogia, de agricultura à arquitetura, entre tantos outros temas.

Pode-se considerar, a título de embasamento, algumas considerações de Steiner sobre alguns campos distintos do conhecimento. Em relação ao estudo da astronomia, por exemplo, a astronomia antroposófica seria uma abordagem que buscaria compreender os fenômenos celestes não apenas de forma físico-matemática, mas também em sua relação qualitativa, simbólica e espiritual com o ser humano e a Terra. Nessa perspectiva, os corpos celestes não são vistos apenas como objetos materiais em movimento, mas como expressões de forças cósmicas vivas que influenciam ritmos naturais, biológicos e anímicos. A astronomia antroposófica enfatiza a observação fenomenológica, isto é, a percepção direta e atenta dos movimentos celestes, dos ciclos do dia e da noite, das estações do ano e das relações entre céu e Terra. Ela se distingue da astrologia, pois não busca previsões individuais, e também da astronomia moderna estritamente científica, por integrar dimensões espirituais e humanas ao conhecimento do cosmos.

No que se refere à agricultura, destaca-se que, no mundo todo, a agricultura biodinâmica é uma realidade com benesses comprovadas cientificamente, desde sua criação, em 1924. Essa proposta agrícola parte do princípio de que a propriedade rural deve ser compreendida como um organismo vivo, integrado por solo, plantas, animais e seres humanos, em constante relação com os ritmos da natureza e do cosmos. Nesse sistema, a fertilidade do solo não é vista apenas como um fator químico, mas como resultado de processos vitais e espirituais. Por isso, a agricultura biodinâmica utiliza preparados biodinâmicos (substâncias feitas a partir de plantas medicinais, minerais e esterco) que são aplicados em doses homeopáticas para estimular a vida do solo, fortalecer as plantas e harmonizar os processos naturais. Esses preparados visam intensificar as forças vitais e promover o equilíbrio entre crescimento, maturação e regeneração da terra.

Outro aspecto central da agricultura biodinâmica é a atenção aos ritmos cósmicos, como os ciclos da Lua, do Sol e dos planetas, que influenciariam o

desenvolvimento das plantas. O calendário biodinâmico orienta as atividades agrícolas, como plantio, poda e colheita, de acordo com esses ritmos, buscando maior vitalidade, qualidade nutricional e resistência natural das culturas.

A agricultura biodinâmica rejeita o uso de agrotóxicos, fertilizantes químicos sintéticos e organismos geneticamente modificados, priorizando práticas como a rotação de culturas, a compostagem, o uso de adubos verdes e a integração entre agricultura e pecuária. O objetivo não é apenas a produtividade, mas a saúde do ecossistema, a qualidade dos alimentos e a sustentabilidade social e ambiental.

Assim, é possível constatar que a agricultura biodinâmica propõe uma relação ética e consciente entre o ser humano e a natureza, entendendo o ato de cultivar a terra como uma atividade agrícola, ecológica e espiritual ao mesmo tempo.

Atualmente, existem diversas fazendas biodinâmicas no mundo, inclusive no Brasil, destacando-se a Estância Demétria, em Botucatu-SP⁷¹.

A arquitetura foi uma atividade para a qual Steiner deu atenção especial. Toda sua dedicação à construção do prédio sede do movimento antroposófico, o Goetheanum, reforça esse apontamento. Tal edifício tornou-se referência por sua linguagem formal inovadora e por representar, arquitetonicamente, ideias antroposóficas relacionadas à arte, à ciência e à espiritualidade. A partir dele, a arquitetura antroposófica se expandiu para escolas Waldorf, centros culturais, comunidades terapêuticas e edifícios residenciais em diversos países.

Essa ideia de arquitetura busca ir além da funcionalidade técnica e estética convencional, procurando expressar, por meio das formas construídas, a relação viva entre o ser humano, a natureza e o mundo. Um de seus princípios é a organicidade. Em oposição às formas geométricas rígidas e padronizadas, a arquitetura antroposófica privilegia linhas curvas, volumes assimétricos e transições suaves entre paredes, tetos e pisos, inspiradas nos processos de crescimento dos organismos vivos.

A edificação é concebida como um corpo em transformação, no qual cada parte se relaciona dinamicamente com o todo. Outro aspecto importante é o caráter expressivo e simbólico da forma. Os edifícios são pensados para comunicar

⁷¹ <http://www.demetria.com.br>

conteúdos anímicos e espirituais, despertando sensações e experiências interiores nos usuários. A forma arquitetônica não é neutra: ela influencia o sentir, o pensar e o querer humanos, podendo favorecer estados de recolhimento, concentração, movimento ou sociabilidade, conforme a função do espaço.

A relação com o entorno natural também é essencial. A arquitetura antropológica busca integração com a paisagem, respeitando topografia, luz solar, clima e materiais locais. O uso de materiais naturais como madeira, argila e pedra é frequente, não apenas por razões ecológicas, mas por sua qualidade sensorial e vital, que contribui para um ambiente mais saudável e humanizado.

Enfim, a arquitetura antropológica propõe uma visão integral do espaço construído. Seu objetivo não é apenas abrigar atividades humanas, mas criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral do ser humano e sua harmonia com o mundo natural e social.

Steiner dedicou-se a outros campos além desses, mas agora é necessário se ater à educação. A pedagogia foi mais um tema que o interessou. Por isso, ele analisou como se praticava educação em sua época e apresentou críticas substanciais que foram importantes para o balizamento da própria Pedagogia Waldorf.

Suas críticas fundamentais à prática pedagógica realizada na Europa no início do século XX serão aqui apresentadas e, por conseguinte, um pouco mais profundamente, o que ele considerava nocivo ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ocorrerá a aproximação de indicações básicas e fundamentais para a prática da proposta de uma educação nova, a qual ele estava fundando, desde a reivindicação dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria.

Antes, serão apresentadas algumas correntes pedagógicas desse momento histórico.

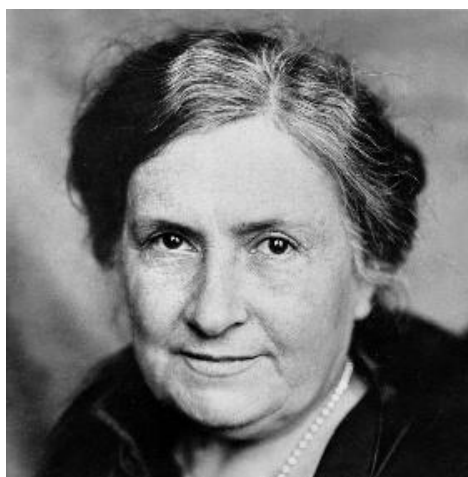
Maria Montessori⁷² foi uma pedagoga que propôs contribuições inovadoras para a educação. A partir de seus apontamentos, muitas escolas se pautaram e edificam uma corrente educacional bastante significativa até hoje. A respeito de suas proposições, Giungi destaca o seguinte:

O objetivo fundamental de seu método [montessoriano] é preparar a criança para ser livre, e para isso ela precisa de autoestima,

⁷² Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) foi uma educadora, médica e pedagoga italiana.

independência de vontade e pensamento. Seu material era essencialmente sensorial visando trabalhar cada sentido especificamente e sua técnica para aquisição da leitura e da escrita se baseia na educação dos movimentos que preparam para a aprendizagem. Montessori defendia a ideia de que a aprendizagem da escrita precede a leitura. Para ela, ler é interpretar uma ideia por meio de sinais gráficos e enquanto as palavras escritas não transmitirem uma ideia à criança, não se pode dizer que essa já saiba ler. Acreditava ainda que as crianças poderiam juntar letras formando uma palavra mesmo sem entender seu significado. Ela enfatiza que a associação entre a imagem e a palavra é obtida através de três estágios: a associação da percepção sensorial com o nome do objeto; o reconhecimento do objeto que corresponde ao nome (estágio mais importante) e recordar o nome que corresponde ao objeto. As escolas montessorianas são semelhantes às nossas escolas, a diferença é que nelas não há imposições, as crianças não são forçadas a seguir um ritmo geral imposto, possuem liberdade de ações e aprendem e ganham autonomia. (GIUNGI, 2005, p. 119).

Figura 23 – Maria Montessori



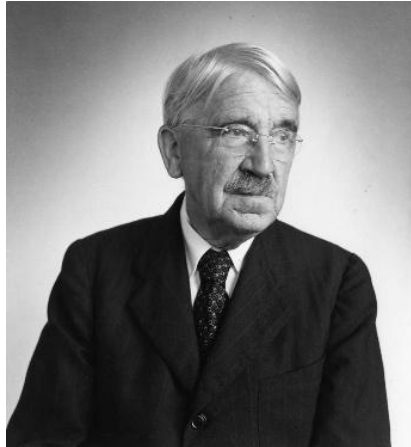
Fonte: <https://www.biography.com/scholar/maria-montessori>, 2021.

John Dewey⁷³, é outro intelectual de destaque, sendo teórico da corrente pedagógica conhecida como Escola Nova. Ele foi um dos críticos da forma como as escolas realizavam uma prática educativa que não tinha potencial para fomentar, entre os alunos, consciência e força para transformações sociais. Em uma perspectiva contrária, propunha a centralização dos processos pedagógicos nos alunos para que estes ganhassem potencial de atuação social. Para ele, “o que legitima o currículo não

⁷³ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano.

é o que representa a tradição, nem a realidade social vigente, e sim sua crítica”. (Apud. GIUNGI, 2005, p. 120).

Figura 24 – John Dewey

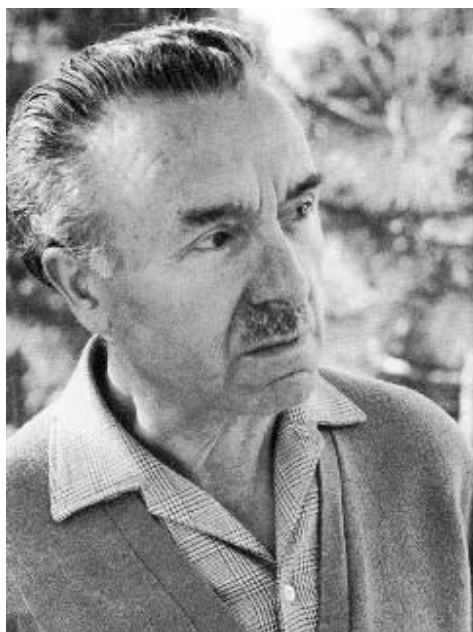


Fonte: <https://www.verywellmind.com/john-dewey-biography-1859-1952-2795515>, 2023.

Célestin Freinet⁷⁴ foi outro pedagogo importante para a educação. Ele propunha uma prática educativa que dialogasse com a comunidade onde estava inserida, que tivesse trabalhos práticos com real caráter de inserção social e fomentasse a autonomia dos alunos. Ele foi influenciado pela Escola Nova, mas suas orientações socialistas e marxistas trouxeram características particulares para a sua teoria da educação.

⁷⁴ Célestin Freinet (1896-1966) foi um pedagogo francês.

Figura 25 – Célestin Freinet



Fonte: <https://www.amisdefreinet.org/the-life-and-works-of-celestin-freinet/>, 2018.

Em 1924, ele criou uma cooperativa de professores na cidadezinha onde vivia. Esse foi o embrião da Escola Moderna na França. Destaca Giungi sobre Freinet:

Propõe como base de suas técnicas e como modelo de ensino a expressão livre da criança e a capacidade de experimentação. Defende a existência de uma estrutura curricular, mas que parta da realidade da criança, considerando suas necessidades e expectativas. Enfatiza a participação dos alunos na construção dos conhecimentos e ressalta a importância da mediação entre professor e aluno. Em sua Cooperativa de Ensino Laico a ênfase é dada ao texto livre, que a criança elabora a partir de suas próprias ideias. (GIUNGI, 2005, p. 121).

O construtivismo do psicólogo Jean Piaget⁷⁵ talvez seja uma das correntes educacionais que mais se espalhou pelo mundo. Porém, suas ideias ganharam notoriedade em uma época posterior ao tempo de Steiner. Pode ser, mas não se pode afirmar, que Steiner tenha tido contato com algumas obras iniciais desse pensador suíço: “A Linguagem e o Pensamento na Criança” (1923) e “O Juízo e o Raciocínio na Criança” (1924).

⁷⁵ Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um biólogo e psicólogo suíço.

Figura 26 – Jean Piaget



Fonte: <https://www.biography.com/scientists/jean-piaget>, 2021.

Nos anos 40 e 50 do século XX foi que suas contribuições para a educação se destacaram. Basicamente, a teoria construtivista de Piaget trata das relações entre ser humano e o meio social, bem como as conquistas e transformações oriundas dessas relações. Nos termos de Giungi, “para Piaget, conhecimento é o resultado da interação entre a condição que os seres humanos dispõem ao nascer e sua atividade transformadora do meio, que ele denomina como construtivismo, que é a essência de sua teoria” (GIUNGI, 2005, p. 122).

Outro pensador importante da educação com o qual Steiner não teve conhecimento foi Vygotsky⁷⁶. Suas ideias estavam centradas nas relações sociais. Ele afirmava que o conhecimento se dava a partir da interação social do ser humano com seu meio e suas condições sociais. Ou seja, Vygotsky atribuiu às condições sociais a qualidade da aprendizagem. Isso caracteriza fortemente o viés socialista de seu pensamento, mas também reforça todas as considerações feitas até aqui sobre a natureza do conhecimento humano a partir da vida.

⁷⁶ Lev Semionovitch Vygotsky foi um pensador russo que viveu entre 1896 e 1934. Foi um psicólogo, proponente da psicologia histórico-cultural. Importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida em seu contexto.

Figura 27 – Lev Vygotsky



Fonte: <https://psicologiaymente.com/biografias/lev-vygotsky>, 2017.

Voltando às reflexões de Steiner para a educação que ele conhecia em sua época e região, vale salientar que ele criticava a expansão das propostas pedagógicas providas dos Estados Unidos da América e da Inglaterra. Ele dizia que toda a Europa estaria se rendendo a princípios educativos que visavam um desenvolvimento humano e social condizente com políticas de Estado e com a construção de sociedades planejadas para se adequarem aos princípios ocidentais.⁷⁷

Essa corrente educacional do pós-guerra, no ocidente, visava criar pequenos cientistas desde cedo na escola, para que, na vida adulta essas crianças pudessem contribuir para o desenvolvimento técnico-científico de suas sociedades. Com isso, a proposta de educação inglesa, por exemplo, se espalhava pelo continente europeu e se enraizava cada vez mais, estruturando-se por meio de formatos que ainda hoje são bem conhecidos. Os materiais didáticos, por exemplo, os livros e apostilas, eram construídos de maneira a apresentar os conteúdos com o intuito de cumprir a meta de fomentar o impulso científico nas crianças, premeditando criar seres humanos que pensassem a partir do viés científico e intelectual.⁷⁸

⁷⁷ Críticas elaboradas por Steiner na primeira conferência do livro “Antropologia meditativa: contribuições à prática pedagógica”. São Paulo: Antroposófica, 1997.

⁷⁸ Críticas elaboradas por Steiner na primeira conferência do livro “Antropologia meditativa: contribuições à prática pedagógica”. São Paulo: Antroposófica, 1997.

Rudolf Steiner apontou que esse caminho de estudos norteado por livros didáticos desenvolveria um conhecimento através de conceitos abstratos, ou seja, os alunos conheceriam algo a partir de uma abordagem imagética abstrata, sem nenhuma relação prática ou experiencial com o objeto ou fenômeno que se quer conhecer. A educação ganharia um caráter informativo e não vivencial, pois nos livros estariam registrados os conceitos e esses seriam apresentados para os alunos já de forma acabada e definitiva, e estes receberiam essa informação pronta, decorando esses saberes, porém, os conhecendo apenas de forma abstrata e não por meio da experiência. Esse caminho, para o conhecimento, destoa completamente daquilo que foi visto como proposta steineriana. Afinal, conforme ele compreendia, “Nunca é demais ponderar que a arte pedagógica deve partir da vida, e não de um pensamento científico abstrato”. (STEINER, 1997, p.04).

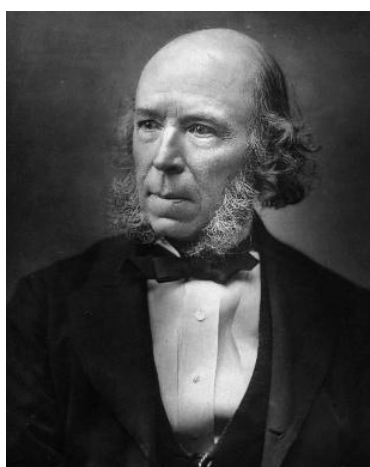
Para Steiner, o conhecimento verdadeiro estava diretamente ligado à experiência. Seria fruto de um processo vivo da relação entre o ser humano e o mundo físico sensório, através da percepção e observação do fenômeno, da apreensão daquilo que está no mundo por meio dos sentidos; posteriormente, por meio da emissão de juízos subjetivos, para construir interiormente uma conexão com o que está no mundo e, por fim, da aproximação com o conceito que vive em tal fenômeno observado. Ou seja, haveria, segundo Steiner, um processo para se conhecer algo e esse caminho teria etapas vivenciais, de relação direta com aquilo que se quer conhecer.

Essa proposta steineriana estava em oposição direta às propostas de educação difundidas por ingleses e norte-americanos no início do século XX. Essas propostas, chamadas por Steiner de ocidentais, pregavam uma educação baseada nos livros, sem experiências e já abordando o conceito como ponto de partida para se conhecer, sem nenhum caminho investigativo anterior e interior. Ou seja, uma educação que desprezava os passos humanos genuínos para se chegar ao conhecimento, apenas o reproduzindo de forma abstrata como algo que deveria ser “aprendido” ou decorado.

Não era esse caminho para o conhecimento que Steiner propunha. A Pedagogia Waldorf tem, como fundamento básico, o conhecimento relacionado com a vida, conquistado a partir da experiência relacional, da vivência dos fenômenos a partir da individualidade humana e dos sentidos.

Steiner atribuiu a Herbert Spencer⁷⁹ severa crítica por disseminar uma proposta de ensino totalmente pautada nos livros e em abstrações. Para Steiner, Spencer difundiu um caminho educativo que, na verdade, distanciava o ser humano da apropriação do conhecimento de fato e que, de outro modo, reproduzia ideias intelectuais que seriam decoradas, criando um mundo interior de pura informação e não do conhecimento genuíno das coisas a partir de processos fenomenológicos, como já apresentado neste trabalho.

Figura 28 – Herbert Spencer



Fonte: <https://www.britannica.com/biography/Herbert-Spencer>, 2025.

Conforme Steiner:

Spencer acha que o ensino baseado na observação deveria ser ministrado de forma a passar diretamente às investigações e pesquisas do cientista. O que deveria, então, ser feito na escola? Deveríamos ensinar as crianças de maneira tal que, ao tornarem-se adultas e terem a oportunidade de continuar o que houvessem recebido na escola a respeito dos minerais, vegetais, animais, etc., e pudessem vir a ser autênticos cientistas ou filósofos. É verdade que muitas vezes isso é contestado, mas na prática costuma-se assumir a atitude que acabo de descrever. Assim se age por serem os livros didáticos redigidos com esse intuito, não havendo pessoa alguma que cogite de modificar ou abolir esses livros. A verdade é que, por exemplo, os livros didáticos sobre botânica foram redigidos para futuros botânicos, mas não para indivíduos comuns; da mesma maneira, os livros didáticos sobre zoologia são escritos para futuros

⁷⁹ Filósofo inglês que viveu entre 1820 e 1903, fundador da filosofia evolutiva ou sintética que também escreveu sobre educação e influenciou os rumos do ensino no início do século XX, na Europa.

zoólogos, e não para seres humanos em geral. (STEINER, 1997, p. 14).

Em continuação de sua crítica a Spencer, ele destaca o seguinte:

Existe uma publicação de Herbert Spencer, sobre educação, extremamente interessante. Spencer reúne aí uma série de teses, de 'princípios' — como ele as denomina — sobre a educação intelectual do homem.⁸⁰ Um desses princípios é defendido por ele com ênfase toda especial: no ensino, nunca se deve partir do abstrato, mas sempre do concreto, elaborando o assunto a partir de cada caso. Pois bem: ele escreve seu livro sobre educação. Antes de abordar qualquer coisa de concreto, deparamo-nos com uma selva das piores abstrações — realmente, uma ruidosa futilidade abstrata — e esse homem nem percebe que está expondo princípios considerados por ele imprescindíveis, e aplicando exatamente o oposto desses princípios. Eis um exemplo de como um grande filósofo atual, considerado um líder, está em contradição total com o que nos vem oferecer. (STEINER, 1997, p. 17).

A partir das críticas a Spencer, consegue-se identificar as direções do pensamento de Steiner no sentido de conectar sua proposta pedagógica com aquilo que norteou o início de sua produção intelectual, isto é, a sua teoria do conhecimento.

Essas considerações de Steiner às formulações de Spencer levam à defesa da tese de que a Pedagogia Waldorf representa e se estrutura, na prática, através dos fundamentos teóricos-metodológicos da teoria do conhecimento steineriana e, dessa maneira, procura desenvolver um caminho educativo pautado na apropriação do conhecimento por meio de vivências processuais fenomenológicas que proporcionam ao investigador (aluno/aluna) a conquista de sua emancipação diante do mundo do conhecimento e seus processos, pois, assim, conquistam tais saberes através de processos autônomos e intrínsecos à sua natureza humana. Aprender a aprender daria ao ser humano liberdade para conhecer o mundo a partir de suas próprias forças. Isso seria emancipatório e fortalecedor: educar para a vida, através da vida!

Para Steiner, “a antroposofia quer ser um conhecimento do mundo que não permaneça no abstrato, que se integre à sensibilidade e, desta maneira possa tornar-se a base da pedagogia e da didática”. (STEINER, 2008, p. 37). Nesse contexto, a

⁸⁰ Spencer se reporta aos “princípios” do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

tarefa do professor é proporcionar um caminho de conhecimento pautado na relação com a realidade, com a vida, pois:

É nessa circunstância de vida que o ser humano está integrado. É com base nela que ele [o professor] deve educar. Contudo, se quiser educar, se quiser ensinar, precisará ser capaz de enxergar, sem preconceitos, essa vida. É peculiar o fato de, justamente o intelectualismo, com a visão científico-materialista da vida em seu bojo, não ter efetivamente conseguido introduzir o ser humano mais profundamente na realidade, e sim, ao contrário, ter conseguido afastá-lo da realidade. (STEINER, 2008, p. 38).

Enfim, a principal crítica de Steiner à pedagogia de sua época foi entender que tais práticas tinham se distanciado da realidade da vida, tornando-se abstratas, puramente intelectuais e que, por conseguinte, não davam oportunidade para os alunos criarem um lastro de conhecimento próprio e autêntico. Portanto, foi com o intuito de suprir essa necessidade humana que a Pedagogia Waldorf se colocava no horizonte das correntes pedagógicas educacionais do início do século XX.

2.3. Fundamentos Teóricos, Metodologia e Conceito da Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf, nascida em 1919, está ancorada nas bases teóricas e metodológicas propostas por Steiner em sua teoria do conhecimento desenvolvida na década de 1880, do século XIX. A experiência de vida do ser humano é o ponto de partida para toda essa “arte da educação”, uma vez que Steiner atribuía ao campo da educação um caráter mais artístico do que científico. Ele afirmava que o processo da educação vinculado à realidade e à vida teria que ser conduzido de forma artística pelo professor, atribuindo, assim, a esse profissional uma tarefa autoral e criativa.

Quando Steiner apontou que os livros didáticos inibem o processo do conhecimento genuíno, ele demandou ao professor a condução do ensino de maneira absolutamente autêntica. Isso significa que as aulas deveriam ser planejadas e aplicadas de forma que o professor conduzisse sua classe a percorrer um caminho fenomenológico, prático e vivencial, por meio de experiências e contatos com os objetos e conteúdos curriculares em questão.

Para Steiner, o ser humano, em suas diferentes fases biográficas, seria a fonte de onde emanariam as suas próprias necessidades formativas em devir, e que o professor atento a isso e ao currículo proposto, conforme a idade, produziria um

caminho de ensino e aprendizagem que fosse realmente ao encontro das necessidades humanas nas diferentes fases da vida, proporcionando a edificação de conhecimentos a partir da relação com a vida e da condução artística autoral do professor. A este respeito, ele salienta o seguinte:

Os Senhores sabem que nossa arte pedagógica deve ser erigida sobre uma autêntica sintonização de nossos sentimentos com a natureza infantil; que ela deve basear-se, em sentido mais amplo, no conhecimento do ser humano em desenvolvimento. Nós reunimos muitos elementos sobre a essência do homem em evolução por ocasião do primeiro curso e, mais tarde, durante as conferências para professores. Quando, como mestres, conseguimos penetrar nessa essência do homem em desenvolvimento, é a partir de tal conhecimento que surge a melhor maneira de procedermos. A esse respeito, nós, mestres, devemos transformar-nos em artistas. Assim como é impossível o artista recorrer a um livro sobre estética a fim de pintar ou esculpir conforme princípios de estética, o professor jamais deveria ensinar recorrendo a um daqueles receituários pedagógicos. O professor necessita de uma verdadeira compreensão do que o homem realmente é e do que *vem a ser* enquanto se desenvolve no decorrer da infância. (STEINER, 1997, p. 18).

Com essa proposição da Pedagogia Waldorf, o currículo e as metodologias deviam estar diretamente relacionados às idades das crianças e jovens alunos. Em outras palavras, conforme cada idade, deveria ser formulada uma proposta de conteúdo a ser abordado e uma linguagem didática que haveriam de ser aplicados na prática, considerando que o ser humano se desenvolve em setênios, ou seja, que mais ou menos em cada sete anos vividos, o ser humano passa por transformações antropológicas significativas que demandam abordagens pedagógicas condizentes com essas novas situações, capacidades e condições de vida. Serão dados alguns passos em direção a essa indicação nos tópicos seguintes, em que a prática pedagógica em cada grau da educação básica será apresentada com mais pormenores.

2.3.1. A Educação Infantil: “o mundo é bom”.

Figura 29 – Pintura de aquarela de Riva Liberman



Fonte: Pintura do acervo da professora Waldorf Riva Liberman, 2005.

Desde o nascimento até os sete anos, a criança desenvolve-se principalmente através dos sentidos e aprende por meio da imitação. Isto é, o ambiente e as pessoas que a circundam são importantíssimos para o seu desenvolvimento saudável. Nós sabemos que estas não são tarefas simples de se realizar pedagogicamente. É no primeiro setênio que adquirimos as três capacidades fundamentais que ancoram todo o desenvolvimento posterior, o andar, o falar e o pensar.

Rudolf Steiner, já no início da primeira escola, expressou seu pesar por não poder iniciar o jardim de infância naquele momento. Pode-se compreender essa sua preocupação à época. Ou seja, a primeira escola Waldorf, fundada em 1919, não contemplou a educação infantil. Um Jardim de Infância Waldorf procura edificar-se de forma particular, sendo perceptível a intencionalidade de se criar espaços nos quais as crianças pequenas possam confiar, sentirem-se amadas e protegidas em um

“mundo bom”. Ambientes que reproduzam a atmosfera da casa, do lar, buscando oferecer acolhimento e segurança à criança.

Os fundamentos da Pedagogia Waldorf para a educação infantil querem proporcionar, às crianças, ambientes saudáveis com veneração e ritmo, que através do brincar, da relação com a natureza, dos fazeres humanos, dos contos de fadas e imagens que dialogam com o ritmo da Terra e das estações do ano, possam desenvolver capacidades humanas de forma viva, experiencial e integral.

Steiner foi inovador quando construiu uma proposta educacional que reconheceu e valorizou a infância. Em sua época, o debate sobre a infância e as necessidades especiais do ser humano nessa fase da vida eram pouco explorados, inclusive pela educação. Muitas vezes, em diversas situações, as crianças poderiam ser tratadas como pequenos adultos, ou seja, não havia muitos planejamentos e ações específicos para a infância, ao que Steiner defendeu que, nos primeiros três anos de vida, o ser humano aprende mais do que pelo resto da vida, pois aprende a andar, falar e pensar. Segundo ele:

De fato, antes de mais nada os três primeiros anos de vida — e conseqüentemente os demais até o sétimo — são de suma importância para o desenvolvimento integral do homem, pois a condição humana da criança é totalmente diversa de uma condição posterior. A criança é de fato, nos primeiros anos, um organismo totalmente sensorial. (STEINER, 2005b, p. 02).

De zero aos sete anos, o ser humano estaria no seu primeiro setênio de vida e, nessa fase, cursaria o grau da educação infantil escolar. Essa etapa também é denominada de jardim da infância. Para essa fase da vida escolar, a Pedagogia Waldorf apresenta muitos fundamentos e literaturas específicas. Steiner apontou que a criança nessa fase aprende por meio da força da imitação. Por isso, seria muito importante proporcionar o brincar livre, com movimentos variados para o desenvolvimento das habilidades corporais gerais, ou seja, a criança pequena, na educação infantil, aprende imitando, fazendo o que vê o adulto fazer, desenvolvendo as suas capacidades emocionais, sociais e cognitivas brincando.

Steiner salienta que “entre o nascimento e o 7º ano de vida, ano em que, na média, ocorre a troca dos dentes, o ser humano é um ser que imita, que repete aquilo

que acontece à sua volta. Considerem a criança: a criança é um ser que imita; ela repete aquilo que os adultos fazem”. (STEINER, 2009, p.19).

Muitos autores destacaram o valor do brincar para o desenvolvimento saudável da criança. Para Vygotsky:

Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem. (Apud, ROLIM, GUERRA e TASSIGNY, 2008, p. 177).

Figura 30 – Culinária na Educação Infantil da Escola Waldorf Novalis. Piracicaba - SP



Fonte: <https://www.novalis.org.br/jardim-de-infancia/#>, 2024.

A Pedagogia Waldorf reforça essa ideia. Por isso, as escolas Waldorf de educação infantil oferecem ambientes apropriados para que a criança se desenvolva em contato com a natureza, em plenas condições para brincar livremente, inventando coisas e imitando os professores que trabalham cuidando dos espaços que trazem uma atmosfera bem caseira.

Em termos metodológicos, os professores fazem pão, cuidam do jardim e da horta, consertam sapatos e brinquedos, contam histórias, lavam roupas, passeiam

com as crianças, sempre atentos ao redor e ao que a natureza quer mostrar, como pássaros, minhocas, insetos. Ou seja, a realidade está sempre plena aos sentidos da criança que a vive integralmente, além de realizar pinturas com aquarela, desenhos com giz, entre tantas outras brincadeiras e rodas rítmicas conduzidas pelos docentes desse grau de ensino.

É importante frisar que, na Educação Infantil Waldorf, não se alfabetiza as crianças, exatamente por conta da ideia do desenvolvimento em setênios e por respeitar a prontidão e demandas, conforme a idade. Desta maneira, a Pedagogia Waldorf promove um caminho de ensino e aprendizagem, oferecendo à criança aquilo que ela pode digerir e apreender conforme sua idade, integralidade física, emocional e cognitiva.

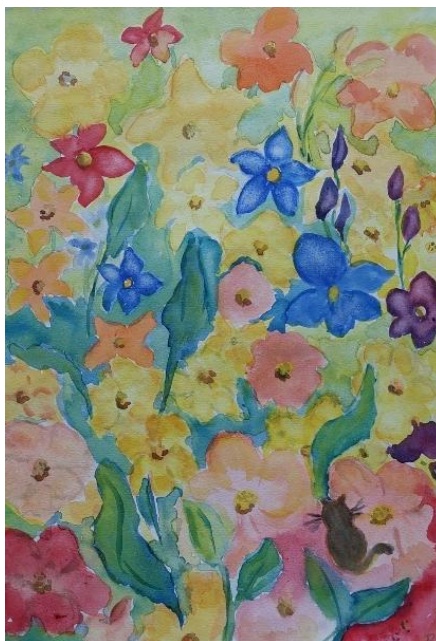
Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança nesse processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento. (ROLIM, GUERRA e TASSIGNY, 2008, p. 179).

Na educação infantil, onde não se alfabetiza ou se trabalha com conteúdos intelectuais, os processos de conhecimento se dão através da experiência, das relações diretas com a vida, proporcionando à criança pequena o contato com a realidade e a vivência prática do mundo e da natureza. Dessa forma, a criança conhece porque se envolve genuinamente, observa, percebe, sente, toca, experimenta, brinca. Nada é apresentado por meio de narrativas abstratas. Pelo contrário, na educação infantil, o conhecimento se faz da forma mais prática possível, totalmente imersa no mundo sensorial envolvido por intencionalidades pedagógicas que trazem, à criança, segurança e confiança no ambiente em que vive.

Costuma-se dizer, no jargão Waldorf, que a educação no primeiro setênio busca promover, no contexto escolar, a edificação de um “mundo bom” que a criança merece para crescer e se desenvolver com respeito, dignidade, amor e saúde.

2.3.2. O Ensino Fundamental: “o mundo é belo”.

Figura 31 – Pintura em aquarela de Riva Liberman



Fonte: Pintura do acervo da professora Waldorf Riva Liberman, 2007.

Seguindo com a meta de apresentar a edificação daquilo que Steiner trouxe como fundamentos e conceitos para a prática da Pedagogia Waldorf, chega-se à breve abordagem dos princípios pedagógicos propostos para o segundo setênio, ou seja, a fase da vida em que a criança cursa o ensino fundamental.

Steiner apontou que essas mudanças de setênios são marcadas por manifestações fisiológicas. Por exemplo, a transição do primeiro para o segundo setênio geralmente é marcada pela troca dos dentes. Ele afirmou que, quando a criança começa o processo da troca dos dentes incisivos, pode-se observar uma manifestação física da maturidade para adentrar outro âmbito educacional, agora permeado por outras intencionalidades pedagógicas, diferentes da educação infantil.

É importante reconhecer com sensibilidade quais impulsos a criança recebeu nos seus primeiros sete anos, no intuito de entender como se pode orientá-la para o que é necessário agora. Sua forma de se relacionar com o mundo, no primeiro setênio, foi por meio do brincar e da imitação. Agora, o brincar atua de dentro para fora e precisa ser transformado no trabalhar, que atua de fora para dentro, pois tem que ajustar-se às conveniências e características exteriores do mundo. Pode-se dizer que

a maior tarefa do ensino fundamental é transformar, paulatinamente, a brincadeira em trabalho.

No Ensino Fundamental Waldorf a criança é introduzida na alfabetização, tanto da escrita e leitura, quanto numérica. Esse processo de alfabetização começa com o desenvolvimento do Desenho de Formas⁸¹. Trata-se de um tipo de desenho fluido que aprimora os traços da criança, preparando-a para escrever. Conforme os anos do ensino fundamental vão correndo, o Desenho de Formas vai ganhando mais complexidade, sempre conectado com as propostas pedagógicas definidas para cada ano.

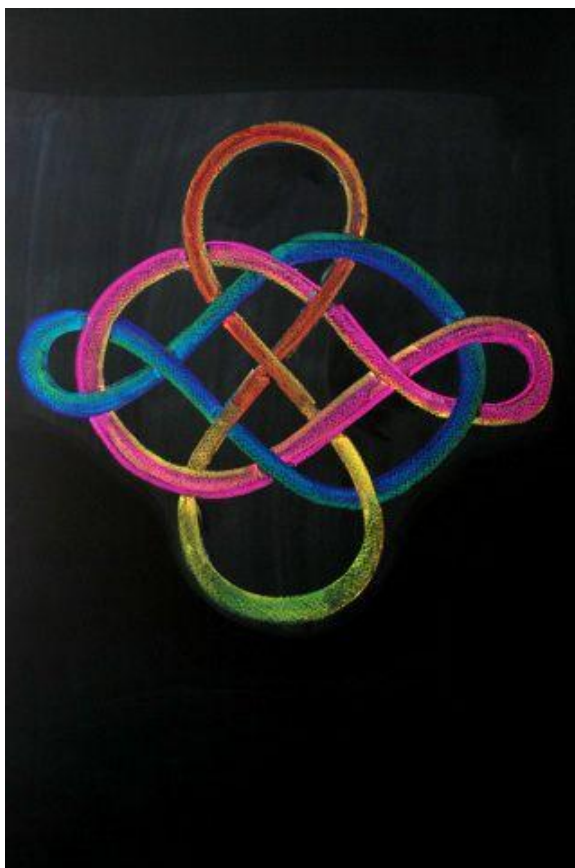
Figura 32 – Desenho de Formas do 1º ano do E.F.



Fonte: BERTALOT, 1995, p. 22.

⁸¹ Prática usada nas escolas Waldorf que aprimoram a motricidade fina da criança, entre outras qualidades humanas. <https://editorajoaodebarro.com.br/produto/movimento-ao-traco-e-a-escrita/>

Figura 33 – Desenho de Formas do 4º ano do E.F.



Fonte: <https://br.pinterest.com/andreas6339/formas/>, 2024.

O Desenho de Formas do 1º ano do ensino fundamental exercita retas e curvas, pois a partir dessas duas formas todas as letras e números poderão ser traçados. Depois de muito realizar desenhos dessa natureza, a criança tem em si desenvolvidas habilidades motoras que a ajudarão na grafia daquilo que segue na alfabetização.

Não se adentrará, aqui, no currículo e na metodologia ano a ano do ensino fundamental. Mas, será apresentado como as bases pedagógicas indicadas por Steiner para esse grau escolar têm conexões com seus princípios filosóficos para o desenvolvimento saudável e emancipatório do ser humano, através da apropriação do conhecimento por caminhos conscientes e experienciais.

No Desenho de Formas do 4º ano do Ensino Fundamental Waldorf, pode-se notar que já existem laços e cruzamentos das linhas, pois as crianças no 3º ano já foram introduzidas nas letras cursivas e estão familiarizadas com esses fluxos dos traços. Ou seja, constata-se que os conteúdos são cuidadosamente apresentados, conforme a idade da criança e suas habilidades e prontidões para tal, tornando o

processo educativo algo orgânico, em total diálogo com a natureza da criança no seu momento de vida.

Outro aspecto importante de se destacar no Ensino Fundamental Waldorf é que todo conhecimento trabalhado perpassa uma etapa experiencial, tal como ilustra-se abaixo.

Figura 34 – Colheita do açaí com ensino fundamental da Escola Dendê da Serra – Serra Grande, Uruçuca BA



Fonte: <https://www.dendeserra.org.br/>, 2024.

Na foto acima, pode-se ver a experiência posta em prática. Na Pedagogia Waldorf, esse é um caminho usual para a aprendizagem. Quando se apresenta as tabuadas, no 2º ano do Ensino Fundamental Waldorf, o professor pode introduzir ritmicamente os múltiplos de um determinado número por meio de brincadeiras e atividades rítmicas corporais. Dessa forma, as crianças pulariam os múltiplos, cantariam os múltiplos, se movimentariam conforme os tempos rítmicos dos múltiplos. Ou seja, primeiro experimentariam com o corpo e, só depois, como finalização desse aprendizado, chegaria o conceito do múltiplo representado na tabuada.

Por meio dessa metodologia, o processo do conhecimento vai sendo desenvolvido de forma prática vivencial e não por um conceito apresentado logo por princípio. Com isso, a criança teria a oportunidade de se relacionar integralmente com

aquilo que, por final, irá aprender. Esse caminho de ensino e aprendizagem procura tornar o conteúdo a ser trabalhado propriedade da criança, fruto de seu esforço e ação para tal.

Outro exemplo bem ilustrativo é que, no 3º ano do Ensino Fundamental Waldorf, há no currículo a feitura do pão, seja ele do cereal ou dos ingredientes disponíveis na região onde a escola estiver. Porém, o processo desse estudo prático é o que chama a atenção. Durante um período do ano, as crianças preparam a terra e, em seguida cultivam o cereal que será a base para o pão, podendo ser trigo ou milho, por exemplo. Depois, cuidam dessa roça até que os grãos estejam na hora certa de serem colhidos. Então, a classe faz a colheita, debulha os grãos, pila-os fazendo farinha em pilões tradicionais e manuais. Tendo a farinha, chegou a hora de fazer o pão e, obviamente, comê-lo! Geralmente, esse momento é o mais apreciado pelas crianças, que se deliciam com o pão quentinho que elas mesmo fizeram, ganhando consciência de todo o ciclo do pão, desde o plantio da semente.

Esse exemplo do 3º ano do Ensino Fundamental Waldorf exprime nitidamente o caminho de conhecimento realizado. As crianças participam ativamente de todo o processo do preparo da terra, do plantio, dos cuidados, da colheita, da feitura da farinha, do amassar a massa do pão, de assar o pão e, por fim, comê-lo.

Pode-se fazer, sem dúvidas, um paralelo com os processos da teoria do conhecimento steineriana. Com essas aulas, dessa forma, as crianças aprendem de verdade o que é um pão, pois vivenciaram e praticaram todos os passos para se fazê-lo. Com essa proposta pedagógica curricular, a criança se aproxima do conceito pão e o compreende profundamente através da realidade da vida e não por meio de uma narrativa abstrata que apenas ilustraria esses processos e que traria, ao final, um pão pronto, feito industrialmente, embalado em plástico do supermercado para ser degustado, ou mesmo um pão caseiro feito por outra pessoa em outro lugar.

Essa prática pedagógica traz substância à compreensão daquilo que esta tese quer trazer como ideia a ser reforçada: a Pedagogia Waldorf, com as suas dinâmicas e intencionalidades pedagógicas, no processo de produção do conhecimento, de forma que o aluno se apropria dele através de sua experiência fenomenológica e prática, chegando ao conceito de forma viva e relacionada com a realidade. Torna-se, assim, um caminho de conhecimento emancipatório, libertador e em total conexão com a vida.

A introdução da Física, no 6º ano do Ensino Fundamental Waldorf, marca a efetivação do ensino fenomenológico e dos experimentos em sala de aula. O professor terá que arranjar as experiências para proporcionar à classe as vivências práticas dos conceitos curriculares que quer apresentar.

Um exemplo: ao trabalhar o conceito alavanca, o professor poderá explorar essa essência, que vive em muitas coisas práticas do nosso dia a dia. Numa gangorra, numa pinça, num pegador de macarrão, ou seja, através dessa vivência corriqueira para todos da sala de aula é que ele articula o processo de ensino-aprendizagem artisticamente, e não só cientificamente, para que os alunos e alunas reconheçam o princípio da alavanca no mundo e, dessa forma, se relacionem com ele por meio da realidade.

No 8º ano do Ensino Fundamental Waldorf, chega a hora de se tratar do conceito de refração da luz. Para isso, o professor poderá trazer um aquário e enchê-lo d'água sobre uma mesa. Em seguida, jogar uma moeda dentro do aquário. Depois, entregar uma vareta de bambu, bem fininha, para um aluno ou aluna e pedir para que toque a vareta na moeda que está no fundo do aquário. Ao tentar fazer isso, o aluno ou a aluna poderá errar a mira e colocar a vareta ao lado da moeda. Isso poderá ser espantoso para a turma, mas, com isso, pode-se constatar, a partir da experiência, que aquilo que se está vendo dentro do aquário está sofrendo alguma alteração de ótica e não tem a mesma natureza daquilo que se vê fora da água. Ou seja, alguma coisa acontece entre a água e a luz que muda um pouco a nossa realidade de visão. Abaixo, apresenta-se a referida experiência em uma aula de física do 8º ano, em 2022, na Escola Waldorf Aitiara, em Botucatu – São Paulo.

Figura 35 – Aula de Física do 8º ano com o Prof. Irceu Munhoz – Escola Waldorf Aitiara



Fonte: Acervo particular do Prof. Irceu Munhoz, 2022.

Pode-se afirmar, por vivência própria, que tais descobertas a partir de experiências proporcionam aos alunos e alunas uma relação com os conceitos muito mais profunda do que se aprendessem de forma abstrata por meio de um livro ou apostila. O Ensino Fundamental Waldorf é absolutamente permeado dessas intencionalidades pedagógicas, tornando-se um período de muitas descobertas e encantamentos pelos fenômenos da natureza. Por isso, no jargão Waldorf, esse grau promove interiormente no aluno a constatação de que “o mundo é belo”, cheio de enigmas e mistérios encantadores.

Um outro aspecto marcante do Ensino Fundamental Waldorf é seu currículo artístico. As crianças vivenciam diversas manifestações culturais, com intensidade e em diálogo com as regionalidades distintas. Abaixo, apresenta-se a Dança da Fita trazida por europeus, que se enraizou no interior de São Paulo e que, cada vez mais, ganha características essencialmente brasileiras. Essa dança está presente em praticamente todas as festas juninas de escolas Waldorf no Brasil.

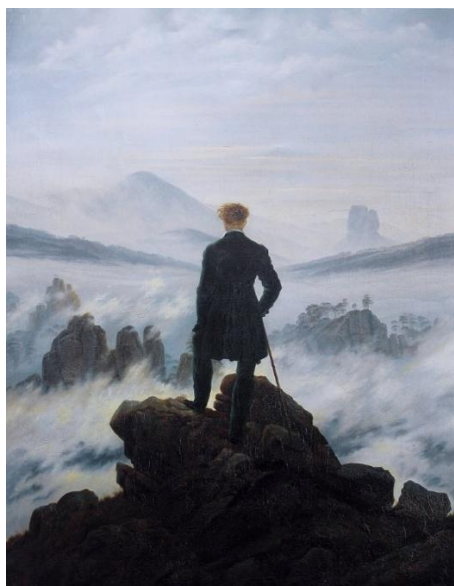
Figura 36 – Festa Junina de 2023 – Escola Waldorf Aitiara



Fonte: <https://aitiara.org.br/>, 2024.

2.3.3. O Ensino Médio: “o mundo é verdadeiro”.

Figura 37 – Caminhante sobre o mar de névoa, de Caspar David Friedrich



Fonte: <https://www.pinturayartistas.com/el-caminante-sobre-la-niebla/>, 2009.

A passagem do segundo setênio para o terceiro também é, geralmente, marcada por transformações fisiológicas e orgânicas no ser humano. No terço final do segundo setênio, por volta dos 12 anos, o ser humano adentra o que se chama de puberdade. Aos 14 anos de idade, o ser humano adentra o terceiro setênio de vida e se encontra em plena adolescência, fase da vida nem sempre bem compreendida pelas instituições de ensino. Talvez seja por isso que esse período escolar é marcado, no Brasil, como o grau com maior evasão escolar e problemas de várias naturezas.⁸²

Para a Pedagogia Waldorf, o ensino médio seria o momento para se coroar todo o caminho dessa educação experiencial e fenomenológica. Tendo o jovem mais maturidade cognitiva do que a criança, chega a hora de se explorar a fundo a complexidade do pensar humano. Nessa perspectiva, o Ensino Médio Waldorf é o âmbito escolar onde as metas filosóficas e pedagógicas de Rudolf Steiner se realizam de maneira consistente e promissora.

Como já foi dito, toda a educação Waldorf se baseia na compreensão do ser humano em suas fases de vida, procurando oferecer a esse ser humano aquilo que ele demanda para se desenvolver de forma salutar. Pois bem, o que o jovem costuma querer é decifrar o mundo, conhecer a verdade, pensar o mundo e criar relações e, principalmente, conhecer a si mesmo e se projetar nesse mundo.

É muito comum, também, que esses jovens sejam críticos ácidos e se rebelem contra a família e que neguem tudo aquilo que amavam a pouco tempo. Mas, isso tudo faz parte de um processo de autoconhecimento. Por isso, é necessário saber quais são as coisas que não gostamos para compreender as que gostamos; nos apartar do mundo para conhecê-lo melhor. Muitas vezes, necessitamos nos fechar em nós mesmos para buscarmos nossa essência. Por isso, é muito comum os jovens criarem espaços privativos como o quarto ou mesmo o próprio moletom onde ele possa se esconder sob um capuz.

Segundo Steiner, nessa fase da vida em que o jovem vive esse turbilhão interior trazido pela adolescência, mudanças hormonais, mudanças fisiológicas que se manifestam no físico e, inclusive, a maturidade sexual, a escola precisa atender necessidades específicas do ser humano no terceiro setênio. Para tanto, ela precisa se tornar janelas para o mundo, o qual precisa falar por meio do professor. Com isso, pode-se tirar o jovem do ensimesmamento e conduzi-lo para os enigmas do mundo,

⁸² <https://editora.pucrs.br/anais/1422/assets/edicoes/2023/arquivos/1.pdf>

gerando o entusiasmo pelo desvendar desses mistérios e proporcionar ao jovem, principalmente, a possibilidade de estar ativo em um processo de julgamento do mundo a partir da própria individualidade. O jovem quer ir ao encontro do mundo, julgá-lo e conhecê-lo a partir do seu ponto de vista, a partir da sua relação subjetiva com esse. Por isso, Steiner salienta que:

A criança [jovem] deve perceber: Mas o que está acontecendo com meu professor? Até agora o considerávamos 'o tal' porque tinha muito a nos contar; mas agora ele não fala apenas como homem: é o mundo inteiro que começa a falar por intermédio dele." Ora, se o próprio professor sente o mais vivo interesse por todos os problemas do Universo e se, em seguida, tem a sorte de poder falar desses problemas aos jovens, então é realmente o mundo que fala através dele; E disso deve nascer o entusiasmo; o que o professor deve levar aos jovens entre 14 e 15 ou 20 e 21 anos é seu entusiasmo; esse entusiasmo deve atuar sobre a fantasia. Embora os jovens desenvolvam espontaneamente sua capacidade de julgar, não se deve esquecer que o juízo nasce da força da fantasia. Perderemos o jogo junto aos jovens se tratarmos de assuntos intelectuais apenas de maneira intelectual, se não formos capazes de tingir o intelectual com nossa fantasia. Os jovens pedem o impulso da fantasia; devem sintonizar-se com nosso próprio entusiasmo, um entusiasmo que deve merecer sua confiança. (STEINER, 2005, p.19).

Como é possível notar, Steiner propõe um caminho educativo peculiar para a fase da adolescência. Os processos fenomenológicos que têm o aluno como protagonista ganham caráter especial, em busca do "mundo verdadeiro". É exatamente no Ensino Médio Waldorf que se pode colher os frutos de todos os anos de uma educação emancipatória. Nessa fase escolar, pode-se confiar aos jovens a condução de várias atividades, de forma autônoma. Um exemplo são as atividades para arrecadação de recursos visando viagens pedagógicas.

No currículo escolar Waldorf, por exemplo, há várias viagens de experiências em campo. Fica ao cargo da turma de alunos organizar e promover eventos para viabilizar financeiramente essas viagens. Abaixo, imagem da viagem pedagógica de Agrimensura, feita no 10º ano.

Nessa atividade pedagógica, a turma vai a campo por cerca de uma semana e realiza medições topográficas com teodolitos e instrumentos analógicos. Depois do trabalho feito, uma planta é confeccionada com todos os detalhes técnicos, como

curvas de níveis entre outros itens topográficos. Essa atividade exprime muito bem o caráter experiencial prático da Pedagogia Waldorf para os jovens.

Figura 38 – Aluna com teodolito na atividade de Agrimensura do 10º ano do E.M Waldorf



Fonte: <https://colegiomicael.com.br/ensino-medio/>, 2024.

Outro exemplo marcante é a realização de uma peça de teatro ao final do ensino médio. Toda montagem conta com a participação ativa dos jovens, onde os professores seriam condutores de processos educativos e os jovens os verdadeiros protagonistas.

Figura 39 – Teatro do 12º ano da Escola Waldorf São Paulo



Fonte: <https://waldorf.com.br/index.php/pt/ensinos/ens-medio>, 2024.

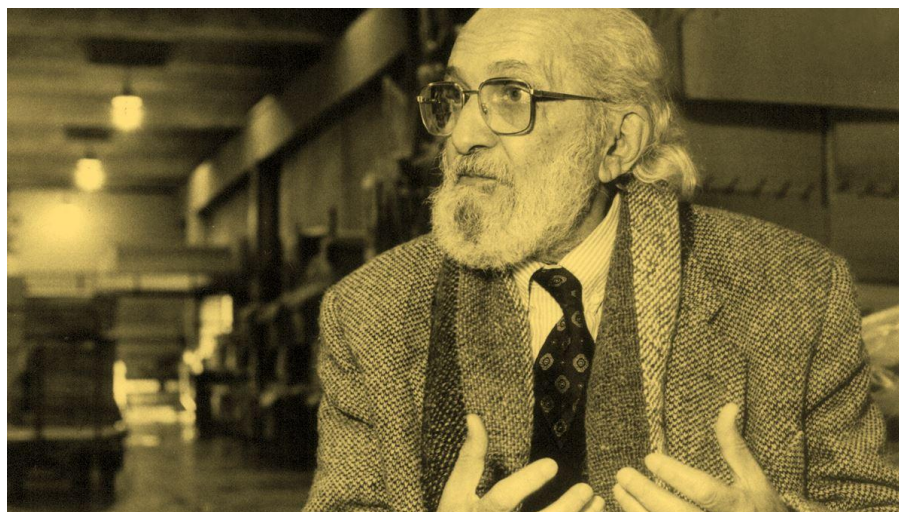
Nas aulas de ciências e de outras disciplinas, todo o conhecimento provém do percurso proposto por Steiner: primeiro a vivência prática, o experimento, as relações intensas com as realidades abordadas; em seguida a emissão de juízos de valor, julgamentos subjetivos provindos da esfera individual, que proporcionam aos jovens se colocarem no centro dos debates e das temáticas em questão; e, por último, e nunca por meio do professor, como um presente de “mão beijada”, surgem os conceitos.

Todavia, os conceitos aparecem a partir de processos feitos, de experiências, relações e julgamentos, do contato vivo com aquilo que se quer desvendar. Os conceitos são as últimas coisas que aparecem nesse caminho de conhecimento e, quando surgem, vêm carregados de vida. Assim, pode-se dizer que são propriedades dos alunos, os quais o aprenderam por meio de si mesmos, e não como informações em um livro ou de forma decorativa, depois de uma leitura qualquer. Aí, mais uma vez, vive-se a essência da Pedagogia Waldorf, que quer promover aprendizados vivos e livres.

Tu encontras no puro pensar,
O Eu que a si mesmo sustenta.
Transforma em imagem o pensamento,
E sabedoria criadora vivencias.
Condensa em luz o sentimento,
E força formadora manifestas.
Coisifica num ser a vontade,
E existência no universo crias. (BERTALOT, 2016, p 27).

2.4. Paulo Freire e Rudolf Steiner: visões sobre Educação e Liberdade

Figura 40 – Paulo Freire dando entrevista quando era Secretário de Educação da cidade de São Paulo, em 1990



Fonte: <https://revistapesquisa.fapesp.br/pedagogo-universal/>

Paulo Freire⁸³ destaca-se como grande expoente do pensamento pedagógico brasileiro. Freire foi um dos mais importantes educadores brasileiros e uma referência mundial na reflexão sobre educação, democracia e emancipação humana. Sua pedagogia parte da ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que os sujeitos construam saberes de forma crítica e consciente. Para Freire, a educação deve estar ligada à realidade concreta dos educandos, valorizando suas experiências, sua cultura e sua linguagem, de modo que o aprendizado faça sentido e contribua para a transformação social. Ele criticou o que chamou de “educação bancária”, em que o professor deposita conteúdos prontos nos alunos, e propôs uma educação dialógica, baseada no diálogo, na escuta e na problematização do mundo. Nesse processo, educador e educando aprendem juntos, em uma relação horizontal, mediada pela reflexão crítica sobre a realidade. A educação, segundo Freire, é sempre um ato político, pois pode tanto reforçar a opressão quanto promover a libertação, formando sujeitos capazes de ler o mundo, questioná-lo e agir para transformá-lo.

⁸³ Paulo Freire foi um educador e pensador brasileiro, nascido em 1921 e falecido em 1997, cujo trabalho tem grande importância para a educação e para a luta por justiça social no Brasil e no mundo.

Freire edificou trabalhos que fundamentam processos educacionais, desde níveis acadêmicos até as políticas públicas da educação. Esse pensador brasileiro é referência para tal campo teórico e é reconhecido em todo o mundo quando se trata de estudos e pesquisas pedagógicas. As influências de Freire nas propostas educacionais brasileiras são muitas. Sempre com caráter social como essência, suas ideias estão vivas e em diálogo com as de outros pensadores da educação.

Pode-se tecer um longo diálogo entre Freire e Steiner, pois ambos trazem inúmeras contribuições em suas vastas obras. Contudo, aqui o foco será o aspecto central sobre a educação, o que pode contribuir com este trabalho no sentido de compreender-se um pouco mais o quanto há convergências e complementariedades em suas visões e apontamentos.

Será tocada a questão da relação entre educação e liberdade, que para ambos os autores é tema central, pois a educação pode ser vista como um instrumento para a conquista de liberdades. Freire e Steiner têm visões que de partida são diferentes sobre o conceito de liberdade. Ambos se posicionam contrários à opressão, mas o seu caráter essencial e a sua superação através de ações em liberdade são compreendidos de formas diferentes por cada um deles. A respeito dessa questão, Bach sublinha o seguinte:

Afirmar que Freire e Steiner lutam contra a opressão está correto, porém o primeiro buscou a luta pela superação com o oprimido (o outro, o excluído da relação), enquanto o último buscou a superação da opressão onde ela ocorre mais ocultamente, na individualidade (em todos os seus sintomas). Ambos objetivaram a renovação social, Freire pelo esforço dialógico com o outro, Steiner pela luta em desvendar o enigma da individualidade, para possibilitar o entendimento de si mesmo, pois só uma verdadeira individualidade pode, com parâmetros autênticos, irradiar para o social as forças de renovação e de configuração de interações sociais superadoras dos paradigmas do passado. (BACH JR, 2012, p. 301).

Pode-se compreender que a ideia de liberdade, para Freire, toca o movimento social. Ou seja, a liberdade seria fruto de conquistas coletivas com abrangências sociais, enquanto que, para Steiner, a liberdade seria desenvolvida individualmente, em um processo interior humano e, a partir daí, poderia se fazer presente na vida social, através das ações individuais. É possível ver esse caráter social na seguinte

citação de Freire: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 1987a, p.52).

Freire prossegue:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Quanto mais desafiados, tanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Não é possível compreender a educação como prática da liberdade sem compreender que ela implica necessariamente a superação da contradição educador-educando, pela inserção crítica de ambos na realidade. (FREIRE, 1987b, p.47-48).

Esses princípios ideológicos regem as bases das teorias educacionais desses autores. Para Freire, a educação é uma ferramenta de luta social coletiva contra a opressão em busca de liberdades e, para Steiner, a educação seria um processo de conhecimento e autoconhecimento que o indivíduo perfaz em busca de emancipação ou liberdade. Ambos relacionam a educação com a ideia de liberdade, mas fundamentalmente veem caminhos e propósitos diferentes, pois:

A relação dialética entre o individual e o social, sob a perspectiva humanista de ambos os autores, apontando a capacidade de superação como base ontológica, apresenta uma complementaridade quando: enxerga-se como uma coletividade se potencializa a partir das conquistas individuais e vislumbra-se como um indivíduo se potencializa a partir da evolução coletiva. (BACH JR, 2012, p. 303).

Nesse caso, percebe-se uma complementaridade entre Freire e Steiner. Tais visões moldam as propostas educacionais dos dois e a interrelação entre indivíduo e coletivo edifica propostas fundamentalmente sociais para a educação, pois de uma forma ou de outra as transformações sociais perpassam tal interação.

Rudolf Steiner pensou a escola como instituição dentro de sua Teoria da Trimembração do Organismo Social⁸⁴, com fundamentos de sua visão macrossocial publicada no pós-guerra, em 1919, na obra “O Futuro Social” e, também, no livro “Os Pontos Centrais da Questão Social nas Necessidades da Vida do Presente e do Futuro”. Na Trimembração do Organismo Social, a educação pertenceria à esfera cultural e o seu princípio norteador seria a liberdade. Ou seja, um “organismo escolar” deveria viver em um âmbito cultural absolutamente livre, inclusive do Estado. Dessa maneira, não haveria interferências ideológicas estatais nas bases da educação oferecida na escola.

Tudo o que pertence à vida espiritual e cultural, especialmente a educação e o ensino, deve tornar-se independente da administração estatal. As decisões relativas à educação não devem ser tomadas por instâncias políticas, mas por aqueles que, a partir de suas capacidades e experiências, atuam diretamente no ensino. Somente uma vida cultural organizada a partir de si mesma pode gerar impulsos verdadeiramente humanos para o futuro social.

O colegiado de professores deve reunir-se regularmente como um seminário contínuo, não apenas para discutir questões administrativas, mas para aprofundar o estudo pedagógico e a formação conjunta, de modo que a gestão escolar seja expressão da vida cultural.

Ora, faz parte do ensino — e não deveríamos deixar de atentar a isso — uma certa ânsia de ser completamente *livre*. E notem como a liberdade flui para esta discussão do preparo do ensino. Ela tem algo a ver com a liberdade, tem uma certa relação interior com ela. Ora, eu chamo sua atenção para não a renegarem “escarafunchando” o modo como a escrita surgiu na transição dos egípcios para os fenícios, e sim que cuidem de desenvolver por si sua própria capacidade anímica. O que aí pode ser feito pode sê-lo perfeitamente por um professor desta maneira e por outro daquela. Nem todos podem recorrer ao urso que dança; talvez alguém recorra a algo muito melhor para explicar a mesma coisa. O resultado final poderá ser atingido tanto por um professor como pelo outro. Cada qual, porém, dá tudo de si enquanto ensina. Nesse caso, sua liberdade é inteiramente mantida. Quanto mais o corpo docente quiser manter sua liberdade a esse respeito, tanto mais poderá entregar-se no ensino, poderá dedicar-se ao ensino. (STEINER, 2003b, p.63).

⁸⁴ Teoria Social Steineriana apresentada no Capítulo 1 desta tese.

Isso traz ao colegiado de professores e à comunidade de famílias a responsabilidade de fazer a gestão da escola como se fossem uma “república independente” do Estado. Ou seja, a administração de uma escola Waldorf poderia ser totalmente independente de diretrizes estatais no que se refere à gestão pedagógica e cultural. Como lembra Bach:

A escola Waldorf é projetada como espaço cultural para fomentar o autodesenvolvimento das pessoas que dela participam. A configuração institucional da escola Waldorf teve a intenção de proporcionar um espaço adequado à essência humana, que não repetisse o autoritarismo do passado e que fosse aberto aos novos anseios no processo de desenvolvimento humano. A liberdade de uma individualidade requer uma forma de ensino autônoma e, por isso, uma administração da vida escolar que corresponda a estes princípios. (BACH JR, 2012, p. 330).

A não interferência do Estado na administração de uma escola realmente aponta alguma convergência entre Steiner e Freire, embora tenha-se que ter cautela para tecer tais considerações, pois Freire considera os princípios de um Estado forte e socialista algo positivo. No entanto, as interferências neoliberais e mercantilistas impostas pelo Estado à educação poderiam tornar tal função em servilismo, diante do imperialismo capitalista. Nesse sentido, as interferências estatais no Brasil da época de Freire estavam à serviço da construção de uma educação alienante e doutrinadora, coisa que Freire reprovava, apontando direções para que fossem questionadas e superadas. Conforme Bach:

O instrumento contra a adaptação do ser humano aos preceitos do mercado que atentam contra a vida é a consciência crítica. A preparação dos educandos para enfrentar a conquista de uma posição no mercado de trabalho ocupa grande parte do processo educacional, negligenciando uma série de aspectos pertinentes à existência humana que são deixados de lado. O pensamento freiriano leva a uma revisão dos currículos e métodos, da estrutura escolar, da postura dos educadores, de desenvolver uma visão crítica nos educandos e educadores para que a educação não seja mero processo de tornar os seres humanos ajustados. Uma educação sem a influência do Estado e do mercado é um ideal afim entre os dois autores. (BACH JR, 2012, p. 332).

Na realidade, as legislações e ingerências do Estado brasileiro estão muito presentes no cotidiano escolar. Cada vez mais, imposições legalistas se infligem às compreensões antropológicas que deveriam orientar as práticas pedagógicas, como propõe a Pedagogia Waldorf. Um exemplo é o corte etário para entrada no primeiro ano do ensino fundamental, que para o Estado cada vez se antecipa. Para a Pedagogia Waldorf, uma criança deveria cursar o primeiro ano do ensino fundamental no ano em que completaria 07 anos de vida, mas essa idade está sendo antecipada por razões políticas e não pedagógicas. Esse é apenas um exemplo entre tantos outros.

A tese de doutorado de Jonas Bach Junior⁸⁵, citada como referência para o diálogo entre Freire e Steiner trouxe elementos para uma aproximação desses dois importantes autores, mediante um debate sobre a ideia de liberdade e de realidade escolar no ambiente público.

Como já disposto neste trabalho, a Pedagogia Waldorf nasceu com caráter social por essência e, mesmo considerando que a emancipação e a liberdade são exercícios que provém do âmbito individual, através de autoconhecimento e autoeducação, Steiner considera que essa emancipação do indivíduo reverberará na vida comunitária. Ou seja, indivíduo é quem transforma a vida social e seu contexto. Essa percepção também aparece no pensamento de Freire quando ele aponta que a educação transforma o indivíduo e que, em seguida, esse muda o contexto social. Pode-se ver em dois fragmentos de pensamentos desses autores essas ideias expostas. Primeiramente em Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. E, em seguida, em Steiner: “Salutar só é quando no espelho da alma humana forma-se toda a comunidade; e na comunidade vive a força da alma individual”.

Para terminar essa simples e rápida abordagem, que percorreu sucintamente as relações e visões ocorridas entre Freire e Steiner no tocante à educação e à liberdade, segue mais uma citação de Bach Jr.:

⁸⁵ Professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) que desenvolveu a seguinte pesquisa como tese: “A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner” / Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná — Curitiba, 2012.

Freire e Steiner partem da incompletude do ser humano e veem a educação como dinamizadora de um gradual aperfeiçoamento que não acaba. A diferença entre cada ser humano é o grau de preparação já conquistado ou o afimco em conquistá-lo, pois vinculado à preparação está a aquisição de uma consciência da responsabilidade para então agir. Neste sentido, toda e qualquer forma de educação não garante liberdade alguma e a Pedagogia Waldorf não é exceção, pois garantias partem de certezas que não cabem no conceito de liberdade. Como o papel da educação pode ser compreendido em relação à liberdade humana? Como auxiliadora de algo que está sempre nascendo. Ajudar a nascer é ser parteira e não a presunção de levar a fama de ser a mãe ou de ser o pai (dessa liberdade). O papel da educação

para a liberdade é mais humilde, pois pode no máximo colaborar para vinda do que quer nascer. Este papel da educação como ajudante no processo de nascimento, ou de parteira, é conhecido como maiêutica socrática. O sentido de maiêutica socrática ganha diferentes conotações em Freire e Steiner, que são oriundas de seus pontos de partida distintos, o social e o individual respectivamente. (BACH JR, 2012, p. 336).

Capítulo 3. A PEDAGOGIA WALDORF NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA

3.1. Análise da Distribuição de Escolas Waldorf no Brasil e no Mundo

Com o propósito de evidenciar de forma mais concreta possível a relevância dessa teoria do conhecimento com a Pedagogia Waldorf, serão apresentadas algumas experiências de escolas Waldorf no Brasil, onde essa metodologia de trabalho tem sido aplicada. No Brasil, segundo a Federação das Escolas Waldorf no Brasil – FEWB⁸⁶, em 2024, eram 267 escolas Waldorf em atividade, assim distribuídas conforme o quadro da FEWB, abaixo.

Quadro 1 – Quadro atualizado de escolas Waldorf no Brasil

TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS			
	Territórios	Nº	INSTITUIÇÕES POR CATEGORIA
Regional SP Capital	São Paulo - Região do Ipiranga	1	Filiada que atende até o fundamental 2
		1	Filiada que atende Educação Infantil
	São Paulo - Zonas Leste e Norte	2	Filiada que atende até o Ensino Médio
		2	Filiada que atende até o Fundamental 2
		1	Filiada que atende até o Fundamental 1
		1	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	São Paulo - Zona Sul	2	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o Fundamental 2
		1	Filiada que atende até o Fundamental 1
		13	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		3	Não Filiada que atende Educação Infantil
	São Paulo - Zona Oeste	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o Fundamental 2
		1	Filiada que atende até o Fundamental 1
		3	Filiada que atende Educação Infantil
	Baixada Santista	1	Filiada que atende até o Fundamental 2
		1	Filiada que atende até o Fundamental 1
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
		2	Filiada que atende até o Fundamental 1

⁸⁶ Federação das Escolas Waldorf no Brasil: <https://www.fewb.org.br/>

	Vale do Paraíba e Litoral Norte	4	Não Filiada que atende Educação Infantil
Regional SP Campinas	Região de Campinas	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o Fundamental 2
		2	Filiada que atende até o Fundamental 1
		2	Filiada que atende Educação Infantil
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Eixo Anhanguera	3	Filiada que atende até o Fundamental 2
		1	Filiada que atende até o Fundamental 1
		2	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Região de Piracicaba	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		2	Filiada que atende até o Fundamental 1
		3	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende Educação Infantil
Regional SP Bauru/Botucatu/ Ribeirão Preto	Região de Ribeirão Preto	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Região de Capão Bonito	2	Filiada que atende até o Fundamental 2
		2	Filiada que atende até o Fundamental 1
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		2	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		1	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Região de Bauru	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o Fundamental 1
		2	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Região de Botucatu	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o Fundamental 2
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
Regional Rio de Janeiro/ Espírito Santo	Região do Rio de Janeiro	1	Filiada que atende até o Fundamental 1
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		3	Não Filiada que atende Educação Infantil
		1	Filiada que atende até o Ensino Médio

	Interior do estado + Espírito Santo	2	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		7	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Nova Friburgo e Teresópolis	1	Filiada que atende até o Fundamental 2
		2	Filiada que atende até o Fundamental 1
		3	Não Filiada que atende Educação Infantil
Regional Minas Gerais	Região de Belo Horizonte e Nova Lima	2	Filiada que atende até o Ensino Médio
		3	Filiada que atende até o Fundamental 2
		4	Filiada que atende Educação Infantil
	Região de Juiz de Fora	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o Fundamental 1
		2	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Norte de Minas	2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Sul de Minas	3	Filiada que atende até o Fundamental 2
		2	Filiada que atende até o Fundamental 1
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fundamental 2
		1	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		5	Não Filiada que atende Educação Infantil
Regional Centro-Oeste	Mato Grosso	1	Filiada que atende até o Fundamental 2
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		8	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Mato Grosso do Sul	2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Distrito Federal	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o Fundamental 1
		3	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Goiás	1	Filiada que atende até o Fundamental 2
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		2	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		4	Não Filiada que atende Educação Infantil

Regional Bahia/Sergipe	Região de Salvador e Lauro de Freitas	1	Filiada que atende até o Fundamental 1
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		2	Não Filiada que atende até o Fundamental 2
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Norte da Bahia	2	Filiada que atende até o Fundamental 1
		1	Não Filiada que atende até o Fundamental 2
		1	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Sul da Bahia	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		2	Filiada que atende até o Fundamental 1
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		3	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		1	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Sergipe - Aracaju	1	Filiada que atende até o Fundamental 1
		1	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil
Regional Nordeste	Pernambuco e Paraíba	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		2	Filiada que atende até o Fundamental 1
		3	Filiada que atende Educação Infantil
		3	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		4	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Demais Estados + Região Norte	1	Filiada que atende até o Fundamental 2
		1	Filiada que atende até o Fundamental 1
		2	Filiada que atende Educação Infantil
		8	Não Filiada que atende Educação Infantil
Regional Sul	Santa Catarina - Florianópolis	1	Filiada que atende até o Ensino Médio
		1	Filiada que atende até o Fundamental 2
		1	Filiada que atende até o Fundamental 1
		2	Filiada que atende Educação Infantil
		4	Não Filiada que atende Educação Infantil
		2	Filiada que atende Educação Infantil

	Santa Catarina - Interior do Estado	3	Não Filiada que atende Educação Infantil
	RG do Sul - Porto Alegre	1	Filiada que atende até o Fundamental 2
		1	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende Educação Infantil
	RS - Interior do Estado	1	Filiada que atende Educação Infantil
		4	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Paraná - Curitiba e Campo Largo	2	Filiada que atende até o Fundamental 2
		3	Filiada que atende Educação Infantil
		9	Não Filiada que atende Educação Infantil
	Paraná - Interior do Estado	1	Filiada que atende Educação Infantil
		1	Não Filiada que atende até o Fundamental 1
		2	Não Filiada que atende Educação Infantil

Fonte: <https://www.fewb.org.br/territorios.html> , 2024.

Atualmente, são 161 escolas de educação infantil, 57 que atendem a educação infantil e o ensino fundamental I, 29 que atendem a educação infantil e o ensino fundamental I e II, 18 que contemplam a educação infantil, o ensino fundamental I e II e o ensino médio, 2 escolas de ensino fundamental I e 1 faculdade dedicada principalmente à graduação em Pedagogia e pós-graduações com caráter Waldorf.⁸⁷ No site da Federação das Escolas Waldorf no Brasil há a lista de todas as instituições federadas.⁸⁸

A História da Pedagogia Waldorf no Brasil iniciou-se na cidade de São Paulo, em 1956, embora a porta de entrada para a antroposofia em nosso país tenha sido o Rio de Janeiro. Em 2026, a primeira escola Waldorf brasileira fará 70 anos – a Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo. Depois da fundação da primeira escola Waldorf brasileira, foram quase 20 anos até o surgimento da segunda – a Escola Vale Encantado, em Capão Bonito – SP, em 1974.

Na década de setenta, ainda surgiram importantes iniciativas brasileiras, como o Colégio Micael de São Paulo, em 1979, a Associação Comunitária Monte Azul e a Escola de Resiliência Horizonte Azul, ambas conveniadas com o poder público e

⁸⁷ Dados que mudam constantemente devido ao alto crescimento de iniciativas Waldorf no Brasil.

⁸⁸ https://www.fewb.org.br/lista_brasil_associatec.html

situadas na zona sul da capital paulista. Essas últimas até hoje prestam serviços comunitários sociais para moradores de regiões absolutamente vulneráveis, periféricas e carentes. A importância do trabalho social do Grupo Monte Azul é imensurável para o movimento Waldorf brasileiro e mundial. Destaca-se a liderança de Ute Craemer e Mário Zorik, agentes dessas iniciativas, entre tantos outros colaboradores.

Em 1980, foi fundada a Escola Waldorf Anabá, em Florianópolis, primeira iniciativa fora do estado de São Paulo. Nos anos 80, diversas outras escolas foram fundadas: em 1983, a Escola Waldorf São Paulo, na capital; em 1984, a Escola Waldorf Aitiara em Botucatu – SP; em 1985, a Pólen Escola Waldorf em Nova Lima, Grande BH, em Minas Gerais; em 1987, a Viver Escola Waldorf de Bauru – SP; em 1989, a Escola Livre Porto Cuiabá – MT; em 1990, a Escola Manacá, na capital paulista; em 1991, a Escola Comunitária Vale de Luz, em Nova Friburgo – RJ; a escola Arcanjo Micael, em Poá – SP; Jardim Cordão Dourado, em Curitiba – PR e Escola Waldorf Micael de Fortaleza – CE. Em 1992, a Escola Waldorf Guimarães Rosa, em Ribeirão Preto – SP; a Escola Rudolf Lanz, em Avaré – SP; Escola Cora Coralina, em Marília - SP. Em 1993; a Escola Moitará em Cuiabá - MT. Em 1994, as escolas Turmalina, em Curitiba e Michaelis, na cidade do Rio de Janeiro. No ano de 1995, foram fundadas as escolas Veredas de Campinas – SP, Cambará de São Vicente – SP e o Jardim Colibri, de São Paulo.

No final da década de noventa, começa um grande crescimento numérico de iniciativas Waldorf pelo Brasil. Destacam-se, no ano de 1997, o Jardim S. Micael de Bauru – SP; a Associação Pequeno Príncipe, de S. Paulo; a Escola Conviver, de Capão Bonito – SP, e a Associação Cultural Paidéia, da capital paulista, que oferece um trabalho de formação teatral reconhecido em todo o país. Em 1998, a instituição de caráter terapêutico Travessia, em São Paulo; o Jardim Florescer, em Botucatu – SP e a Escola Municipal Cecília Meireles, em Nova Friburgo – RJ. Em 1999, a Associação Educacional Salva Dor, em Salvador - BA, com intensas ações de caráter social na capital baiana. Também em 1999, a Escola Araucária, em Camanducaia – MG e a Escola Waldorf Recife, em Pernambuco. O século XX termina com o nascimento das seguintes escolas, no ano 2000: Escola Moara, em Brasília – DF, Escola Novalis em Piracicaba – SP e Escola Casa Amarela na capital catarinense.

No século XXI, o crescimento do número de Jardins de Infância e novas escolas é contundentemente grande no Brasil. Por isso, serão apresentadas algumas iniciativas que se destacam por algum caráter específico que será explanado. Para se conhecer mais pormenorizadamente a dinâmica de fundações de iniciativas Waldorf no Brasil, é possível acessar as informações disponibilizadas pela FEWB, através do *link* em nota.⁸⁹

Em 2001, foi criada a maior escola Waldorf do Nordeste, essencialmente uma escola social⁹⁰ - a Escola Dendê da Serra, em Uruçuca – BA⁹¹; a importante Aliança pela Infância também é de 2001; em 2002, foi criado o Instituto Arte Social, que fomenta publicações e formações de professores Waldorf pelo país; em 2004, a Escola Jardim do Cajueiro, em Maraú – BA com caráter social; em 2005, as escolas Arandú e Cora Coralina, em Florianópolis – SC e a Escola Querência, em Porto Alegre – RS marcam a expansão pelo Brasil de ponta a ponta. Em 2006, nasce o Colégio Waldorf Brasília, em Cuiabá, que fortalece o impulso no Mato Grosso. E, assim, segue-se com muita força o surgimento de novas escolas no país. Em 2007, destacam-se o Quintal Mágico, em Paraty – RJ e a Escola Waldorf Anael, em Várzea da Roça, iniciativa social implantada no sertão baiano.

Figura 41 – Escola Dendê da Serra - Bahia



Fonte: <https://esperancaconduru.blogspot.com/2010/11/escola-dende-da-serra.html>

⁸⁹ https://www.fewb.org.br/imagens/21_anos/linha_tempo_escolas.pdf

⁹⁰ O termo “escolas sociais” é usado pela FEWB para se referir às instituições Waldorf brasileiras que funcionam em zonas de grande vulnerabilidade social e, por conseguinte, precisam de apoios específicos, principalmente financeiros, para viabilizarem suas ações pedagógicas. https://www.fewb.org.br/pw_sociais.html

⁹¹ <https://www.dendeserra.org.br/>

Destaca-se, ainda, a fundação do Jardim Guará Mirim, em São Luís do Maranhão, fundada em 2015 para desenvolver o trabalho com a educação infantil. Em 2024, essa instituição iniciou as atividades do ensino fundamental, ampliando suas contribuições com a Pedagogia Waldorf no Maranhão.⁹²

Figura 42 – Escola Jardim Guará Mirim



Fonte: <https://jardinguaramirim.wixsite.com/jardinguara/maternal>

Daí para frente, surge um número muito significativo de iniciativas por ano. A própria FEWB tem dificuldade para contabilizar o crescimento do movimento Waldorf brasileiro. No levantamento exposto no *link* da nota anterior, a FEWB registrou nascimentos de escolas até 2020. Dessa forma, apesar de expressivo, o registro está desatualizado.

Pode-se considerar, de forma objetiva e pontual, que a Pedagogia Waldorf encontrou, no Brasil, um solo fértil para nascer, crescer e prosperar. Percebe-se que a Região Norte do país não apresenta quantidade significativa de iniciativas, sendo então a porção do território nacional onde a Pedagogia Waldorf menos se instalou, enquanto o Sudeste concentra o maior número de escolas.

Acima consta um quadro com dados sobre escolas brasileiras e suas localizações. Um aspecto a se destacar sobre essa tabela é sua desatualização

⁹² <https://jardinguaramirim.wixsite.com/jardinguara/quem-somos>

referente ao número de escolas no Brasil. A Federação das Escolas Waldorf no Brasil -FEWB sugeriu outro número, citado neste trabalho logo acima.

Em nível mundial, há outro quadro, disposto abaixo, o qual constata que, depois de mais de um século de História, experiência e desenvolvimento, essa vertente educacional, nascida na Alemanha em 1919, se espalhou pelo mundo inteiro. Os quadros abaixo fazem parte da Lista Mundial Waldorf, publicada no site da Seção Pedagógica do Goetheanum⁹³, e estão atualizados até 2024.

A partir da análise desses quadros, pode-se fazer alguns apontamentos objetivos. O número de escolas Waldorf é maior na Europa e na América do Norte, em relação aos outros continentes. Pode-se supor que as escolas Waldorf estão mais concentradas nos países ricos. Porém, suas presenças em outras regiões do planeta reafirmam seu caráter global, e suas capacidades de diálogos e interação com distintas culturas e contextos sociais.

Não foi possível apresentar um fluxo de expansão das escolas Waldorf no mundo, como feito com a expansão no Brasil, por falta de fontes e dados. Contudo, é inegável que se está diante de um dos mais significativos impulsos educacionais da contemporaneidade, com abrangência em nível global e contribuições sociais importantes a serem consideradas. Ou seja, o projeto de uma proposta educacional compromissada com o desenvolvimento do ser humano e com as questões sociais faz sentido para a atualidade, consideradas demandas universais.

Número de Jardins de Infância e Escolas Waldorf no Mundo.⁹⁴

Quadro 2: Lista de Escolas Waldorf no Mundo

Afrika / Africa	Kinder-Gartens	Waldorf Schools
Ägypten / Egypt	1	1
Kenia / Kenya	5*	3
Namibia / Namibia	1	1

⁹³ <https://www.goetheanum-paedagogik.ch/en/>

⁹⁴ Fonte: Goetheanum - Seção Pedagógica, 2024. https://www.freunde-waldorf.de/freunde/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf. <https://www.goetheanum-paedagogik.ch/en/>

Südafrika / South Africa	14*	16
Tansania / Tanzania	1*	2
Total Afrika / Africa	22	23
Amerika / America	Kinder- gartens	Waldorf Schools
Nordamerika / North America		
Kanada / Canada	25*	18
USA / USA	142*	124
Mittelamerika / Middle America		
Costa Rica/ Costa Rica		1
Dominikanische Republik / Dominican Republic		1
Guatemala / Guatemala		1
Mexiko / Mexico	23*	24
Puerto Rico / Puerto Rico	2*	2
Südamerika / South America		
Argentinien / Argentina	2	16
Brasilien / Brazil	82*	38
Chile / Chile		4
Ecuador/ Ecuador		1
Kolumbien / Colombia		5
Peru / Peru	1	4
Uruguay / Uruguay		2
Total Amerika / America	277	241
Asien / Asia	Kinder- gartens	Waldorf Schools
China / China	37*	7
Indien / India	14*	8
Indonesien / Indonesia	1	1
Israel / Israel	39*	27
Japan / Japan	15*	7
Kasachstan / Kazakhstan		1
Kirgistan / Kyrgyzstan	3	2
Malaysia / Malaysia		1
Nepal / Nepal	1	3
Philippinen / Philippines	3	4
Südkorea/ South Korea	36	15
Tadschikistan / Tajikistan		1
Taiwan / Taiwan	20*	7
Thailand / Thailand	5	4

Vietnam / Vietnam	7*	
Total Asien / Asia	181	88

Europa / Europe	Kinder- Gartens	Waldorf Schools
Armenien / Armenia	1	1
Belgien / Belgium	34*	38
Bosnien-Herzegowina / Bosnia-Herzegovina	2	
Bulgarien / Bulgaria	2	1
Dänemark / Denmark	57*	14
Deutschland / Germany	597*	256
Estland / Estonia	12*	10
Finnland / Finland	41*	23
Frankreich / France	22*	19
Georgien / Georgia		1
Griechenland / Greece	2	
Großbritannien / Great Britain	33*	23
Irland / Ireland	16*	5
Island / Iceland		2
Italien/ Italy	37*	39
Kroatien / Croatia		2
Lettland / Latvia		3
Liechtenstein / Liechtenstein	4	1
Litauen / Lithuania	16*	5
Luxemburg / Luxembourg	1	1
Moldawien / Moldova	1	1
Niederlande / Netherlands	90*	130
Norwegen / Norway	53*	34
Österreich / Austria	36*	23
Polen / Poland	13*	7
Portugal / Portugal	4	5
Rumänien / Romania	32*	20
Russland / Russia	22*	21
Schweden / Sweden	80*	44
Schweiz / Switzerland	66*	32
Slowakei / Slovakia	4	2

Slowenien / Slovenia	15*	6
Spanien / Spain	29*	18
Tschechien/ Czechia	8*	19
Türkei / Turkey	2	1
Ukraine / Ukraine	4*	4
Ungarn / Hungary	58*	45
Zypern/ Cyprus		1
Total Europa / Europe	1395	858
Ozeanien / Oceania	Kinder- Gartens	Waldorf Schools
Australien / Australia	28*	62
Neuseeland / New Zealand	18	12
Republik Fidschi / Fiji	1	
Total Ozeanien / Oceania	47	73
	Kinder- Gartens	Waldorf Schools
Total Worldwide	1922	1283

Fonte: Goetheanum - Seção Pedagógica, 2024. https://www.freunde-waldorf.de/freunde/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf.
<https://www.goetheanum-paedagogik.ch/en/>, 2014.

3.2. Histórico da Pedagogia Waldorf no Brasil e o Ensino Médio

Na década de 1950, em São Paulo, nascia um impulso entre imigrantes alemães, no sentido de criar uma escola Waldorf. Mas, para contribuir com a compreensão sobre essa História, será preciso um pouco no tempo, para o final da década de 1930 e meados da década de 1940, quando o drama da Segunda Guerra Mundial fez com que uma família suíço-alemã fugisse do sul da Alemanha durante as tensões que antecederam o conflito generalizado.

O Sr. Hans Schmidt havia sido convocado para o serviço militar alemão e, como não havia se apresentado, fora considerado desertor, crime para o qual a pena era a morte. Outro motivo para que a família deixasse a Alemanha era o fato de que a Sra. Melanie Z. Schmidt vinha de uma família judaica suíça.

A família Schmidt conseguiu embarcar para o Brasil, em um navio italiano, poucos dias antes de explodir a guerra generalizada na Europa. Contudo, tiveram percalços no caminho, pois foram interceptados por militares franceses e ficaram

presos em Marselha até a Sra. Schmidt conseguir uma conversa com o arcebispo da cidade, que lhe concedeu atenção e ajuda para reembarcar em outro navio italiano, com o mesmo destino. Chegaram ao Rio de Janeiro em 14 de janeiro de 1940, e de lá foram para São Paulo.⁹⁵

Em 1953, a Sra. Schmidt iniciou um projeto de criação de uma escola Waldorf em São Paulo, como retribuição pela generosa acolhida que a família teve no país. Os Schmidt eram antropósofos e já tinham conhecimento da Pedagogia Waldorf. Inclusive, um dos filhos do casal, o primogênito Pedro Schmidt, havia estudado em uma Escola Rudolf Steiner, em Zurique, na Suíça.

Então, a Sra. Schmidt colocou em prática a ideia. Ela começou a organizar um círculo de amigos com interesse em estudar os princípios da Pedagogia Waldorf, composto principalmente por imigrantes alemães em São Paulo. A Sra. Schmidt procurou o industrial alemão Ernst Mahle, dono de uma fábrica de pistões, que prometeu dar-lhe apoio financeiro para a iniciativa. Ela também recebeu apoio dos casais Berkhout e Bromberg, famílias alemãs bem-sucedidas na capital paulista.

Em 1955, o casal Schmidt viajou para a Europa em busca de professores Waldorf dispostos a virem ao Brasil para essa empreitada. Nessa viagem, os Schmidt reencontraram o Sr. Karl e a Sra. Ida Ulrich, que tinham muita experiência docente na Escola Waldorf de Pforzheim, Alemanha. O casal Ulrich embarcou para o Brasil no cargueiro Basileia, em 5 de janeiro de 1956 e, em pouquíssimo tempo depois, a primeira escola Waldorf brasileira estaria sendo fundada.

Em 27 de fevereiro de 1956 (data de nascimento de Rudolf Steiner), foi inaugurada a Escola Higienópolis, na rua Albuquerque Lins, em um sobrado pertencente à família Berkhout.

⁹⁵ SCHMIDT, Pedro. Do ideal ao real: um caminho de vida. São Paulo: Antroposófica, 2016.

Figura 43 – Casa onde funcionou a primeira escola Waldorf no Brasil



Fonte: <https://www.fewb.org.br>, 2024.

Matricularam-se dezesseis alunos para o jardim da infância e treze para o primeiro ano do primário. Nascia, assim, a primeira escola Waldorf do Brasil, que ganhou muitos alunos já nos anos seguintes à sua fundação. Em 1958, esses pioneiros compraram um terreno de 15 mil metros na rua Job Lane, nº 900, do Bairro Alto da Boa Vista, zona sul de São Paulo, região de Santo Amaro.

Em 1969, o grupo fundou a Escola Waldorf Rudolf Steiner⁹⁶, com capacidade para 500 alunos. Durante os 12 primeiros anos de atividade, a escola era bilíngue em alemão e português. Com o tempo, outros incentivadores e professores foram se juntando à iniciativa e a fortalecendo. Destacam-se professores ilustres e memoráveis, personalidades fundamentais para a sedimentação da pedagogia Waldorf no Brasil, como Rudolf Lanz e Mariane Lanz, Leonore Bertalot e Ítalo Bertalot, Erick Otto Blaich, Johan Bieberle, Rudolf Haetinger, Eleonore Polklaesner, Alpineu Brigagão, Antônio Ponce, entre tantos outros que atuaram no início da empreitada pedagógica e nas décadas seguintes, nessa escola importante para o movimento Waldorf no Brasil.

⁹⁶ <https://ewrs.com.br/>

Atualmente, a Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo é a maior escola do país e uma das maiores do mundo. Em 2024, até o mês de setembro, essa escola acolhia 801 alunos, segundo informações de sua secretaria.

Figura 44 – Foto do prédio do ensino médio da Escola Waldorf Rudolf Steiner



Fonte: <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/100-anos-da-pedagogia-waldorf/>, 2020.

Algo importante a ser dito é que as escolas Waldorf, no Brasil, não pertencem à esfera pública. Entretanto, a grande maioria dessas escolas são associativas, o que, em princípio, configura iniciativas particulares. Todavia, as gestões dessas instituições seguem fundamentos bem particulares relacionados aos princípios da Trimembração do Organismo Social. Ou seja, a governança é feita de forma colaborativa, com atuação das famílias e professores que trabalham na administração geral, tanto jurídica, quanto financeira, de forma voluntária e em caráter de doação do trabalho.

Dessa maneira, as escolas Waldorf brasileiras são instituições sem um dono e sem fins lucrativos. Não há subsídios estatais para a manutenção dessa iniciativas, embora haja algumas raras iniciativas com apoio de esferas públicas, como é o exemplo da Associação Comunitária Monte Azul⁹⁷, na zona sul da cidade de São Paulo, que há quase 50 anos pratica ações pedagógicas e sociais embasadas na pedagogia Waldorf e antroposofia em convênio com a prefeitura municipal de São

⁹⁷ <https://monteazul.org/pt-br/quem-somos/>

Paulo e também com o SUS⁹⁸: “A partir dessa proposta, o trabalho baseia-se na Pedagogia Waldorf, na Medicina e Pedagogia Social ampliadas pela Antroposofia e no caminho de autoeducação”.

No caso da Monte Azul, há apoio do município para a comunidade carente da zona sul da capital paulista. Abaixo, algumas imagens do trabalho da Associação Monte Azul na periferia de São Paulo.

Figura 45 – Foto de mulheres lavando roupa na Favela da Mina



Fonte: <https://monteazul.org/pt-br/quem-somos/historia/>

Figura 46 – Foto de crianças na Comunidade Monte Azul



Fonte: <https://monteazul.org/pt-br/quem-somos/historia/>

⁹⁸ Sistema Único de Saúde – sistema público de saúde do Brasil vinculado ao Ministério da Saúde.

O Estado não abarca ou mantém tais escolas em funcionamento. Porém, essas escolas também não podem ser consideradas privadas, pois em sua grande maioria são mantidas por associações sem fins lucrativos e não têm donos. Dessa maneira, as escolas Waldorf brasileiras se encontram em um setor da sociedade que não é o público e nem o privado. As mensalidades pagas por famílias associadas são investidas na manutenção pedagógica e administrativa das escolas. Pais, mães e professores fazem sua gestão atuando como diretores da associação, em comissões e grupos de trabalhos de diversas naturezas e finalidades.

Existem escolas que atendem grupos privilegiados da sociedade brasileira, que estão em áreas nobres da cidade de São Paulo, por exemplo, mas mesmo essas iniciativas são associativas. Também há muitas escolas Waldorf com caráter social no Brasil⁹⁹, as quais atendem comunidades mais vulneráveis em áreas pobres de diversas cidades brasileiras. Dessa forma, pode-se dizer que tal pedagogia chega em todas as camadas da sociedade brasileira.

Na década de setenta surgiram os primeiros Ensinos Médios Waldorf brasileiros e, a partir de então, buscou-se capacitar professores para essa tarefa específica. Muitos formadores estrangeiros passaram pelo país e deixaram contribuições para esse grau. Alguns desses mestres estrangeiros procuraram preparar docentes brasileiros para que prosseguissem com o caminho formativo à atuação docente no terceiro setênio.

Como exemplo, destaca-se o Dr. Manfred von Mackensen, de Kassel, Alemanha. Ele foi um professor que trouxe muita inspiração e trabalhos práticos aos docentes brasileiros. Por anos, ele fomentou o aprimoramento das capacidades dos docentes especialistas que atuavam nas escolas Waldorf brasileiras.

O Grupo de Ciências Waldorf do Brasil¹⁰⁰ nasceu, em 2009, através dos trabalhos desenvolvidos com o Sr. Mackensen e, há dezesseis anos, vem oferecendo cursos de formação continuada a professores de classe e especialistas, procurando atender suas necessidades específicas de um Ensino Médio Waldorf brasileiro.

⁹⁹ Escolas Waldorf Sociais. https://www.fewb.org.br/pw_sociais.html

¹⁰⁰ Grupo brasileiro que fomenta formações continuadas para professores Waldorf desde 2009.

No Brasil, existe uma federação das escolas Waldorf¹⁰¹ que zela e chancela vários cursos de fundamentação em pedagogia Waldorf¹⁰², mas poucos oferecem formações para a docência no terceiro setênio.

O Ensino Médio Waldorf é um percurso de muito trabalho e aprendizagens. Os alunos chegam a esse grau prontos e ávidos por conhecerem o mundo, o mais profundamente possível. Eles querem a verdade das coisas, querem mergulhar nos pormenores da vida e, principalmente, querem explorar as relações sociais e encontros humanos, mergulhando na vida e experienciando suas próprias individualidades em relação com o mundo além da escola.

Durante o ensino médio, as abordagens pedagógicas buscam fortalecer o jovem, dando-lhe condições de conquistar o conhecimento a partir de suas próprias forças. Pode-se conferir, aqui, a ponte com as metas da teoria do conhecimento steineriana apresentada no início dessa tese.

No Ensino Médio Waldorf se realiza o projeto educativo para a liberdade. Ou seja, todos os caminhos deveriam levar a um processo de reflexão interior, do exercício anímico do pensar, sentir e querer, para que, a partir disso, o conhecimento se torne propriedade do aluno.

É possível dizer que a educação se faz por meios fenomenológicos, pois a aprendizagem vem a partir das percepções, relações e experiências do aluno com os fenômenos em questão. Em seguida, praticam julgamentos, emitindo juízos acerca daquilo que estão vivenciando e, por último, chegam aos conceitos. Porém, essa chegada às grandes ideias e verdades em relação a um tema específico do currículo se dá como a conclusão de um processo feito pelo aluno. Dessa maneira, pode-se dizer que a prática pedagógica Waldorf para os jovens almeja a emancipação e busca a autonomia, pois a sua proposta metodológica fomenta que os alunos aprendam a aprender. Isso é fortalecedor, uma vez que esses alunos poderão ser adultos que atuarão no mundo a partir de forças próprias, que aprenderam a aprender e que se sentirão fortes para conquistarem o conhecimento, a partir de sua própria força humana em relação com o mundo.

¹⁰¹ <https://www.fewb.org.br/>

¹⁰² https://www.fewb.org.br/formacoes_menu.html

3.3. Alguns Apontamentos Estruturais, Curriculares e Metodológico-Didáticos dos 4 anos do Ensino Médio Waldorf

Na escola Waldorf, o ensino médio tem quatro anos. O 9º ano integra a grade do ensino fundamental dos órgãos públicos educacionais brasileiros. Mas, no âmbito da Pedagogia Waldorf, esse ano marca o início do percurso do colegial.

A partir do 9º ano, a configuração e organização das aulas mudam, pois entram os professores especialistas. Ou seja, os alunos agora terão aulas com diversos professores, entretanto, há também um professor que é a referência para classe, esse é o Tutor. Ele centraliza os diálogos com as famílias e promove as atividades específicas de cada ano do ensino médio, além de ser o professor que acolhe as questões trazidas pelos jovens. Porém, o Tutor tem a tarefa de cada vez mais promover a autonomia da classe e dos alunos individualmente. Ele educa para o mundo, para que possam “andar com as próprias pernas”.

Cada ano do ensino médio tem as suas características particulares nas abordagens pedagógicas e metodológicas. Isso se deve à compreensão do ser humano em cada momento diferente da vida. A Pedagogia Waldorf é como um sapato que cresce junto com o pé. Dessa forma, cada ano do ensino médio traz peculiaridades e necessidades provindas da compreensão da antropologia do jovem, ao que a pedagogia se constitui a partir dessa compreensão: as diferentes fases do desenvolvimento biográfico humano trazem demandas formativas diferentes e a Pedagogia Waldorf procura supri-las em suas particularidades.

Assim, cabe adentrar um pouco na especificidade de cada ano do ensino médio Waldorf.

3.3.1. O 9º ano

No 9º ano, a classe precisa se adaptar às novas realidades pedagógicas. Por isso é importante um trabalho cuidadoso de transição e adaptação. Os alunos do 9º ano estão em um momento de grande instabilidade emocional, ligado às mudanças antropológicas ocorridas na adolescência. Inicialmente, eles estudam e preparam um trabalho especial sobre outra pessoa que contribuiu, de alguma forma, com a história da humanidade.

Esse trabalho em torno de biografias ajuda os alunos a terem referências sobre pessoas nas quais possam se inspirar, que possam ser seus faróis norteadores nesse período da vida, pois a educação para o jovem perpassa o sentimento de admiração. A admiração pelos professores gera bons frutos quando se trata da educação de adolescentes. “Mas o que está acontecendo com meu professor? Até agora o considerávamos o tal porque tinha muito a nos contar; mas agora ele não fala apenas como Homem: é o mundo inteiro que começa a falar por intermédio dele”. (STEINER, 2005, p.19).

No 9º ano, além do trabalho com as biografias, faz-se, comumente, um Estágio Agrícola. Os jovens trabalham na terra por um período pré-determinado, vivenciando o mundo por meio da lida prática.

O juízo que a Pedagogia Waldorf desenvolve no 9º ano é o juízo pragmático/prático, ou seja, como as coisas funcionam e quais seus fundamentos. No estudo da História, parte-se da gênese do capitalismo, na Idade Média, percorrendo todas as etapas do desenvolvimento desse sistema político-econômico, até chegar-se à atualidade. Compreender o mundo atual e suas entranhas políticas traz segurança ao jovem que vive um turbilhão interior.

Na Geografia, o estudo do âmbito da estrutura física da Terra também é um conteúdo que promove segurança e confiança no mundo exterior: a dura e firme rocha me sustenta. O jovem dessa idade precisa desse apoio pedagógico para desenvolver-se de forma saudável. Isso está no currículo e na proposta metodológica.

3.3.2. O 10º ano

No 10º ano, o jovem avança em direção à novas conquistas a partir do interesse em desvendar o mundo e seus enigmas. O juízo a ser desenvolvido é o racional ou juízo teórico. Ou seja, a partir de suas forças do pensar, o jovem procurará respostas para os grandes mistérios da humanidade, e questões existenciais milenares chegam para ser temas de debates.

No ensino da História, essa proposta fica evidente, pois as abordagens das aulas procuram levar as alunas e alunos a refletirem sobre perguntas importantes para o desenvolvimento da história humana que, de fato, não possuem respostas exatas ou concretas. Um exemplo que ilustra bem essa dinâmica é o trabalho em torno da

questão sobre a origem do ser humano. Nesse ano, a estrutura curricular parte do estudo de períodos pré-históricos, adentra a antiguidade clássica e, também, povos antigos de diversas partes do mundo.

A partir dessa pergunta sobre a origem humana pode-se adentrar a reflexão científica acadêmica atual com as suas teorias, constatações e as mitologias de diversos povos do mundo. Muitas dessas mitologias trazem respostas para essa pergunta. Entretanto, não cabe escolher uma versão para acreditar, porque o importante é exercitar a tolerância acerca de todas as contribuições. Ou seja, deixar todas as tentativas mitológicas de respostas à pergunta sobre a gênese humana vivas interiormente, no que se chama de conceitos abertos, vivos. Inclusive, apresentando as contradições da ciência em relação às buscas de respostas para essa mesma pergunta, fazemos o mesmo, pois a História é uma ciência humana, viva e em pleno devir. Sob essa perspectiva, os jovens criam as suas teorias e procuram sustentá-las através de construções de pensamentos racionais.

Um outro exemplo do exercício do juízo teórico é a prática da Agrimensura. A classe teoriza perfeitamente, em uma carta topográfica, uma área que de fato existe no mundo, a fim de que alguém que entenda a leitura dessa carta possa visualizar e entender tal terreno sem precisar conhecê-lo pessoalmente.

O jovem do 10º ano dá um passo de maturidade e a Pedagogia Waldorf procura acompanhar suas necessidades cognitivas e antropológicas, de forma geral.

3.3.3. O 11º ano

O 11º ano traz vivências muito especiais que vão ao encontro do jovem em torno dos 17 anos. Pela primeira vez, a classe faz uma viagem pedagógica para desbravar paisagens interiores. Eles não olham para fora: o interesse se volta para eles próprios. Com a vivência da História de Parsifal¹⁰³, baseada na obra do cancionero medieval Wolfram von Eschenbach¹⁰⁴, os alunos mergulham dentro de si mesmos em um processo de autoconhecimento e, lá, buscam encontrar o ser humano

¹⁰³ Parsifal, também conhecido como Perceval ou Parzifal, é um personagem mitológico que, por meio de grandes aventuras e superações interiores se tornou cavaleiro da tábua redonda e da Ordem do Graal.

¹⁰⁴ Wolfram von Eschenbach (1170 - 1220) foi um cavaleiro e poeta germânico, considerado um dos maiores poetas épicos de sua época.

de sua época. É uma atividade que proporciona um diálogo consigo em direção de desvendar, cada vez mais, o drama de se autoconhecer.

O estudo desse período histórico proporciona à disciplina de História a oportunidade de edificar a compreensão do desencadear de eventos que originam o sistema capitalista em sua etapa primária, encabeçada pela burguesia do comércio provindo das mercadorias orientais que adentram a Europa por meio das rotas terrestres abertas pelas Cruzadas. No estudo, emerge o drama político e econômico nas tensões entre o feudalismo e o capitalismo; entre o trabalho servil e o trabalho assalariado; entre as riquezas geradas pela agricultura e as riquezas geradas pelo comércio; entre nobreza decadente e burguesia ascendente. Enfim, o embate que põe fim à Idade Média europeia.

Nesse momento da vida, segundo a proposta curricular Waldorf, os jovens já apresentam prontidão para lidarem com aquilo que não conseguem ver a olhos nus. Chega, então, a hora de exercitarem o juízo abstrato, com o estudo da Geometria Projetiva, da Citologia e da Astronomia mais aprofundada.

No 11º ano, geralmente, fazem um Estágio Social, atuando de alguma forma para o bem da natureza e do outro ser humano. Vivenciar o mundo fora da escola faz muito bem nessa fase da vida, uma vez que são atividades de crescimento individual e coletivo.

3.3.4. O 12º ano

O 12º ano coroa todo o percurso Waldorf, pois os jovens já se encontram em torno de 18 anos e podem se sentir prontos para atuarem na vida social, querendo agir e transformar o mundo. Assim, a escola dá condições para atuarem da melhor forma possível, pois esses jovens foram nutridos, até então, de forças para as ações sociais e intrínsecas ao currículo geral de uma escola Waldorf.

O juízo exercitado é o individual-criativo. Ou seja: como eu me relaciono com o mundo? O mundo me quer? O que eu posso fazer para dar minha contribuição ao mundo? Dessa maneira, o jovem avança suas relações com as coisas da vida e tem ideias concretas para a sua atuação na vida social. Para tanto, a classe faz uma peça de teatro que contribui muito para o reconhecimento do grupo e das habilidades

individuais de cada aluno da turma. Assim, podem perceber melhor como cada um pode atuar para o bem de um todo.

Os alunos também elaboram e apresentam um Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Eles escolhem um tema do seu interesse e fazem uma pesquisa séria em torno disso, com regras formais e compromissos firmados. Essa é mais uma forma de irem se preparando para o mundo exigente que lhes espera fora da escola.

As aulas de História trazem, como estrutura curricular, a busca pela compreensão da atualidade e todos os seus aspectos, através de análises radiais sobre temas relevantes do presente.

Também contribui para esse momento ápice da formação escolar Waldorf um debate sobre a atualidade, colocando o aluno no centro da discussão. A intenção é, por meio da perspectiva do jovem, analisar o mundo em que vivemos e todas as suas tramas políticas, econômicas, culturais, entre outras perspectivas, no intuito de construir abordagens mais amplas possíveis, evidenciando relações e juízos complexos que podem levar às tentativas de compreensão da contemporaneidade no Brasil e no mundo.

O Ensino Médio Waldorf proporciona aos alunos experiências essenciais para que desenvolvam, em si, a força humana que neles habita. Por isso, cada vez mais os ex-alunos Waldorf se destacam nas universidades e no mundo do trabalho, pois aprenderam a aprender, e tudo o que for colocado diante deles pode ser conquistado, além das habilidades sociais e artísticas que fazem com que esses jovens adultos pensem de forma inovadora, buscando ações que visem a contribuições concretas para o contexto social em que estão inseridos¹⁰⁵.

3.4. Interfaces Teóricas e Metodológicas com a Pedagogia Waldorf: alternativas para o Ensino de História

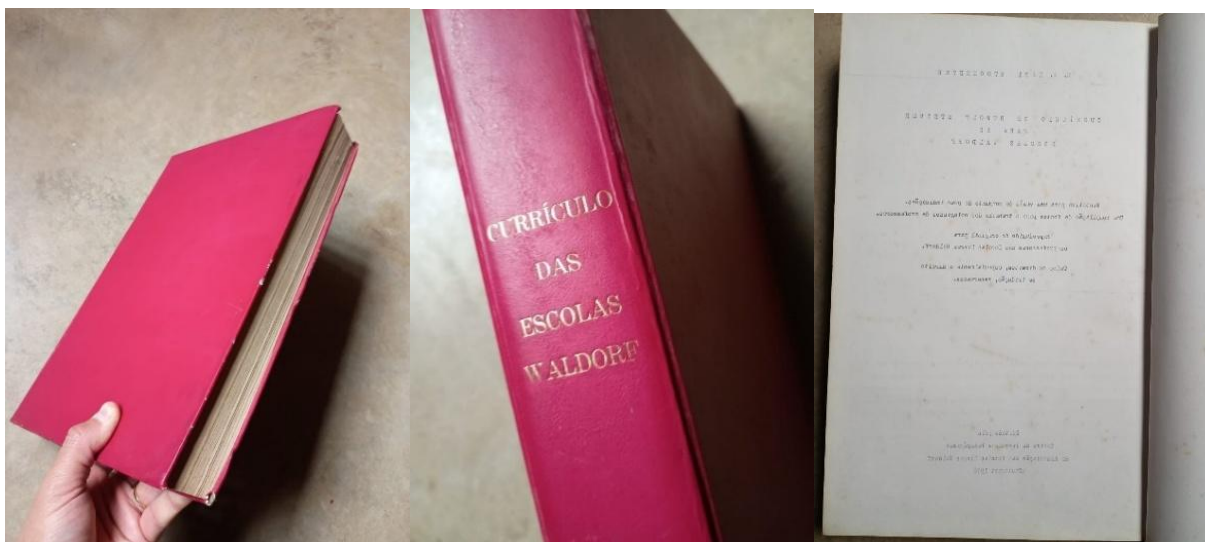
Desde a fundação da primeira escola Waldorf, em 1919, há indicações curriculares para o ensino de História. O professor Karl Stockmeyer¹⁰⁶ acompanhou

¹⁰⁵ BACH JUNIOR, Jonas. Como vivem os alunos Waldorf. Curitiba: Lohengrin, 2016.

¹⁰⁶ Professor alemão que acompanhou e colaborou com a elaboração das indicações curriculares para a primeira escola Waldorf, em 1919.

Steiner na elaboração dessas indicações curriculares gerais e escreveu um livro¹⁰⁷ sobre isso, o qual é referência até hoje sobre o currículo Waldorf. Conseguimos um exemplar feito em máquina de escrever, por meio de tradução livre, por iniciativa de um grupo brasileiro de professores Waldorf, em 1988. O exemplar pode ser considerado um documento histórico de valor, embora seus textos estejam com a qualidade comprometida. Devido ao tempo, a tinta das letras desbotou significativamente. Outro desafio são os constantes erros de digitação e de português, de forma geral. Esse livro traz indicações sobre todos os anos e disciplinas de uma escola Waldorf.

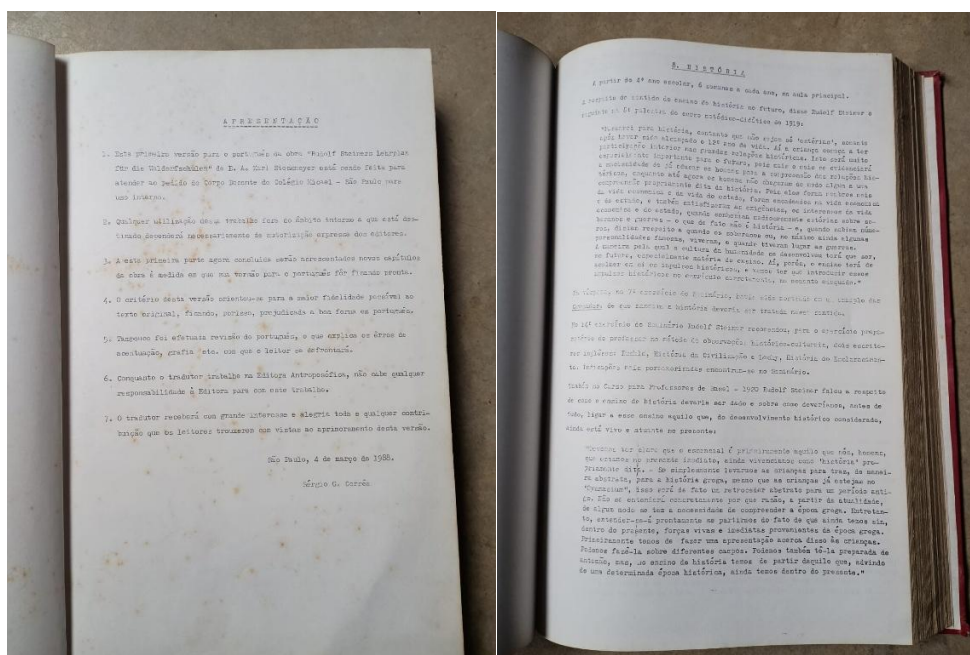
Figura 47 – Livro de K. Stockmeyer



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

¹⁰⁷ Currículo de Rudolf Steiner para as Escolas Waldorf. Editado pelo Centro de Pesquisas Pedagógicas da Associação das Escolas Livres Waldorf Stuttgart, em 1976.

Figura 48 – Livro de K. Stockmeyer



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Logo no início da abordagem sobre o ensino de História, Karl Stockmeyer registra as seguintes indicações de Steiner sobre materiais e autores da época que poderiam auxiliar os professores dessa disciplina. Tal citação está em anexo na página 155:

No 14º exercício do seminário Rudolf Steiner recomendou, para exercício preparatório do professor no método de observação histórico-cultural, dois escritores ingleses: Buckle, História da civilização e Lecky, História do Esclarecimento. (STOCKMEYER, 1976, p. 122).

Diante de tais indicações, investigou-se sobre as contribuições desses dois autores para a historiografia, encontrando-se ponderações contundentes acerca de suas contribuições para o estudo da História.

William Edward Hartpole Lecky foi um historiador irlandês que viveu de 1838 a 1903. Ele posicionou-se de forma absolutamente pragmática contra qualquer abordagem científica que não tivesse ancorada na razão. Abaixo é possível conferir um comentário sobre a essência dos seus estudos:

O objetivo do Sr. Lecky é traçar a história do *espírito* do Racionalismo — o espírito que predispõe os homens a rejeitarem toda crença fundada na autoridade e a considerarem as causas dos fenômenos intrínsecas, e não extrínsecas, aos próprios fenômenos. O Racionalismo, se compreendermos corretamente o Sr. Lecky, não é uma doutrina ou sistema doutrinário preciso, mas apenas uma tendência difusa da mente a considerar o poder que opera na Natureza e na história como um poder rigidamente criativo ou constitutivo, em vez de redentor ou formativo. Sem dúvida, o Sr. Lecky, se algum dia se debruçasse sobre o assunto, admitiria que a ação criativa implica uma reação necessária por parte da criatura. Mas ele manifestamente não simpatiza com as crenças antigas ou imaginativas do mundo, que representam a criação como uma manifestação física, e não racional, do poder Divino. Seu livro inteiro é escrito a serviço da concepção oposta. Certamente, ele não discute a nova fé como um teólogo, mas apenas como um historiador. Para ele, não se trata de uma questão de coração, mas apenas de intelecto. Ele não se dá ao trabalho de recomendá-la como um avanço em termos de verdade em relação à antiga fé, e nem sequer reconhece sua própria identificação intelectual com ela. Em suma, ele não é o advogado contratado da nova fé, mas seu analista desinteressado, tratando-a simplesmente como uma mudança histórica ocorrida na estrutura do pensamento humano, promovida por tais e tais causas, atestada por tais e tais efeitos, mas independentemente de qualquer julgamento partidário ou clamor, seja favorável ou desfavorável. (História da Ascensão e Influência do Espírito do Racionalismo na Europa. Edição de fevereiro de 1866 WEH LECKY, MA Dois volumes. Nova York: D. Appleton & Co., www.theatlantic.com, 2025).¹⁰⁸

Nesse comentário sobre Lecky, pode-se perceber que seu pensamento se enquadrava com os preceitos positivistas que vigoravam na segunda metade do século XIX na Europa e em outras partes do mundo.

O autor Henry Thomas Buckle, que viveu na Inglaterra entre 1821 e 1862, não destoava dessa perspectiva historiográfica. A historiadora brasileira Ana Maria Mauad tece os seguintes comentários sobre as colocações de Buckle:

No que diz respeito à natureza têm-se explicado os fenômenos aparentemente mais irregulares e caprichosos e tem-se provado que eles estão de acordo com certas leis fixas e universais. Tudo isto porque homens com patentes, e homens, sobretudo, de espírito paciente e incansável têm estudado os fenômenos naturais com o intuito de lhes descobrir a regularidade. Se os fenômenos humanos forem submetidos a um processo semelhante, teremos todo o direito de esperar resultados semelhantes (BUCKLE, 1984, p. 136).

¹⁰⁸ <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1866/02/history-of-the-rise-and-influence-of-the-spirit-of-rationalism-in-europe/628689/>

Mauad afirma:

Buckle tinha uma concepção bastante semelhante à de Comte. E uma opinião bastante amarga sobre os historiadores, e mesmo os melhores dentre estes eram “(...) manifestamente inferiores aos mais afortunados cultores da física: nenhum dos que se dedicaram à história se pode comparar intelectualmente a Kepler, a Newton ou a muitos outros (...)” (MAUAD, 2010, p. 167).

Mauad, comenta:

Nessa passagem de Buckle, vemos que, para o positivismo, um fato será verdadeiramente conhecido quando ele for regular, repetível. Algo que ocorre em um lugar, mas não em outro – sob as mesmas condições –, não pode ser tido como verdadeiro.

Assim como o historicismo tinha seu lado negativo, também o terá o positivismo. Afinal, é por este meio que Buckle afirmará a superioridade da Europa: Se (...) partindo de uma perspectiva a mais ampla possível da história da Europa, nos confinamos inteiramente à causa primária da sua superioridade sobre as outras partes do mundo, verificamos que está mais não é do que o domínio do espírito do homem sobre as forças orgânicas e inorgânicas da natureza (BUCKLE, 1985, p. 149).

Nesse sentido, todo cuidado é pouco: o positivismo pode levar a um imperialismo, e, pior ainda, a uma justificativa de técnicas de controle social, mascaradas sob o edificante princípio de criações de condições ideais para uma sociedade bem organizada e sem conflitos. Trata-se de uma concepção de história em que as leis serão realizadas caso algumas circunstâncias específicas ocorram (por exemplo: sempre que houver riqueza material, haverá cultura em alto nível), o que reserva pouco espaço para a ação surpreendente dos indivíduos. (MAUAD, 2010, p. 168).

É possível constatar que os dois autores indicados por Steiner aos professores da primeira escola Waldorf são pensadores da escola positivista, o que traz reflexões e principalmente ponderações acerca dos fundamentos da Pedagogia Waldorf voltados para a prática do ensino da História. Esse aspecto da análise abre outras perspectivas, que precisarão ser investigadas mais a fundo em um trabalho subsequente a este.

Aqui, manter-se-á nas vinte e duas páginas dedicadas à História. Em anexo, consta a indicação completa para o ensino de História, orientada pelo próprio Rudolf Steiner, entre 23 de abril a 07 de setembro de 1919, por conta da fundamentação

teórica do projeto da primeira escola. Contudo, serão analisadas apenas as indicações de conteúdos sugeridos para o recorte focado nessa pesquisa: o Ensino Médio Waldorf. Abaixo, as indicações originais de Steiner como conteúdo a ser trabalhado nesse grau, copiados literalmente da obra de Stockmeyer:

- 9º ano escolar: Novamente época moderna segundo os temas históricos interiores a partir do século 15.
- 10º ano escolar: Épocas mais antigas até a queda da liberdade grega, em 338 a.C.
- 11º ano escolar: Idade Média (com enfoque especial sobre Parsifal o e pobre Henrique)
- 12º ano escolar: Visão geral de toda a história de conformidade com o que deve ser retido. – Desenvolvimento periódico das culturas – Estruturação interior do desenvolvimento histórico geral. (STOCKMEYER, 1988, p. 77).

Durante esses quase setenta anos da Pedagogia Waldorf no Brasil, essas indicações curriculares foram levadas à risca. Nas escolas brasileiras, esses conteúdos foram trabalhados por décadas, sem dar espaços a novos temas de relevância ao nosso contexto cultural particular. Só no início deste século é que houve abertura dentro das estruturas educacionais para um diálogo mais eloquente e flexível com as necessidades de se ampliar a abordagem histórica em escolas brasileiras. Fala-se isso a partir da experiência prática.

No início do século XXI, em 2004 para ser mais preciso, as indicações recebidas para as aulas de História estavam um pouco mais revestidas de conteúdos novos, para além da época de Steiner. Porém, mantinham o caráter eurocêntrico:

- **9º ano:** História contemporânea ocidental a partir do evento do mercantilismo e desenvolvimento do capitalismo comercial, no século XV, toda a estruturação da sociedade de consumo moderna, o advento da industrialização no século XVIII e o capitalismo industrial; o imperialismo europeu do século XIX, o Neocolonialismo, a formação das potências e as guerras mundiais; os efeitos globais da Guerra-fria e a contemporaneidade do mundo globalizado do século XX até chegar aos dias de hoje.
- **10º ano:** Origens das populações humanas, suas primeiras cidades e civilizações; principais civilizações do mundo na antiguidade; concluindo tais estudos com a Queda de Roma em 476 d.C.

- **11º ano:** A Idade Média na Europa; o Renascimento e a Idade Moderna.
- **12º ano:** Um olhar para toda a História a partir da relação do aluno individualmente com a realidade da atualidade; privilegiar o estudo da Atualidade e suas conexões históricas; através do fluxo analítico - presente, passado, presente e futuro com o aluno em relação com tudo isso se projetando para a vida além da escola. (Registro de memória do autor).

Essas foram as indicações curriculares que recebi quando iniciei minha tarefa com essas aulas como professor Waldorf, em 2004. Atualmente, há um intenso debate sobre o currículo nas escolas Waldorf brasileiras. Há as que querem preservar o currículo tradicional, a essência antropológica e pedagógica da Pedagogia Waldorf e outras que almejam substituições de conteúdos europeus por outros de origens africanas ou indígenas. Há também aqueles que consideram importante reestruturar o currículo de História, ampliando-o com temas condizentes com nossa natureza cultural, mas sem perder de vista a essência pedagógica norteadora, para que os fundamentos antropológicos estejam preservados e ao mesmo tempo a História cumpra o seu papel de promover o pensamento crítico e a consciência que leva às práticas cidadãs na vida social.

Em 2021, a FEWB realizou um trabalho construtivo de diálogo entre o que a BNCC¹⁰⁹ sugere e o que as escolas Waldorf têm como indicação, por tradição. O resultado do trabalho e a indicação para o 9º ano foi a seguinte. Não foram encontradas publicações da FEWB sobre tais indicações para os demais anos do ensino médio:

9º ano: Identificar os fatores socioeconômicos gerais para a eclosão das guerras mundiais.

Comparar o movimento bolchevique com diferentes alternativas do movimento socialista desde o início do século XIX. Identificar diferentes personagens do movimento socialista e suas propostas de transformação social.

Identificar os fatores sociais e políticos da crise de 1929. Relacionar o capitalismo financeiro às crises cíclicas. Reconhecer o papel de líderes nacionais na condução das crises do entre guerras.

Identificar os fatores sociais e econômicos que justificaram os discursos nazifascistas. Analisar as possibilidades de resistência ao

¹⁰⁹ Base Nacional Comum Curricular.

totalitarismo. Comparar o discurso racista do século XX com as teorias raciais do século XIX.

Analisar os fundamentos geopolíticos do neocolonialismo. Identificar as diferentes culturas que passaram a integrar as fronteiras estabelecidas pelo colonialismo do século XIX na África.

Identificar os princípios e o modus operandi da ONU.

Identificar as causas políticas, identitárias e sociais que emergiram no contexto da globalização. Descrever casos em que se visualize os impactos e as possibilidades de afirmação de identidades diante da globalização.

Identificar os fundamentos da marginalização na contemporaneidade. Descrever diferentes modos de vida comunitária. Discutir a ação de posturas contra hegemônicas.

Identificar as bases da bipolarização política no contexto da Guerra-fria.

Identificar os caminhos que os diferentes países africanos tomaram ao longo da segunda metade do século XX.

Analisar as possibilidades de ultrapassar os limites da globalização na contemporaneidade.¹¹⁰ (BRASIL, 2018, p. 662).

Volta-se a reforçar que se está fazendo um levantamento de conteúdos curriculares, objetos e temas sugeridos para aulas de História. Não se está adentrando no âmbito da prática pedagógica, da metodologia sugerida por Steiner para as aulas de História, pois isso será apresentado detalhadamente no item 3.6 deste capítulo.

Abaixo, um exemplo de conteúdos curriculares que desenvolvemos em nossa prática docente pessoal cotidiana, com a intenção de criar espaços para a perspectiva da História do Brasil como um contraponto à educação eurocêntrica da História tradicional. Procurou-se trazer tais temas por meio de abordagens que explorem ângulos diversos e dialéticos, considerando a pluralidade dos conceitos históricos e dos agentes humanos e contextos geográficos, temporais, sociais, econômicos e políticos envolvidos:

- **9º ano:** a vinda da família real portuguesa para o Brasil e a estruturação da colônia; as Histórias de África vivas no Brasil; a Proclamação da Independência; o primeiro reinado; Período Regencial; Revoltas: Cabanagem, Farroupilha, Sabinada, Malês, Balaiada; Segundo reinado; a Guerra do Paraguai; Abolição dos escravizados; a Proclamação da República; a

¹¹⁰ https://fewb.org.br/OFICIAL_Documento_BNCC_PW.pdf

República da Espada; Governo Prudente de Moraes; a República do Café com Leite; o Golpe de 1930 e o início da era Vargas; o Estado Novo; o Brasil na Segunda Guerra Mundial; a redemocratização de Dutra; a volta de Getúlio Vargas à presidência e seu suicídio; o governo JK; “Jânio e Jango” e as tendências socialistas; o golpe de 64: a Ditadura Militar; Castello Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo; todo o processo dos “anos de chumbo”; a abertura democrática; as Diretas Já! ; Tancredo Neves e o governo Sarney: Plano Cruzado; Eleições de 1989: Governo Collor: confisco das poupanças; o Impeachment de Collor; Itamar Franco e o plano Real; a era FHC e o governo neoliberal; Governos Lula e Dilma; Governos Temer e Bolsonaro; o terceiro mandato de Lula e o Brasil no contexto global na atualidade.

- **10º ano:** Debate sobre a História dos povos originários brasileiros; o Brasil Indígena; estudo analítico aprofundado sobre a carta de Pero Vaz de Caminha – na íntegra; estudo analítico aprofundado sobre a Relação de Gonçalo Álvares; choque cultural: a construção do Brasil após a invasão portuguesa; 1500 a 1530: anos de abandono da colônia portuguesa; tráfico francês e o risco à soberania portuguesa; início da colonização do Brasil a partir de 1530; Martim Afonso de Sousa e a fundação de São Vicente, em 1532; as Capitânias Hereditárias; Governo-Geral e a fundação de Salvador: centralização do poder colonial; aspectos políticos e econômicos da colônia: séculos XVI e XVII; diferenças e características principais dos ciclos do pau-brasil e açúcar; escravização de indígenas e africanos; as invasões francesas e o Brasil holandês; o papel dos jesuítas na colonização do Brasil; o Pacto Colonial, o Monopólio Comercial e mão-de-obra escravizada como base para a economia colonial; a União Ibérica; a Crise do Açúcar e o incentivo às Entradas ou Bandeiras.
- **11º ano:** A crise do açúcar no final do século XVII; investimentos por parte da Coroa Portuguesa nas Entradas e Bandeiras; a violência dos Bandeirantes: escravização dos indígenas; descoberta de ouro e pedras preciosas em Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Bahia; o abandono do Nordeste; a migração da mão-de-obra dos/as africanos/as escravizados/as dos engenhos para as minas; crescimento do mercado interno e de vilas e cidades na região das minas; desenvolvimento da mineração em grande escala; insurreição

Pernambucana (1645-1654); Revolta de Beckman (1684); Guerra dos Emboabas (1708-1709); Guerra dos Mascates (1710); Revolta de Filipe dos Santos (1710); Conjuração Mineira (1789); Conjuração Baiana (1798); Grande aumento da população do território; povoamentos dispersos no interior do território; maçonaria e poder na colônia; o Iluminismo na Europa; ecos do Iluminismo e das Revoluções Burguesas foram sentidos na colônia; movimentos que questionavam o sistema colonial; a ocidentalização da empresa colonial: Rio de Janeiro capital, em 1763; a pecuária e os caminhos do sertão; as missões no sertão: religião e império; o terremoto de Lisboa, 1755 e as consequências políticas para o Brasil. Período Pombalino; Políticas indigenistas; escravização e resistência: uma História de África no Brasil; “Existe uma História do povo negro sem o Brasil, mas não existe uma História do Brasil sem o povo negro”. Januário Garcia; relação da política de Napoleão Bonaparte com a vinda da família real portuguesa para o Brasil; o Brasil Joanino a partir de 1808.

- **12º ano:** Quem sou eu? Quem é o meu povo? Quais os significados da minha cultura para o mundo? Eu conheço o mundo onde vivo? A compreensão da complexidade pela qual foram construídos os caminhos políticos, sociais, econômicos do Brasil, com foco no século XX e XXI; um olhar bem profundo sobre questões que já foram vistas no 9º ano, mas agora mergulhando com toda força do pensar nas relações humanas, construindo a realidade; preparação para a atuação do jovem no mundo; compreensão do valor da atuação individual nos processos de transformações sociais e políticas no mundo; a relação humanidade indivíduo; a busca das respostas: Que mundo é esse em que vivemos? Qual é o meu papel? Como posso atuar com a minha força individual para melhorar? Perceber na prática as direções da Trimembração do Organismo Social, de Rudolf Steiner; como, a partir de nossas ações individuais, podemos fomentar a liberdade cultural e espiritual, a igualdade de direitos e a fraternidade na esfera econômica?

Constata-se que tal proposta de Steiner foi feita para seu contexto geográfico e temporal. Hoje, no Brasil do século XXI, não se pode deixar de abordar outros conteúdos nos ensinamentos médios Waldorf. Tem-se que atender às demandas da contemporaneidade e das brasilidades, incluindo a História da África, por exemplo,

além de histórias indígenas que compõem nosso contexto humano. A tarefa de lecionar História para adolescentes é desafiadora e exigente, ainda mais na época em que as informações estão ao alcance das mãos por meio de rápidos cliques. Contudo, sabe-se que informação e conhecimento são coisas bem distintas.

Em seguida, será tratada a abertura para as possibilidades de se trabalhar a História a partir de perspectivas diversas, dialéticas, dialógicas e construtivas nesta altura do século XXI. É muito necessário ter conhecimento dessas possibilidades de abordagens, que fogem do tradicionalismo da História Geral.

Não se poderia conceber a história humana como fruto de um desenvolvimento linear que emergiu na Europa Ocidental, definindo-se como uma história geral da humanidade que se expandiu para outras áreas do globo terrestre: da África para a região do crescente fértil; depois, para as civilizações clássicas da antiguidade até chegar à Idade Média, Renascimento, modernidade e contemporaneidade europeia¹¹¹.

Essa noção de história geral, focada na Europa Ocidental, tem sido criticada por outras perspectivas originadas inclusive no mundo colonial, em uma concepção de processos históricos baseados em conexões de diferentes escalas.

Seguindo a análise de contribuições para além de uma história geral, tem-se a linha das Histórias Conectadas, usando-se, como referência, o historiador indiano Sanjay Subrahmanyam. A perspectiva das Histórias Conectadas aborda as conexões e dinâmicas variadas de interrelações entre os povos, produzindo o tempo histórico. Enfim, trata-se de uma contra narrativa à história eurocêntrica ou geral, compondo uma visão pluralista de histórias que se tocam e interagem. Veja-se um apontamento feito pela professora Ângela Barreto Xavier no prefácio do livro desse autor, citado nas referências bibliográficas.

Ao propor uma história verdadeiramente polifônica, Subrahmanyam contribui para democratizar o processo de construção do saber historiográfico. De facto, na sua narrativa dá igual relevo a múltiplas etnografias (às etnografias produzidas pelos europeus sobre os asiáticos, e o seu inverso), a múltiplas vozes (vozes de religiosos,

¹¹¹ BOAS, Franz. Antropologia Cultural. Org. Celso Castro. 2. Ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

dominicanos ou jesuítas, vozes de oficiais laicos, diretamente envolvidos nos processos político-administrativos dos seus impérios, como as de João de Barros ou Abu'l Fazl, ou as do sultão Bulaqi e do vice-rei D. Francisco da Gama), e às múltiplas razões e racionalidades dos vários agentes envolvidos na tessitura dos processos históricos sob análise. (XAVIER, prefácio, SUBRAHMANYAM, 2012, p.10).

Os Historiadores da história atlântica também tecem suas críticas à história geral eurocêntrica, ao considerarem as conexões entre povos e culturas da Europa Ocidental, do Continente Africano e das Américas no processo de tessitura da historicidade do mundo atlântico. Por meio dessa perspectiva se compreende o processo histórico em uma perspectiva global construída pelas interações e conexões de diversas naturezas e intenções, entre os povos conectados pelo oceano Atlântico.

Assim, desloca-se o centro da dinâmica histórica da abordagem da história geral, a qual conta que o europeu “dominou” o atlântico e protagonizou como um “mestre de obras” a feitura das histórias de todos os povos conectados por essas águas. Nesses termos, a história atlântica abre horizontes e exalta as conexões culturais, em cujo contexto emerge a formação histórica do Brasil.

A respeito da história atlântica, David Armitage apresenta três conceitos interdependentes:

Os três conceitos de história Atlântica aqui delineados não são excludentes, mas se reforçam. Em conjunto, eles oferecem a possibilidade de uma história tridimensional do mundo atlântico. Uma história circum-atlântica se basearia nos frutos de várias histórias cis-atlânticas, gerando comparações entre elas. A história trans-atlântica pode ligar essas histórias cis-atlânticas devido à existência de um sistema circum-atlântico. A história cis-atlântica, por sua vez, alimenta as comparações trans-atlânticas. Este conjunto de histórias em “fertilização cruzada” pode mostrar que a história atlântica é a única história oceânica que possui estas três dimensões conceituais, porque talvez seja a única que pode ser interpretada ao mesmo tempo a partir de um recorte transnacional, internacional e nacional. (ARMITAGE, 2014, p.215).

Não é demais sublinhar que, no imaginário escolar brasileiro, o conceito de história geral ainda ocupa grande espaço dentro da perspectiva do ensino da disciplina História, orientando o discurso de professores acerca do processo histórico e “evolutivo” da humanidade. Entretanto, essa proposta tem claramente um viés

tendencioso e coloca o fluxo de desenvolvimento histórico tendo protagonistas bem definidos, no âmbito humano e geográfico.

Como já foi dito, cria-se uma abordagem que apresenta os protagonistas de uma história humana, um centro de onde emanam os processos evolutivos da humanidade como um todo, e, com isso, coloca à margem e na periferia a história de todos os outros processos de desenvolvimentos, criando o centro e a periferia da história da humanidade, ou seja, a Europa Ocidental e os outros.

Isso seria como dizer que a humanidade tem uma única história, e já soa absurdo ao menos esboçar um pensamento que vá ao encontro da compreensão dessa afirmação. Sabe-se que o planeta está repleto de povos que possuem suas histórias genuínas e particulares, suas micro-histórias.

Tal visão de uma única história – a história geral – e suas ideias de processos “evolutivos” humanos contribuiu para afirmações e ações preconceituosas e excludentes, pois esse caminho “evolutivo” teria se iniciado na África há milhões de anos e depois fluído para as demais regiões do mundo, tendo a Europa com palco do ápice dessa “evolução” e os europeus como os seres humanos mais evoluídos e “civilizados”, o que justificaria a barbárie das invasões e do imperialismo europeu desde o século XV.

Objetivando a análise, pode-se dizer que tais ideias apresentaram, principalmente no século XIX, afirmações que europeus estavam num estágio evolutivo à frente de africanos ou “selvagens americanos”, por exemplo¹¹². É possível afirmar que as eras do colonialismo europeu ocidental, a partir do século XV e do neocolonialismo europeu, já no século XIX, foram bastante justificadas por esse discurso, no sentido de estarem agregando a história humana, povos que até então viviam na obscuridade e na inconsciência dos avanços históricos gerais já percorridos por esses protagonistas.

Alguns autores apontaram observações acerca da necessidade de se criar olhares ampliados para a composição de uma história conectada e tecida de forma compartilhada pelos diversos povos da Terra. Franz Boas¹¹³ contribuiu com a ideia do relativismo cultural e criticou veementemente a concepção do darwinismo cultural, que

¹¹² BOAS, 2005.

¹¹³ Antropólogo alemão radicado nos Estados Unidos que viveu entre 1858 e 1942.

justificava superioridades étnicas e banalizava atrocidades humanas. Boas sustenta que os costumes, crenças, valores e formas de organização social de um povo só podem ser compreendidos adequadamente quando analisados a partir de seu próprio contexto histórico e cultural. Para ele, não existe uma hierarquia objetiva entre culturas que permita classificá-las como superiores ou inferiores, pois cada sociedade desenvolve suas instituições em resposta a condições específicas, tanto ambientais quanto históricas.

Impulsionado pela analogia com a teoria da evolução biológica (Darwin publicara *A origem das espécies*, em 1859), essa linha buscava descobrir leis uniformes da evolução, partindo do pressuposto fundamental de uma igualdade geral da natureza humana. Em função disso, todos os diferentes povos deveriam progredir segundo os mesmos estágios sucessivos, únicos e obrigatórios (- daí o uso que os evolucionistas fazem de "cultura humana" e "sociedade humana", sempre no singular. Esse substrato comum de toda a humanidade explicaria a ocorrência de elementos semelhantes em diferentes épocas e lugares do mundo. A comparação entre tais elementos permitiria esclarecer, não só esse caminho único da evolução da humanidade, como também o estágio no tempo em que cada povo se encontra. Obviamente esses autores colocavam no ápice do processo de evolução a própria sociedade em que viviam. (BOAS, 2005, p.15).

Além das já citadas, outras concepções da história da humanidade também podem trazer contribuições importantes para a elaboração dessa crítica à ideia de história geral. Um exemplo de vertente analítica da história que confronta tal conceito de história geral é a micro-história. Essa corrente do pensamento histórico nasceu entre intelectuais italianos na década de 1970, e se caracteriza pela redução deliberada da escala de observação, pela atenção minuciosa às fontes e pela valorização do caso excepcional como via de acesso às lógicas gerais da sociedade. Em vez de buscar leis universais ou explicações macroestruturais, a micro-história italiana enfatiza a complexidade do social, as estratégias dos sujeitos históricos e as relações entre normas e práticas concretas.

O grupo, inicialmente formado pelos pesquisadores Carlo Poni, Edoardo Grendi, Giovanni Levi e Carlo Ginzburg argumentava a favor de uma concepção de história que considerasse as micro-histórias com focos bem reduzidos espacialmente e, a partir do conhecimento histórico, cultural, político e econômico desses ambientes

pequenos, compor uma grande malha à qual essa pequena história pertencesse. Ou seja, a corrente da micro-história olha para as diversas pequenas histórias de povos, cidades, aldeias e as vê como parte de um todo. As tem, portanto, como peça fundamental para a compreensão de dinâmicas regionais, pois o ponto de partida é a compreensão dos contextos pontuais e locais para daí projetarem a compreensão de um fluxo histórico maior ao qual essas micro-histórias pertencem e estão conectadas.

Giovanni Levi resume objetivamente a ideia conceitual da micro-história nestes termos:

A micro-história tenta não sacrificar o conhecimento dos elementos individuais a uma generalização mais ampla, e de fato acentua as vidas e os acontecimentos individuais. Mas ao mesmo tempo, tenta não rejeitar todas as formas de abstração, pois fatos insignificantes e casos individuais podem servir para revelar um fenômeno mais geral. (LEVI, 1992, p.158).

Com tais contribuições de diferentes perspectivas sobre a concepção da história, é possível tecer um plano de ação pedagógica que poderá superar a ideia antiga da história geral e, por conseguinte, fomentar o pensamento da relatividade cultural, do valor às pequenas histórias para a compreensão do desenvolvimento da humanidade no tempo e no espaço global.

Nesse sentido, o ensino de História poderá se tornar ferramenta importante para uma concepção mais condizente da realidade e contemporaneidade. Pois, não deveria haver mais espaço dentro do ensino dessa disciplina para dominações ideológicas que suprimissem algumas histórias humanas como projeto de fortalecimento de outras. Todo o colonialismo e neocolonialismo europeu se fez a partir de ideologias dessa natureza. Entretanto, o século XXI se mostra, cada vez mais, propício a elaborações de estudos históricos que considerem perspectivas amplas e diversas em busca de relações e compreensões que rompam com o antigo e positivista modo de se ensinar História.

3.5. A História como Ciência e o Ensino de História na Perspectiva da Educação para a Liberdade

A Pedagogia Waldorf tem como cerne o reconhecimento do ser humano em suas fases de vida e, a partir desse olhar, orienta-se toda a proposta do ensino.

Rudolf Steiner trouxe a consideração de que as etapas do desenvolvimento humano se relacionam com as etapas de desenvolvimento da humanidade como um todo. O indivíduo espelharia a humanidade em suas fases de desenvolvimento anímico e cognitivo. Dessa maneira, alguns conteúdos propostos no currículo de História iriam ao encontro dessa concepção e, por isso, têm como meta dialogar com o ser humano de forma a contemplar, em determinados momentos biográficos, elementos correspondentes às épocas distintas de desenvolvimento da humanidade¹¹⁴.

Simplificando tal concepção pedagógica steineriana, pode-se dizer que uma criança com 7 anos de vida vivencia interiormente em seus processos de aprendizagem um estado de consciência que corresponde a um determinado momento da história, enquanto que uma criança com 9 anos espelharia outro momento, e uma criança com 11 anos, ainda outro, e assim por diante. Assim, em cada momento da vida escolar as crianças se relacionam com conteúdos que trazem elementos dos processos de desenvolvimento histórico da humanidade, conforme a relação: idade da criança – momento histórico. Mas deve-se ter muito cuidado para não seguir o roteiro de uma única história humana, ou uma história geral.

Atualmente, mais do que nunca, faz-se necessário um olhar apurado para a história do Brasil, por exemplo. Precisa-se conhecer a história a partir da nossa perspectiva. O desenvolvimento do pensamento crítico sobre nossa história chega à segunda década do século XXI trazendo demandas urgentes e imprescindíveis para seguirmos adiante, pesquisando e ensinando a história de forma mais consciente.

A busca de novos olhares para a história do Brasil ganha importância adicional quando se compreende a necessidade de compartilhá-la com crianças e jovens da educação básica. Ou seja, o ensino dessa disciplina, assim como o de outras, precisa de interesses investigativos, de pesquisas acadêmicas e pesquisas livres, de revisões

¹¹⁴ STEINER, Rudolf. A ciência oculta, esboço de uma cosmovisão supra sensorial. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2006.

em materiais didáticos e das reparações que levem a possíveis novas escritas. Assim, é possível seguir rumo ao futuro do ensino de História do e no Brasil, comprometido com uma prática pedagógica que almeje, genuinamente, cumprir seu papel emancipatório para promover a prática da cidadania.

Há séculos a história do Brasil é reproduzida através do ensino de forma a perpetuar conhecimentos artificiais, privilegiando as classes dominantes por meio de representações criadas para justificar desigualdades sociais, raciais, entre outras. Ainda hoje os livros didáticos propagados pelos governos federal, estaduais, municipais e distritais trazem conteúdos questionáveis acerca da nossa historicidade. Por mais incrível que possa parecer, ainda se encontra nesses livros reproduções de ideologias positivistas há tempos refutadas e até mesmo superadas. Ou seja, o projeto de dominação através do ensino dessa disciplina continua em prática e absolutamente público, evidente, difundido e defendido pelos representantes dos poderes governamentais responsáveis pela educação no país. A esse respeito, Silva destaca o seguinte:

O Estado Brasileiro está intimamente ligado aos livros didáticos durante praticamente todo o Período Republicano. Estas relações se estreitaram ainda mais a partir de 1985 com a criação do PNLD que, por sua vez, foi assumido, mantido e aperfeiçoado por todos os governos subsequentes. O programa transformou-se numa Política de Estado que tornou o livro didático um objeto acessível para praticamente todos os estudantes de escolas públicas brasileiras neste começo de século. O Estado Brasileiro parece incorporar as representações sociais que, via de regra, sacralizam o livro didático que é um instrumento vinculado milenarmente ao ensino. Esta política de aquisição em massa de livros didáticos pelo governo brasileiro transformou-se num grande negócio que contribuiu para o processo de oligopolização e entrada do capital estrangeiro no setor editorial. Pelo montante excessivo de dinheiro público e de interesses movimentados, é muito importante que a sociedade e a imprensa fiscalizem e o próprio Estado aperfeiçoe os mecanismos que visam dar transparência a este negócio. (SILVA, 2012, p.817).

O trabalho que aqui se apresenta procura um diálogo com outros olhares sobre a nossa História, encontros com outros agentes e vozes caladas há séculos. Parte-se em busca da ampliação do conhecimento por meio de fontes humanas e bibliografias, frutos de pesquisas críticas à apresentação da história com viés positivista que impera

como base para o ensino dessa matéria tão importante para a efetiva prática da cidadania e para os avanços sociais que nosso país precisa.

Há tempos, discursos que defendem a educação como instrumento de transformação da vida social estão fundamentados por ideologias burguesas alienantes. Porém, compreende-se a força e o papel importante que a educação tem nos processos emancipatórios e cívicos, desde que realmente esteja compromissada com a investigação científica objetiva acerca da história da luta de classes. Conforme sublinha Freire, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p. 65).

Quando o ensino de História apresenta ideologias que se tornam conceitos que favorecem estruturalmente as desigualdades e opressões, a história está sendo usada a serviço da injustiça, do opressor, da violência secular que segrega e mata, seja com fogo, seja com fome. Portanto, compreender nossa história a partir de outros ângulos, além daqueles que já conhecemos tradicionalmente, é nossa tarefa como brasileiros interessados em trazer novos fôlegos para a compreensão do Brasil e, por conseguinte, construir um ensino de História que vá ao encontro das reais necessidades do aluno-cidadão com subsídios capazes de elucidar entraves para a compreensão da contemporaneidade do país tão significativo para o tecido mundial atual.

A História, como ciência, precisa alicerçar-se no compromisso investigativo das relações humanas e seus frutos para a vida social, cultural, política e econômica, de maneira geral. Acredita-se que, quanto mais perto se estiver da compreensão dos contextos históricos humanos, mais a ciência História cumprirá sua tarefa de resgatar a memória humana para que possa ser avaliada e compreendida de forma crítica no presente, colaborando, assim, com a edificação de um futuro social pautado na consciência dos processos e interações, com vistas à superação da sociedade de classes.

Contudo, é sabido que a História não é uma ciência exata. Precisa-se construir caminhos de pesquisas e metodologias peculiares para edificar possíveis conceitos vivos condizentes com as finalidades desse campo de conhecimento. Adentra-se, aí, em um caráter bem especial e particular da História como ciência. Como se sabe, a História, ao contrário da Física ou da Biologia, não é uma ciência cujo objetos de estudos e análises são contemplativos.

Na Física, reproduz-se fenômenos da natureza ou mesmo se vai à campo para investigá-los. Na Biologia acontece o mesmo. A planta se mostra a seu observador, e ele pode acompanhá-la em todas as estações do ano, aferir seu desenvolvimento de forma precisa através da contemplação. Para a Física e a Biologia, por exemplo, as teorias de conhecimentos pautadas no processo fenomenológico de estudos podem ter bons resultados práticos. A fenomenologia se mostra como boa via para conhecimento aprofundado daquilo que pode ser contemplado, pois o conhecimento do objeto em questão se dá por meio do processo de encontro, contemplação e compreensão que conduz ao conceito ou a lei ali presente.

A História como ciência não pode contar com essa ferramenta poderosa do encontro com o objeto em si, pois, como já dito, seus objetos de investigações, na maioria absoluta das vezes, não são fenômenos contemplativos, estão dissipados na corrente do tempo, ficaram no passado. Por mais que sintamos, em sociedades do presente, efeitos contundentes de frutos de eventos históricos do passado, não seria possível vislumbrarmos ou contemplarmos o acontecimento histórico em questão. Dependemos do testemunho humano guardado no campo da memória documental.

Vê-se, aí, uma grande particularidade da História como ciência e é exatamente nesse ponto que essa pesquisa se propõe a tocar: como se pode desenvolver processos analíticos para a pesquisa da história que fosse ao encontro dos fenômenos sociais em si? O quanto poderíamos usar dos processos fenomenológicos para a pesquisa e ensino de História?

Rudolf Steiner elaborou, no início do século XX, uma proposta de pesquisa científica para a história que buscava convergências com a fenomenologia. Ele a chamou de sintomatologia da história¹¹⁵. É necessário entrar nessas contribuições para compormos tal discussão. Nessa ampla busca, volta-se aos processos de conhecimentos que partem da fenomenologia social temporal e subjetiva. Ou seja, precisa-se voltar àquilo que está em dinâmica no tempo e perceber o passado e o futuro dentro do presente, considerando as contribuições humanas marginalizadas em meio à teia de micro-histórias humanas compondo a historicidade cotidiana, de maneira dialética.

¹¹⁵ *Sintomas de la Historia Moderna*. 1ª ed. – Villa Adelina: Buenos Aires, Antroposófica (Argentina), 2008b.

Considerando as particularidades da História como ciência, como é possível aproximar-se da ideia de conceito? Qual seria o caminho metodológico para seguir nessa direção? Pode-se enveredar para direções positivistas se procurar a verdade como fruto de uma ciência humana ou social, aplicando ao processo de pesquisa e produção de conhecimento histórico os mesmos passos realizados pela fenomenologia da Física ou Biologia? A História não possui um objeto contemplativo. E mais, o ser humano diante do objeto de investigação histórica é passível de subjetividades analíticas. Ou seja, qual poderia ser a direção prática para desenvolver uma teoria de conhecimento que abarcasse a História como ciência em suas particularidades e essência?

O que está posto aqui é: a partir dos fundamentos e orientações que sustentam uma pesquisa qualitativa e seu compromisso com a produção de novo conhecimento de forma dinâmica, dialética e crítica, como construir caminhos analíticos científicos e concretos para o conhecimento da História do Brasil de forma a se aproximar mais da compreensão ampla dos reais fenômenos humanos e sociais que fundamentaram o arcabouço genuíno da historicidade brasileira?

Poder-se-ia, por meio da pesquisa histórica chegar, de fato, mais próximo à verdadeira escrita de nossa história? Seria mesmo possível reconstruir parcialmente a historicidade brasileira a partir da força da demanda que emana de nossa sociedade atual, em busca de aprimorarmos nossa compreensão sobre os processos que fundamentaram nossa historiografia colonial, Imperial e republicana? Seria possível nos aproximarmos da “verdadeira” História do Brasil? Quais ferramentas são necessárias para essa pesquisa?

Depois dessa inclinação às questões trazidas acima, é necessário refletir sobre isso com responsabilidade. Como realizar o mais concretamente possível, por meios práticos pedagógicos, a realização de um ensino de História que, metodologicamente, possa promover a compreensão dos conteúdos abordados e, por conseguinte, a verdadeira apropriação desses conhecimentos por parte dos alunos? Confia-se que a metodologia proposta por Steiner seja um caminho prático para tal. Essa questão será tratada no próximo tópico.

Esse processo educacional, já evidenciado em partes na proposta da Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner, proporciona ao aluno a apropriação do

conhecimento histórico a partir de um caminho ativo, ou seja, apreender a História a partir de suas próprias forças cognitivas e emocionais.

Ao apresentar essa compreensão histórica transformada, de forma que, de fato tal conhecimento possa ser abarcado tornando-se propriedade do aluno, pode-se construir uma educação histórica capaz de conduzir jovens a ações emancipatórias, a consciências libertadoras que podem levá-los à prática cotidiana da cidadania, ressignificando a dinâmica de sua vida social e impactando em seus contextos sociais.

É importante destacar, mais uma vez, que a proposta metodológica apresentada nessa pesquisa está em diálogo com as contribuições da Pedagogia Waldorf para o ensino de História. Com isso, há a preocupação com a ressignificação de tais conhecimentos históricos e, em seguida, com a tarefa do ensino dessas histórias de uma forma que promova consciência e autonomia cidadã.

Nesse sentido, adentrar-se-á na proposta didático-metodológica para conduzir o ensino da História de forma condizente com os caminhos emancipatórios que tangem o conhecimento conquistado por meio de uma fenomenologia e sintomatologia capazes de tornar os conteúdos propriedade do aluno, levando-o a tomada de consciência que gera ações cidadãs transformadoras da vida social tornando, assim, a pesquisa e o ensino de História em instrumentos para uma compreensão compromissada com as demandas contra colonizadoras e emancipatórias da contemporaneidade, assim como ferramentas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, de forma que, verdadeiramente nutrido de tais conhecimentos, o aluno possa exercer um papel transformador na sociedade em que vive, através da prática da cidadania proveniente da tomada de consciência identitária e libertadora.

A partir desses conhecimentos são edificadas novas escritas históricas, adentrando no campo da prática pedagógica através da proposta metodológica para o ensino de História, fundamentada em ações fenomenológicas próprias para tal disciplina no processo de ensino e aprendizagem, subsidiados pelos fundamentos metodológicos da Pedagogia Waldorf.

Essa abordagem de ensino promove linguagens e caminhos pedagógicos para a aprendizagem, gerando apropriação de conhecimentos que levem à tomada de consciência identitária por meio da assimilação da história como compreensão da

própria história. Essa metodologia de ensino para a História leva o aluno a caminhar em direção à compreensão de si mesmo.

Dessa maneira, a cada passo de compreensão acerca da história estaremos descobrindo mais sobre nós mesmos, nossa história e nossa identidade, para que, por conseguinte, munidos dessa consciência, poderemos construir espaços de reflexões, debates, ressignificações e ações emancipatórias como indivíduos e como comunidades. Nesse sentido, o ensino de História apresentado através desta metodologia poderá despertar o aluno para si mesmo, fomentando consciência, cidadania e ações para liberdade.

3.6. Metodologia para uma aula de História do Ensino Médio na Perspectiva da Pedagogia Waldorf

Em uma escola Waldorf, as estruturações das aulas seguem propostas diferenciadas quando se trata de um planejamento geral. Por exemplo, algumas disciplinas são trabalhadas em épocas. Uma época de História em um determinado ano escolar segue um ciclo de quatro semanas seguidas, sempre com as primeiras aulas das manhãs. Estas, que geralmente têm em torno de duas horas de duração, por exemplo, das 7h30 às 9h30, são chamadas de aulas de época ou mesmo aulas principais.

Aí, adentram-se dois conceitos da estrutura de ensino Waldorf: as épocas e as aulas de épocas ou aulas principais. Seguindo a apresentação pormenorizada de como as aulas de História são aplicadas, temos diante de nós a possibilidade de trabalhar conteúdos de forma sequencial, um dia depois do outro. Suponha-se que estejamos em uma época de História no último ano do ensino médio, o que nas escolas Waldorf é chamado de 12º ano. Teríamos vinte dias letivos, ou seja, quatro semanas para desenvolver o conteúdo voltado para a classe. Poderíamos construir um fio analítico com início, meio e fim. Precisamos registrar, a partir da prática, que essa forma de conduzir estudos históricos proporciona qualidade bem diferente do modelo mais tradicional em que as aulas de História – ou outras disciplinas – ficam espalhadas pelo quadro de aulas semanais durante o ano. Por exemplo, em um 3º colegial, duas aulas de História na terça-feira e uma aula na sexta-feira, percorrendo assim o ano letivo.

Desse modo, com essa possibilidade de desenvolver conteúdos de forma sequencial pelo período já citado, a Pedagogia Waldorf cria condições para se aplicar uma metodologia que depende dessa lógica de um dia após o outro para colocar em prática sua proposta fenomenológica de ensino. Passo I – perceber o fenômeno, se relacionar com ele, experimentar o que está implícito na vida e no mundo; passo II – julgar o que foi experimentado, tecer juízos de valor, ter uma noite de sono para “decantar em si” o que foi vivenciado; passo III – de forma coletiva e viva, desenvolver perguntas e propostas que levem a classe em busca da elucidação dos fenômenos, dos enigmas vivenciados para a chegada aos conceitos. As particularidades desses passos em uma aula de História serão aprofundadas logo em seguida.

Ainda sobre o caminho didático-metodológico para as aulas de História, cabe registrar que a organização temporal das aulas colabora significativamente com a qualidade do ensino-aprendizagem.

Pode-se ilustrar com o seguinte exemplo: suponha-se que estejamos trabalhando a análise sobre os processos que levam à emancipação do Brasil de Portugal, em 1822. Em uma aula, é possível destacar a forma como era estruturada a economia colonial brasileira, o pacto colonial e o monopólio comercial, evidenciando como Portugal levava grandes vantagens econômicas sobre os produtores/fazendeiros da colônia.

É possível evidenciar, também, as aproximações da elite dos fazendeiros com o Príncipe Pedro, principalmente após a volta do Rei D. João VI para Lisboa, em 1821. Logo no dia seguinte, podemos trazer perguntas que explorem os interesses dos fazendeiros com essa aproximação com o Príncipe. Quando abordarmos, no próximo dia de aula, as influências da elite fazendeira sobre o Príncipe Pedro, inclusive por meio da maçonaria, ficará amplamente explícito o interesse de emancipação econômica da classe fazendeira colonial em relação ao “atravessador” Portugal.

Com isso, será possível desdobrar análises sobre o caráter econômico, regendo os processos que levaram à Independência do Brasil. O mais importante a se registrar aqui é que tais conclusões podem ser conquistas dos alunos, a partir de um processo de aulas ligadas uma à outra, posto que nunca tais conceitos chegam por meio da explanação de um professor que chega na classe e diz: “prezados alunos, a Independência do Brasil se deu através de um processo que defendia interesse dos fazendeiros brasileiros. Tal emancipação política teve viés de liberdade econômica”.

Em uma escola Waldorf, no âmbito de uma aula de História, o professor não é aquele que conta “as verdades” da História, não é aquele que apresenta o conceito para aos alunos, mas sim aquele que constrói um caminho processual com narrativas que procuram apresentar evidências históricas, fatos, registros, documentos, cartas, pinturas, explorações diversas que levem o aluno a tirar suas próprias conclusões.

Um outro aspecto a ser considerado é que a História não é uma ciência na qual seus objetos de estudos são sempre contemplativos, como já dito. Muitas vezes, o conteúdo que se deve trabalhar em aula está relacionado a um evento humano que ocorreu há milhares de anos. Ou seja, não se pode proporcionar aos alunos a observação do fenômeno em questão. Dessa forma, a prática pedagógica da História se difere da prática de outras ciências, em que seus objetos de interesse estão dispostos diante de nossos olhos.

Com isso, o ensino de História se difere dos demais, e a Pedagogia Waldorf tem subsídios em sua literatura para atender essa demanda específica. No caso das ciências em que os objetos de análise são contemplativos, pode-se usar o processo fenomenológico proposto por Steiner: perceber, observar, concluir, julgar, conceituar. Mas, se não estamos diante do fenômeno, seja ele natural ou através de um experimento organizado em um laboratório por um professor, podemos, como docentes de História, segundo Steiner, substituir o fenômeno visível por uma narrativa autoral, tal como orienta em termos metodológicos, assim:

Suponhamos agora que eu esteja ensinando História. Quando eu ensinar História eu obviamente não serei obrigado a apresentar os fatos diante da criança exteriormente; de certa forma, essa exigência cai. Mas, eu preciso arranjar as coisas artisticamente de modo que ocorra a adaptação para com os processos vitais. Isso eu posso alcançar do seguinte modo: eu começo a contar para as crianças os fatos nus e crus – os fatos, portanto, que ocorreram exteriormente no espaço e no tempo. Isso captura o ser humano como um todo, assim como a experiência captura o ser humano como um todo por ele ser obrigado a imaginar espacialmente. (STEINER, 2009, p. 58).

A partir dessa orientação, o primeiro passo em uma aula de História é a apresentação de uma narrativa que contenha fatos, acontecimentos caracterizados pelo professor e que dê a possibilidade de o aluno criar imagens interiores com caracteres espaciais e temporais. O aluno, por meio da narrativa contada pelo

professor cria, interiormente, ricas imagens provindas de sua imaginação, e esses conteúdos particulares e individuais necessitariam, além do imagético, da sensação de tempo. Ou seja, assim como a Geografia é a ciência do espaço, a História é a do tempo. Segundo Steiner, essa narrativa precisa oferecer argumentos bem estruturados para que o aluno vivencie interiormente o tempo. Para tanto, Steiner orienta: “Não colocar as coisas isoladamente, e sim abarcar essa noção de distância temporal, isso é importante se quisermos dar uma boa aula de História”. (STEINER, 2009, p. 64).

À narrativa com caracterizações detalhadas dos agentes, dos ambientes e dos fatos, além da abordagem temporal presente e bem realçada, chama-se de passo I da aula de História, tal como propõe Steiner. No passo I, o aluno constrói interiormente representações mentais em forma de imagens acerca do conteúdo desenvolvido pelo professor através de uma narrativa. Portanto, o contato, a experiência, a vivência, as relações com a vida contidas na narrativa inundariam e preencheriam esse aluno que, após ouvi-la, estaria preenchido por inteiro de tais conteúdos, inclusive se relacionado com eles integralmente, colocando-se dentro do acontecimento histórico, sentindo-se envolvido e imerso na História contada, experimentando sentimentos que a narrativa lhe traria como medo, raiva, insegurança, coragem, companheirismo, entre tantos outros que uma boa narrativa pode plantar no ser humano.

Inundado de imagens e sentimentos, o aluno se coloca integralmente, com todos os seus sentidos, imerso ao assunto abordado pelo professor. Ele fica cheio de impressões interiores e chega, então, ao momento de se expressar a partir de sua subjetividade, exercendo julgamentos e juízos a partir de si. Chama-se essa etapa da metodologia de passo II, isto é, o momento da emissão de juízos subjetivos em relação àquilo que ouviram de forma objetiva apresentado pelo professor por meio da narrativa.

Neste passo da aula, o aluno adentra mais profundamente no conteúdo trabalhado, pois além de se colocar ativo na situação, emite seus julgamentos oriundos dos sentimentos mais genuínos humanos. Os conceitos mais racionais ainda não chegaram, estando-se diante de um momento em que damos vazão às subjetividades e emoções. O passo II tem, também, essa finalidade dentro do processo metodológico.

As grandes relações de causas e consequências, as interconexões e interesses envolvidos, os conceitos históricos, ou seja, a parte analítica mais conceitual e intelectual fica para o dia seguinte. Antes de se caminhar em direção às finalizações conceituais dos assuntos, deve-se deixar que tais conteúdos vivam interiormente no aluno por uma noite. Dessa maneira, em tese, tais temas decantam e se purificam no interior humano antes de se ir direto para as definições. Esse processo metodológico proporciona que os temas das aulas permaneçam vivos e ainda sem respostas ou definições por mais tempo no ser humano. No caso da História, o importante é viver com as perguntas, as dúvidas, as reflexões providas desse ambiente enigmático. Com isso, os conteúdos ganham vida no mundo interior do aluno.

A maioria das propostas tradicionais de ensino de História traz as “respostas”, os conceitos no mesmo momento em que apresentam os conteúdos. Ou seja, muitas vezes os conceitos são os primeiros a chegarem, ainda mais quando se usa livros didáticos ou apostilas. As resoluções, causas, consequências e todas as definições estão escritas e impressas nesses materiais didáticos, e o aluno tem acesso imediato a essas informações. Dessa forma, não há processos de relações com os conteúdos, não há apropriação do problema, não há emissão de juízos, pois o conceito já está posto e é apresentado de forma que não se experiencia e se processa nada, apenas se nutre de uma informação fria e pontual.

Esse caminho de ensino e aprendizagem priva o aluno de um caminho processual e formativo do conhecimento. É exatamente isso que a Pedagogia Waldorf quer suprir ou propor, que o conhecimento seja propriedade do aluno e fruto de processos vividos.

Então, depois do passo I, a experiência de uma narrativa que buscou colocar o aluno dentro do assunto integralmente e inundou-o de impressões, caracterizações e sentido de tempo, e o passo II, que deu a oportunidade de o aluno expressar seus julgamentos e emoções acerca daquilo que vivenciou interiormente por meio de narrativa apresentada, este ainda tem o tempo até o dia seguinte para decantar e apurar toda a experiência vivida que ainda não teve respostas ou definições, que permanece viva em seu interior. Então, no dia seguinte, é o momento do passo III, que trará a conclusão do processo de conhecimento fomentado na metodologia para aulas de História no Ensino Médio Waldorf, com plenas conexões com a teoria do conhecimento steineriana.

O passo III se inicia com uma retrospectiva da aula do dia anterior. Os alunos reavivam o quadro de imagens pintado com a narrativa apresentada pelo professor, ou seja, a dimensão temporal apresentada na aula anterior. Depois disso, trazem à tona seus julgamentos, muitas vezes melhorados e aprimorados após uma noite de sono. Depois de tudo estar novamente vivo diante de todos, inicia-se um processo investigativo sobre as relações, causas, consequências e possíveis conceitos históricos presentes no conteúdo em questão.

É importante reforçar que o professor, nessa etapa, se coloca como facilitador e incitador, através de perguntas, e não traz as respostas e os conceitos de mão beijada, conduzindo a classe e juntando as pistas para que os próprios alunos caminhem em direção aos desvendaes da questão em evidência.

Mais uma vez, destaca-se que essa é uma característica da Pedagogia Waldorf: os alunos seguem em direção às respostas, aos conceitos com suas próprias forças e o professor não teria o papel de solucionar as dúvidas e apresentar as resoluções, mas sim, de encaminhar os próprios alunos para essas descobertas a parti de si mesmos, pois com esse procedimento eles são os verdadeiros proprietários do conhecimento conquistado na aula de História e a própria disciplina está viva, sem estar cristalizada em conceitos escritos em livros ou apostilas, mas vivas por meio das descobertas, julgamentos e conceituações feitas pelos alunos.

Pode-se constatar que a proposta para o ensino de História trazido por Steiner dialoga bastante com a proposta da história-problema da Escola dos Annales, que iniciou atividades a partir de 1929. Em vez de narrar fatos isolados, os historiadores dos Annales defendiam a chamada “história-problema”, isto é, uma investigação orientada por questões e fundamentada em múltiplas fontes e métodos, dialogando com áreas como Sociologia, Geografia, Economia e Antropologia. Assim, a Escola dos Annales consolidou uma proposta de “história total”, interessada não apenas na política, mas também na vida material, nas mentalidades coletivas e nas formas de organização social, transformando de maneira decisiva os rumos da historiografia contemporânea.

Organizar o passado em função do presente: é o que se poderia chamar a função social da história. A história não é a ciência do passado; é a ciência dos homens no tempo. E ela não consiste em

recolher fatos, mas em formular problemas. Não há história sem problema. É o problema que cria o documento. (FEBVRE, 1989, p. 31-32).

A Pedagogia Waldorf traz essa proposta de problematização através da emissão do juízo pelo aluno. Na aula de História desenvolvida com esses passos percebe-se o quanto o ser humano tem forças e qualidades, em si, para conhecer de forma emancipatória e construtiva. A metodologia Waldorf para as aulas de História traz, em sua essência, referências e diretrizes absolutamente ancoradas na teoria do conhecimento steineriana e ilustra, de forma objetiva, o argumento apresentado nessa tese: a metodologia proposta para aulas de História na escola Waldorf é um processo de busca do fortalecimento e emancipação humana.

Outro ponto importante a destacar é que Steiner atribuía às aulas de História não um processo fenomenológico pura e simplesmente, pois, como já dito, o fenômeno histórico muitas vezes não é visível ou contemplativo. Dessa maneira, Steiner nomeia esse processo de construção de conhecimento histórico de sintomatologia, quando por meio dos três passos apresentados aqui, o professor tece um estudo de sintomas históricos que possam fazer o aluno experimentar a História de forma tão viva quanto em outras ciências contemplativas.

Frisa-se, por fim, que a educação histórica com apostilas ou livros didáticos incorreria na edificação de conceitos abstratos pré-concebidos, frutos de uma “educação bancária” e não de um processo fenomenológico. Dessa maneira, na Pedagogia Waldorf o professor desenvolve seu trabalho com autonomia e autoria, tendo um vasto horizonte de possibilidades de fontes, tanto bibliográficas, artísticas, literárias quanto cotidianas. Por conseguinte, os alunos também têm autonomia na construção dos cadernos, que se tornam obras autorais individualizadas, com textos e ilustrações próprios.¹¹⁶ Em âmbitos e escalas diferentes, pode-se notar o caráter emancipatório dessa proposta educacional.

No Anexo II, poderão ser apreciados exemplos da qualidade dos cadernos desenvolvidos durante os estudos de História em um Ensino Médio Waldorf. Ficará evidente a disposição dos alunos em produzirem textos autorais a partir dos problemas e elementos históricos apresentados nas aulas. Também se destaca a

¹¹⁶ No ANEXO II, fotos de exemplos de cadernos de História.

produção artística dos alunos referentes a tais temas estudados. Para cada texto autoral é proposta alguma expressão artística que o acompanhe. Dessa maneira, são ampliadas para além do aspecto intelectual as abordagens e estudos históricos.

Todo esse mergulho na pesquisa sobre o ensino de História trouxe dúvidas e inquietações. Quando Steiner sugeriu Buckle e Leckly para orientar os professores de História da primeira escola Waldorf em Stuttgart, em 1919, abriu-se uma porta no horizonte analítico que fez considerar relações íntimas de Steiner com as ideias positivistas, já que esses dois autores, citados nesta tese, são notoriamente dessa corrente historiográfica.

Outra porta que se abriu foi a relação próxima das propostas da Pedagogia Waldorf no tocante ao ensino de História e a Escola dos Anales, também citada neste trabalho, o que conduz para o futuro com intenções evidentes de se prosseguir com tais investigações, que podem gerar uma nova pesquisa focada mais nesses aspectos e relações das propostas de Steiner com outras correntes historiográficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser humano e natureza, ser humano e mundo, ser humano e cosmos: eis uma relação de integração plena. Pode-se dizer que o ser humano faz parte de um todo complexo, ao qual se pode chamar de universo (des)conhecido. Falar que o ser humano está integrado à natureza já levaria a compreender sua individuação diante dela. Por isso, é coerente pensar que o ser humano é parte de um todo, assim como outros elementos da natureza que compõem, juntos, uma totalidade sistêmica e inter-relacionada.

Dessa maneira, as relações estabelecidas entre o ser humano e toda a natureza precisam ser consideradas relações genuínas entre âmbitos de uma mesma realidade ou totalidade. Entretanto, o ser humano desperta em si mesmo sua consciência individual. Mesmo sendo parte de um todo ele possui aspectos, qualidades e capacidades únicas em todo o cosmos conhecido. Muitos autores da filosofia e psicologia, principalmente, procuraram desvendar o ser humano em sua integralidade física, emocional e cognitiva. Temos muitas contribuições para balizarmos cientificamente nossa busca pela compreensão da essência humana, ao ponto de expormos o olhar aprimorado de que o ser humano agrega em si todos os reinos da natureza, pois é constituído abundantemente de minerais.

Ao analisar o corpo humano, pode-se categorizar os minerais e seus percentuais ativos no organismo. O ser humano também desfruta de algo essencialmente vegetal: a vitalidade. Característica principal que distingue a planta da pedra. A planta, além da forma física que tem, possui também a vida. A semente desperta, nasce, germina, cresce, torna-se planta, que se desenvolve, fenece e morre. Tem um processo de vida e morte, assim como o ser humano.

Além do mais, o ser humano também se movimenta, respira, vê, está atento àquilo que ocorre ao seu redor, possui emoções e sentimentos. É um ser animado, assim como os animais. Por essa perspectiva, pode-se dizer que o ser humano contempla em si os reinos mineral, vegetal e animal.

Entretanto, nota-se que há algo a mais nesse ser que é possível reconhecer, algo a mais que o animal. Uma vida plena de sentidos como janelas para esse todo natural cósmico, onde janelas pressupõe que haja relações entre o fora e o dentro, o

mundo físico sensório, tudo o que há na natureza cósmica, e interior do ser humano, vastidão ainda indecifrável e motriz de tantos estudos e investigações.

Quando há interesse pelo enigma humano, desemboca-se em perguntas primordiais acerca de tal mistério: quem sou eu? E, ao mesmo tempo, encontra-se um com o lema antiquíssimo, mas ainda vivo: “Ó ser humano, conhece-te a ti mesmo”¹¹⁷.

A essa intenção dedicamo-nos como humanidade, há milênios. Inclusive, pode-se destacar alguns pensadores que dedicaram suas vidas a tal pesquisa antropológica e que deixaram suas contribuições para que a espécie humana possa aproximar-se cada vez um pouco mais da pretensão dessa resposta. Seria possível discorrer sobre nomes de filósofos clássicos, preenchendo uma lista de pensadores do mundo inteiro que se dedicaram a desvendar o ser humano. Porém, não se pode desprezar a ideia de que essa busca é humana por essência e que todos a percorrem durante a vida, em todos os tempos e lugares.

O ser humano do presente sabe que, na antiga União Soviética, na década de setenta do século passado, na península de *Kola*, foi perfurado um poço com mais de 12 quilômetros de profundidade.¹¹⁸ Sabe também que a China conseguiu trazer amostras de solo do lado escuro da lua com sua sonda *Chang'e-6*, em junho do ano de 2024¹¹⁹.

Ou seja, como seres humanos, conhecemos muito mais aquilo que está além de nossa individualidade física. Perfuramos profundos poços em busca de se conhecer as entranhas da Terra, saltamos com nossas naves para além da atmosfera terrestre e adentramos a escuridão sideral. Porém, o âmago do interior humano ainda nos é bastante desconhecido ou, ao menos, difícil de se apresentar com conceitos. Por isso, os frutos da relação entre ser humano e mundo ainda nos são um tanto quanto difíceis de digerir intelectualmente.

Um exemplo é a questão de como o ser humano conhece o mundo. O interesse por compreender melhor essa relação de conhecimento entre ser humano e mundo inspirou vários estudos e várias teorias do conhecimento que buscaram mostrar

¹¹⁷ A frase “Conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses” é atribuída ao filósofo grego Sócrates (479-399 a.C.). No entanto, a inscrição original encontrava-se na entrada do Oráculo de Delfos.

¹¹⁸ <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-48330248>

¹¹⁹ <https://exame.com/mundo/sonda-chinesa-retorna-a-terra-com-amostras-do-lado-oculto-da-lua/>

objetivamente como se dá o processo de se conhecer as coisas e os fenômenos da natureza. Mas, para isso, houve a necessidade de se voltar a conhecer mais o próprio ser humano, pois é por meio dele que esse processo se dá. O mundo está aí à nossa vista, mas o interior humano está velado e precisa ser explorado com cuidado e assertividade.

Nesse contexto, Rudolf Steiner foi um zeloso explorador e investigador da essência humana, pois dedicou-se com muito respeito à pesquisa voltada a esse desvendar, procurando responder a perguntas sobre como o ser humano conhece o mundo, a partir de apontamentos genuínos a respeito do que há de mais essencial nesse ser; a partir de fundamentos filosóficos, científicos e espirituais que sua cultura e época puderam lhe subsidiar.

Para Steiner, somente quando o ser humano compreende a si mesmo como ser atuante no pensar é que ele encontra o fundamento seguro para todo o conhecimento do mundo.

Pelo fato de dirigir o seu pensar para a observação, ele tem consciência dos objetos; quando dirige o seu pensar para si mesmo, obtém consciência de si próprio, ou seja, autoconsciência. A consciência humana tem de ser forçosamente também autoconsciência, porque é consciência pensante. Ora, quando o pensar dirige a atenção para a sua própria atividade, ele tem a si mesmo, ou seja, seu sujeito, como objeto diante de si. Aí reside justamente a natureza dual do homem: ele pensa e abrange assim a si mesmo e ao restante do mundo; porém, tem de se definir simultaneamente, através do pensar, como um indivíduo que está em oposição às coisas. O próximo passo será a pergunta: como entra na consciência aquele outro elemento que até agora chamamos apenas de objeto de percepção e que se defronta, no momento da observação, com o pensar? (STEINER, 2000, p. 47).

Nessa presente pesquisa, dedicou-se a conhecer as concepções de Steiner sobre essas questões relativas à natureza do conhecimento humano, encontrando-se contribuições consideradas importantes para a compreensão presente do processo ensino e aprendizagem e aquilo que esse processo proporciona a quem o experimenta conscientemente.

Diante de toda essa complexa questão sobre o caráter do conhecimento humano, não se pode deixar de tecer relações com as propostas educacionais que se

tem como referências. Se se pensa em conhecimento humano, pode-se apontar duas direções para analisar esse fenômeno: o conhecimento espontâneo fruto das relações naturais do ser humano com seu contexto natural e sociocultural e o âmbito do conhecimento que se edifica naquilo que se compreende como escola.

Imagine-se uma criança pequena, por volta de um ano de vida, se relacionando com o mundo de forma muito espontânea e natural. Observando com atenção, pode-se constatar o quanto esse ser humano se entrega aos processos de conhecimento do mundo que a cerca. Ela se dirige àquilo que lhe chama a atenção. Ela se interessa por inteiro. Com toda a sua força de vontade, ela pega pequenos objetos com as mãos, leva-os à boca, mas antes, os olha atentamente. Essa criança se esforça para colocar-se na vertical, para ficar em pé. Agarra-se a cadeiras e sofás e levanta-se abruptamente. Suas pernas sustentam seu corpo, que inteiro se dispõe ao que lhe interessa. Ela estende os braços para pegar alguma outra coisa e, em seguida, cai sentada no chão. Alguns instantes depois, ela novamente se agarra a algum móvel e volta a ficar em pé. Cai e se levanta diversas vezes. Até que se lança no espaço e dá alguns passos sem nenhum anteparo ou apoio.

Ela caminhou sozinha. Andou até algum outro ponto da sala em busca de algo que também lhe chamou a atenção, que ela quer. Assim, essa criança passa muito tempo olhando para o que lhe chama a atenção, criando uma relação interior com aquilo que está no mundo e, em seguida, se esforça para explorar com o tato o que já foi captado pela visão. Posteriormente, o paladar a ajuda ainda mais um pouco nesse processo de conhecimento. Conforme Steiner:

Trata-se aqui de observarmos da maneira correta como a criança é um ser sensorial imitativo — pois nos primeiros anos de vida tudo tem de ser aprendido através da imitação, captado pela imitação do meio ambiente.

Ora, é evidente a maneira como o organismo faz brotar de si próprio as forças orientadoras, como o organismo do homem está apto a colocar-se em posição vertical, não permanecendo, como ao engatinhar, em posição horizontal, e a utilizar os braços de forma adequada, em equilíbrio diante do mundo espacial. Tudo isto é inerente à criança, originando-se, por assim dizer, dos próprios impulsos do organismo. (STEINER, 2005, p.03).

Com as aquisições de andar vem as conquistas da fala. O ser humano, nessa fase do aprender a andar também está desenvolvendo e aprimorando sua linguagem e comunicação. A fala vem junto com uma terceira habilidade que se desenvolve em paralelo, o pensar. Ao falar, a criança constrói panoramas imagéticos cognitivos e os traduz com a linguagem. Esses panoramas são vivenciados interiormente antes de serem externalizados com a fala. Tem-se, aí, o mundo interior da criança sendo criado por ela mesma e suas relações com o mundo através dos sentidos. Com o passar do tempo, esse ser humano amplia seu arcabouço individual de conhecimento do mundo, criando interiormente um vasto campo de memórias conceituais. Tudo tem um nome, tudo tem uma função, tudo que existe como fruto da relação humana e o mundo é conceituado. Ou seja, construímos em nós esse vastíssimo arquivo de conhecimentos de tudo o que constitui nosso contexto natural e sociocultural.

Aprender a viver em nosso contexto natural e sociocultural é algo intrínseco ao ser humano em todas as sociedades, independentemente de qualquer variável sociocultural e, principalmente, independente da escolarização. Ou seja, as relações de conhecimento do mundo são essencialmente humanas. A escola é uma instituição inventada para proporcionar experiências de conhecimentos que alargam ou ampliam o conhecer para além daquilo que o mundo que nos cerca propõe. É quando por meio de um professor conhecemos algo sobre os desertos, mesmo morando em um ambiente de mata tropical, ou aprendemos sobre correntes marítimas, mesmo vivendo no sertão agreste, longe do mar, ou conhecemos a história de uma guerra que aconteceu há décadas passadas, longe de onde moramos. Ou seja, quando aprendemos alguma coisa que naturalmente não encontraríamos em nosso contexto natural ou cultural de vida pela relação direta, aprendemos de forma abstrata, construindo essa aprendizagem através dos recursos que temos de imaginação, usando as capacidades humanas que pertencem ao nosso mundo interior.

A partir dessas considerações, reforçam-se dois pontos: 1. O ser humano, por toda a vida, conhece o mundo a partir de sua relação experiencial direta com os objetos e fenômenos que compõem seu ambiente natural e sociocultural; 2. A escola é o lugar onde ampliamos nosso horizonte de conhecimentos, onde conhecemos objetos e fenômenos que não necessariamente fazem parte do nosso contexto de vida.

Então, como levar para a escola um aprendizado que mantenha ou busque ao máximo essa intrínseca relação com a vida? Como manter na escola um processo de educação que seja fenomenológico mesmo tendo que abordar temas e conteúdos que estão além dos contextos naturais e socioculturais dos alunos? Essas perguntas suscitaram o desenvolvimento da Pedagogia Waldorf a partir da compreensão steineriana dos processos de conhecimento humano. Aí chega-se ao cerne desta tese.

No decorrer da história da filosofia e da história da educação, autores dedicaram-se a estudar profundamente, categorizar, sistematizar e descrever os processos de conhecimento humano, a fim de organizarem os princípios de escolarização. Esses pensadores, por séculos, criaram suas teorias do conhecimento, ou seja, obras filosófico-científicas que buscaram evidenciar e organizar os processos e os passos dados pelo ser humano para se conhecer as coisas, os fenômenos da natureza e do mundo como um todo. Neste presente trabalho, alguns desses pensadores foram citados, como Kant e Goethe, que viriam a contribuir para as abordagens de Rudolf Steiner sobre esse campo da filosofia do final do século XIX e início do século XX.

A teoria do conhecimento steineriana traz contribuições a esse debate secular, destacando que da relação do ser humano integral, pleno de seus sentidos com o mundo ao qual pertence, nasce o conhecimento em um processo de reconhecimento e autoconhecimento, como fluxo e contrafluxo. Para Steiner, o “autoconhecimento verdadeiro só é concedido ao homem quando ele desenvolve afetuoso interesse pelo mundo; conhecimento verdadeiro do mundo o homem só alcança quando procura compreender seu próprio ser”. (Apud. HAETINGER, 1998, p. 47).

Dessa teoria do conhecimento steineriana nasceu uma proposta pedagógica, em 1919, alicerçada em processos metodológicos que exploram as relações experienciais. Ou seja, uma proposta de educação totalmente calcada na relação com a vida como base para o ensino e a aprendizagem: a Pedagogia Waldorf.

Dessa maneira, toca-se centralmente a discussão proposta nesta tese: ao buscar compreender profundamente a essência humana e discorrer sobre as relações e processos entre o ser humano e a natureza que geram conhecimento, Rudolf Steiner edificou uma pedagogia capaz de organizar sua metodologia para reproduzir na

escola as relações fenomenológicas espontâneas que o ser humano teria na natureza, mas que tange o espaço escolar através de arranjos artístico-didáticos.

Com isso, esse caminho educativo é assimilado pelo aluno da forma mais orgânica, real e viva possível, e menos abstrata e artificializada ou teorizada. O conhecimento será fruto de relações com sentido e culmina em fomentar, nesse ser humano aluno, o gosto pelo processo metodológico e, mais que isso, a compreensão dos passos dados para se chegar ao conhecimento, de forma que ele se aproprie da consciência de como se aprende e, a partir de então, se emancipe nesse sentido. Ou seja, a partir da tomada de consciência das próprias capacidades humanas exploradas metodologicamente na escola, o aluno reconhece tais forças em si para desvendar e conhecer quaisquer que forem os assuntos e temas relacionados aos conteúdos programáticos.

A educação Waldorf promove processos emancipatórios por meio do autoconhecimento gerado com intencionalidades pedagógicas conscientes. Assim, pode-se reconhecer a Pedagogia Waldorf como um caminho de educação para a liberdade. Essa é a perspectiva que esta tese defende, a partir de revisões bibliográficas do campo da Pedagogia e Ensino de História, análises pormenorizadas da literatura steineriana e outros documentos ligados a órgãos e instituições educacionais, mas, também, a partir de constatações empíricas, frutos da experiência docente do autor desta pesquisa.

Toda essa intenção pedagógica aplicada às aulas de História gera grande potência emancipatória, pois abrange aspectos essenciais da individualidade humana, mas, também, aspectos que tocam a vida social. Ao somar metas formativas humanas suscitadas por ações pedagógicas e metodológicas com propósitos de conscientização histórica e política, pratica-se um ensino de História como instrumento emancipatório de fomento à cidadania e a transformações sociais provindas de ações práticas na vida comunitária.

O caráter emancipatório que se defende na Pedagogia Waldorf é aquele que confia que o ser humano seja capaz de atuar no mundo, em liberdade, promovendo ações que possam edificar melhorias para o contexto em que está inserido. É um processo educativo respeitoso e confiante.

Por conta da experiência de mais de duas décadas como docente Waldorf, posso dizer que reconhecemos em nossos alunos e ex-alunos grande força de atuação no mundo e confiamos que toda nutrição pedagógica que esses seres humanos receberam durante a vida escolar realmente está fazendo diferença em suas relações comunitárias.

O professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Jonas Bach, escreveu um livro sobre como os alunos Waldorf se destacam na vida acadêmica e na vida do trabalho, a partir de iniciativas oriundas de um ensino emancipatório, criativo e humanizado.¹²⁰

Diante do fio de pensamento condutor que nos trouxe até aqui, pode-se concluir dizendo que conhecer o mundo e a si mesmo é a grande e essencial tarefa humana, que as relações experienciais com a natureza do mundo geram naturalmente o conhecimento e que a escola, como a entendemos paradigmaticamente, promove a ampliação desses processos de conhecimento para além daquilo que o ser humano já realiza espontaneamente em sua vida natural e sociocultural.

Com isso, a Pedagogia Waldorf contribui ricamente através de sua metodologia fenomenológica e humanizadora, o que coloca o ser humano em relação viva com aquilo que se quer conhecer. Por meio dela, o ser humano se apropria do conhecimento e não aprende através de fórmulas abstratas de memorização, mas sim guarda em si a memória e a consciência dos processos que fez até a conquista dos saberes em questão. Essa conquista é fruto de processos percorridos pelos alunos por meio de suas próprias forças. A tomada de consciência disso fortalece e emancipa no sentido de se construir consciência e propriedade dos passos que levaram até o aprender. Ou seja, tem-se a sensação de que se sabe aprender.

Quando objetiva-se esse processo metodológico para o ensino de História, amplia-se ainda mais seu caráter emancipatório, pois se adentra o âmbito social através do conhecimento de nossa história, ao que se poderá atuar para que o conhecimento do passado possa se tornar força motriz para tomadas de consciência no presente, gerando ações com propósitos de que, no futuro, supere-se aquilo que precisa ser transformado para a construção de uma sociedade com mais humanidade, fraternidade e dignidade.

¹²⁰ BACH JUNIOR, Jonas. Como vivem os alunos Waldorf. Curitiba: Lohengrin, 2016.

Trata-se de conhecer o passado, para agir no presente e transformar o futuro. Confia-se que a educação histórica venha a fecundar esses impulsos de liberdade na alma humana e que, conseqüentemente, possam transformar a vida social.

Mais uma vez, vale lembrar a certa observação do professor Paulo Freire, que tanto contribuiu para atribuir à educação suas tão importantes essências de força e liberdade: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (FREIRE, 1979, p.84).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMITAGE, David. Três conceitos de história atlântica. História Unisinos: Vol. 18 Nº 2 - maio/agosto de 2014.
- BACH JR, Jonas. A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner / Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná — Curitiba, 2012.
- BACH JR, Jonas. Como vivem os alunos Waldorf. Curitiba: Lohengrin, 2016.
- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. [1979] Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- BERTALOT, Cláudio. Rudolf Steiner: meditações, poemas, aforismos. Botucatu; Ed. do Autor, 2016.
- BERTALOT, Leonore. Criança Querida: o dia a dia da alfabetização. São Paulo: Antroposófica, 2002.
- BEZERRA, Ana Raquel de Jesus. Pedagogia Waldorf: um estudo sobre a relação entre a educação nas escolas Waldorf e a visão antroposófica do Homem. Monografia. UFBA: Salvador, 2013.
- BLOCH, Marc. Apologia da História ou O Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOAS, Franz. Antropologia cultural. Textos selecionados, apresentação e tradução, Celso Castro. - 2.ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BOS, Wolter. A Alegria em Observar. São Paulo: Grupo de Ciências Waldorf do Brasil, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BRAICK, Patrícia Ramos. História: das cavernas ao terceiro milênio / Patrícia Ramos Braick, Myriam Becho Mota. 1. Ed. — São Paulo, Moderna, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. Raízes do Brasil. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1997.
- BUCKLE, Henry Thomas. A História e ação de Leis Universais. In: GARDINER, Patrick (Org.). Teorias da História. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.
- BUENO, Eduardo. Pau Brasil. São Paulo: Axis Mundi, 2002.

BURNS, Edward Mcnall. História da Civilização Ocidental. Rio de Janeiro: Ed. Globo. 1972.

CARDOSO, Oldimar Pontes. Tudo é História. 1. Ed. – São Paulo: Ática, 2009.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da história. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; *revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COTRIM, Gilberto. História para Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2002.

CURY, Manuela Ferronato. Caderno de História. Escola Waldorf Aitiara: Botucatu, 2025.

D'ASSUNÇÃO, José. Histórias interconectadas, histórias cruzadas, abordagens transnacionais e outras histórias. Secuencia (103), enero-abril, 2019.

DEGAN, Alex; PARETO JUNIOR, Lindener. HISTÓRIA GLOBAL, HISTÓRIAS CONECTADAS: DEBATES CONTEMPORÂNEOS. Esboços, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 229-233, maio/ago. 2019.

DURKHEIM, Emile. Da Divisão do Trabalho Social. São Paulo: Editora Marins Fontes. 2000.

ESCHENBACH, Wolfram von. Parsifal. São Paulo: Attar Editorial, 2004.

FEBVRE, Lucien. Combates pela História. Tradução de Maria Lúcia Machado. Lisboa: Presença, 1989.

FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil - Ensaio de Interpretação Sociológica. Rio de Janeiro: Editora Globo Editora. 1975.

_____. Ensaios de Sociologia Geral e Aplicada. Rio de Janeiro: Editora Pioneira. 1960.

FREIRE, Paulo. A educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

_____. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande e Senzala. Rio de Janeiro: Editora Global. 2003.

GARCIA, Henrique Costa. O Ensino de História no Ensino Médio das Escolas Waldorf do Brasil. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2022.

GOETHE, Johann Wolfgang. Goethe: ensaios científicos - uma metodologia para o estudo da natureza. – Trad. Jacira Cardoso. São Paulo: Ad Verbum Editorial / Barany, 2012.

GINZBURG, Carlo. O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMBRICH, Ernst Hans. A História da Arte. São Paulo: 16ª Ed. Saraiva. 2000.

GIUNGI, Aline Marques; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. Pedagogias do Século XX. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 19, p. 119-123, novembro 2005.

GRUZINSKI, Serge. Os mundos misturados da monarquia católica e outras connected histories. Topoi, Rio de Janeiro, p. 175-195, mar. 2001.

GUERRA, Melanie Mangels; RHEINGANTZ, Alfredo; MAIOLINO, José Luiz; TULCHINSKI, Lúcia; NADAI, Elvira. A pedagogia Waldorf: 50 anos no Brasil. São Paulo: EWRS, 2006.

GRABNER, Brigitte Gravio. Caderno de História. Escola Waldorf Aitiara: Botucatu, 2025.

GRENDI, Edoardo. Microanalisi e storia sociale. Quaderni Storici, vol. 12, no. 35, 1977.

HAETINGER, Herwig. Poemas, pensamentos: reflexões para o nosso tempo. Coletânea organizada por Herwig e Alice Haetinger. São Paulo: Antroposófica: Christophorus, 1998.

HAHN, Herbert. O nascimento da escola Waldorf a partir dos impulsos da Trimemoração do Organismo Social. São Paulo: FEWB, 2007.

HEMLEBEN, Johannes. Rudolf Steiner. São Paulo: Antroposófica, 1984.

JACUPÉ, Kaká Werá. Tupã Tenondé: a Criação do Universo, da Terra e do Homem Segundo a Tradição Oral Guarani. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2007.

KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. Os Pensadores. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.

KOLLERT, Günter. Apocalipse Português. São Paulo: Ed. R&C. 1993

LANZ, Rudolf. Nem capitalismo, nem socialismo: a organização social segundo Rudolf Steiner. São Paulo: Antroposófica, 1990.

_____. Passeios através da História à luz da antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 1995.

LÉRY, Jean de. Viagem à terra do Brasil. Tradução integral e notas de Sérgio Milliet, segundo a edição de Paul Gaffarel com o colóquio na língua brasílica e notas tupinológicas de Plínio Ayrosa. São Paulo: Livraria Martins, 1941.

LEVI, Giovanni. Centro e Periferia di uno Stato Assoluto. Turin: Rosenberg & Seller, 1985.

_____. Sobre a Micro-História. In: BURKE, Peter. A Escrita da História: novas perspectivas São Paulo: UNESP, 1992.

MACKENSEN, Manfred von. Dos pés à cabeça. São Paulo: FEWB & Grupo de Ciências Waldorf do Brasil, 2020.

MATTOS, Regiane Augusto de. Histórias e Culturas Afro-Brasileira. 1ª ed. – São Paulo: Contexto, 2008.

MAUAD, Ana Maria. Teoria da História. v. 1 / Ana Maria Mauad, Lucia Griberg. Pedro Spinola Pereira Caldas. - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

MEYER, Rudolf. Quem era Rudolf Steiner? São Paulo: APRS, 1969.

MUNHOZ JR, Irceu. A avaliação na escola Waldorf: análise das práticas e contribuições. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – PUC-SP, São Paulo, 2021.

_____. A aula de História e a educação para a liberdade: um estudo sobre a prática pedagógica de História e a educação para liberdade. Periódico da Federação das Escolas Waldorf no Brasil, n. 51, p. 34-36, mar. 2011.

PARKER, Philip. História Mundial - Col. Guia Ilustrado Zahar, 1995.

PLATÃO. Fédon. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2011.

PROUDHON, Pierre-Joseph. O que é a propriedade? Tradução de Marília Caeiro. 3. ed. Lisboa: Estampa, 1997.

RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro. Ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

RIBEIRO NETO, Alexandre. A Micro História como aporte teórico para os estudos em História da Educação. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 18 - n. 1 - Itajaí, jan-mar 2018.

RICHARD, Lionel. A República de Weimar (1919-1933). São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota; Artigo: Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Año 4, n.7, p.27-36. oct. 1992.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria (Org). Brasil: Território e Sociedade no Início do Século XXI. Editora Record, 1994.

SAUL, Ana M. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHMIDT, Pedro. Do ideal ao real: um caminho de vida. São Paulo: Antroposófica, 2016.

SELG, Peter; KALIKS, Constanza; WITTICH, Justus; HÄFNER, Gerald. Antroposofia e Racismo. Tradução de Valdemar W. Setzer: Contribuição da direção do Goetheanum Sociedade Antroposófica Geral, 2021.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

STEINER, Rudolf. A arte da educação I. O estudo geral do Homem: uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 2003a.

_____. A arte da educação II. Metodologia e didática. São Paulo: Antroposófica, 2003b.

_____. A arte de educação III. Discussões pedagógicas. São Paulo: Antroposófica, 2015a.

_____. A ciência oculta, esboço de uma cosmovisão supra sensorial. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2006a.

_____. A cultura atual e a educação Waldorf. São Paulo: Antroposófica: FEWB, 2014.

_____. A Educação na Puberdade: o ensino criativo. São Paulo: Antroposófica, 2005a.

_____. A educação prática do pensamento. São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____. A Filosofia da Liberdade. São Paulo: Antroposófica, 2000.

_____. Andar, falar e pensar, a atividade lúdica. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2005b.

_____. Antropologia meditativa: contribuições à prática pedagógica. São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. A questão pedagógica como questão social. São Paulo: Antroposófica: FEWB, 2009a.

_____. Fundamentos da arte de educar: valores espirituais na educação e na vida social. São Paulo: FEWB, 2015b.

_____. Linhas Básicas para uma Teoria do Conhecimento na Cosmovisão de Goethe. São Paulo : Antroposófica, 1986a.

_____. O desenvolvimento saudável do ser humano. São Paulo: FEWB, 2008a.

_____. O futuro social. São Paulo: Antroposófica, 1986b.

_____. Minha Vida: a narrativa autobiográfica do fundador da antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 2006b.

_____. Reconhecimento do ser humano e realização do ensino. São Paulo: Antroposófica: FEWB, 2009b.

_____. Reorganization of the Social Organism (GA 330). Stuttgart: Rudolf Steiner Archive / Gesamtausgabe, 1919 (coleção de palestras). Spring Valley, NY: Anthroposophic Press, 1985.

_____. Sintomas de la Historia Moderna. 1ª ed. – Villa Adelina: Buenos Aires, Antroposófica (Argentina), 2008b.

STOCKMEYER, E. A. Karl. Currículo de Rudolf Steiner para as Escolas Waldorf. Editado pelo Centro de Pesquisas Pedagógicas da Associação das Escolas Livres Waldorf Stuttgart, 1976.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. Impérios em Concorrência Histórias Conectadas nos Séculos XVI e XVII. - Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

VENDRAMETTO, Sofia Somera. Caderno de História. Escola Waldorf Aitiara: Botucatu, 2025.

VEYNE, Paul Marie. Como se escreve a História e Foucault revoluciona a História. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiadora Kneipp. 4ª ed. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982, 1992, 1995, 1998.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem / Valentin Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo — São Paulo: Editora 34, 2018.

WEBER, Max. A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo. Editora Companhia das Letras. 2004.

WOODCOCK, George. Anarquismo: uma história das ideias e movimentos libertários. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

ZECH, Michael; WIEHL, Angelika. Pedagogia da Juventude na Escola Waldorf. 1. Ed. São Paulo: FEWB, 2022.

ZIMMERMANN, Heinz. Forças que impulsionam a educação. São Paulo: Ed. João de Barro, 2008.

ANEXO I: Trecho do livro de Stockmeyer referente ao currículo de História sugerido originalmente por Rudolf Steiner, em 1919.¹²¹

8. HISTÓRIA

A partir do 4º ano escola, 6 semanas a cada ano, na aula principal. A respeito do sentido do ensino de história no futuro, disse Rudolf Steiner o seguinte na 8ª palestra do curso Metodológico-Didático de 1919:

“Passarei para história, contanto que não sejam só ‘estórias’, somente após haver sido alcançado o 12º ano de vida. Aí a criança começa a ter participação interior nas grandes relações históricas. Isto será muito especialmente importante para o futuro, pois mais se evidenciará a necessidade de já educar os homens para a compreensão das relações históricas, enquanto até agora os homens não chegaram de modo algum a uma compreensão propriamente dita da história. Pois eles foram membros mais da vida econômica e da vida do estado, foram encadeados na vida da econômica e do estado, e também satisfizeram as exigências, os interesses da vida econômica e do estado, quando conheciam mediocrementemente estórias sobre soberanos e guerras - o que de fato não é história – e, quando sabiam números, diziam respeito a quando os soberanos ou, no máximo ainda algumas personalidades famosas, viveram, e quando tiveram lugar as guerras. A maneira pela qual a cultura da humanidade se desenvolveu terá que ser, no futuro, especialmente matéria do ensino. Aí, porém, o ensino terá de acolher em si os impulsos históricos, e vamos ter que introduzir esses impulsos históricos no currículo corretamente, no momento adequado. ”

Na véspera, no 7º exercício do seminário, havia sido mostrado em um exemplo das cruzadas, de que maneira a história deveria ser tratada nesse sentido. No 14º exercício do seminário Rudolf Steiner recomendou, para exercício preparatório do professor no método de observação histórico-cultural, dois escritores ingleses: Buckle, História da civilização e Lecky, História do Esclarecimento. Indicações mais pormenorizadas encontram-se no seminário.

¹²¹ Documento Histórico. Tradução livre e texto digitado à máquina de escrever para uso interno dos professores do Colégio Micael de São Paulo, em 04 de março de 1988. Passível de erros de digitação, de ortografia e de concordância: STOCKMEYER, E. A. Karl. Currículo de Rudolf Steiner para as Escolas Waldorf. Editado Originalmente em Alemão pelo Centro de Pesquisas Pedagógicas da Associação das Escolas Livres Waldorf Stuttgart, p. 200-222, 1976.

Também no curso para professores de Basel - 1920 Rudolf Steiner falou a respeito de como o ensino de história deveria ser dado e sobre como deveríamos, antes de tudo, ligar a esse ensino aquilo que, do desenvolvimento histórico considerado, ainda está vivo e atuante no presente:

“Devemos ter claro que o essencial é primeiramente aquilo que nós, homens, que estamos presente imediato, ainda vivenciamos como ‘história’ propriamente dita”. – Se simplesmente levarmos as crianças para traz, de maneira abstrata, para a história grega, mesmo que as crianças já estejam no “Gymnasium”, isso será de fato um retroceder abstrato para um período antigo. Não se entenderá concretamente por que razão, a partir da atualidade, de algum modo se tem a necessidade de compreender a época grega. Entretanto, entender-se-á prontamente se partiremos do fato de que ainda temos sim, dentro do presente, forças vivas e imediatas provenientes da época grega. Primeiramente temos de fazer uma apresentação acerca disso às crianças. “Podemos fazê-la sobre diferentes campos. Podemos também tê-la preparada de antemão, mas, no ensino de história temos de partir daquilo que, advindo de uma determinada época de histórica, ainda temos dentro do presente. ”

Então Rudolf Steiner considerou a época grega nesse sentido e, a respeito, disse introdutoriamente:

“Tudo o que temos em representações abrangentes universais e de que vivemos, a dizer a verdade, representativamente como homens, apossamo-nos de tudo isso, em última análise, como herança da época grega. Apossamo-nos também de determinados sentidos artísticos, com os quais ainda hoje nossa alma trabalha puramente como herança da época grega. ” (Basel 1920, 12ª palestra)

Depois ele torna isso claro nos conceitos básicos de nossa vida de reconhecimento e nossas ações e vivências artísticas, e mostra também que em tudo aquilo com que os gregos contribuíram para o “tesouro da vida humana” ainda não havia nada de cristão. Queira o leitor consultar essa reveladora apresentação no trecho indicado.

No assim chamado Curso Complementar de 1921 é mostrado de modo especialmente claro como se deveria apresentar configurações históricas na primeira etapa de ensino de história, antes da mudança no 11º, 12º ano de vida das crianças:

“Se não nos limitássemos a meramente narrar à criança o que Cesar fez, e em lugar disso ministrássemos à criança, ao mesmo tempo, um conceito em imagem de Cesar e, em certa medida, pintássemos uma situação histórica de modo que a criança fosse obrigada, a bem dizer, a ter uma espécie de imagem de sombra, uma espécie de imagem projetada.

- Ele referia-se às imagens dos primeiros aparelhos de projeção –

Do Cesar na imaginação, a vê-lo andar, a segui-lo no andar, a criança o imaginaria de tal maneira que, em certa medida, saberia não só pintá-lo, mas também modelá-lo na imaginação; e, se depois de termos feito algo assim com as crianças enviaremos para o ensino de trabalhos manuais, então, os senhores podem estar certos, ela irá tricotar melhor do que teria tricotado sem Cesar. ” (Stuttgart 1921, 1ª palestra)

Ao fim da 2ª palestra desse mesmo curso, junto a uma consideração acerca do efeito corpóreo da vivência anímico-espiritual, encontram-se as seguintes frases que pretendem mostrar uma vez mais o tratamento em imagem de figuras e acontecimentos históricos:

“É importante, por essa razão, que juntemos todas as nossas bases temperamentais para que, com uma forte participação pessoal, ensinamos história às crianças. Para a objetividade a criança ainda tem tempo suficiente em sua vida futura, ela desenvolver-se-á mais tarde na vida. Porém, empregar essa objetividade já na época em que temos de falar à criança sobre Brutus e Cesar, querer ser objetivo aí não, pelo contrário, tomar a diferença entre Brutus e Cesar e fazer disso o assunto pelo sentir, isto é fazer um mau ensino de história. Temos de nos situar completamente dentro – não se precisa ficar furioso ou esbravejar - mas temos de demonstrar abertamente um ligeiro toque de simpatia e antipatia em relação a Brutus e Cesar na medida em que expomos o assunto e a criança tem de ser estimulada a partilhar com sentimento daquilo que lhe apresentamos a partir de nós. Temos de apresentar com verdadeiro sentimento, sobretudo a história, a geografia, a geologia, etc. - A última é particularmente interessante, quando se apresenta geologia e se tem a mais profunda compaixão para com a pedra que se encontra em baixo da terra. A esse respeito poder-se-ia aconselhar cada pedagogo a estudar com boa participação do sentir o

“Goethes Abhandlung über den Granit” para ver como uma personalidade, não meramente com a vida representativa, mas sim com a transposição de todo o seu ser para dentro da natureza, entre uma relação humana com o pai primordial, o 203 antiquíssimo e sagrado granito. Depois naturalmente isso tem de ser estendido a outras coisas”. (Stuttgart 1921, 2ª palestra)

Já no 14º exercício do seminário fora apresentado como se pode proporcionar às crianças, no ensino de história, uma apresentação concreta sobre as circunstâncias temporais históricas. Esta questão é retomada na 3ª palestra do Curso Complementar, onde se lê o seguinte:

“Se, propriamente dito, dermos somente imagens no ensino de história, estaremos levando o aspecto temporal demasiadamente pouco em conta. Vejam senhores, se eu narrar a uma criança acerca de Carlos Magno, tal como se ele fosse o tio dela que ainda está vivo, eu desnordeio a criança. Enquanto estiver narrando sobre Carlos Magno tenho que continuamente tornar presente a distância temporal. E tenho de fazê-lo de tal maneira que diga assim “Imagine que você agora é um menino pequeno, e que você agora segura a mão de seu pai.” Por esse meio ela pode imaginar algo. Agora eu torno claro a ela o quão mais velho é o pai, - e então: “O seu pai segura a mão do pai dele, que por sua vez segura a mão do pai dele.” Assim eu conduzi até a altura dos 60. A partir do avô prossigo adiante, e lhe digo então: “Imagine agora 30 em sequência. ” Eu apresentei a ela uma sequência e a tornei clara: “O trigésimo pode ser Carlos Magno. ” Por esse meio ela ganha um sentir para a distância temporal. A não colocar as coisas isoladamente, mas sim apreender esse sentir de distância. Isto é importante se o correto ensino de história tiver de ser ministrado... Trata-se de que a história viva de preferência na ideia do tempo, na observação do tempo. Isso atua fortemente sobre a interioridade no homem, estimula a interioridade do homem. ”

Após isso seguem, nesse trecho, algumas palavras acerca dos efeitos no interior do homem causados por um ensino de história conduzido erradamente, as quais podem ser ali consultadas. No mesmo Curso Suplementar Rudolf Steiner fala também na 3ª palestra, um tanto mais cedo, acerca da metodologia da aula individual de história:

“Quando eu ministro ensino de história sou obrigado a não apresentar exteriormente os fatos à criança; isto, de certa maneira é suprimido. Eu tenho de arranjá-lo artificialmente de tal modo que, a partir disso, volte a ocorrer à adequação a acontecimentos da vida. ”

Antes disso, o ensino de física havia sido tratado de maneira semelhante:

“Isso eu posso conseguir da seguinte maneira: primeiramente narro hoje às crianças os fatos simples, os fatos que desenrolam exteriormente no espaço e no tempo. Isto, por sua vez, apanha o homem por inteiro, tal como a experiência apanha o homem por inteiro, porque o homem é obrigado a imaginar espacialmente. Tem-se de atentar para que ele imagine espacialmente, que ele, em certa medida, veja continuamente no espírito aquilo que eu lhe narro; ele tem que imaginar também temporalmente. - Tendo feito isso, eu tento então ligar a isso eventualmente um pouco acerca dos personagens que surgiram, mas não pela narração factual e sim por começar a caracterizar, portanto, dirigindo a atenção para aquilo que coloquei no início, mas agora eventualmente caracterizo. - Após haver feito essas duas etapas, primeiramente empenhei o homem por inteiro, e, ao caracterizar, acabei por empenhar o homem rítmico. Agora eu libero a criança. Amanhã eu a acolho. Aí ela traz de volta para mim as fotografias espirituais em sua cabeça daquilo em que participou no dia anterior. Eu vou ao seu encontro quando faço a ligação por meio de colocar agora mais considerações a respeito, por exemplo, se Mitrídates ou Alcibíades era um homem honesto ou não, por tanto mais considerações. Aí eu preciso em um dia, apresentar o mais objetivo caracterizador, e no outro, os julgamentos, as considerações. Então eu atuo ao ponto em que os três membros do homem trimembrado se encaixam uns nos outros de maneira efetivamente correta. - Estas são as tais coisas que mostram aos senhores aquilo que, propriamente dito, podemos reder quando estruturamos a totalidade do ensino – de maneira correta - quando, portanto, realmente o moldamos às circunstâncias da vida. ” (Stuttgart 1921, 3ª palestra)

Na 11ª palestra do Curso de natal de Dornach para professores-1921/22, a qual é muito particularmente importante para a compreensão do desenvolvimento do pensar infantil, é dito o seguinte a respeito das necessidades interiores do ensino após o 12º ano de vida:

“Só agora estamos naquele ponto em que o próprio homem se coloca dentro do mundo como um ente físico com dinâmica, mecânica, e com tal o vivencia. Só agora é oferecida a possibilidade de acercar-nos do homem com o que seja física química também em seu elemento mais simples, o que como terra está sujeito à química, a dinâmica, o que seja mineralogia, conhecimento do mineral. Quando se leva mais cedo ao homem o que seja mineral, dinâmica, física, química, intervém-se – inconscientemente – de maneira prejudicial na natureza humana. Por outro lado, aquilo que seja compreensão das assim chamadas relações históricas, visão geral da história, aquilo que seja compreensão dos impulsos que se desenvolvem na história, no vir a ser social, é somente uma polaridade para a compreensão do físico, do mineral. Para tanto as crianças somente estarão maduras quando se acercam do 12º ano de vida. Aquilo que são as ideias históricas, os impulsos que preparam a vida histórica e que intervêm nas configurações sociais são, embora por sua vez sejam coisas totalmente diferentes, no terreno da história como que o esqueleto da história, enquanto que a carne, enquanto que os músculos são os homens viventes com suas biografias e os acontecimentos diretamente concretos na história. Por isso, no tratamento da história que temos de introduzir também já entre o 10º ano e o 12º ano de vida, precisamos proceder de tal maneira que narremos imagens concluídas, nas quais o sentir possa se aquecer para as quais o sentir possa olhar biografias, acontecimentos características concluídos, e não impulsos abstratos em andamento. - Estes chegam à criança quando o 12º ano se acercar, quando surge aquilo de que depende o postar-se o homem no mundo exterior. Ele sai totalmente de dentro para fora; agora ele pode também aprender a captar aquilo que, como impulsos históricos advindos de fora, intervêm nos homens individuais. ” (Dornach 1921/22, 11ª palestra)

Seguem, nesse trecho, mais explicações acerca da compreensão saudável da essência da história, as quais são muito elucidativas. Queira o leitor consultá-las pessoalmente. 206 Na primeira das duas conferências de Stuttgart de 1922 é descrita, logo no início, a mudança que se consuma junto aos jovens da 9ª e da 10ª classe, a mudança do “conhecimento para o reconhecimento”, que é então esclarecida no ensino de história:

“Suponhamos, a título de ilustrações, para me tanto faz, que falamos com as crianças acerca de Júlio Cesar. Antes vamos esforçar-nos por descrever os feitos, talvez por

descrever também os povos que ele percorreu, vamos esforça-nos por descrever como ele próprio escreveu de maneira viva e com outras características etc. - Quando tivermos de falar acerca de Júlio Cesar após a implantação da 10ª classe, vamos fazê-lo de tal modo que em cada feito falaremos a respeito das intenções, de modo a dizermos como isto ou aquilo que Júlio Cesar realizou poderia ter sido diferente do que foi, e porque sucedeu justamente assim. Tentaremos, ao descrevermos qualquer outra coisa, - levar em consideração as circunstâncias favoráveis e desfavoráveis. - Quando, digamos, falarmos sobre Goethe, durante a compilação prévia de sua vida e de suas criações em imagens essenciais, tentaremos esforçar-nos por falar sobre Goethe, a partir dessa idade, de tal maneira que, por exemplo, já tememos em considerações que as suas obras a partir do ano de 1770 assume o caráter de diferente daquele anterior. Vamos esforçar-nos por contar às crianças de que maneira era constituída sua saudade da Itália, enquanto que anteriormente descrevemos em imagens simplesmente aquilo que ele havia vivenciado em sua juventude e, da mesma maneira, aquilo que vivenciou depois. Tentaremos, de modo breve, passar mais e mais para contextos casuais e semelhantes. Deixa-se entrever tenuemente tais contextos casuais já a partir do 12º ano de vida, conforme mencionamos no Curso pedagógico passado, porém, antes de tudo, devemos atentar para que agora a necessidade pelo causal das próprias crianças seja satisfeita; isto tem de acontecer a partir desta idade.

”

- É referida a idade da passagem para a 10ª classe –

“Se não dermos nenhuma atenção a isso podem emergir as maiores inaceitações pelas crianças. É preciso ter-se verdadeiramente claro que para se lhe dermos algo diferente ela reage de uma maneira que lhe é desfavorável. Expressamente ela reage de uma maneira que lhe é desfavorável quando não se faz reinar nenhuma diferença entre o antes e o depois. Quando se dá continuação na 10ª classe ao ensino da 9ª, de modo tal que ele tenha na 10ª classe o mesmo caráter que na 9ª, então a alma infantil reage de uma maneira desfavorável. ” (Stuttgart 1922, 1ª palestra)

Seguem depois, neste trecho, mais explicações acerca da importante transição da 9ª para a 10ª classe, das quais será reproduzida aqui apenas uma frase a fim de indicar a direção em que apontam as considerações:

“No todo vale o seguinte: é importante que, quando a criança chega à puberdade lhe seja despertado um, até certo grau, interesse extraordinariamente grande pelo mundo exterior. ”

O que então segue tem tanto valor nessa época, e não só para o ensino de história, que parece mais correto trazê-lo em um capítulo que trate de questões mais gerais. O leitor pode consultar o assunto no capítulo “O currículo ordenado por etapas de idade”, na transição da 9ª para a 10ª classe. De maneira especialmente insistente é descrito, no curso de Páscoa de 1923 - Dornach, o que importa no ensino de história. Ali, após uma explicação acerca do surgimento da necessidade por casualidade no 12º ano de vida, lê-se o seguinte acerca da construção do ensino de história:

“Por outro lado, os senhores não podem tornar as relações na história compreensível às crianças antes dessa idade próxima aos 12 anos de vida. Em tal caso os senhores devem colocar diante das crianças imagens humanas individuais as quais, ou despertam agrado por sua bondade, sua sinceridade e coisas semelhantes, ou despertam desgosto por razões opostas. A história tem que ser colocada também sobre o agrado e o desgosto, sobre a vida do sentir e a vida anímica: imagens concluídas de acontecimentos e de personalidades, porém, imagens que nesse sentido, por sua vez, sejam retidas de maneira dinâmica, tal como eu o indiquei. ”

Compare-se isto o que é dito em continuação, nesta palestra, acerca do ensino em imagens:

“Em contraposição relacionamentos causais entre o mais antigo e o mais recente, estes os senhores só podem ensinar à criança quando nela se pronuncia esse refluxo do corpo astral”

- Cujo respeito também já havia sido falado nesta palestra:

“Que surge mais fortemente então, após o 14º ano. Portanto, ao cercar-se do 12º ano a criança entra nesse refluxo e pode-se então começar a apelar ao conceito da casualidade também em história. Antes disso, em última análise estaremos causando

a criança algo de muito mau para a vida se dirigimos a atenção para o conceito de casualidade e ao julgamento racional que lhe este ligado. ” (Dornach 1923,5ª palestra)

Uma explanação mais abrangente da metodologia de história encontra-se também na palestra de 14 de agosto do Curso de Ilkley de 1923, cujo estudo é sugerido ao professor de história, particularmente ao que trabalha nas classes do 1º grau. Seguem agora as metas de ensino para cada ano escolar; para as classes do 1º grau conforme as assim chamadas palestras sobre currículo, para as classes superiores segundo as indicações das Conferências:

Quarto ano escolar:

“Então, no 4º ano escolar, vamos encontrar a passagem a partir desse ensino - refere-se ao ensino de Relação Anímica e prática com o mundo dos três primeiros anos escolares –

Para ainda de maneira livre - falar acerca daquilo que de mais próximo pertence à história. Pode-se, por exemplo, narrar às crianças como, digamos se porventura esse for o fato, como a viticultura chegou à sua própria terra natal, como chegou à fruticultura, como surgiu estas ou aquela indústria, e coisas semelhantes. ”

Material de narração e de leitura para se tratar simultaneamente: “Cenas da história da antiguidade”.

Quinto ano escolar:

“No quinto ano escolar vamos envidar todos os esforços para poder começar com verdadeiros conceitos históricos para a criança. E não devemos de modo algum intimidar-nos, nesta época em que a criança está no 5º ano escolar, em ensinar à criança conceitos sobre a cultura dos povos orientais e dos gregos. A timidez em retornar aos tempos antigos só foi gerada pelos homens de nossa época, que não tem capacidade alguma de suscitar conceitos correspondentes quando se retrocede a esses tempos antigos. Uma criança de 10 a 11 anos pode muito bem, em especial

quando se apela constantemente ao seu sentir, ser levada a ouvir com atenção tudo aquilo que uma compreensão puder lhe ensinar acerca dos povos orientais os gregos.”

Material de narração e de leitura para ser tratado simultaneamente: “Cenas da História Moderna. ”

Sexto ano escolar:

“Dentro do 6º ano escolar cabem considerações históricas acerca dos gregos e romanos e acerca dos efeitos posteriores da história grega e romana até o início do século 15. ” (Currículo, 1ª palestra)

Material de narração e de leitura para ser tratado simultaneamente: (Cenas da história Moderna)

Na Conferência de 25 de setembro de 1919, a primeira depois de decorridas algumas semanas de ensino, Rudolf Steiner foi perguntado por um professor acerca do ensino na história grega romana. Uma vez que suas respostas são de grande significado para o estabelecimento de metas e do estilo inerente ao ensino de história precisamente para a 6ª classe, elas deverão receber lugar aqui em sua totalidade. À pergunta sobre se, em favor da história da cultura, não se poderia eventualmente deixar de lado as guerras persas, ele disse:

“Pode-se sim, tratar das guerras persas se as configuramos de maneira histórico-cultural. Nas épocas mais antigas pode-se ainda tratar as guerras de maneira 210 histórico-cultural. Até chegar ao nosso tempo presente elas tornam-se cada vez mais desagradáveis. Pode-se, sim, considerar as guerras persas como um sintoma das correntes histórico-culturais. ”

A política interna seria, porém, menos importante, perguntou a seguir o professor, e Rudolf Steiner respondeu:

“É importante sim, por exemplo, como surgiu o dinheiro. ”

E, a uma consideração indagadora, de que, todavia, se poderia tratar da constituição de maneira breve, disse ele:

“Sim, mas o espírito da constituição litúrgica deve-se descrever, e, por exemplo, também a diferença entre o atenienismo e o espartanismo. ”

E, ao ser dito que a essência da constituição dos romanos está apresentada de maneira tão ampla nos livros escolares, Rudolf Steiner retrucou:

“Nos livros escolares está tratado de maneira ampla, porém, frequentemente, muito errada. O romano não conhecia constituição alguma, todavia ele sabia de cor não somente a Lei das Doze Tábuas, mas também um grande número de livros de direito. Se ganha uma falsa ideia da romanidade quando não se explica às crianças que o romano era um pregador de direito e que isto era sabido. Nos livros escolares isto está apresentado de maneira monótona, e temos de despertar para o romanidade a ideia de que cada romano era um pagador de direito, que sabia contar as leis nos dedos. A Lei das Doze Tábuas era a lá ensinada tal como entre nós o é a tabuada. ” (25 de setembro de 1919)

Sétimo ano escolar:

“No 7º ano escolar tratar-se-á de que teremos bem compreensível para a criança, que vida veio a surgir para a moderna humanidade com o século 15, e que então se descreva o contexto europeu etc. até eventualmente o início do século 17. Esta é entre todo o mais importante período e nele temos que empregar muito desvelo. Ele é mais importante até mesmo do que o que lhe segue. ” (Currículo, 1ª palestra)

Material de narração e de leitura para ser tratado simultaneamente: “Narrações acerca das raças humanas”.

Oitavo ano escolar:

“No 8º ano escolar procure-se conduzir a história adiante até atingir o presente e, ao fazê-lo, tem-se realmente que tomar em consideração a história da cultura de ponta a

ponta. A maior parte daquilo que constituiu o conteúdo da história que ainda hoje está em uso, menciona-se somente de passagem. É muito mais importante que a criança perceba como a máquina a vapor, como o tear mecânico etc., transformaram a Terra, do que perceba cedo demais curiosidade com a retificação do telegrama de Ems (telegrama histórico cuja publicação originou uma declaração de guerra pela França) ou coisas semelhantes. Aquelas coisas que estão em nossos livros de história são as que têm menor importância para a educação da criança. O próprio Carlos Magno e grandezas históricas semelhantes deveriam, em última análise, ser tratadas de maneira bem passageira. Aquilo que eu lhes disse ontem - no 14º Exercício do Seminário – com relação à maneira de saber fazer sempre a passagem da representação abstrata do tempo para o concreto, com isso faz-se muito, muito mesmo. Pois é importante que aí se faça muito, muito mesmo.” (Currículo, 1ª palestra)

Complementarmente no currículo do 8º ano escolar Rudolf Steiner fez ainda a seguinte recomendação em 23 de março de 1921:

Ainda oitavo ano escolar:

“Ler com a 8ª classe os primeiros capítulos da “Guerra dos 30 anos de Schiller”. Ali estão contidas muitas imagens. Ali estão muitas coisas que chegam até o presente.”

Material de narração e de leitura para ser tratado simultaneamente: “Conhecimentos dos povos”.

Neste ponto, a título de conclusão das indicações para as assim chamadas classes do primeiro grau, seja ainda reproduzido um conselho de Rudolf Steiner, o qual, em verdade dizia respeito primeiramente à situação do momento da abertura da Escola no outono de 1919, mas que pode ser renovadamente orientador em momentos semelhantes:

“Os senhores terão, quase que em cada classe, de começar com a história pelo início. Restrinjam o ensino ao necessário. Quando, por exemplo, na 8ª classe, forem obrigados a começar pelo início, pois tomem então pouco, porém tentem deveras dar uma imagem total acerca de todo o desenvolvimento da humanidade, apenas mais

breve. Portanto, no 8º ano escolar deveríamos deveras tratar, no nosso sentido, de toda a história do mundo. ” (25 de setembro de 1919)

A passagem do ensino de história para as classes superiores traz, em primeiro lugar, uma surpresa: em 22 de setembro de 1920, após a primeira abertura de uma 9ª classe, o professor de história relatou como havia tentado satisfazer as exigências do currículo na até então 8ª classe tão desuniformemente preparada, como ele havia tomado por base a “História da Civilização na Inglaterra” de Buckle e como havia tentado lançar relances sobre o presente. - Rudolf Steiner retrucou.

Nono ano escolar:

“Agora eu recomendaria, em primeiro lugar, não ir adiante e sim trabalhar todo o assunto mais uma vez, em uma refração baseada na ciência espiritual, imediatamente após a ‘História da Civilização Moderna’ de Lecky. (Seminário, setembro de 1920)

A maneira como isso deve ser entendido, torna-se clara pelas indicações de Rudolf Steiner de 15 de novembro desse mesmo ano, as quais se relacionar expressamente à 9ª classe:

Ainda 9º ano escolar:

“Seria o caso de os senhores tratarem a história dos séculos 16,17,18 e 19 pelo menos, na 9ª classe. Talvez os senhores devessem fazer assim. Isto falta a 9ª classe. Não é mesmo? Nestes séculos tratar-se-ia de partir-se para o objetivo de que os alunos ganhem uma compreensão do presente. Eles já têm 15 anos de idade. Os temas, os senhores os podem tomar tal como estão descritos para cada século em Hermann Grimm, e o 19º século como confluência da história dos povos. Eu penso que os últimos quatro séculos devam ser temas principais. Propriamente dito, tratar-se-ia de que os senhores pudessem efetuar as coisas de diferentes maneiras, na 8ª de maneira mais narrativa e na 9ª penetrando mais nas ideias dos últimos séculos. - Os senhores deveriam trabalhar no sentido de que pudessem expor às crianças as ideias fundamentais. - Existe muito material disponível nos ciclos que pode ser

ampliado simplesmente tomando-se a literatura aqui e acolá. ” (15 de novembro de 1920).

Em 24 de abril de 1923 Rudolf Steiner indagado acerca do que, em especial, deveria ser valorizado, uma vez que as crianças na 8ª classe haviam recebido a história em imagens e biografias:

Ainda nono ano escolar:

“Aquilo acerca de que as crianças deveriam receber uma apresentação nas 8ª e 9ª classes conjuntamente, segundo o nosso currículo, são os temas históricos interiores, as grandes correntes. De modo que elas compreendam como os séculos 15 e 16 trazem a ampliação do horizonte dos homens geograficamente astronômicamente e, como isso se comporta na história. Depois, nos séculos 16 e 17, tem lugar as transições das antigas ligações sociais para as novas ligações com o estado. Nos séculos 17 e 18 a atuação do esclarecimento sobre a vida histórica; e no século 19 a confluência, o encontro dos povos entre si, e tudo o que isso encerra em si. Os séculos dão oportunidade para apresentar os fatos que se situam sob esses pontos de vista. Para a preparação do professor: seria tremendamente bom se os senhores pudessem fazer uma ideia sobre o tipo de história moderna que teria resultado se a ‘História da Guerra dos 30 anos’ de Schiller fosse levada adiante até os nossos dias. A respeito da Europa, as 214 compilações dadas pelo Treitschke, bem curtas, são muito boas. No primeiro capítulo de sua história alemã encontramos todos os fios delineados.” (24 de abril de 1923)

Segue agora o 10º ano escolar, cujo estabelecimento de metas também foi dado em duas oportunidades, a 17 de junho de 1921 e a 24 de abril de 1923.

Décimo ano escolar:

“Agora a história chega à 10ª classe. Aí se trata de prepara-se muito bem para o ensino econômico. Aí retornaríamos até a mais antiga época histórica e conduzirmos a história, assim dividida, até à queda da liberdade da Grécia; portanto a época indiana

mais antiga, época persa, época egípcio-caldáica, época grega até a queda da liberdade grega, até à batalha de Chaeroneia em 338. ” (17 de junho de 1921)

Isto foi estabelecido no início do ano escolar 1921/22. Dois anos mais tarde, ao início do ano escolar 1923/24, disse Rudolf Steiner o seguinte, em relação ao relato do professor de história, em aditamento a que fossem tratadas história oriental e literatura erudita alemã:

“Isso teria que ser feito em sintonia, em conjunto. Ainda que o senhor odeie os documentos“

- O professor, em uma palestra, havia invectivado de maneira muito temperamental contra os documentos históricos –

“Temos, todavia, de partir daquilo em que poderíamos basear-nos; teríamos de basear-nos em uma descrição histórica mais antiga e então apresentar a nossa visão como história. O senhor não poderia basear-se, por exemplo, em Heeren? Poderíamos igualmente bem tomar Rotteck como ajuda. Ele é algo antiquado e tendencioso. Então seria bem tomar trouxéssemos uma concordância com o ensino artístico de estilo. Os jovens poderão ter um residual monstruosamente grande se lermos com eles capítulos de ‘Vinte e Quatro Volumes de História 215 Geral’ de Johannes Müller. Isto é um estilo histórico, quase no estilo de Tácito. Essas tentativas foram sempre feitas a partir de um todo, o que em nosso sentido tem que ser renovado. ” (24 de abril de 1923)

Como o fizera pouco antes a respeito dos documentos históricos, Rudolf Steiner, em continuação, aludiu ao fato de que o professor, a quem ele estava dando as indicações, havia se demorado demais nas considerações geológicas do subsolo dos cenários históricos e disse:

Ainda décimo ano escolar:

“Se o senhor retroceder muito interessantemente para a geologia, o senhor corre o perigo de tratar do porão, deixar de lado o piso térreo e tomar o 2º andar, quando o senhor precisa iniciar exatamente com aquilo da geologia que deve ser mostrado

como tema histórico, migração dos povos e dependência do território. Para isso existe uma das conferências públicas de Stuttgart: "os povos da terra". - O senhor não apode apresentar em classe, ela foi destinada às pessoas mais esclarecidas e mais velhas de Stuttgart. O senhor à deve traduzir para os jovens. Se o senhor começar a preparação já, o senhor deve tomar autores como Heeren, Rotteck ou Johannes Müller. Naturalmente que não é certo transformar a história em uma mera história da religião. Isso caberia de fato ao professor de religião. " (24 de abril de 1923)

Ante a pergunta renovada pelo professor, de onde ele deveria partir nesse ensino, Rudolf Steiner disse ainda no mesmo dia o que segue, e que também complementa as últimas indicações:

"O senhor mesmo caracterizou que deseja partir da dependência da terra. Portanto, tomar pontos de partida dos climas, das zonas, das formações da terra e, sobre isso, basear a história. Dependência de montanhas e planícies, como um povo se modifica quando desce da montanha para o vale. Porém historicamente, não geograficamente, de modo que se aborde um determinado povo em uma determinada época. Depende de que coisas estejam certas. " (24 de abril de 1923)

Para o 11º ano escolar Rudolf Steiner atribui muito valor a uma estreita sintonia entre o alemão e história. Isso se verifica em todos os pensamentos pertinentes ao assunto e que 216 aqui são reproduzidos. Ao ensino literário-histórico ele atribui como tarefa principal "Parsifal" e "Pobre Henrique". A estética ligada ao assunto, ele a remete ao ensino artístico; à história ele dá a tarefa de delinear o fundo histórico, cuja apresentação deve ser naturalmente precedida do tratamento literário do período histórico. Quando da primeira abertura de uma 11ª classe, em 21 de junho de 1922, disse Rudolf Steiner em ligação direta com a discussão do ensino de alemão para essa classe, e que ele disse deve ser encarado como indicação para o currículo:

Décimo primeiro ano escolar:

"Aí é bom quando se trata simultaneamente a história da mesma época, mas, para essa idade, tirem-se conclusões inteiramente para o tempo presente, ligadas ao tempo presente, e leve-se as crianças quais personalidades da história de agora são

semelhantes a personalidades mais antigas e, especialmente, quais são diferentes mais deveriam ser semelhantes. Dessa maneira trazer julgamento para dentro do assunto. Tem de ser tomado em consideração que, para as crianças, todo o século 19 se origine de uma estruturação de séculos anteriores. ” (21 de junho de 1922)

Esta definição de meta literária- histórica não foi imediatamente entendida pelos professores e, um ano mais tarde, Rudolf Steiner respondeu com as seguintes palavras à pergunta acerca de alemão e história para a nova 11ª classe:

Ainda décimo primeiro ano escolar:

“Agora houve uma espécie de visão geral da literatura. O senhor não pode, entretanto, deixar tudo para a 12ª classe. Por que o senhor não prossegue adiante? Ainda podem ser feitos alguns trechos que podem ser tratados literariamente. Mas, no ensino de história, está de fato previsto que se torne a ligar. Para o período em que não há história espiritual de que lançar mão, temos que...tentar conduzir espiritualmente. A 10ª classe é encerrada com a batalha de Chaerones; na 11ª classe temos de desenvolver história da idade média. O senhor não vai conseguir que os jovens absorvam uma compreensão do Parsifal se o senhor não der nenhuma visão histórica... propriamente dito, o quadro histórico deveria preceder. O senhor falou hoje sobre Frederico Barbarossa. O senhor está, portanto, falando acerca da história da idade média. No currículo consta até mesmo que devemos tratar dessas questões literário-históricas relação com um quadro histórico. ”

-Isto se refere às indicações de 21 de junho de 1922 para história na 11ª classe.

“Há também temas literários que apontam para a história, por exemplo, ‘Alexanderlied des Pfaffen Lamprecht’ ou a ‘Guerra de Tróia’. Há muitas matérias históricas tratadas no período. ” (3 de junho de 1923)

Ambas as exposições, a de 1922 e a de 1923, conjuntamente formam o currículo da 11ª classe. As indicações para alemão também fazem parte.

O tratamento da meta de ensino de história para a 12ª classe tem que ser ligado às palavras de Rudolf Steiner de 25 de abril de 1923, que já haviam sido antepostas à

consideração do currículo para o ensino de alemão e para o ensino artístico: elas encontram-se no capítulo sobre geografia e podem lá ser consultadas. No mesmo dia Rudolf Steiner deu o currículo de história para a primeira 12ª classe.

Décimo segundo ano escolar (1923):

“Eu lhes disse isso para que os senhores saibam como se deveria pensar no sentido do princípio da Escola Waldorf quando se tem que lidar com jovens de 18 anos deveriam ser levados ao ponto de já compreenderem as épocas de históricas com o ‘tornar-se mais jovem’ da humanidade; isso exercia uma significativa influência sobre a humanidade. Nas épocas mais antigas os homens sentiam o desenvolvimento anímico até o 60º ano de vida. Quando o Mistério de Gólgota veio, a ‘Idade da Humanidade’ caiu exatamente dentro do 33º ano, enquanto que hoje, propriamente dito, chegamos só até o 27º ano. E isto é uma tendência em progressão. Ela teria de tornar-se compreensível antes que um estudo especializado fosse desenvolvido em uma escola superior. Isso deveria tornar-se formação geral. Isso “teria uma influência gigantescamente benéfica sobre a condição anímica”. (25 de abril de 1923)

Isto fora dito face à tarefa então presente de preparar uma 12ª classe no discurso do ano para o exame de conclusão. Daí a forma irreal: “Isso deveria tornar-se formação geral. ” A respeito das tarefas factuais dessa 12ª classe única, de 1923/24, Rudolf Steiner falou um mês depois, respondendo a uma indagação sobre um livro de história. O que foi então dito a respeito de metodologia tem, porém, significado muito mais abrangente e poderia ser igualmente bem referido na parte geral deste livro. Faz parte ainda hoje das metas de trabalho da Escola Waldorf:

“O ensino de história na última classe é, na maioria das vezes, uma espécie de recapitulação. Este é o caso também entre nós. Não seria possível levar às crianças o material de ensino através de anotações, de modo que um livro escolar propriamente dito fosse dispensável? Vejam, senhores, é de extraordinária importância que cuidemos deste método, que com a maior economia possível compilamos exatamente aquilo que deve ser retido. Eu me recordo com grande alegria de como não tivemos nenhum livro de geometria através de todas as classes e, sim que o essencial foi reunido em através de um ditado. Um livro assim, escrito por nós mesmo, é de

antemão algo que contribua gigantescamente porque também sabemos o que ele contém. - É evidente que, se as crianças tiverem que primeiramente aprender tudo àquilo que precisam,

- E que depois tem que entrar no livro –

Não poderíamos fazê-lo. Se as coisas fossem feitas de maneira frutífera, então seria possível que fossem resumidas aquelas coisas que as crianças precisam saber. A matéria de exame de história fica contida em 50 a 60 páginas escritas. É claro que ninguém, nem mesmo um especialista em história, pode ter em um instante nas mãos aquilo que está contido no ‘Ploetz’. Seria apenas uma ilusão colocamos um livro desses nas mãos das crianças. São meras transcrições, enquanto que poderíamos reunir a matéria em 50 a 60 páginas. Poderia seguir o desejo, em todas as matérias de ensino, de ter tais livros; deveríamos abstrair-nos disso (25 de maio de 1923)

Essa consideração acerca da configuração de um livro útil para o ensino de história na 12ª classe - sobre se simplesmente deitado ou impresso, isto fica para ser discutido; primeiramente ele tem que existir - deveria mostrar o que teria de ser propriamente empreendido como meta para esta classe, da recapitulação abrangente de toda a matéria de história, - as 50 a 60 páginas. Segundo que pontos de vista factuais e determinados essas 50 a 60 páginas deveriam estruturar a matéria; face à situação especial, não foi falado a respeito naquela ocasião. Teria permanecido, ou no “deveríamos fazer”, ou teria sido uma enumeração daquilo que os examinadores dão importância.

Um ano mais tarde, por ocasião da primeira constituição de uma verdadeira 12ª classe, o assunto foi retomado quando aquela classe recebia o seu currículo:

“Não é verdade? Os senhores já ensinaram tudo. ”

- Todas as épocas de história já haviam sido tratadas uma vez em biografias e imagens, e uma vez segundo os temas históricos –

“Agora tratar-se-ia, na 12ª classe, de dar uma visão geral relação à história toda. Os senhores sabem que, em minha pedagogia, eu expressei que na idade de 12 anos são captados causais. Agora o ensino causal teria prosseguido. ”

- No sentido do segundo tratamento da matéria, conforme os impulsos históricos-

“Tem de ser vivido individualizado. ”

- Isso aponta para o fato de que, neste resumo da matéria na 12ª classe, o tratamento tem que ser elevado a um 3º grau. Como isto deve ser feito é o que deveria vir agora

—

“Na 12ª classe trata-se de que o ensino desça algo abaixo da superfície, que se tente esclarecer o interior da história. Mostra-se, num esboço através de toda a imagem da história, como – digamos – no Helenismo existem, em certa medida, antiguidade, idade média e época moderna, de modo que à época mais antiga é a época de Homero da antiguidade, a época dos grandes trágicos a idade média, e a época do Platonismo e do Aristotelismo seria a época moderna. Assim também para o Império Romano. Tratar a história de tal maneira que agora mostremos em povos individuais ou círculos culturais, como as coisas confluem. O que é uma antiguidade como tal, uma idade média, uma época moderna. Portanto mostrar, em cada cultura, antiguidade, idade média, época moderna. Aquilo com que começamos a Idade Média é uma antiguidade tal como na história grega, como quando a começamos com a antiga mitologia grega. Depois viriam culturas quebradas, culturas incompletas, como a cultura americana que não tem começo, a chinesa que não tem fim, que passa para o enrijecimento, mas é só antiguidade. Spengler apercebeu-se de algo a respeito. - Deve-se partir de um ponto de vista que em verdade não apresenta um esboço de acontecimento histórico, mas sim círculos que se interpenetram, que têm começo meio e fim. ” (29 de abril de 1924)

Um dia após essa explicação acerca dos três períodos de cada desenvolvimento cultural voltou a ser falado acerca da estruturação do ensino de história na 12ª classe. Todos os alunos, com exceção de uma aluna, haviam renunciado a fazer o exame de conclusão ao fim do 12º ano escolar que então iniciava. Podia, portanto, ser aberta

uma 12ª classe pura. Rudolf Steiner fez então as indicações para isso e, a respeito de história diz o seguinte:

“Então entraria história. Aí, igualmente uma visão geral sobre toda a vida histórica, de maneira que se faça a história oriental preceder, se passe sobre a Grécia antiga e para o moderno desenvolvimento cristão. Aí se pode introduzir inteiramente coisas – não é verdade? Sem que se ensine ‘dogmática antroposófica’ - ...que realmente tenha espiritualidade interior. Por exemplo: uma vez fiz um desenvolvimento na escola de formação para trabalhadores sobre como sete reis romanos eram constituídos totalmente conforme os sete princípios de homem, pois eles de fato o eram. Naturalmente que não se pode dizer de maneira exteriorizada: Rômulo é o corpo físico, etc., mas a organização interior da história do rei Lívio é tal que se tem isso na estrutura, que em Tarquinius Priscus, o quinto, o qual é um homem pronunciadamente intelectual, este corresponde ao eu, ao princípio do eu - ...um novo impacto chega como que pelo próprio espírito, a saber, através do elemento etrusco: e o último, Tarquinius Superbus, deve ser tratado de tal maneira que o máximo que deve ser alcançado soçobre na maior profundidade, como é natural para o povo romano que afunde na terra. Igualmente, constroem de uma maneira muito bonita o desenvolvimento da história oriental: a história indiana, onde temos a configuração do corpo físico; na história persa o corpo etérico; na egípcio–caldaica o corpo astral. - Mas, não podemos naturalmente dar nessa forma, e sim mostrar como os homens vivendo no astral têm sabedoria sobre estrelas, - como os judeus têm o princípio do eu no princípio do Jahve e como os gregos têm pela primeira vez uma verdadeira contemplação da natureza. Os anteriores estão dentro do homem. Podemos dar uma visão geral, a qual pode verdadeiramente ser mostrada. – Agora, os acontecimentos históricos alinham-se completamente a isso. ” (30 de abril de 1924)

Uma complementação das indicações para as culturas pré-gregas é dada ainda na última conferência que Rudolf Steiner manteve com os professores a 3 de setembro de 1924. Entretanto, ela ultrapassa os limites dados aqui para a estrutura do currículo no conteúdo dos acontecimentos históricos, de modo que tivemos de abdicar de sua reprodução textual aqui.

Para encerrar, damos uma visão geral dos objetivos por classe do ensino de história em forma abreviada.

Visão geral do ensino de história segundo Rudolf Steiner

1º curso: biográfico - episódico

4º ano escolar: Passagem do ensino de Relação Anímica e Prática com o mundo, das classes mais baixas, para o ensino de história através de história pátria.

5º ano escolar: Primeiros conceitos de história; culturas dos povos Orientais e dos gregos.

6º ano escolar: Gregos e romanos e efeitos posteriores de sua história até o início do século 15.

7º ano escolar: Século 15 até o início do século 17 - o período mais importante.

8º ano escolar: Século 17 até o presente. (Biográfico-episódico)

2º curso: segundo temas históricos

9º ano escolar: Novamente época moderna segundo os temas históricos interiores a partir do século 15.

10º ano escolar: Épocas mais antigas até a queda da liberdade grega, em 338 a.C.

11º ano escolar: Idade Média (com enfoque especial sobre Parsifal o e pobre Henrique)

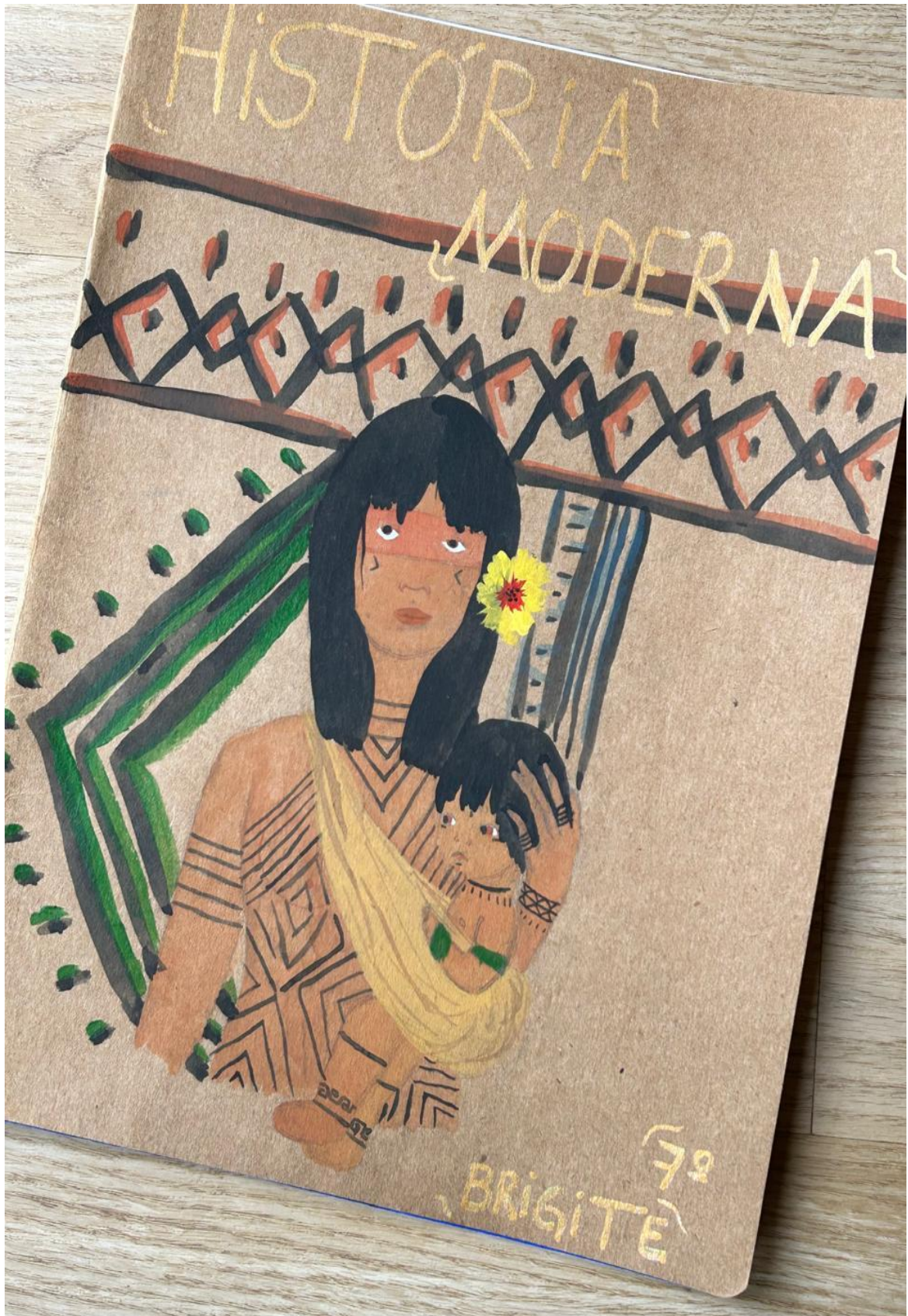
3º curso: visão geral (espiritualidade interior)

12º ano escolar: Visão geral de toda a história de conformidade com o que deve ser retido. – Desenvolvimento periódico das culturas – Estruturação interior do desenvolvimento histórico geral.

ANEXO II: Fotos de Cadernos de História.

GRABNER, Brigitte Gravio. Caderno de História. Escola Waldorf Aitiara: Botucatu, 2025.





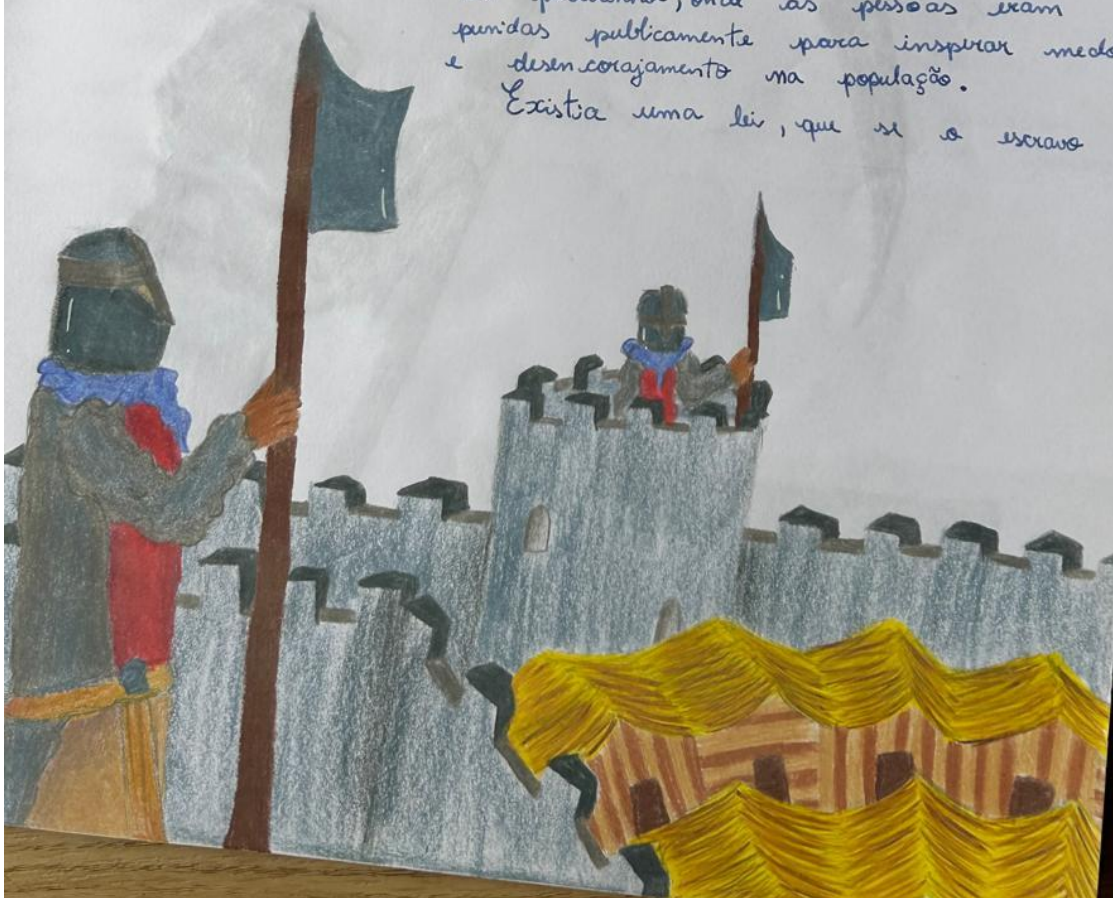


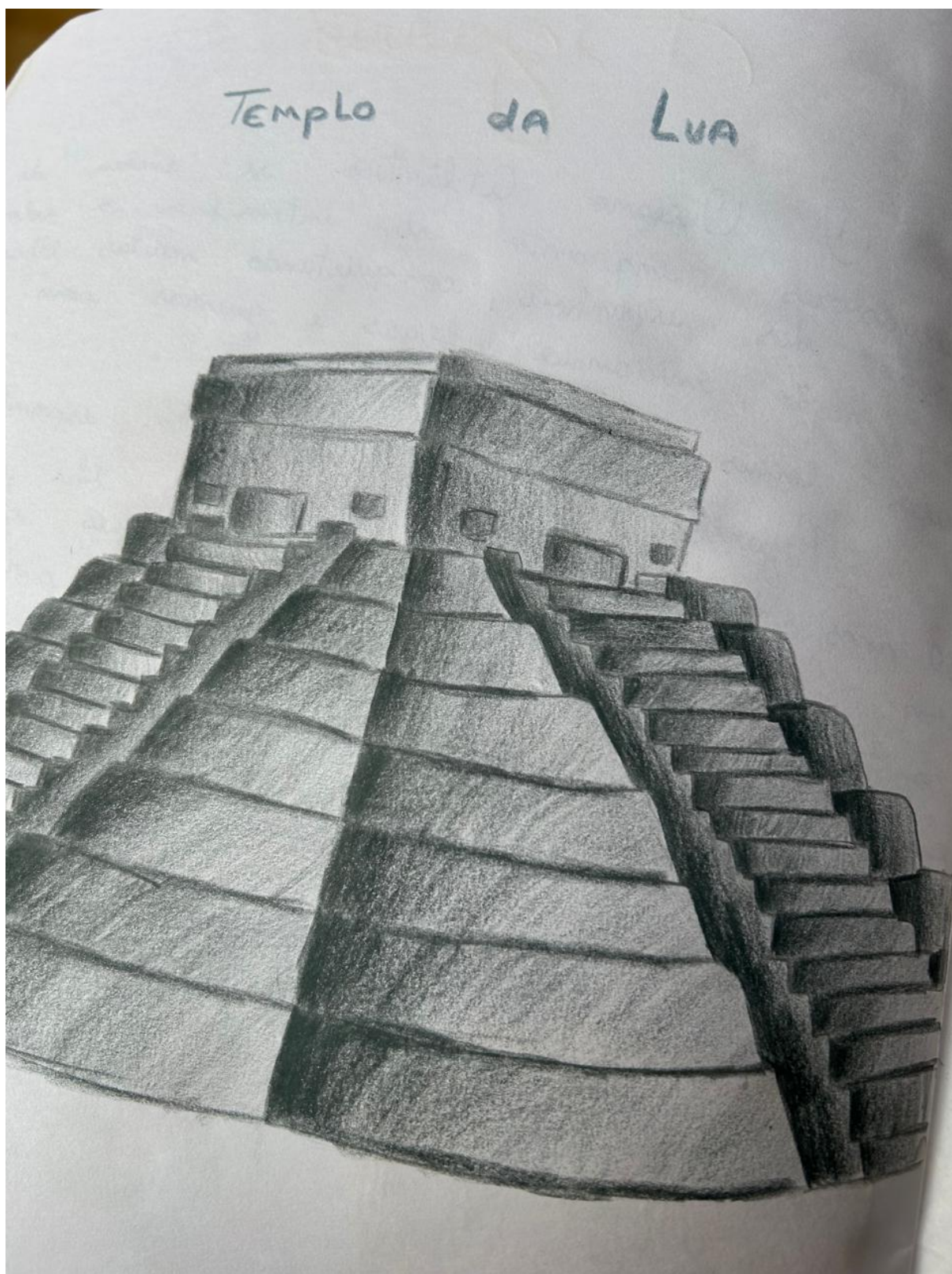
AS CIDADES NA IDADE MÉDIA

As cidades medievais eram muradas e suas entradas eram fechadas por pontes levadiças e a entrada, com enorme fosso. As ruas eram estreitas e sinuosas, as casas, feitas de madeira e palha eram um perigo para a população, pois poderiam pegar fogo muito fácil por conta das velas. Existia um homem que rondava a cidade, para verificar se nada estava pegando fogo.

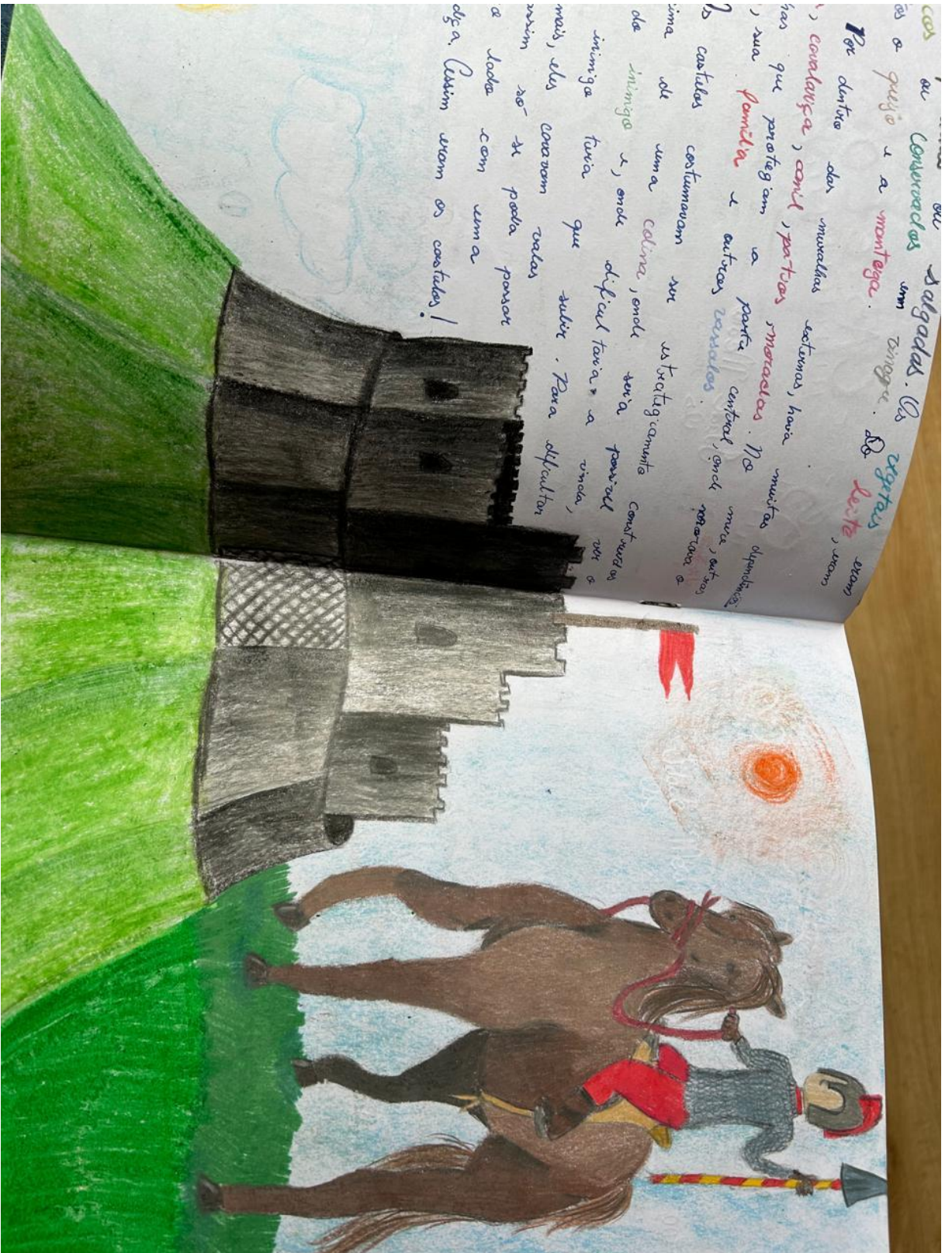
Vigias ficavam atentos, noite e dia, para ameaças que pudessem ocorrer, eles ficavam em cima dos muros para obter melhor visão. Além destes vigias, havia também, outro homem que ficava numa torre (campanário) no centro da cidade, para ter ampla visão do perímetro.

Havia uma praça na cidade onde o comércio atuava e os pelourinhos, onde as pessoas eram punidas publicamente para inspirar medo e desencorajamento na população. Existia uma lei, que se o escravo











21/10/22

O NEOCOLONIALISMO do século XIX - As partilhas da África e Ásia

As potências mundiais da época queriam crescer mais e como bem sabemos a Europa e um continente pequeno, não dava para aumentar as produções naquele local, então se reuniram em uma conferência em Berlim, no ano de 1884, para dividir regiões da África e Ásia para si. Pegando uma região e traçando linhas no mapa, sem nem se importar com os povos que já viviam lá.

Um dos motivos que eles davam era que queriam "civilizar os povos" de lá, uma grande mentira para encobrir a extração de minerais entre outros.

Os povos nativos foram forçados a servir os europeus e abolir de seus costumes para colocar os europeus no lugar, foi muito sofrimento envolvido.

Mas os europeus não estavam nem aí, suas cabeças pensavam apenas vencer essa covarda e mostrar qual potência era a melhor.

esperando a partida do trem, An
através da vidraça, o coronel
americano que tão grosseiram
Fileas Fogg, que, pelo e
cada dia era mais ad
Não compreendia, ser
dade do sentimen
vador e a este
de gratidão, r
isso. Assim
nhece
tard

• O que é história?

A história são acontecimentos que
existiram, existem e existirão, ao longo
do tempo.

• Quando começa a história?

A história, não começa, pois mesmo se houvesse
"nada" antes do "começo" isso ainda
seria história.

• Como se faz história?

A história se faz com acontecimentos, previstos e
não previstos, ao longo do tempo, dos quais, por meio
de registros, nos lembramos.

• Quem faz a história?

Se faz história existindo

• O que é o tempo?

O tempo é, metaforicamente, uma linha, sem meio e sem
fim, onde há acontecimentos que fazem história.



...te de dezembro, houve
...o de hora na estação de Rio
...ite, a neve caíra em abun-
...chuva e meio derretida, o
...er a marcha do trem.
...tempo não deixou de
...acumulação

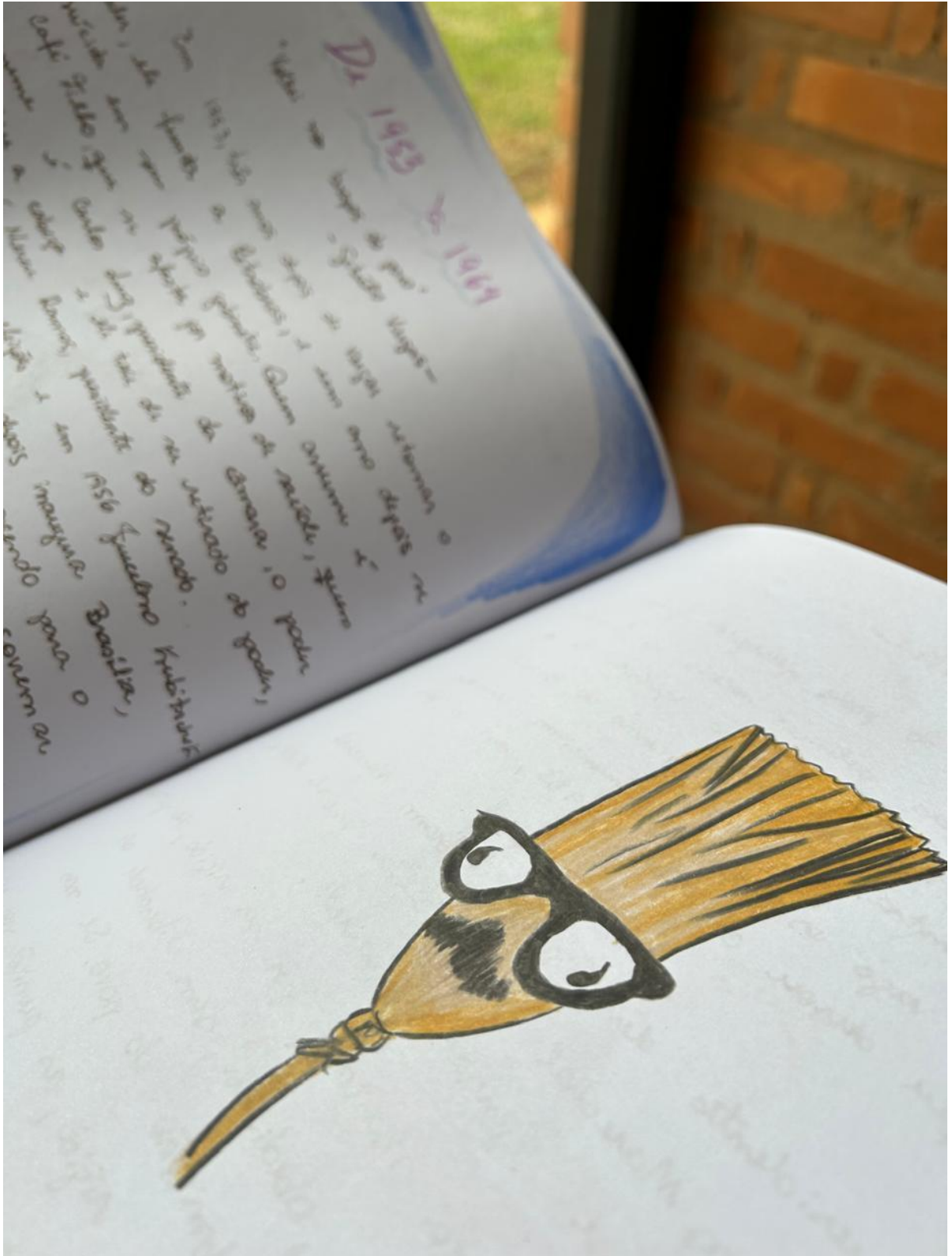
coronel que
que Fogg vis.
entre ambos po
tar tudo a perder
atrasaria a su
lorque quatro di
aos seus companhe
tempo Fogg saísse
casualidade poderia faz
com o coronel. A conver

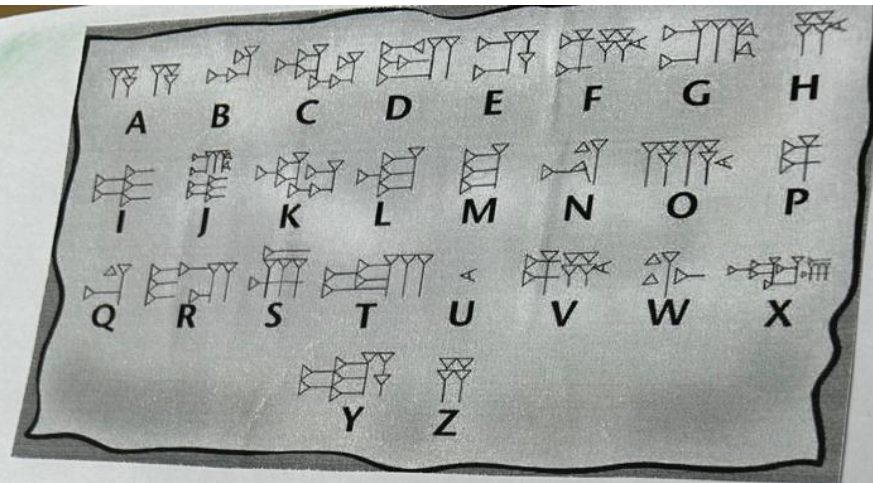


história



estudar história é só olhar
no espelho





Handwritten symbols in blue ink, corresponding to the letters H, O, J, and E from the printed chart above.

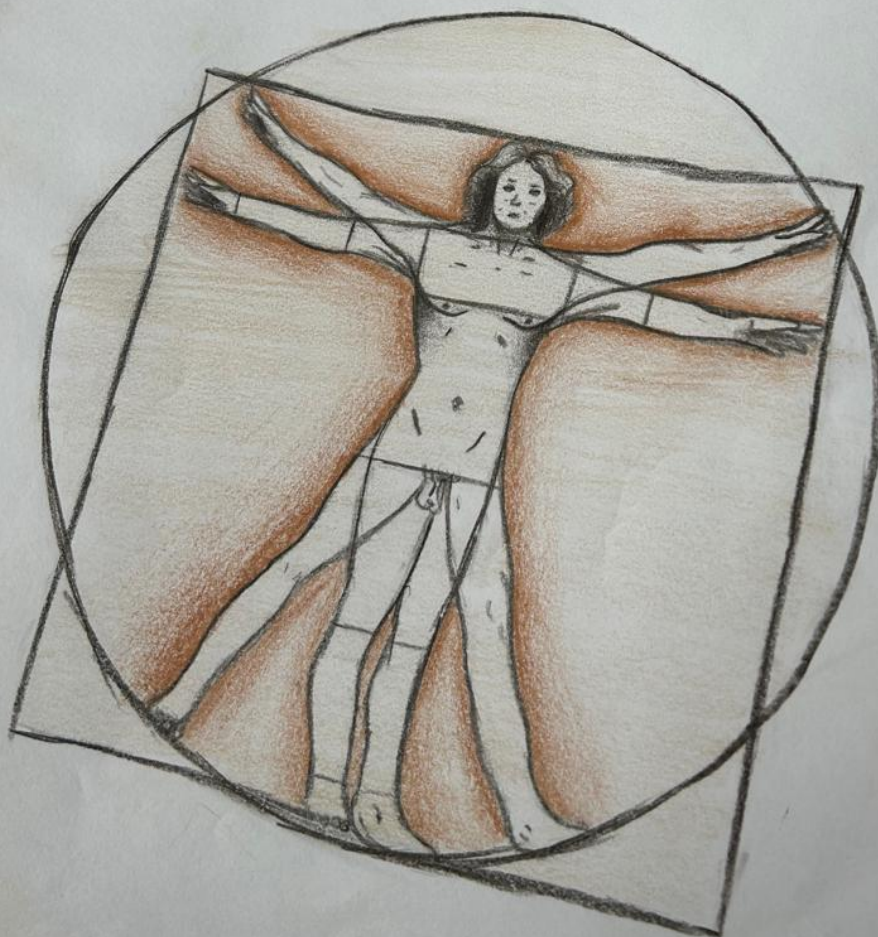
Handwritten symbols in blue ink, corresponding to the letters E and M from the printed chart above.

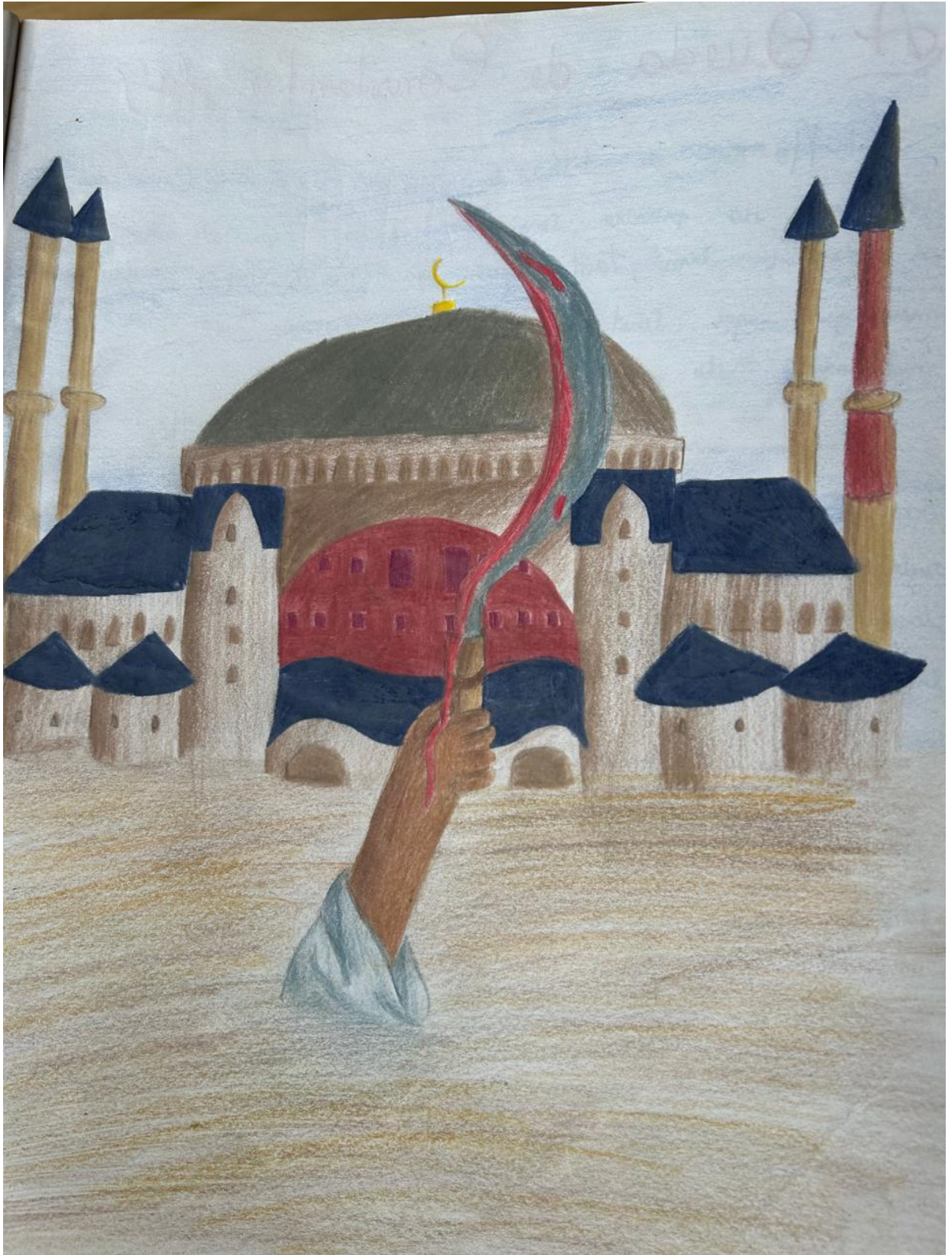
Handwritten symbols in blue ink, corresponding to the letters J, O, G, and O from the printed chart above.

Handwritten symbols in blue ink, corresponding to the letters D and A from the printed chart above.

Handwritten symbols in blue ink, corresponding to the letters A, I, A, and A from the printed chart above.

CADERNO DE HISTÓRIA





AS CONSEQUÊNCIAS DA QUEDA CONSTANTINOPLA, EM 1453.

- aumento do domínio dos muçulmanos na Europa Cristã
- Exemplo: império turco-otomano
- ① Renascimento cultural e artístico, primeiro na península itálica, depois em toda a Europa: A Renascença.

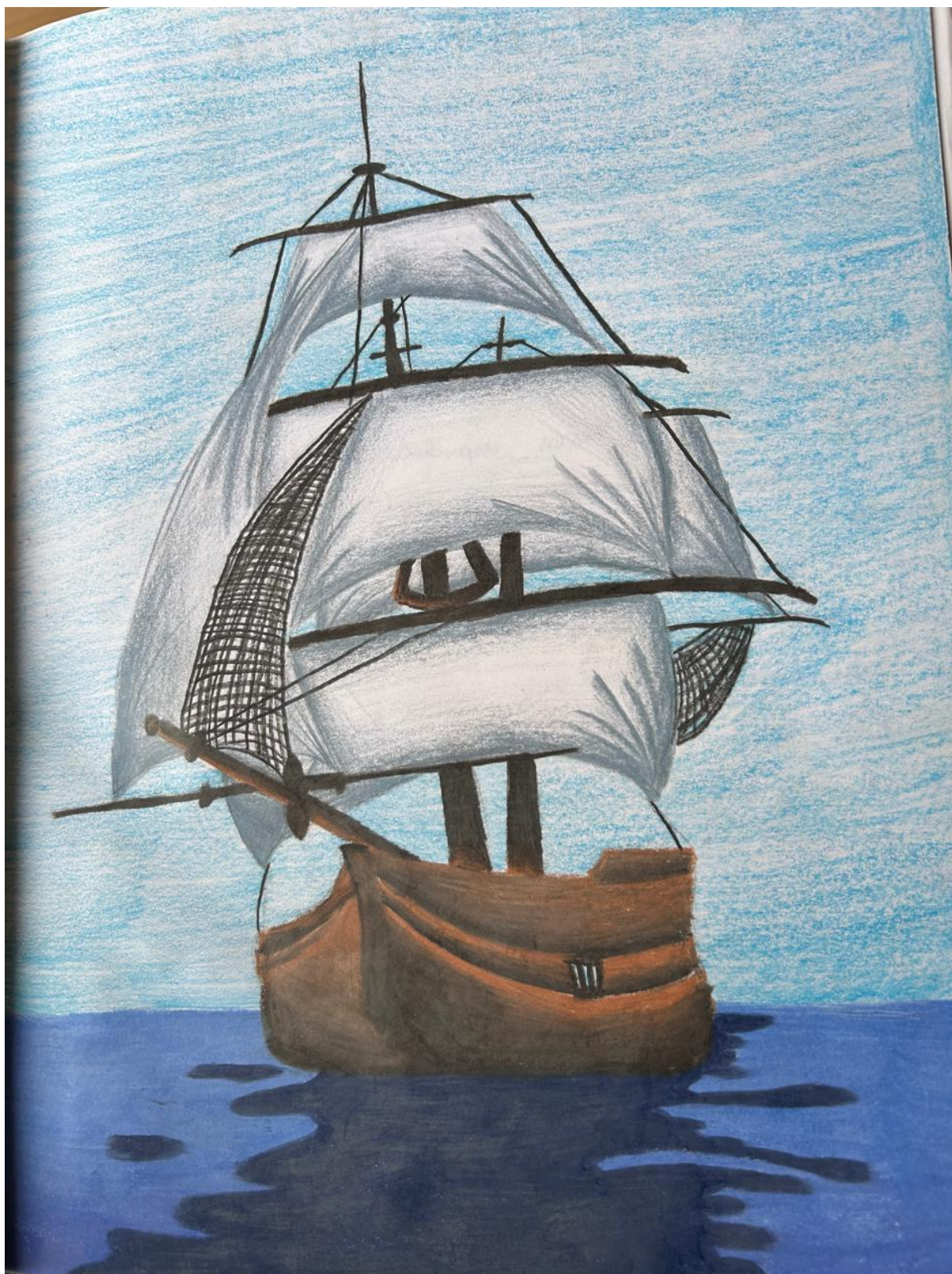


MENINO LEONARDO

Entre o ano de 1500 a 1600, mais o
muitos artistas e gênios. Leonardo da Vinci e
O menino, ainda aos 13, tinha um grande dom
ele entrava na floresta e passava horas a
plantas e animais. Seu pai sabia, Leonardo era
queria seguir a profissão de seu pai, um advogado
Um dia o pai de Leonardo recebeu um
amigo, ele lhe deu uma tabua de madeira, pe-
quando o pai de Leonardo disse: "Flinha, com a
alguém pintor para fazer uma obra de arte."
infetar a porta de sua casa. Os pais de Leonardo
ua para dentro e foi fazer outra coisa. Leonardo
Quando voltou da floresta não aguentou, a
em vista a tabua, e suas tintas a pintura.
ou suas tintas a pintura. Leonardo teve uma ideia.
foi terminada a arte. Leonardo teve uma ideia.
estava escura e de repente o pai ouviu os gritos de seu
quando chegou a obra havia sido pintado.
dragão, um dragão havia sido pintado.
ndo que não podia entregar a tabua com
do ele a levar para Florença, com
um artista se esta possível
bu a arte
grande arte







VENDRAMETTO, Sofia Somera. Caderno de História. Escola Waldorf Aitiara: Botucatu, 2025.



Do ciclo do Pau-Brasil para o ciclo do Açúcar

Em 1640 os portugueses, duques de bragança, conseguem se unir e expulsar a Espanha de Portugal.

Os portugueses eram ótimos navegadores. Tinham colônias em todo o mundo. Quando viajavam sempre estavam de olho em coisas que valiam dinheiro. Acharam na Índia uma planta muito doce, a cana-de-açúcar.

Os Europeus amaram o açúcar da cana.

Tentaram plantar em Portugal, mas por causa do clima não deu certo, então vieram para o nordeste do Brasil e plantaram essa planta aqui.

Por causa do plantio, o nordeste do Brasil ficou muito rico e começou a agricultura.

Os portugueses tentaram fazer com que os nativos fizessem esse trabalho sistematizado, agricultura, mas os nativos não aceitaram isso e os portugueses tentaram forçá-los e acontece uma guerra entre nativos e portugueses.

Os portugueses começaram a trazer africanos escravizados para trabalhar na produção de cana no lugar dos nativos.

Os africanos negros eram considerados animais, sem alma, e os portugueses podiam matá-los e não se sentiam culpados, pois a igreja os permitia.

No século XVI o grande produtor de riquezas portuguesa era o Pau-Brasil, extrativismo vegetal, era trabalho indígena e um trabalho não sistematizado.

O Brasil no século XVII se tornou o maior produtor de açúcar do mundo.

Ditadura Militar

Jango sofreu um golpe de estado dos fazendeiros e Militares. Ele vai para o Uruguai para não ser preso. O cargo ficou vazio e os militares sobem ao poder.

Os EUA estavam por trás do golpe, pois com a política social tinha chance do Brasil se aproximar da URSS.

A ditadura militar no Brasil é um reflexo da guerra fria.

Teve vários Militares que governaram o Brasil nesse tempo de 1964 até 1981: Mal. Castelo Branco, Mal. Costa e Silva, Gal. Médice, Gal. Geisel e Gal. Figueiredo.

Esse tempo militar é composto por muita rigidez, disciplina, ordem, hierarquia, obediência, submissão, repressão, censura (sem liberdade de expressão), repressão, tortura.

Durante a Ditadura Militar acabam as eleições diretas. O povo não podia mais votar.

Em 1985 houve o movimento das Diretas Já, para haver a abertura democrática. Em 1986, houve eleições, ainda indiretas. Maluf x Tancredo Neves, e o Civil Tancredo Neves vence.



República da Espada início da República do café com Leite

Em 1889 temos duas figuras principais na proclamação da República, Md. Deodoro da Fonseca e Md. Floriano Peixoto.

Os fagendeiros e militares juntam em uma mesa e criam uma constituição no 1º período (1889-1891). O primeiro presidente da república foi Md. Deodoro da Fonseca, era um presidente provisório.

Em 1891 Deodoro da Fonseca tenta dar um golpe, tenta fechar o congresso e assume uma revolta. Md. Deodoro da Fonseca foi tirado do poder e em 1891 seu vice, Md. Floriano Peixoto, uma proibição de 1889 até 1894 foi o primeiro mandato, a República da Espada/República dos Marechais.

Em 1894 nasce um acordo entre os fagendeiros, militares e ricos do país. O acordo perpetua o diálogo entre os paulistas (ribeirões e mineiros (populistas)), São Paulo era um grande produtor de café e Minas Gerais era um grande produtor de leite.

De 1894 até 1930 era a República do café com leite.

Nesse período começaram as eleições.

O primeiro presidente eleito pelas eleições foi Prudente de Moraes, um paulista (1894-1898).

Em 1910 houve a 1ª ruptura entre São Paulo e Minas Gerais. MG começou a ter uma aproximação com Rio Grande do Sul.

De 1910 até 1914 quem governou foi um militar gaúcho, Md. Hermes da Fonseca.

Retomada da Aliança café com Leite, 2ª Ruptura Era Vargas e Governo Dutra

O presidente Md. Hermes da Fonseca tenta abster tudo entre SP e MG, então MG avança e o golpe está fagendo, "voto" com SP em 1914.

Em 1930 houve a 2ª ruptura do café com leite. Houve a mesma coisa com a 1ª ruptura.

Nas eleições de 1930, de novo era SP contra MG e RS. Getúlio Vargas (MG e RS) ganha, mas acha que foi reatado e não aceita ser presidente, então quem governa é Júlio Prestes (SP).

Muito tempo depois o vice de Vargas é morto e esse da um golpe no governo e um presidente de 1930 até 1945.

Esse tempo foi chamado de Era Vargas.

Ele criou indústrias, criou leis, e as que mulheres podem votar, leis trabalhistas e muitas outras coisas.

Todos o militares e civis não gostavam de Vargas e tentaram tirar ele do poder em 1937, mas a intervenção foi em 1938.

Em 1945 o exército brasileiro tirou Vargas do poder e quem assume a presidência foi o Md. Getúlio Vargas. Seu governo foi de 1945 até 1960.

Ele rompe todas as alianças com a URS e se alinha totalmente com EUA.

Em 1950 teve outra eleição e Vargas ganha e novamente está no poder.



América Pré-Colombiana Brasil Pré-Cabralino

O ser humano é um ser que vive o presente, presente e o futuro ao mesmo tempo, tendo estas conexões.

O grande "segredo" da história é o tempo.

Comento de Rabin, possa pela reconstrução de São Paulo, possa por Batista e segue para o Peru.

Com Batista existe um povo chamado Ganguara, uma tribo brava e briguista.

As povos e sempre vão dominando o mundo.

A maioria dos povos não têm identidade própria.

Em 1492, Colombo teve a ideia de viajar em linha reta em torno ao este para chegar ao leste, mas Índia, porque se acreditava que a terra era plana. O plano se não deu certo pois Colombo não esperava ter terra no meio desse percurso e chegou nas Américas. Os espanhóis que participaram a expedição.

O tempo antes de 1492 as americanas são chamadas de América Pré-Colombiana, das civilizações que vivem na América Pré-Colombiana em American, Maia e Inca.

Em 1494 os europeus e os portugueses fizeram um tratado, o Tratado de Tordesilhas. Onde dividiram as terras americanas.

Em 1498, o Vasco da Gama chegou na Índia, e torna Portugal a maior potência do mundo.

Em 1500 Pedro Álvares Cabral diz querer chegar na Índia e acaba na América.

Antes de 1500, Cabral vai para a Índia sem dificuldade.

Os degredados eram criminosos mandados para o Brasil para cumprir pena.

De 1500 até 1538 o Brasil foi administrado pelos portugueses.

Período Pré-Colonial Ameaça Francesa

Os portugueses e os europeus tinham a cultura dos nativos, olhando para a sua própria cultura.

Os portugueses afirmam que em 1500, haviam mais ou menos 8 milhões de nativos do Brasil.

Com 1500 Portugal tinha mais ou menos 1 milhão de habitantes.

O Brasil nessa época era uma terra multicultural, cada aldeia era uma nação, existiam costumes de povos no Brasil com línguas diferentes, religiões diferentes, costumes diferentes e culturas diferentes.

Portugal tinha uma religião cristianismo católico, um idioma e costumes comuns no país todo.

Cabral chegou lá e para os índios e crecher seus filhos com eles, depois de ir para os índios e crecher seus filhos com eles, depois de ir para os índios e crecher seus filhos com eles.

Quando os portugueses chegaram em Lisboa, no meio da multidão havia um francês infectado, seu nome era Binot Paillier de Gonnville. Ele veio para França e começou uma expedição para as Índias para chegar as mesmas riquezas que Portugal conseguia.

Em 1503 no meio de um espetáculo de dança no mar e acabou no litoral de onde hoje é Santa Catarina no Brasil.

Ele foi muito bem recebido pelos Caríbas e ficou por lá 6 meses, ensinando os comportamentos dos nativos.

O caso ficou conhecido, os franceses, mandou seu filho para a França para aprender a lutar e falar.

Para os franceses chegou de volta depois de 20 anos.

Depois de sair de Santa Catarina para o Rio de Janeiro para pagar o que, mas é atestado, como que fugir. Para na Estiva e é bem recebido.

Sendo de volta, o filho do capitão fica doente e é tratado pelo sacerdote da embarcação. Ele ganha o nome de Binot Paillier de Gonnville para ter tido um tempo depois morreu.

Volando para a França o navio é atacado e afundado.

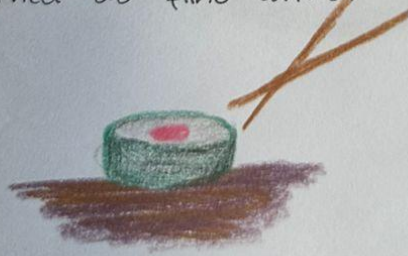
O príncipe, Binot Paillier de Gonnville e poucos homens chegaram nadando na França. Chegaram em 1505.



história

Japão

- monarquia constitucional com regime parlamentarista democrático
- Povo conservador e sociedade hierárquica (idade média), muitos idosos.
- Religiões principais: xintoísmo, budismo, e a junção de ambos - eventos anuais e ritos de passagem.
- 3ª maior economia mundial. Principais recursos são os automóveis e a tecnologia.
- cultura muito influenciada pela China tradição milenares. Hábitos que demonstram respeito.
- Era Jōmon com sociedade caçadora e coletora.
- Introdução da agricultura na época Yayoi
- Formação hierárquica na era Kofun.
- Cochilo no trabalho
- Apreciação de flor de cerejeiras (Hanami)
- Política antiga baseada em ideias chinesas, e depois se baseou em modelos Europeus (França e Alemanha)
- Política do filho único.



Interpretação da Pesquisa

Diante dos resultados da pesquisa de campo, podemos observar que as opiniões da origem do ser humano estavam bem divididas entre teorias Criacionistas, teorias Científicas e outras, que seria a mistura dos dois ou outras teorias. Vemos que a maioria das pessoas que acreditam no Criacionismo, são pessoas com mais idade, por serem ensinadas desde de pequenas a religião.

Na página anterior está o gráfico da pesquisa de campo

Império Romano

27 a.C. - 476 d.C.

O ALTO IMPÉRIO - 27 a.C. - 235 d.C.

27 a.C. - 14 d.C. - Otávio Augusto

Pax Romana • Cristo

-Dinastias:-

↳ Dos Julio - Claudius
(34 - 68)

Tibério, Calígula, Cláudio, Nero

↳ Dos Flávios
(68 - 96)

Vespasiano e Domício

↳ Dos Antonios
(96 - 192)

Nerva, Trajano, Adriano, Marco Aurélio,
Antônio, Pio, Cômodo

↳ Dos Severos
(192 - 235)

Sétimo Severo, Caracala, Macrino, Heliogabalo;
Severo Alexandre

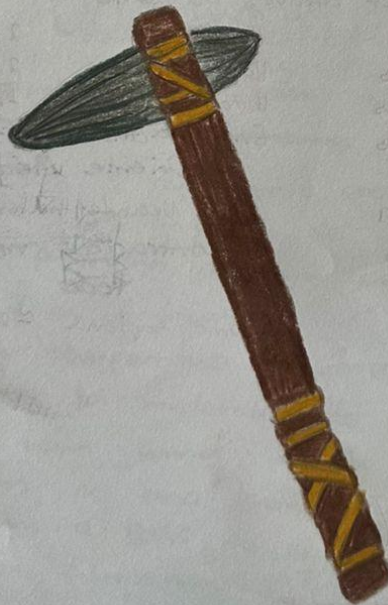
NEOLÍTICO

±10 mil a.C.

"Pedra Polida"

±5 mil a.C.

- tecnologias mais sofisticadas
- começo de religiões / rituais
- sedentarismo - rios importantes
- paravam perto de rios = vida
- domesticação das sementes e animais
- agricultura
- pecuária
- agrimensura
- tinham que conhecer o solo
- sempre ligados ao céu
- astronomia



Idade dos Metais

± 6 mil a.C. - 3,5 mil a.C.

- desenvolvimento Tecnológico
- o domínio do FOGO - Fundição, Forja
- Artesãos
- Linguagem - escrita
 - ideogramas
 - símbolos fonéticos

Era do Cobre

- descoberta do cobre
- estanho
- pequenos vasos para sementes.

Era do Bronze

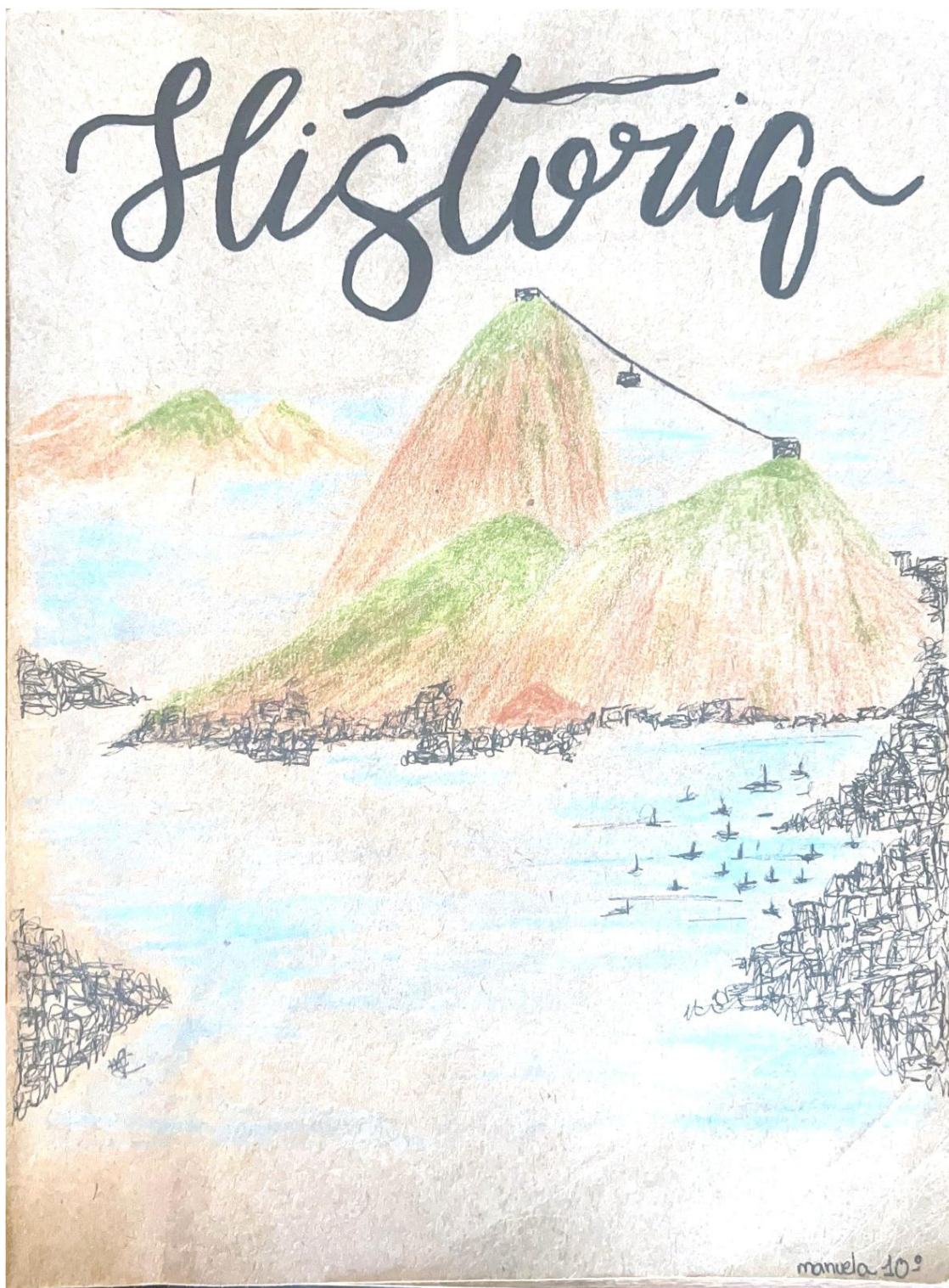
- misturaram cobre + estanho = Bronze
- uso aprimorado
- detalhes.

Era do Ferro

- difícil manuseio
- muito poder
- armas



CURY, Manuela Ferronato. Caderno de História. Escola Waldorf Aitiara: Botucatu, 2025.



OS Jesuítas NO Brasil

Nos anos de 1534 uma ordem europeia chamada de Companhia de Jesus envia monges jesuítas ao Brasil com a missão de cristianizar os indígenas e salvar suas almas. Durante alguns anos e até séculos o papel destes jesuítas era além de catequizar os nativos, ensinar a cultura ocidental e "civilizar os selvagens". Os principais líderes religiosos da época eram os padres Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, que comandavam as missões jesuítas.

Com o tempo começaram a nascer núcleos indígenas e comunidades nativas cristianizadas. Os jesuítas começaram a se aprofundar nas comunidades, aprendendo até suas línguas e costumes. Os jesuítas através da catequização começam a defender os nativos e dizem que não podem ser mais escravizados pois os mesmos possuem alma.

Com a assimilação jesuíta dos costumes brasileiros nativos, começaram a surgir muitos inimigos para este movimento; que no ano de 1759 são expulsos do Brasil.

Cielo

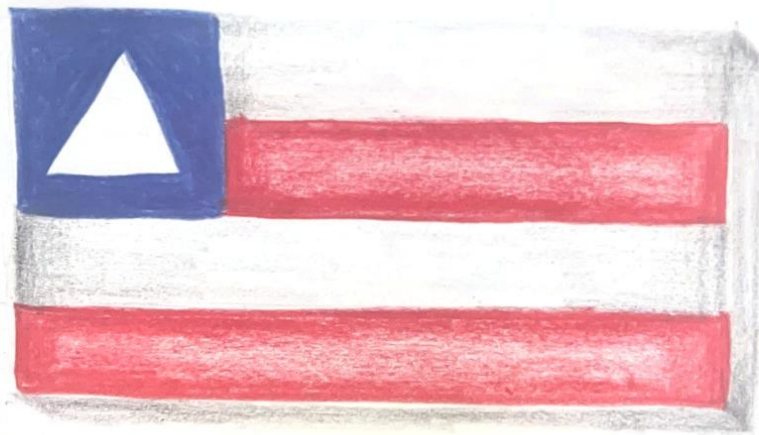
de



Açúcar







R921

Tema XI: Conjuração Baiana ou Revolta dos Alfaiates.

Da mesma forma que houve uma tentativa de independência em Minas Gerais, houve o mesmo impulso na Bahia entre os anos de 1798 e 1799. Havia uma loja maçônica em Salvador chamada "Cavaleiros da Luz". Diferente do impulso mineiro que era apenas para homens, brancos e ricos, na Bahia esta revolta teve um caráter social e ético. Quando as reuniões eram feitas, nelas participavam mulheres, costureiros, alfaiates, sapateiros e escravizados e ex-escravizados.

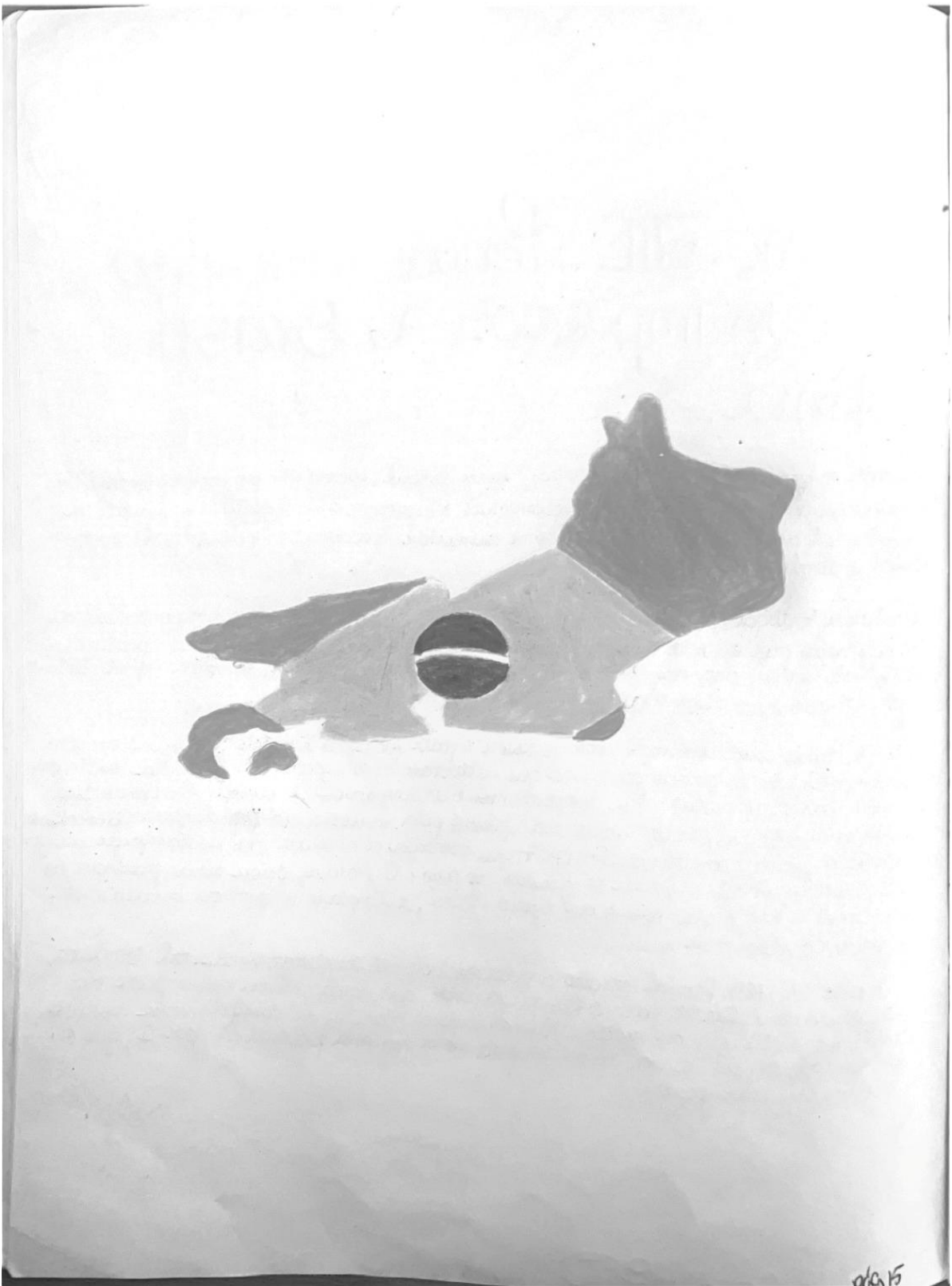
Os objetivos destas reuniões que mesmo "abertas" eram secretas, era conquistar a independência da Bahia, criar uma república, acabar com a escravidão e proporcionar melhorias para os mais pobres.

Além dos líderes brancos e maçons haviam alguns líderes negros e escravizados que possuíam destaque, eles eram: João de Deus, Lucas Dantas, Manuel Faustino e Luiz Geragoga.

No dia 12 de Agosto de 1798, Salvador amanheceu com vários panfletos com letras e frases iluministas. Contido um dos maçons que estava envolvido com a revolta, levou a causa e entregou os companheiros ao governador Fernando José e Castro.

Este prendeu 49 pessoas, entre elas alfaiates, costureiros, e maçons; contudo os 4 principais homens negros envolvidos foram mortos em praça pública e espendidos.

Com este acontecimento, Portugal reforça sua imagem rígida e de controle de lidar com suas colônias.



Tema III: A guerra dos Emboabas.

Entre os anos de 1693 e 1695 estruturou-se a sociedade aurífera mineira no Brasil e a falta pelo ouro só aumentava. Até o ano de 1709 o domínio das áreas auríferas eram dos paulistas, e seu líder era Manoel da Beira Gata.

Neste recorte histórico aumentaram muito os fazendeiros na região de minas, de portugueses e de outras regiões do Brasil; além de alguns ingleses depois dos anos de 1750. Estes ingleses trouxeram para o Brasil formas de mineração que os mesmos aprenderam e desenvolveram na Revolução Industrial.

A exploração do ouro era no rio, e conhecido ouro de aluvião; e mais tarde o ouro seria minado. Com o domínio paulista na região, a tensão entre os paulistas e os fazendeiros, principalmente os portugueses aumentou. Os paulistas eram conhecidos pelo seu jeito rude, e os fazendeiros pelas suas roupas requintadas, botas e acessórios com penas. A tensão era tão grande que acabou resultando em uma guerra que durou de 1708 a 1709. A guerra ficou conhecida como guerra dos emboabas, e, este era o nome dado aos fazendeiros pelos paulistas e ~~estes~~ indígenas aos fazendeiros.

No início do conflito os paulistas possuíam vantagem sobre os fazendeiros, mas logo tudo mudaria. As batalhas aconteceram em uma região entre Itabira e S. João

Del Rey, e foi lá que os fazendeiros/emboabas ganharam vantagem. Eles prepararam então uma emboscada para os paulistas, onde 300 paulistas foram capturados. O chefe da emboscada emboaba, Capão Bento de Amaral Coutinho, jurou pela Santa Maria que se os paulistas deixassem as armas eles ~~deixariam as~~ ficariam livres e vivos. Os pioneiros de São Paulo deixaram suas armas, e de poucos em poucos eram levados para fora da emboscada pelos emboabas. Contudo, ao se distanciarem dos outros, os fazendeiros estrangularam os paulistas em um rio, todos eles, matando assim os 300 homens.

O lugar onde aconteceu o grande final da guerra ficou conhecido como Capão da Traição, e o rio passou a se chamar rio da Morte.

Aspectos Econômicos e Políticos

12/09/24

Os aspectos econômicos de Portugal na colonização do país Brasil, sempre foram aspectos reais e que interessavam muito Portugal desde o início. Uma das etapas da colonização é a exploração e os europeus começaram lucrando com o Pau Brasil através do extrativismo vegetal. O extrativismo vegetal está relacionado com a extração de algum vegetal, contudo aquilo que era extraído não era replantado.

✦ O auge do pau-Brasil aconteceu no século XVI, quando Portugal estava passando por uma grande crise econômica. A extração da espécie era feita pelos nativos, e até então de uma forma menos agressiva e mais amigável do que seria posteriormente. Nesta mesma época estava sendo implementado o sistema de ocupação portuguesa pelas Capitanias Hereditárias.

Aspectos Políticos:

Durante o início da colonização do Brasil podemos notar alguns destaques e aspectos políticos que tornaram o país o que ele é hoje.

O primeiro aspecto a ser destacado é o pacto Colonial. Neste pacto dizia que Portugal seria a metrópole e o Brasil sua colônia. Através desta relação nasceu o monopólio comercial entre Brasil e Portugal. Tudo aquilo que era produzido nos terras brasileiras só podia ser comercializado e vendido para os portugueses; que decidiam o preço que iriam pagar na mercadoria para depois venderem.